CHRISTINA LINDH I SKRIVANDETS SPÅR

Elever skriver i SO

I SKRIVANDETS SPÅR

Malmö Studies in Educational Sciences No: 88

© Copyright Christina Lindh 2019

Illustratör: Emma Lindh

ISBN 978-91-7104-995-7 (tryckt)

ISSN 978-91-7104-996-4(pdf)

ISSN 1651-4513

Holmbergs, Malmö 2019

CHRISTINA LINDH **I SKRIVANDETS SPÅR**

Elever skriver i SO

Malmö universitet, 2019
Fakulteten för lärande och samhälle

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

Till Winstons minne

FÖRORD

Allting har ett slut, så också denna avhandling, och kanske kände han det på sig, vår fina hund Winston, som varit min trogna studie- och skrivkamrat, att det nu blivit dags att sätta punkt. 🥹 Varje dag under de senaste 4 åren har du legat vid mina fötter, lyssnat på mina tankar och formuleringar, gett mig anledning att ta pauser och promenader som fått tanken att klarna och orden att falla på plats. TACK finaste Winston 🐾. Den här avhandlingen tillägnar jag dig ❤️

Att skriva avhandling 🏠 är inget ensamjobb och jag har många att tacka för att projektet nu är i land och att jag överlevt de vedermödor som det trots allt innebär. TACK till alla er som på olika sätt stöttat och uppmuntrat! 🙏 Några av er vill jag nämna:

TACK till läraren och eleverna som så generöst lät mig bli en del av deras klass. Utan er hade det inte blivit någon avhandling.

TACK till mina fenomenala handledare Johan Elmfeldt och Cecilia Olson Jers. Som du så klokt framhållit Johan, har doktorandtiden inneburit stunder av både förtröstan och förtvivlan. Detsamma gäller våra intensiva handledningstillfällen som jag alltid sett fram emot och som jag alltid lämnat uppfylld av såväl nya frågor 🤔 som med fördjupad kunskap 🧐 och stärkt självkänsla. 💪

TACK till Robert Walldén min närmsta doktorandkollega och vapendragare för ovärderligt stöd och solidarisk läsning av mina texter. TACK också till övriga doktorander i forskarskolan Språk- och litteratur i medielandskapet: Robin Samuelsson, Anna Sigvardsson, Stina Stillermark, Stina Thunberg, Simon Wessbo och Niclas Öhman för läsning av texter, kloka inspel, lärorika samtal.

TACK till Magnus Persson för ledningen av forskarskolan SPLIT och Smdi-seminarierna. TACK också till övriga lärare inom SPLIT som med gedigen kunskap och stort engagemang format kurser och internat.

TACK till Peter Hobel och Ann-Christin Randahl för noggranna läsningar och värdefulla synpunkter vid halvtids- respektive slutseminarium.

TACK Petra Magnusson för vår vänskap 🧑🧑, för all uppbackning och för alla pratstunder under promenader och vårt tie-☕. TACK också till Mary Ingemansson och Eva Borgfeldt som uppmuntrat och delat med sig av erfarenhet och klokskap och till Sofie Hardö för hjälp med allt sådant som bara du är bäst på 😊. TACK till Eva Borgfeldt, Mary Ingemansson, Karin Ivstam, Petra Magnusson, Lena Planken, Camilla Streimer, Robert Walldén och Cecilia Olson Jers för att ni, trots semester korrekturläste mitt slutmanus och till Chrysogonos Siddha Malilang för hjälp med layout av titelsidan.

TACK också till Anders Jönsson för hjälp med referenser om prov bedömning och till Peter Bengtsson på Hkr-biblioteket för hjälp med referenshantering i Endnote. TACK till kollegorna på Mau och särskilt TACK till Catarina Christiansson, Anna-Karin Ekström Signell för administrativt stöd och till Maria Brandström på Mau-biblioteket för ovärderlig hjälp med avhandlingsmallen.

Slutligen mitt mest INNERLIGA TACK till er som står mig närmast och är mig kärast, min familj ❤️ Ni har hela tiden trott på mig, peppat mig och funnits där för mig, utan er ingen avhandling.

TACK till mina älskade barn Emma och Eric för ert kärleksfulla stöd och för att ni peppat mig: "Mamma tänk på vad du alltid sagt till mig: Jag kan, jag vill, jag vågar!" eller "Du om någon klarar det mamma!" eller "Gör bara ditt bästa, mamma!" Särskilt stolt och glad är jag över illustrationen till avhandlingens titelsida som du Emma har gjort. ❤️

TACK min käre make Thomas ❤️ för att du stöttade mig i beslutet att gå forskarutbildningen, trots de olika uppoffringar som det skulle innebära för vår familj. TACK för att du tar med mig på diverse äventyr och får mig att inse att livet består av mer än arbete. Det har räddat mig många gånger. TACK för att du tar hand om mig och barnen och ser till att vi får njuta av livet och leva livet som om varje dag var den sista. Du brukar säga att: "Jag gör det som jag är bäst på", och JAG ÄLSKAR dig för det! ❤️

Juleboda 25 augusti 2019
Christina Lindh

INNEHÅLL

FÖRORD	6
1 INLEDNING	15
1.1 Med skrivandet i fokus.....	18
1.2 Avhandlingens syfte och forskningsfrågor	19
2 SKOLSKRIVANDETS KONTEXT	21
2.1 Ämne	22
2.1.1 Samhällsorienterande ämnen, Lgr 11 och SO-ämnenas didaktik.....	23
2.1.2 SO-ämnenas kursplaner och skriftspråklig förmåga.....	26
2.2 Skola	32
2.2.1 Den svenska modellen	33
2.3 Ungdom	36
2.3.1 Det nya medielandskapet	37
2.3.2 Den digitala utvecklingen – en utmaning för skolan	39
2.4 Avhandlingens disposition.....	41
2.5 Avgränsningar.....	42
3 TIDIGARE FORSKNING	44
3.1 Socialt inriktad skrivforskning.....	44
3.1.1 Skriftbruksforskning.....	45
3.1.2 Forskning om skrivande i gränslandet mellan skola och fritid	46
3.2 Forskning om skriftbruk i skolan	47
3.2.1 Skrivande i alla ämnen	48
3.2.2 Skrivande i samhällsorienterande ämnen	53
3.2.3 Forskning om skrivande i digitala skolmiljöer.....	57
3.3 Sammanfattning.....	61
4 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH ANALYTISKA BEGREPP	64
4.1 En vidgad syn på skrivande	64
4.2 Skrivande som social praktik	66

4.3 Skriftbruk	70
4.3.1 Den ekologiska metaforen.....	70
4.3.2 Resurser och redskap för semiotisk mediering ...	72
4.3.3 Skrivhändelser, skrivhandlingar och skrivpraktiker	73
4.4 Skriftbruk och skrivpraktiker i SO.....	76
4.5 Teoretiska begrepp och analytiska redskap.....	77
4.5.1 Triadmodellen	78
4.5.2 Skrivhjulet.....	84
4.5.3 Semiotiska resurser och medierande redskap....	88
4.5.4 Strategisk, rituell och kommunikativ handling	90
4.5.5 Övriga begrepp	92
4.6 Sammanfattning	94
5 METOD, MATERIAL OCH ANALYS	96
5.1 Hur finner jag svar på mina frågor?.....	96
5.2 Etnografi.....	97
5.2.1 Etnografisk metod	98
5.3 Skolan och undersökningens inledande fas	100
5.3.1 Urval av skola, lärare och klass	100
5.4 Miljön och deltagarna	103
5.5 Material och materialinsamling	103
5.5.1 Materialinsamlingen.....	104
5.5.2 Materialet.....	105
5.5.3 Fältanteckningarna	107
5.5.4 Enkäten	107
5.5.5 Klassrumsobservationerna	108
5.5.6 Ljud- och filmdokumentationen	109
5.5.7 Intervjuerna.....	110
5.5.8 Texterna	114
5.6 Bearbetning, analys och tolkning.....	116
5.6.1 Transkriptionen.....	117
5.6.2 Analysen	118
5.7 Etiska frågor och reflektioner.....	121
5.7.1 Etiska dilemman	122
5.7.2 Forskarens reflexivitet	123
5.8 Sammanfattning	127
6 GULA TEGELVÄGGAR, BOLLSPEL OCH "PADDOR"	128
6.1 Det sitter i väggarna	129

6.1.1 Skolan och den fysiska miljön	129
6.1.2 Klassrummet och undervisningsmiljön	130
6.2 Skolan och dess organisatoriska ramar	131
6.3 Bollspelsprofil	133
6.4 Spelplanen där lärare, elever och ämne möts	135
6.4.1 Läraren i klass 7.....	135
6.4.2 Eleverna i klass 7	137
6.4.3 SO-ämnesundervisningen	138
6.5 "Stäng ner och lägg undan paddorna så vi kan sätta igång!"	144
6.5.1 Skolans digitala miljö.....	144
6.5.2 Skolskrivande i en framväxande digital praktik	151
6.5.3 Skolkultur som motstånd till en digital praktik...	152
6.5.4 Tre faser på vägen från motstånd till inbäddning	154
6.6 Summering.....	156
7 ELEVER SKRIVER I UNDERVISNINGEN.....	158
7.1 Skrivande i SO	158
7.1.1 Elevernas skrivande	159
7.1.2 Lärarens skrivande.....	161
7.2 Arbetsområdet <i>Lag och rätt</i> , ett undervisningsförlopp	163
7.3 <i>Normer och lagar</i> en avvikande uppgift.....	169
7.3.1 Det skriftliga provet närmar sig.....	176
7.3.2 Skriva i mötet med lärobokstext	184
7.3.3 Skriva som förberedelse inför prov	186
7.3.4 Skriva för att dela texter och tankar.....	188
7.4 Skrivhandlingar för att bearbeta.....	188
7.4.1 Att skriva eller inte skriva, det är frågan.....	189
7.4.2 Läraren och läroboken som kunskapsauktoriteter	194
7.4.3 Analogt eller digitalt skrivande?	198
7.5 Skrivhandlingar för att öva och lära.....	204
7.5.1 Redskap för att öva begreppskunskap	204
7.5.2 Skolskrivande utanför skolan – motiv för att öva	209
7.6 Sammanfattning – skolskrivande i och utanför skolan	217

8 ELEVER SKRIVER NÄR DE REDOVISAR	219
8.1 Normer och lagar – beskrivning av en redovisning ..	220
8.1.1 Redovisningens form och innehåll	221
8.2 Redovisningen del I: En kamp om tid och utrymme ..	224
8.2.1 Skrivhändelser med fokus på form istället för på innehåll	230
8.2.2 Från reproduktion till omformulering	235
8.2.3 Redovisning som främjar strategiskt handlande	239
8.3 Redovisning del II: "Årtal, varför lagar finns och alkohol i USA"	241
8.3.1 Vad är viktigast att kunna?	243
8.4 Redovisning del III: Strategiska förberedelser inför prov	248
8.5 Sammanfattning, SO-undervisningen ett möte mellan muntlig och skriftlig litteracitet	253
9 ELEVER SKRIVER PROV	255
9.1 Prov- och bedömningspraktik med inflytande	255
9.2 En provorienterad undervisning	256
9.3 Prov – en strategisk, verbalspråklig och analog skrivhändelse	257
9.3.1 Provsituationen och provens utformning	260
9.4 Lärarens frågor	262
9.4.1 Frågorna i relation till planeringen och bedömningskriterierna	266
9.4.2 Frågorna i relation till lärarens undervisning och läroboken	268
9.4.3 Frågorna i relation till elevernas förslag till provfrågor	269
9.5 Elevernas svar	271
9.5.1 Elevsvarens utformning och innehåll	271
9.5.2 Bruk av visuella resurser när elever skriver prov	276
9.5.3 Spår av tal och samtal i elevernas svar på provet	282
9.6 Lärarens och elevernas uppfattningar om prov	288
9.6.1 Lärarens tankar om prov	288
9.6.2 Elevernas tankar om prov och provskrivande ..	292

9.7 Att skriva prov – en egen provskrivpraktik	300
10 AVSLUTANDE DISKUSSION	305
10.1 Skriva i SO – vad, varför och hur?	305
10.2 Skrivpraktik för kunskapslagring på en muntlig arena	308
10.3 Olika skrivpraktiker mot samma mål	310
10.4 Provskrivpraktik som styr	314
10.5 Strategiska och rituella skrivpraktiker i SO	317
10.6 I skrivandets spår	320
SUMMARY	323
REFERENSER	330
BILAGOR	353
Bilaga 1	354
Bilaga 2	355
Bilaga 3	356
Bilaga 4	362
Bilaga 5	363
Bilaga 6	364
Bilaga 7	367
Bilaga 8	369
Bilaga 9	370
Bilaga 10	371

1 INLEDNING

Hallå Christina! Vi har SO nu, inte svenska!

Elevens kommentar ger uttryck för en syn på *skrivande* som hemmahörande inom skolans svenskämne. Citatet är hämtat ur den loggbok som jag skrev i anslutning till undervisningen i samhällsorienterande ämnen (SO) i en klass på högstadiet, för idag mer än femton år sedan. För eleverna, i den klassen, var det ingen självklarhet att läsa en ungdomsbok om rasism och våld i ämnet samhällskunskap eller att skriva fiktiva hypoteser om hur jordgloben kan omvandlas till en plan bild i ämnet geografi. Skönlitterär läsning och att skriva berättelser var, enligt den då och där rådande skolkulturen, något som tillhörde svenskämnet och svensklektionerna. Frågan är om de här arbetssätten, att möta ett SO-ämnesinnehåll på, skulle föranleda liknande reaktioner idag. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11)* lyfter fram språkets betydelse för lärande och identitetsutveckling och att *litteracitet* är beroende av sammanhang och ämne samt att en mångfald olika uttrycksformer kan användas för att uttrycka mening (Skolverket 2016b). Läroplanens formuleringar torde ha bidragit till att undervisningen idag, i skolans samtliga ämnen, i högre grad involverar eleverna i språkliga aktiviteter och möten med en mångfald texter.

Mänsklighetens förändrade syn på språk, kommunikation och lärande har sin grund i samhällsliga förändringar från global till lokal nivå, som rör flera olika aspekter, såväl ekonomiska, politiska, teknologiska som sociala och kulturella (Bascia & Hargreaves 2014; Stenlås 2017; Sundberg & Håkansson 2016).

Samhällsförändringarna medför allt högre krav på läs- och skrivkunnighet, inte bara inom utbildningsväsendet och i arbetslivet utan även i privatlivet, vilket får konsekvenser för hur stort utrymme läsande och skrivande får i skolans undervisning. Deborah Brandt (2009) menar till exempel att dagens samhälle är beroende av att människor behärskar att läsa och skriva. Detta ställer i sin tur krav på en skola som ger förutsättningar för alla att utveckla dessa förmågor. Vårt samhälle är uppbyggt runt skriftspråket och utgångspunkten är, menar Anna-Malin Karlsson (2006), att alla människor kan läsa och skriva så att de aktivt kan utöva sina demokratiska rättigheter och skyldigheter. Behovet av att alla utvecklar en grundläggande litteracitet syns inte minst i olika utbildningspolitiska mål och insatser som syftar till att utbilda människor. Det syns vidare i hur olika pedagogiska trender influerar skolundervisningen så som språkutvecklande undervisning, skriva i alla ämnen, skriva för att lära, skriva sig till läsning, genrepedagogik, med flera. Fokus på ett samhälles litteracitet kommer även till uttryck i olika utbildningspolitiska interventioner i form av statliga publikationer, stöd- och fortbildningsinsatser för lärare. Ett exempel på en sådan är *Läslýftet*¹.

Elevers minskande och försämrade läsande och skrivande har under senare år också diskuterats, som en del av den allmänna debatten om skolans förfall, utifrån resultaten av internationella mätningar såsom PISA, PIRLS och TIMSS (jfr Malmström 2017). Mätningar av det här slaget har fått stort inflytande på utbildningspolitiken och har lett till diskussion om den negativa inverkan som ett för stort fokus på bedömning och betygssättning riskerar att få på undervisningen. Detta har i sin tur lett till att revideringar av kurs- och ämnesplaner har inletts. Vidare medför samhällets snabba digitala utveckling nya möjligheter att få tillgång till information, att kommunicera och uttrycka mening vilket gör att kunskap om de redskap och resurser som blir tillgänglig genom den tekniska

¹ Läslýftet är benämningen på en statligt finansierad kompetensutveckling i språk- läs- och skrivutveckling. Utbildningen riktar sig till lärare i samtliga skolformer samt till förskollärare i förskoleklass och till skolbibliotekarier. Kompetensutvecklingen bygger på tanken om kollegialt lärande och är knutet till lärarens faktiska undervisning. Syftet med läslýftet är att förbättra elevers läsförståelse och skrivförmåga i skolans alla ämnen. En utvärderingsomgång av Läslýftet genomfördes 2014 för att sedan ges under perioden 2015-2018. (se t.ex. Carlbaum, Andersson, Hanberger, & Lundström 2015).

utvecklingen efterfrågas. Enligt flera forskare (se t.ex. Brandt 2009; Lemke 2006; Lundqvist, Säljö & Östman 2013) utgör detta en stor utmaning för skolan.

De motiv som anförts ovan talar för en förändring av skolans syn på litteracitet och på läs- och skrivundervisningen. Forskning inom fältet visar dock att lite har förändrats avseende elevers skrivande i ämnesundervisningen. Arthur Applebee och Judith Langer (2009, 2013) hävdar visserligen att det har skett genomgripande förändringar i amerikansk skrivundervisningen under de senaste 30 åren som bland annat innebär en inriktning på basfärdigheter och att lära till prov. Å andra sidan visar Langer (1986a), i en tidigare studie, att amerikanska ämneslärare, i andra ämnen än språk, inte känner sig bekväma med att använda skrivande och samtal för att engagera eleverna i sina ämnen något som resulterar i att de inte ger utrymme för skrivande i undervisningen. Att lärare säger sig sakna verktyg för att arbeta med läsande och skrivande i alla ämnen bekräftas också av flera nyare svenska studier till exempel Åsa af Geijerstam (2006), Agnes Edling (2006), Maria Westman (2009), Caroline Liberg, Jenny Wiksten Folkeryd, Åsa af Geijerstam och Agnes Edling (2009), Eva Bergh Nestlog (2012), Pia Nygård Larsson (2011) och Ann-Christin Randahl (2014), Kristina Danielsson och Staffan Selander (2014), Maria Kouns (2014) med flera. Deras studier visar bland annat på behovet av fördjupad kunskap om skolans *skrivpraktiker* och på lärares behov av mer utbildning för en mer läs- och skrivbaserad undervisning i skolans samtliga ämnen.

Att synliggöra hur skrivande i SO manifesteras kan ge en fördjupad medvetenhet om vilka skrivpraktiker som lärare bjuder in eleverna till i undervisningen och leda till nya insikter som gör att skrivandets betydelse i ämnesundervisningen problematiseras. Systematisk didaktisk reflektion över den egna undervisningen är, enligt Torben Spanget Christensen, Nicolaj Elf och Ellen Krogh (2014), en förutsättning för en formativ utvärdering och utveckling av densamma. Ytterligare motiv för att undersöka skrivpraktiker i SO-ämnesundervisningen är de förändringar som en utökad användning av digitala redskap i skolan kan innebära för skrivandet. Klassrumsstudier om skrivande i SO-ämnena, liksom vilka konsekvenser implementeringen av digitala redskap får för elevers

skrivande och lärande, är ett tämligen outforskat område. Den forskningsöversikt om skrivande i SO, som presenteras i kapitlet om tidigare forskning (se 3.2.2), visar på behovet av att ytterligare undersöka skrivpraktiker i SO, i synnerhet på högstadiet. Detta utgör ett motiv för mitt avhandlingsprojekt. I detta avseende bidrar min avhandling med kunskap om ett mindre beforskat område inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning. Det främsta motivet till att genomföra den undersökning som föreliggande avhandlingsprojekt handlar om är mitt ursprungliga intresse för skrivande i skolans alla ämnen och för vad skrivande kan betyda för undervisningen och elevers möte med skolans ämnen. Erkänns bör dock att elevens ifrågasättande av skrivandets position i SO-ämnesundervisningen, som refererades inledningsvis, fortfarande skaver och utgör därmed också en drivkraft i avhandlingsarbetet.

1.1 Med skrivandet i fokus

Den här avhandlingen handlar om *skolskrivande* på grundskolans högstadium. Begreppet skolskrivande relaterar till det skrivande som elever gör som har med skolarbete att göra oavsett var det sker, i motsats till *fritidsskrivande* som inte rör skolarbetet (se vidare Berge 1988; Christensen et al. 2014; Parmenius Swärd 2008; Randahl 2014, Smidt 2010; Westman 2010). Skolskrivande inkluderar således också det skrivande som eleverna ägnar sig åt hemma när de gör sina läxor eller läser på till prov. När jag i avhandlingen talar om skrivande är det alltså skolskrivande som åsyftas.

Jag är intresserad av vad, varför och hur elever skriver i SO-ämnesundervisningen. För att kunna undersöka det har jag följt en klass i årskurs 7 under tre arbetsområden, *Massmedier, Lag och rätt* och *Kartor och klimat*, i ämnena samhällskunskap och geografi. Detta är alltså en avhandling med fokus på skrivande som är *situerat* i en specifik ämnespraktik med de resurser och redskap den erbjuder. Det innebär att skrivande relateras till skrivdidaktik och ämnesdidaktik, liksom till frågor om lärande, digitala redskap och bedömning.

Avhandlingen skrivs inom forskningsfältet svenska med didaktisk inriktning som, enligt Jan Einarsson (2005), inte enbart omfattar

frågor som rör skolämnet svenska, svenskdidaktik eller svenskämnets didaktik, utan inbegriper språkfrågor i ett ”vidare perspektiv” (s. 10) till exempel ”studier om hur svenska läses, talas och skrivs i olika ämnen och på vilket sätt det uppfattas” (s. 11). Mitt intresse är inriktat på hur elever använder skrivande i deras möte med ämnesinnehållet i geografi och samhällskunskap. Det vill säga att jag intresserar mig för hur elever skriver i ett visst socialt sammanhang. Fokus är på *skriftspråklig litteracitet* även om de *skrivhändelser* som studeras sällan sker isolerat utan ingår i sociala praktiker där olika litteraciteter kombineras.

Skrivande kan ta sig olika uttryck, ha olika innehåll, syfte och mottagare. Det kan ha olika motiv och det kan ske på olika sätt genom att flera *modaliteter*, resurser och redskap tas i bruk. Oavsett är skrivandet alltid situerat och därmed beroende av tid, rum, miljö och sammanhang. Det är därför intressant att undersöka vad, varför och hur elever skriver samt när de skriver, till vem och hur det går till i ett specifikt socialt och kulturellt sammanhang. Skolan utgör ett sådant sammanhang där skolans, ämnenas, lärarens och elevernas *skrivkulturer* och skrivpraktiker möts och formar och omformar varandra i ett ständigt pågående växelspel. Att beskriva och förstå hur skriftspråklig litteracitet manifesteras i detta växelspel, är att inta ett *ekologiskt* perspektiv på litteracitet (jfr Barton 2007).

1.2 Avhandlingens syfte och forskningsfrågor

I avhandlingen undersöks skrivpraktiker i samhällsorienterande ämnen. Genom att observera skrivhändelser och beskriva de *skrivhandlingar* som de aktualiserar kan skrivpraktiker synliggöras, beskrivas och förstås.

Avhandlingens syfte är att beskriva och förstå vad som utmärker skrivpraktiker i SO. Det gör jag genom att studera hur skriftspråklig litteracitet manifesteras i undervisningen om arbetsområdena *Massmedier*, *Lag och rätt* och *Kartor och klimat*, i en årskurs 7.

Följande frågeställningar används för att uppnå avhandlingens syfte:

- Vad, varför och hur skriver eleverna och hur formas skrivhändelser och skrivhandlingar i mötet mellan skola, ämne och elev?
- Vilken funktion får skrivandet i elevernas möte med ämnesinnehållet?
- Vilka resurser och redskap tas i bruk när eleverna skriver?
- Vilka motiv finns för elevernas skolskrivande?

Svaren på forskningsfrågorna ger grund för att diskutera skolskrivandets villkor och förutsättningar i ämnesundervisningen och bidrar till nya insikter som öppnar för didaktisk reflektion över sambandet mellan elevers litteracitets- och kunskapsutveckling.

2 SKOLSKRIVANDETS KONTEXT

Att förstå skrivande som situerat betyder att utforskandet ramas in av en kontext som sträcker sig vida utanför klassrummets domäner och aktualiserar ideologiska, kulturella och politiska frågor som på en övergripande nivå relaterar till skola, undervisning och litteracitet. Basil Bernstein (2000) talar om olika *rekontextualiseringsfält* (s. 115), Ulf. P. Lundgren (1999) beskriver dem som *ramfaktorer* (s. 33) och Gunilla Svingby (1978) som *styrmedel* (s. 51). Bengt Sjöstedt (2013) tar ett helhetsgrepp över de faktorer som formar undervisning genom att lyfta fram olika nivåer i styrsystemet. Han beskriver dem som olika *fält* för kontextualisering, rekontextualisering och reproduktion (s. 367). I detta kapitel diskuterar jag hur förståelsen av de skrivpraktiker som framträder i undervisningen relaterar till den samhälleliga och utbildningspolitiska kontexten och till de strömningar och reformer som genomsyrar densamma. Diskussionen förs under rubrikerna *ämne*, *skola* och *ungdom*, som relaterar till triadmodellens sociohistoriska aspekter (jfr Christensen et al. 2014) som utgör, vad Ellen Krogh (2014) beskriver som, ”skoleskrivningens rum”. Krogh skriver:

Når en niendeklasses-elev skriver i skolen, bærer det skrevne præg af, at det er et ungt menneske på 15 år, der giver sin tekst udtryk og form. Indholdet af det skrevne vil være initieret inden for en faglig ramme. Endelig er skrivningens funktion reguleret af skolen, hvor elevskrivning evalueres og bedømmes, og hvor der er rammer for hvor meget, hvordan og med hvilke teknologiske værktøjer, der skrives. Triaden omkring skrivehændelsen anskueliggør på den måde skoleskrivningens rum. Med hjørnernes referencer til domæner uden for skolen viser modellen også, at skoleskrivningen er en rekonstruktion af livet, og den sociale og politiske verden udenfor skolen. (s. 99)

Figur 1: Skolskrivandets rum.²

Ämne, skola och ungdom synliggör faktorer och förhållanden som reglerar och över tid har inflytande över skolkulturen vilket, på en mer konkret nivå, blir synligt i skrivhändelser som leder till att olika skrivpraktiker formas.

Störst utrymme i kapitlet ges framställningen av de för avhandlingen aktuella SO-ämnena, kursplanerna för desamma och hur skrivande där relateras till ämnesinnehållet och de kunskaper och förmågor som eleverna förväntas utveckla. Mer specifikt diskuteras ämnena geografi och samhällskunskap utifrån ett läroplans- och ämnesdidaktiskt perspektiv. Den samtida skolan diskuteras i korthet utifrån ett samhälls- och utbildningspolitiskt perspektiv. Slutligen förs en kort diskussion om den medieteknologiska utvecklingens betydelse för skola, undervisning och lärande.

2.1 Ämne

I undersökningen utforskas vad skrivandet betyder för elevernas möte med SO-ämnena geografi och samhällskunskap och vad, varför och hur de skriver i skolarbetet under några arbetsområden. Vad eleverna skriver och vilka skrivpraktiker som framträder står i relation till ämnena och hur läraren operationaliserar läroplanen, kursplanerna för ämnena, och skrivandet, sådant det framträder i desamma, genom undervisningen. Att samhällskunskapsämnet får

² Förenklad bild av triadmodellen efter Christensen et al. (2014).

större utrymme i avsnittet motiveras av att exemplen i de empiriska kapitlen till övervägande del är hämtade från ett arbetsområde om lag och rätt.

Viktigt att ha med sig vid läsningen av hur ämnena beskrivs i styrdokumentet är att de utgör resultatet av politiska kompromisser och att de är ett statligt styrinstrument vars syfte är att säkerställa att elever utbildas i olika ämnen. Syftet är också att fostra eleverna genom att i undervisningen förmedla samhällets grundläggande värden och normer. Detta anges i läroplaner för skolan med därtill hörande kursplaner för respektive skolämne. Bortsett från att läroplanen ger uttryck för vissa grundläggande etiska, moraliska och demokratiska värden är det upp till den enskilde läraren att planera och genomföra undervisningen, på sätt som befinnas lämpligt, utifrån respektive ämnes syfte, mål och centrala innehåll. Styrdokumentet anger utbildningens mål som alla elever ska ges likvärdiga förutsättningar att nå. Däremot ges inga direktiv eller anvisningar om hur det förväntade resultatet ska nås (jfr Carlgren 2015).

2.1.1 Samhällsorienterande ämnen, Lgr 11 och SO-ämnenas didaktik

De fyra SO-ämnena är sprungna ur helt olika akademiska ämnesdiscipliner. Till exempel härstammar historia från en humanistisk ämneskultur medan geografiämnet består av såväl naturvetenskap som samhällsvetenskap, som i sin tur delas in i flera ämnen, var och en med sina specifika kunskapskulturer (se t.ex. Odenstad 2013; Samuelsson 2014; Stolare 2014). Ingrid Carlgren (2015) talar om skolämnensundervisningen som en ”hybridpraktik” (s. 208) eftersom de akademiska ämnena rekonstrueras i skolan, i förhållande till skolans mål, skolans kultur och de ämnespraktiker som formas, genom lärarens utformning av undervisningen i mötet med de specifika eleverna.

Vad gäller just SO-ämnena så definieras de olika i olika länder vilket till dels förklarar skillnader inom den ämnesdidaktiska forskningen. I Finland och Danmark liksom i de engelsktalande länderna betraktas geografiämnet som ett NO-ämne. I Norge är religionsämnet ett fristående livskunskapsämne som inte ingår i SO-

ämnena. I internationell forskning är bilden av hur ämnena definieras än mer disparat, men begreppet *social studies*, används för att tala om ett block av ämnen.

När begreppet SO används i föreliggande avhandling är det utifrån en svensk skolämnesc kontext vilket innebär att fyra ämnen åsyftas: geografi, historia, religion och samhällskunskap. Från att ha varit integrerade har SO-ämnena med den senaste läroplanen, Lgr 11, inneburit en tydlig uppdelning i separata ämnen med särskilda kursplaner och betygskriterier. Läroplansreformen har även inneburit införandet av nationella prov i de fyra SO-ämnena och betyg från årskurs 6. Trots ämnesseparationen finns begreppet SO kvar som en administrativ benämning på en grupp ämnen med gemensamma beröringspunkter och med en orientering mot samhällsfrågor. Enligt Johan Samuelsson (2014) förenas SO-ämnena av deras övergripande allmänbildande och medborgarfostrande syfte. Gemensamt är vidare att läsande, skrivande och talande framhålls som viktigt för att kunna tillgodogöra sig ämnesundervisningen (se t.ex. Airey 2013; Brock, Goatley, Raphael, Trost-Shahata & Weber 2014; Långström & Virta 2011; Virta 2007). I Lgr11 framhålls redan i den inledande formuleringen av skolans uppdrag hur viktigt språket är för kunskapsutvecklingen:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. (s. 9)

Denna syn på språk och lärande utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande, en kunskapssyn som utgår ifrån att lärande sker i samspel med andra, med den omgivande miljön och med tillgängliga redskap och resurser. I detta samspel ses språket som ett redskap för att tänka, förstå och för att kommunicera och representera kunskap (se t.ex. Carlgren 2015; Säljö 2013). Synen på lärande som en aktiv process, i vilken den som lär är medskapare av kunskap, innebär menar Sigmund Ongstad (2006) en ”språklig diskursiv vändning”(s. 39). Transformerad kunskap kan representeras och kommuniceras genom språket vilket, enligt Ongstad, har medfört en starkare koppling mellan ämneslärande

och språkutveckling och en större medvetenhet om alla lärares ansvar för elevers litteracitet.

Operationaliseringen av läroplanen i undervisningen ingår i de ämnesdidaktiska överväganden som varje lärare gör, vanligen med utgångspunkt från didaktikens grundfrågor, vad, hur och varför. Ämnesdidaktik handlar enligt Svein Sjöberg (2006) om varje ämnes specifika förutsättningar för undervisning och lärande och utgör, menar han, ”en bro mellan ämnet och pedagogiken”(s. 28). Lärare måste således göra aktiva val i fråga om innehåll, arbetssätt och arbetsformer, utifrån teoretiska och praktiska erfarenheter i en viss kontext och i förhållande till syfte, målgrupp och sammanhang. En modell för att beskriva och förstå komplexiteten i en undervisningskontext är enligt Ongstad (2006, 2012) att använda sig av didaktiska triader. Flera av dem bygger på ”den didaktiska triangeln” som av Stefan Hopmann (1997) beskrivs som en schematisk bild över växelverkan mellan didaktikens grundpelare: innehåll, lärare, elev, framställningen, interaktionen och erfarenheten. *Triadmodellen* (Christensen et al. 2014) som aktualiseras i min analys baseras till viss del på en didaktisk triad.³ Även om ämnesdidaktiken i första hand utgår ifrån det specifika ämnet, menar Ongstad (2006, 2012) att överväganden i relation till ämne, kontext, sammanhang och individ också aktualiserar andra grundläggande frågor om till exempel kön, mångkulturalitet, kommunikation, kommunikationsteknologi, historiska och filosofiska frågor (s. 11). Ongstad (2006, 2012) tar de förändrade villkoren för kommunikation och lärande som exempel på hur samhälleliga förändringar leder till behovet av att förstå ämnen och ämneslärande på nya sätt. Han menar till exempel att det vanligaste sättet, som elever möter ämnesinnehållet i skolan på, är genom att arbeta med olika skrivuppgifter (2004).

De förändringar som präglar dagens samhälle som globalisering, digitalisering, mångkulturalitet och migration innebär enligt Staffan Selander (2010) att ”den didaktiska förståelsen av lärandet kan bidra till en förnyad förståelse av undervisningen”(s. 216). Det skulle i så fall betyda att didaktisk förståelse av skrivandet i SO kan

³ Triadmodellen se avsnitt 4.5.1.

bidra till förnyad förståelse av hur det undervisas om och genom skrivande i ämnena. Liksom att jag själv har valt att utgå ifrån de didaktiska grundfrågorna vad, varför och hur, i ett försök att förstå skrivande i SO, kan ämnesdidaktiken utgöra en lins genom vilken skrivandet i ämnena kan förstås utifrån lärarens didaktiska överbälganden och hur de relaterar till ämnenas kursplaner.

2.1.2 SO-ämnenas kursplaner och skriftspråklig förmåga

Högt ställda förväntningar på elevernas läs- och skrivförmåga genomsyrar även skrivningar i SO-ämnenas kursplaner genom formuleringar om vad eleverna ska kunna, som explicit eller implicit relaterar till skriftspråk. De anbefaller exempelvis att eleverna ska kunna formulera sig, använda begrepp, föra resonemang, samtala om, diskutera, beskriva och argumentera, förmågor som innebär att eleverna förväntas kunna uttrycka sig muntligt såväl som skriftligt.

I det följande beskrivs i korthet geografiämnets och samhällskunskapsämnets syfte, innehåll och mål samt hur skrivandet framställs i kursplanerna i Lgr11. Varje ämnesbeskrivning kommenteras i korthet utifrån vad SO-ämnesdidaktisk forskning, ger vid handen i fråga om hur lärare operationaliserar innehållet i kursplanerna i sin undervisning.

2.1.2.1 Geografi ett ämne i spänningsfältet mellan naturvetenskap och samhällsvetenskap

Kursplanen i geografi påbjuder att eleverna ska utveckla förmågor att orientera sig i omvärlden, se samband mellan hur människa och natur påverkar varandra och vilka konsekvenser mänskliga handlingar får samt i praktisk handling prova geografiska metoder. För att göra det ska undervisningen enligt det centrala innehållet för årskurs 7-9 behandla "livsmiljöer", "geografiska metoder, begrepp och arbetssätt" och "miljö, människor och hållbarhetsfrågor" (Skolverket 2016b, s. 191). Kartan lyfts fram som ett centralt arbetsredskap liksom betydelsen av att använda sig av olika källor, statistik och tabeller. Av kursplanens syfte framgår att eleverna genom ämnet geografi ska få ett helhetsperspektiv på världen genom "kunskap om kartan och kännedom om viktiga namn, läges- och

storleksrelationer så att de kan orientera sig och dra slutsatser om natur- och kulturlandskap och om människors levnadsvillkor” (s. 187).

Geografiämnet hämtar sina begrepp, metoder, infallsvinklar och traditioner från både en samhällsvetenskaplig (kulturgeografisk) inriktning och en naturvetenskaplig (naturgeografisk) inriktning. Utmärkande för geografiämnet är vidare att det ses som ett tillämpande ämne. Att undervisningen därmed ska ha praktiska inslag i form av laborationer, exkursioner och fältstudier är, enligt Christina Odenstad (2014), det som skiljer ut geografiämnet från övriga SO-ämnena.

2.1.2.2 Skrivandets plats i geografiämnets kursplan

Kursplanen för ämnet geografi innehåller inga specifika formuleringar om skrivandets betydelse för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig kunskaper i ämnet. Av texten om ämnets syfte framgår att eleverna ska kunna använda sig av geografiska begrepp när de presenterar resultat av geografiska analyser. I sammanfattningen av de förmågor som eleverna långsiktigt ska utveckla ställs bland annat krav på att de ska ”utveckla sin förmåga att göra geografiska analyser av omvärlden och värdera resultaten med hjälp av kartor och andra geografiska källor, teorier, metoder och tekniker” (s. 188).

Det centrala innehållet för årskurs 7-9 innehåller två punkter som relaterar till skrivande. Den ena handlar om att eleverna ska få ta del av ”metoder för att samla in, bearbeta, värdera och presentera geografiska data [...]”, och den andra talar om att undervisningen ska behandla ”centrala ord och begrepp som behövs för att kunna läsa, skriva och samtala om geografi” (s. 191). Den sistnämnda formuleringen är den enda i kursplanen där skriva används explicit.

Kunskapskraven innehåller inte heller några explicita formuleringar om skrivande. För att förstå vilka kunskaper eleverna ska visa, där skrivandet har en funktion, har jag utgått ifrån de verb i kursplanen som beskriver vad eleverna förväntas kunna och göra. Utifrån min läsning visar kunskapskravens formuleringar på implicita krav på elevernas skriftspråkliga förmågor. Eleverna ska

till exempel visa kunskaper genom att "föra [...] resonemang". De ska kunna "använda geografiska begrepp" och "beskriva" och "ge olika förklaringar". Vidare ska de kunna "använda kartor och andra geografiska källor, teorier, metoder och tekniker" och kunna resonera om "olika källors trovärdighet och relevans". De ska även kunna "beskriva lägen på och storleksrelationer mellan olika geografiska objekt" och de ska "kunna resonera om", "redogöra för [...] och underbygga förslag på lösningar där några konsekvenser för människa, samhälle och natur vägs in" (s. 194). Det finns egentligen inget i dessa formuleringar som påbjuder att eleverna ska skriva. Däremot ställs det krav på att de ska kunna använda ett mer avancerat språk. Det gäller inte minst kravet på en ämnesspecifik begreppsanvändning. Skrivandets roll i geografiämnet framstår därmed som obetydligt även om kursplanens formuleringar, enligt min bedömning, implicit förutsätter att eleverna kan skriva för att kunna ta del av ämnets centrala innehåll, utveckla de långsiktiga förmågor som ämnet syftar till och visa kunskaper i enlighet med kunskapskravens målformuleringar.

SO-ämnesdidaktisk forskning (se t.ex. Bladh 2014; Bladh & Molin 2012; Fridfeldt & Molin 2010; Molin 2006; Molin & Bladh 2013; Nilsson 2009; Wennberg 1993; Örbring 2017), om geografilärares ämnesuppfattningar och undervisning på grundskola och gymnasium, framställer geografiämnet som ett interdisciplinärt ämne vars identitet byggs upp av kunskaper om samspelet mellan människa och natur. Vidare beskriver forskningen innehållsvalet i ämnet som traditionellt med starkt fokus på faktakunskaper om länder, namngeografi, regionalgeografi och naturgeografi och som i högre grad styrs av läroböckerna än av det centrala innehållet i kursplanerna. Att läromedelsstyrningen är stark inom geografiämnet lyfts fram av flera forskare (se t.ex. Svingby 1997; Wennberg 1993). Enligt Lena Molin och Ann Grubbström (2013) har det i sin tur inneburit att de nya kursplanerna från 2011 inte haft någon effekt på lärares undervisning, som istället styrs av selektiva traditioner där faktakunskap om länder och frågor om hållbar utveckling dominerar. Även Gabriel Bladh (2014) visar i sin enkätstudie att det är lärares individuella val som avgör undervisningens innehåll och utformning.

2.1.2.3 Samhällskunskap – ett blockämne med motstridiga syften

Kursplanen för skolämnet samhällskunskap betonar i sitt syfte att eleverna ska utveckla sin förmåga att analysera och kritiskt granska samhällsfrågor och samhällsstrukturer samt att de ska kunna uttrycka och värdera olika ståndpunkter. Vidare ska de kunna reflektera över hur människa och samhälle samspelar samt över de värderingar och normer som är utmärkande för ett demokratiskt samhälle (s. 215). Det centrala innehållet för årskurs 7-9 ska behandla kunskapsområdena *”Individer och gemenskaper”*, *”Information och kommunikation”*, *”Rättigheter och rättsskipning”*, *”Samhällsresurser och fördelning”* samt *”Beslutsfattande och politiska idéer”* (s. 218-219). Beskrivningen av innehållet rymmer ett demokratiuppdrag och ett starkt medborgarfostrande syfte som innebär att undervisningen ska förmedla gemensamma värden och traditioner. I kunskapskraven betonas betydelsen av att kunna använda begrepp och att uttrycka sig muntligt. Kunskap om och förståelse av begrepp framhålls av Ekendahl et al. (2015) som centralt för förståelsen av ämnet.

Skolämnet samhällskunskap är komplext då det mer än något annat skolämne är sammansatt av olika akademiska ämnesdiscipliner som statsvetenskap, ekonomi, sociologi, och juridik vilka aktualiserar flera aspekter av livet (se t.ex. Blanck 2014; Samuelsson 2014; Spanget Christensen 2011). Därutöver utmärks ämnet, enligt Sture Långström och Arja Virta (2011), av en *”dualistiska karaktär”* (s. 22) genom dess normerande och medborgarfostrande syfte, samtidigt som det ska grundlägga ett kritiskt förhållningssätt, handlingsberedskap och autonomi (s. 257). Ämnets motstridiga karaktär lyfts fram som dess särprägel av flera forskare inom samhällskunskapsämnets didaktik (se t.ex. Karlefjärd 2011; Lindmark 2013; Olsson 2016; Sandahl 2015). Att ställa frågor, definiera begrepp, precisera och avgränsa, göra systematiska analyser, formulera hypoteser och problem, använda olika källor, och att reflektera är olika samhällsvetenskapliga metoder som enligt Långström och Virta (2011) genomsyrar kursplanen i ämnet.

2.1.2.4 Skrivandets plats i samhällskunskapsämnets kursplan

Kursplanen för ämnet samhällskunskap har fler skrivningar än geografiämnet med implicita förväntningar på elevernas skriftspråkliga kompetens, i synnerhet gäller det förmågan att kunna uttrycka sig i tal och skrift. I syftesbeskrivningen återfinns följande formuleringar:

Undervisningen ska ge eleverna verktyg att hantera information i vardagsliv och studier och kunskaper om hur man söker och värderar information från olika källor. Genom undervisningen ska eleverna också ges förutsättningar att utveckla kunskaper om hur man kritiskt granskar samhällsfrågor och samhällsstrukturer. [...] Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utifrån personliga erfarenheter och aktuella händelser uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra uppfattningar. Därigenom ska eleverna stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor. (Skolverket 2016b, s. 215)

De citerade formuleringarna ger uttryck för att eleverna förutsätts behärska skriftspråk och att de förväntas lyssna till andra och aktivt uttrycka sig både muntligt och skriftligt för att uppnå ämnets syften. Sammanfattningen av de långsiktiga förmågor som eleverna ska utveckla förutsätter även att de behärskar andra generiska förmågor. Av skrivningen framgår vidare att undervisningen ska skapa förutsättningar för eleverna att utveckla sin förmåga att:

- analysera samhällsstrukturer med hjälp av samhällsvetenskapliga begrepp och modeller,
- uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv,
- söka information om samhället från medier, Internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet, [...]. (Skolverket 2016b, s.216)

Till skillnad från geografiämnet finns inga formuleringar i ämnets centrala innehåll för årskurs 7-9 som uttryckligen kan knytas till

skrivande. Ämnesdidaktisk forskning i samhällskunskap framhåller begreppskunskap⁴ och förmåga att uttrycka sig muntligt som centralt för lärandet i och förståelse av ämnet. Formuleringar, liknande dem i geografiämnets centrala innehåll, om användning av centrala samhällsvetenskapliga begrepp, metoder och förklaringsmodeller eller om att kunna läsa, tala och skriva för att aktivt kunna ta del av eller om att delta i debatter eller diskussioner i ämnet saknas. Däremot i kunskapskraven finns flera verb som signalerar att skrivandet tas för givet för att eleverna ska kunna nå målen. För att uppfylla kunskapskraven ska eleverna "undersöka" och kunna "beskriva samband inom och mellan samhällsstrukturer". De ska kunna "använda begrepp och modeller" och "kunna föra [...] resonemang". Vidare ska eleverna kunna "värdera och uttrycka olika ståndpunkter i samhällsfrågor", "underbygga argument" och kunna "söka information [...] och använda olika källor [...] och underbygga resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans" (s. 223). Den här typen av verbala processer ger uttryck för en förväntan om att eleverna ska kommunicera sina kunskaper språkligt och att kunskapskravens formuleringar därmed implicit uttrycker förväntningar på att eleverna kan läsa och skriva. Det långsiktiga målet att eleverna ska utveckla en handlingsberedskap "att uttrycka och pröva ställningstaganden i möten med andra uppfattningar" (s. 215) rymmer även det implicita krav på att kunna uttrycka sig såväl muntligen som skriftligen.

Mot bakgrund av ovanstående beskrivning framstår skrivandets betydelse i samhällskunskapsämnet till och med som vagare än i ämnet geografi. Ändå finns det i formuleringarna implicita krav på att eleverna behärskar ett skriftspråk som involverar både verbalspråkliga och andra visuella resurser för att kunna ta del av ämnets centrala innehåll, utveckla de långsiktiga förmågor som ämnet syftar till och för att kunna visa sina kunskaper och bedömas utifrån kunskapskravens mål.

⁴ Med *begreppskunskap* menas här att förstå och kunna använda, för det aktuella ämnet, relevanta begrepp i betydelsen ämnesspecifika, att jämföras med att förstå *ord*, som syftar på abstrakta skriftspråkliga ord och vardagliga ord som alltså inte är specifika för det aktuella ämnet (jfr Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007; Nygård Larsson 2011).

SO-ämneshdidaktisk forskning betonar talande och skrivande som helt centralt för samhällskunskapsämnet genom att eleverna på olika sätt förväntas göra sina röster hörda, diskutera och ta ställning i samhällsfrågor och utveckla en beredskap för att ta del av och kritiskt granska olika källor (se t.ex. Långström & Virta 2011; Odenstad 2014). Vidare visar forskning, om undervisning och om lärares ämnesuppfattningar på grundskola och gymnasium (se t.ex. Bernmark-Ottosson 2009; Bronäs & Selander 2002; Bronäs 2002; Jansson 2011; Johnsson Harrie 2011; Lindmark 2013; Långström & Virta 2011; Odenstad 2013; Sandahl 2015), att samhällsfrågor, medborgarbildning och fostran till aktivt medborgarskap står i fokus i skolämnet samhällskunskap. Bronäs och Selander (2002) menar att medborgarfostran är kärnan i ämnet vilket, enligt dem, innefattar att eleverna genom undervisningen ska utveckla förmågor att tänka och handla kritiskt och självständigt. Forskningen visar dock att undervisningen i hög grad är inriktad på faktakunskaper och att ämnesinnehållet inte problematiseras eller diskuteras tillräckligt. Detta motsägs av att diskussioner, debatter och arbete, med för ämnet centrala begrepp, framförs som vanligt förekommande vilket innebär att aktiviteter som inbegriper muntligt deltagande är brukligt. Vidare beskrivs samhällskunskapsämnet inte vara lika starkt beroende av läromedel som övriga SO-ämnen vilket, av Odenstad (2011), förklaras av att lärarna, i undervisningen, använder sig av olika massmedier, tidningar, TV, radio och att information och kunskap kan sökas via Internet. Ett hinder som lyfts fram när det gäller att använda Internet som kunskapskälla är att det ställer höga krav på elevernas begreppsförståelse (se t.ex. Långström & Virta 2011; Odenstad 2014). Långström och Virta (2011) framhåller att en alltför stark betoning på kunskapsinnehåll och betyg kan vara svårt att kombinera med syftet att fostra aktiva samhällsmedborgare, vilket är en del av skolans dubbla uppdrag.

2.2 Skola

Skolan är en samhällsinstitution som har lärande och fostran som sina främsta uppgifter. Det är också en fysisk plats som av de flesta förknippas med lärande, i betydelsen det vi brukar tala om som

formellt eller institutionellt lärande, just för att det äger rum i skolan och är statligt reglerat i läroplaner med därtill hörande kursplaner för respektive ämne. Det formella lärandet skiljer sig från det informella som sker utanför skolans ansvar och domäner (Carlgren 2015; Säljö 2015). Att skolan juridiskt styrs av politiska, ideologiska, ekonomiska förutsättningar och strömningar, innebär att den är under ständig förändring och reformeras över tid. Särskilt påtagligt har detta varit under de senaste 25 åren, bland annat som ett resultat av globalisering, digitalisering med påföljande kunskaps- och informationsprosumtion, och en arbetsmarknad som ställer allt högre krav på utbildning för anställningsbarhet. Inom den utbildningsvetenskapliga forskningen menar till exempel Stephen Ball (2018), Gert Biesta (2009) och Magnus Dahlstedt och Andreas Fejes (2018) att snart sagt all mänsklig verksamhet genomsyras av ett marknadstänkande som har effektivitet, specialisering, resultat, mätbarhet, valfrihet, och konkurrens som några av sina ledord. Dessa ord är starkt förknippade med New Public Management (NPM) och beskrivs av Magnus Oskarsson (2017) som ”en förskjutning av fokus från administrativa system till prestationer och effekter där resultat ska kunna kvantifieras, särskilt i form av system för prestationsmätningar”(s. 47). Niklas Stenlås (2017) menar att NPM-tänkandet har haft avgörande inflytande på flera politiska beslut som rör skolan. Denna samhällets övertro till det mätbara bör enligt Jonna Bornemark (2018) ifrågasättas genom att ”vi måste tänka på ett annat sätt. Vi måste ge plats åt det som inte genast kan identifieras och mätas, vi måste ge plats åt erfarenhet, professionell kunskap och reflektion. Vi måste ge plats åt det omätbara” (s. 278).

2.2.1 Den svenska modellen

Sedan början av 1990-talet har svensk skola präglats av vad som beskrivs som en marknadisering, som enligt flera forskare resulterat i en sällan skådad reformiver (se t.ex. Dahlstedt & Fejes 2018; Oskarsson 2017; Stenlås 2017), som lett till genomgripande förändringar av skolväsendet. Anpassningen till marknaden är inte specifikt för skolan, och inte heller för Sverige, utan kan ses inom hela den offentliga sektorn och i stora delar av västvärlden (Lundahl

& Hultén 2017). Det som gör Sverige unikt är, enligt Magnus Dahlstedt och Andreas Fejes (2018), att marknadsorienteringen slagit igenom på kort tid och har fått mer långtgående konsekvenser än i andra länder. Enligt dem har politiska beslut om skolans kommunalisering, den fria etableringsrätten för fristående skolor, skolpengen och det fria skolvalet, varit starka drivkrafter, som var tänkta att förbättra skolan, genom att skapa högre kostnadseffektivitet och kvalitet, ge större pedagogisk mångfald, nya arbetssätt, ökad valfrihet för elever och föräldrar och leda till ökad likvärdighet.

Utmärkande för ”den svenska modellen” (s. 17) är bland annat ett decentraliserat kommunalt ansvar för skolan, under stark statlig kontroll, baserat på mål- och resultatstyrning, som understöds av politiska reformer som till exempel krav på lärarlegitimation, införande av förstelärare och differentierade lärarlöner. Vidare har reviderade kursplaner och införandet av målrelaterade betyg, fler betygssteg och att betyg ges i lägre årskurser, bidragit till ett större fokus på betyg. Därtill har nationella prov införts i fler ämnen med kontrollrättning och central bedömning som följd. Ett system som på detta sätt baseras på standardiserade utvärderingar och uppföljningar medför, enligt Stenlås (2017), att prov och bedömning sätts i förgrunden framför undervisningen och att lärares inflytande därmed minskar vilket bidrar till ”deprofessionaliseringen” av lärarna som yrkesgrupp (s. 238). Enligt flera studier (se t.ex. Ball 2003; Biesta 2013; Lundahl & Hultén 2017; Oskarsson 2017; Stenlås 2017) ägnar lärare allt mindre tid till att undervisa och mer tid till administration och dokumentation något som, enligt Skolverkets kartläggning (Ellegård & Vrotsou 2013) gäller specifikt för lärare på högstadiet. Gert Biesta (2017) menar att istället för att bidra till att utveckla lärares undervisning och elevers lärande har mätandet blivit ett mål i sig. Liksom Biesta är Christian Lundahl och Magnus Hultén (2017) kritiska när de säger:

Genom standardbaserade betyg når ansvarssystemet in i det dagliga klassrumsarbetet och förskjuter lärares bedömningsarbete från internt pedagogiska, i syfte att stödja elevers lärande, mot externt administrativa, att uppfylla systemets behov. (s. 275)

Det innebär att undervisningen inriktar sig på att skapa underlag för bedömningar av elevers prestationer som kan uttryckas i standardiserade omdömen, översättas till kvantitativa betyg och användas för jämförelser av elevers och skolors måluppfyllelse lokalt, nationellt och inte minst internationellt i storskaliga mätningar, som till exempel PISA och TIMSS (se t.ex. Dahlstedt & Fejes 2018; Landahl & Lundahl 2017; Lundahl, Hultén, Klapp & Mickwitz 2015; Serder 2015). Ett sådant scenario bekräftas av en av slutsatserna i Annelie Johanssons avhandling *Lärares bedömningsspråk: Språkhandlingar, bedömning och språklig utformning i grundskolans skriftliga omdömen* (2018) i vilken hon hävdar att:

Att producera ett omdöme som är sakligt och individuellt och följer internationella riktlinjer kan i praktiken bli viktigare än att omdömet är praktiskt användbart. För att framstå som professionella, kan lärare exempelvis formulera sig på ett likalydande sätt i omdömen riktade till olika elever, samtidigt som de för att inte hamna i konflikt med omdömets individuella syfte använder ett du-tilltal i omdömena. Språkbruket blir strategiskt, simulerat och instrumentellt snarare än professionellt och funktionellt i yrkesutövande mening (jfr Habermas 1984). Ett sådant språkbruk kan få konsekvenser för lärares professionella trovärdighet. (s. 161)

Hon pekar därmed på en konflikt som kan uppstå när medborgarbildning och demokratifostran marknadsieras vilket jag menar torde få konsekvenser också för elevers skolskrivande och därmed för vilka skrivpraktiker som framträder i undervisningen.

En annan samhällsförändring med betydelse för skolan och därmed för elevers skolskrivande är som nämnts inledningsvis de medieteknologiska förändringarna och digitaliseringen av skolans undervisning. Skolans digitalisering är i hög grad politiskt styrd och därmed en del i den statliga styrningen av skolan som tar sig uttryck i olika påbud och beslut om investeringar i digital teknik, revideringar av styrdokument och utbildningsinsatser i syfte att höja lärares digitala didaktiska kompetens. Implementeringen av digitala

redskap i skolan, som den *en-till-en-satsning*⁵ på Ipadplattor som görs på den för min undersökning aktuella skolan, får betydelse för skolkulturen och blir på det sättet en del i skolskrivandets kontext. Samtidigt är Ipad ett fysiskt redskap för elevernas skolarbete liksom penna, suddgummi, papper och en tryckt lärobok är. Redskapen erbjuder olika sätt för eleverna att möta ämnet vilket får betydelse för deras skrivande. Ipad är, enligt detta sätt att resonera, både ett redskap i skolarbetet och en del av skolskrivandets kontext som aktualiseras i samtliga aspekter ämne, skola och ungdom, och därmed under samtliga rubriker i föreliggande redovisning. Jag har dock valt att diskutera digitaliseringen i anslutning till nästa avsnitt eftersom det i hög grad relaterar till ungdomars liv och de förändrade villkor för kommunikation som får betydelse för elevers möte med SO-ämnena, för deras skrivande och för de skrivpraktiker som formas.

2. 3 Ungdom

Rubriken Ungdom relaterar alltså till den tredje sociohistoriska aspekten i triadmodellen (Christensen et al. 2014) som hänvisar till att elever också är unga människor, som ingår i specifika kulturer och praktiker, inte bara i skolan, utan också utanför skolan på deras fritid, och som får betydelse för deras skrivande. Ungdomars fritidsintressen, grupptillhörighet, normer, värderingar och sociala samspel såväl som klass, kön och etnicitet blir avgörande för vilka val de gör, vad de prioriterar och hur de ser på skola och utbildning i relation till sina framtidsplaner. Elevernas erfarenheter utanför skolan har betydelse för deras möte med skolkulturen och för de praktiker som formas och vice versa. Samhällsförändringar påverkar alla människor men ungdomar är särskilt känsliga för förändringar eftersom de själva är på väg att forma sin identitet och socialiseras in i vuxenlivet (jfr Fornäs 1994; Illeris 2007; Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen, & Sørensen 2009; Ziehe, Broady & Sjöström 2003). En förändring som på ett genomgripande sätt påverkar ungdomskulturen, genom ändrade förutsättningar för bland annat

⁵ En-till-en-satsningar innebär att elever, utan kostnad får tillgång till ett personligt digitalt redskap, att användas i skolarbetet både i och utanför skolan.

kommunikation och lärande, är den medieteknologiska utvecklingen som banat väg för samhällets och skolans digitalisering (se t.ex. Andersson, Thavenius & Persson 1999; Elmfeldt & Erixon 2007; Fornäs 2011; Tallvid 2015). I ett försök att förstå vad den digitala utvecklingen kan innebära för elevers skrivande och de skrivpraktiker som formas ges, i följande avsnitt, en kort reflektion över de medieteknologiska förändringarna och deras inflytande på elevers *litteracitetspraktiker*, i relation till deras mediebruk, i och utanför skolan.

2.3.1 Det nya medielandskapet

Digitaliseringen medför genomgripande förändringar för både samhället och skolan. Tillgången till information via olika medier, som till exempel Internet, TV, radio, podcasts, film, böcker och tidningar, är i det närmaste oändlig. Den digitala tekniken möjliggör kommunikation med hjälp av olika redskap som datorer, olika typer av "plattor" och mobiltelefoner och digitala plattformar, som Google, Facebook, Instagram, Snapchat, som gör att vi människor, oberoende av tid och rum, kan mötas via våra skärmar (jfr Elmfeldt & Erixon 2007; Erixon 2014a). Skriften och boken, som under århundraden dominerat mänsklig kommunikation, ersätts, enligt Lance Strate (2006), alltmer av bilden och skärmen.

I Sverige är tillgången till datorer och mobiltelefoner stor och användning och aktivitet på sociala medier är hög. Det digitala bruket ökar över lag samtidigt som våra medievanor förändras. Enligt uppgifter från Mediebarometern 2017, läses böcker och tidsskrifter fortfarande på papper. Allt färre människor läser dagstidningar och radiolyssnandet minskar trots ett stort utbud av poddradio. TV-tittandet ligger stabilt medan webb-TV-tittandet ökar. Aktiviteter på sociala medier ökar och domineras av Facebook, följt av Instagram, som är vanligare bland ungdomar. Störst anledning till att sociala medier används är, enligt Mediebarometerens undersökning 2017, att man vill hålla kontakt med släkt och vänner. Vid en föreläsning på Högskolan Kristianstad, våren 2018, beskrev Jan Nolin aktiviteter på sociala medier som ett sätt att "hanging out, messing around and geeking

out.” (20180301) Vårt förändrade sätt att kommunicera har gjort oss beroende av tekniken. Medier och redskap påverkar inte bara vårt sätt att uppfatta och förstå budskap, utan också vårt beteende, vilket formulerats av Marshall Mac Luhan (2001) i uttrycket ”the medium is the message”. Ett exempel är hur vi idag använder våra mobiltelefoner till mer än enbart att ringa med. Mac Luhan liknar vårt beroende av medierna vid att de utgör en förlängning av oss själva genom att de blir vårt minne, vår länk till omvärlden, och vårt sätt att kommunicera. Gunther Kress (2003) menar att människors tillträde till det gemensamma flödet av information och kommunikation reducerar kulturella och sociala skillnader mellan människor i världen. Vårt sätt att lära gynnas, enligt James Paul Gee och Katherine N Hayles (2011), av att tekniken underlättar deltagandet i globala sociala nätverk, så kallade *affinity spaces* (s. 69), vilka utgör mötesplatser för informellt lärande. Genom dessa kan vi lära av och diskutera med andra som har samma intressen. Sammantaget innebär ”The new media age”, enligt flera forskare inom NLS, att våra kommunikationsmönster, vårt sätt att förstå och lära och vårt sätt att med hjälp av språket förmedla, hur vi uppfattar världen, förändras (se t.ex. Barton 2007; Gee & Hayes 2011; Hayles 2012; Kress 2003).

Vårt sätt att representera vår förståelse och uttrycka mening har också förändrats genom att tekniken underlättar användandet av andra modaliteter än enbart skriftligt verbalspråk och att olika semiotiska resurser, som stil, färg, form, ljusstyrka, layout, typsnitt, gester, eller ljudeffekter, kan kombineras. *Multimodala texter* har blivit ett allt vanligare sätt att uttrycka sig, framförallt bland ungdomar (se t.ex. Björkvall & Jacquet 2014; Godhe & Magnusson 2017; Kress 2003). Digitaliseringen har också bidragit till att texters materialitet uppmärksammas mer genom att vårt sätt att uppfatta budskap är beroende av om de medieras analogt eller digitalt, exempelvis om de är skrivna på papper eller förmedlas via skärm, på filmduk, datorskärm eller via mobiltelefon (jfr Björkvall 2009). De förändrade villkoren för kommunikation och meningsskapande, som digital teknologi bidrar till, väcker också frågor om hur vi lär, var det sker bäst och av vem vi lär bäst. Lärarens roll som kunskapsauktoritet kan bli ifrågasatt när information finns fritt

tillgänglig via webben, när som helst och var som helst. Tekniken ändrar förutsättningarna för undervisningen genom att den öppnar för att lärande inte längre är fysiskt bundet till skolans klassrum, något som kan påverka maktstrukturen i klassrummet och bidra till att gränsen mellan formellt och informellt lärande suddas ut (se t.ex. Erstad 2012; Erstad et al. 2016). Johan Elmfeldt (2014) talar om de nya mediernas inflytande på skola, undervisning och undervisningsinnehåll, som en ”medial vändning” (s. 209), som skolan har att förhålla sig till.

2.3.2 Den digitala utvecklingen – en utmaning för skolan

Att hålla sig i fas med den expressliknande digitala utvecklingen i samhället är en stor prövning för skolan vilket tar sig olika uttryck. Kirsten Drotner (1992) talar till exempel om ett utbrott av ”mediepanik” som refererar till hur människor reagerar i mötet med nya medier, som till exempel TV, video eller mobiltelefoner och som skapar rädsla och moralisk panik, vilket i sin tur leder till försök att begränsa användningen. Ett nutida aktuellt exempel är den ständiga diskussionen om mobiltelefonernas vara eller inte vara i klassrummen (se t.ex. Asplund, Olin-Scheller, & Tanner 2018; Olin-Scheller & Tanner 2018; Ott 2017; Ott, Magnusson, Weilenmann, & af Segerstad 2018). Alltför höga förväntningar, bland skolpolitiker och skolledare, på vad tekniken kan bidra med för att öka elevers måluppfyllelse i skolan har, enligt Michael C McKenna (2006), bland annat resulterat i att tillgången till teknik prioriteras, medan ämnesdidaktiska frågor kopplat till användningen av digital teknik har kommit i bakgrunden. En konsekvens av detta är, enligt flera studier, att tekniken implementeras utan att det leder till förändring av undervisningen (jfr Erstad & Sefton-Green 2012; Jenkins 2008; Lankshear & Knobel 2008).

Skolverket redovisar i en rapport om *IT-användning och IT-kompetens i skolan. Skolverkets IT-uppföljning 2015*, hur förutsättningarna för användning av digital teknik i skolan sett ut till och med 2015. Rapporten ger en tämligen dyster bild av läget trots att den visar att tillgången till, och användningen av, digitala redskap har ökat. Förekomsten av surfplattor stod för den största ökningen

som ett resultat av så kallade en-till-en-satsningar. Rapporten visar vidare att det finns behov av stora investeringar i såväl infrastruktur, och hårdvara som i mjukvara, utöver att det finns ett uppdämt behov av kompetensutveckling och stödstrukturer för IT i skolan, något som också bekräftas av forskning om skolans digitalisering (se t.ex. Björkvall & Jacquet 2014; Erixon 2010a; Fleischer 2013; Hylén 2013; Jacquet 2016; Nolin 2013; Olin-Scheller & Tanner 2015; Tallvid 2015; Åkerfeldt 2014; Åkerlund 2014). Mot bakgrund av de svårigheter och de behov som digitaliseringen av skolan, enligt forskningen, innebär kan skolans digitala kultur beskrivas vara under framväxt.

En avvaktande hållning till digitaliseringen av skolans undervisning kan enligt forskningen stå i vägen för elevers möjligheter att utveckla digital kompetens. Det finns forskare (jfr Carlgren 2015; Erixon 2014a; Persson 2000) som menar att om glappet mellan samhällets praktiker och skolans blir för stort, kan det leda till att skolan, av eleverna, uppfattas som något konstruerat och främmande, vilket kan ha negativ inverkan på deras lärande. Carlgren (2015) menar till exempel att skolan måste inse att den inte längre har monopol på elevers lärande utan att de lär sig hela tiden, både i och utanför skolan. En möjlig väg för skolan att möta de utmaningar som digitaliseringen medför är, enligt Lauren Resnick (1987), att ta intryck av vad som utmärker informellt lärande som till exempel samarbete, tillgång till en mångfald resurser och redskap, och att det är obundet till tid och rum. I flera studier (se t.ex. Carlgren 2015; Lemke 2006; Mishra & Koehler 2006; Säljö 2010) framhålls vikten av att skolans investeringar i digital teknik åtföljs av en ämnesdidaktisk anpassning, en anpassning av ämnesinnehållet och att olika redskap och resurser görs tillgängliga, för att användas vid informationssökning, textskapande, kommunikation och lärande. Björkvall och Jaquet (2014) menar utifrån sina studier av möjligheter och utmaningar av en-till-en-projekt, att användningen av digitala redskap kan bygga broar mellan elevers olika literacyhändelser, deras textanvändning och skrivande, i och utanför skolan (s. 19).

Integrationen av digital teknik i skolan bör understödjas av en digital utbildningsreform och, enligt Neil Selwyn (2017), åtföljas av

”god statlig styrning” (s. 159) för att lyckas. För att möjliggöra en sådan anpassning behöver skolans styrdokument revideras, ett arbete som påbörjades under 2017, med nya skrivningar avseende skolans uppdrag, mål och riktlinjer och i kursplanerna för respektive ämne. Syftet med att tydligt skriva in det digitala i läroplanen och i kursplanerna, för respektive ämnen, i såväl syfte som centralt innehåll och i kunskapskrav, är att stärka elevernas digitala kompetens genom att undervisningen ska genomsyras av att teknik, pedagogik och innehåll kopplas samman. Framförallt handlar de nya skrivningarna om att digital teknik och digitala redskap ska vara ett naturligt redskap bland flera i skolans undervisning. Vidare handlar det om kunskaper i programmering, om ett ansvarsfullt användande och om källkritik. Forskning (se t.ex. Borgfeldt 2017; Danielsson & Selander 2014; Godhe 2014; Godhe & Magnusson 2017; Hashemi & af Segerstad 2008; Magnusson 2014; Olin-Scheller & Tanner 2015, 2018) har också lyft fram behovet av skrivningar som stödjer en vidgad syn på text och textskapande och av en anpassning av bedömningspraktiken. Revideringarna av Lgr11 började gälla i juli 2018 och skrivningarna är tänkta att sätta kunskap och lärande i förgrunden och rikta mindre uppmärksamhet på den digitala tekniken (Hashemi, Godhe & Magnusson 2019).

2.4 Avhandlingens disposition

Efter att i de två inledande kapitlen ha redogjort för avhandlingens förutsättningar, syfte och forskningsfrågor, samt att skolskrivandet har getts en samhällelig och utbildningspolitisk inramning, följer två kapitel som placerar avhandlingen i ett relevant forsknings-sammanhang. I kapitel 3, om tidigare forskning, relateras socialt inriktad skrivforskning som rör skriftbruk i och utanför skolan, skrivande i alla ämnen, skrivande i SO och skrivande i digitala skolmiljöer. Kapitel 4 behandlar teoretiska utgångspunkter och analytiska begrepp. Kapitel 5 innehåller en redovisning av undersökningens etnografiska insamlingsmetoder och materialet samt av de etiska överväganden som gjorts. Kapitlet rymmer också en detaljerad beskrivning av det analytiska tillvägagångssättet.

Baserat på den omfattande dokumentation, som det insamlade materialet utgör, görs i kapitel 6 en tät kulturetnografisk beskrivning som ger innebörd åt de teoretiska begreppen och kontextualiserar analysen av skrivhändelser och skrivhandlingar, som därefter redovisas i tre på varandra följande empiriska kapitel. I kapitel 7 redovisas inledningsvis resultatet av den initiala analysen av skrivhändelser och skrivhandlingar i ämnena geografi och samhällskunskap. Därefter redogörs för elevers skrivande i undervisningen, i samhällskunskap, under ett arbetsområde om lag och rätt. Kapitel 8 har fokus på elevers skrivande när de redovisar en uppgift om normer och lagar, medan kapitel 9 handlar om elevers skrivande i samband med prov. Redovisningen av elevers provskrivande tar avstamp i resultaten från de två föregående kapitlen som visar att undervisningens fokus på prov, bedömning och betyg, på ett avgörande sätt, formar skrivhändelser och skrivhandlingar i SO vilket får betydelse för vilka skrivpraktiker som framträder, i den aktuella SO-ämneshandlingen. Avslutningsvis följer ett kapitel 10 där avhandlingens viktigaste resultat diskuteras i relation till tidigare forskning och till skolskrivandets vidare kontext.

2.5 Avgränsningar

I avhandlingen begränsar jag mig till att undersöka skrivande i ämnena geografi och samhällskunskap till följd av att det var dessa ämnen som aktualiserades i undervisningen under den period då klassrumsobservationerna genomfördes. Under forskningsprocessen snävades undersökningen in ytterligare till att uteslutande omfatta ämnet samhällskunskap, och elevers skrivande under ett arbetsområde om lag och rätt, från vilket majoriteten av de empiriska exemplen i kapitlen 7-9 är hämtade. Att så blev fallet grundar sig i att eleverna tilldelades en uppgift som under en längre period involverade dem i en följd av skrivaktiviteter, vilket utvecklas vidare i de empiriska kapitlen. En annan avgränsning utgörs av att analysen av hur eleverna skriver har tonats ner eftersom det multimodala skrivandet inte framträdde så tydligt i materialet som

det fanns förväntningar om. Frågor om vad, varför och vilka motiv eleverna har för att skriva står därmed i förgrunden för analysen.

Vidare är det av vikt för läsningen att framhålla avhandlingens fokus på elevernas skrivande. Att lärarens skrivande är föremål för analys och till dels beskrivs motiveras av dess betydelse för elevernas skrivande. Lärarens föreställningar om skrivande har formats under lång tid, utifrån erfarenheter gjorda i olika sammanhang och ämnen, och som kommer till uttryck i hennes undervisning och får betydelse för vilket förhållningssätt till skrivande som eleverna utvecklar.

Slutligen kan det vara klargörande att nämna att undersökningen inledningsvis hade en mer uttalad inriktning mot att undersöka hur ett digitalt redskap som Ipad används i klassrummet, vilket framgår av dokumenten för samtycke i bilaga 1 och 2. Allt eftersom förflyttades undersökningens fokus på implementeringen av Ipad-plattor, till att se Ipad som ett redskap bland flera i skolarbetet. Att jag valt att använda mig av redskapsmetaforen när jag talar om "digitala redskap" motiveras av att det är det begrepp, som tillsammans med uttrycket digitala verktyg, används i den nyligen reviderade läroplanen och kursplanerna i Lgr11 (2018),⁶ och som är gängse i forskning om skolans digitalisering (se t.ex. Elf, Hanghøj, Skaar & Erixon 2015; Erixon 2010b; Fleischer 2013; Hallerström 2008; Hylén 2010; Jacquet 2016; Kjällander 2014; Olin-Scheller & Tanner 2018; Selwyn 2017; Tallvid 2015; Åkerfeldt 2014). Jag är högst medveten om att en sådan begreppsanvändning förminskar betydelsen av den medieteknologiska utvecklingen, som inte enbart handlar om teknik och tekniska redskap som vi gör något med, utan att medierna och redskapen också gör något med oss, med vårt beteende, våra sociala relationer, vårt medvetande och sätt att uppleva, tänka och förstå. Dess inflytande på våra liv är betydligt mer genomgripande än vad vi kanske själva är medvetna om, vilket till exempel spelmissbruk, mobilberoende, eller "fear of missing out" är exempel på.

⁶ Enligt Magnusson, Edvardsson, and Godhe (2018) är "digitala verktyg" det begrepp som är mest frekvent i de revideringar som gjorts av läroplanstexten, något som de menar bidrar till att tekniken får för stort fokus på bekostnad av andra dimensioner av digitaliseringen (s.27). Se även Hashemi, Godhe & Magnusson (2019).

3 TIDIGARE FORSKNING

I föreliggande kapitel diskuterar jag, i ett urval, tidigare forskning som avhandlingen kan relatera till. Min undersökning har sin hemvist inom socialt inriktad skrivforskning, om skriftbruk i skolan, i en specifik ämnespraktik som involverar olika redskap och resurser. En viktig avgränsning, när det gäller vilken forskning som diskuteras är avhandlingens fokus på skriftspråklig litteracitet. Sambandet mellan skriftspråklig kompetens, skriftbruk och kunskapsbyggande är enligt Mona Blåsjö (2004) ett återkommande tema inom den sociokulturella skrivforskningen, vilket gör det särskilt intressant att beskriva och förstå skriftspråkliga praktiker, i andra skolämnen än svenskämnet.

Nationell forskning om skrivande i SO är sparsam, varför jag valt att redovisa ett urval av internationell forskning på området, företrädesvis anglosaxisk. Vidare relaterar jag till några studier i samhällskunskapsämnets didaktik. Därutöver begränsar jag mig till att diskutera nordisk forskning med tyngdpunkt på svenska studier, som i likhet med min egen är genomförda på högstadiet, undantaget ett fåtal som behandlar skrivande på gymnasiet och skrivande i SO på mellanstadiet. Inledningsvis diskuteras socialt inriktad skrivforskning med fokus på skriftbruk i skolan följt av forskning om skrivande i skolan och på fritiden, skrivande i alla ämnen, skrivande i SO och skrivande i digitala miljöer. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av tidigare forskning om skrivande.

3.1 Socialt inriktad skrivforskning

Socialt inriktad skrivforskning består av en mängd olika synsätt och inriktningar men det som förenar är, enligt Blåsjö (2010), intresset för den vardagliga kontexten och de *praktiker* som formas där och hur de förändras med kontexten, med situationen, med redskapen och med deltagarna. Utgångspunkten är att skrivande är socialt,

kulturellt och historiskt situerat, vilket gör att beskrivningen av kontexten är betydelsefull och får, liksom i min egen avhandling, ett betydande utrymme.

3.1.1 Skriftbruksforskning

En vanlig utgångspunkt för skriftbruksforskningen är teorier och begrepp som växt fram genom forskningstraditionen inom *New Literacy Studies* (NLS) och som, enligt David Barton (2007), förstår litteracitet som en både kognitiv och sociokulturell företeelse. Centrala begrepp för NLS, i studiet av människors litteracitet är *literacy events* och *literacy practices*, (se t.ex. Barton, Hamilton, & Ivanič 2000; Street & Martin-Jones 2000). Studier som varit grundläggande för NLS är Shirley Brice Heath's *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms* (1983), Brian Street's *Literacy in theory and practice* (1984) samt Sylvia Scribner och Michael Cole's *The Psychology of Literacy* (1981), samtliga med fokus på sociala praktikers betydelse för mänskligt meningsskapande, läsande, skrivande och utbildning. Senare studier inom NLS, till exempel David Barton och Mary Hamilton's *Local Literacies: Reading and writing in one community* (1998) och James Paul Gee's *The new literacy studies: From 'socially situated' to the work of the social* (2005) studerar litteracitet i icke institutionella vardagliga kontexter. Under 2000-talet riktas uppmärksamheten mot multimodalt textskapande och det digitalas inverkan på människors skriftbruk, både i och utanför skolan, till exempel Kress' *Literacy in the new media age* (2003) och Colin Lankshear och Michele Knobel's *New literacies* (2011).

Begreppen skrivhändelser och skrivpraktiker är centrala för min avhandling, liksom för flera andra studier inom svensk skriftbruksforskning. Exempel på studier som inte är skolanknutna kan nämnas Anna-Malin Karlssons studier om skriftbruk i arbetslivet (2006, 2009, 2014). Gemensamt för dessa är att de, bland annat, visar på läsandets och skrivandets betydelse för och i människor yrkesutövning. Att lärare får kunskap om elevers fritidsskrivande och skolskrivande utanför skolan har visat sig viktigt för förståelsen

för deras litteracitet och lärande och för hur dessa erfarenheter kan tillvaratas i undervisningen.

3.1.2 Forskning om skrivande i gränslandet mellan skola och fritid

Den digitala utvecklingen har lett till att skillnaderna mellan skolans normerande skrivande och elevers fritidsskrivande har förstärkts ytterligare. Att relationerna kan se olika ut mellan litteracitetspraktiker i och utanför skolan diskuteras av flera forskare, till exempel Eva Svärde Åberg (2004), Carina Fast (2007), Berit Lundgren (2012), Sangeeta Bagga-Gupta, Ann-Carita Evaldsson, Caroline Liberg och Roger Säljö (2013), Catarina Schmidt (2013), Tomas Svensson (2014), Ann-Christin Randahl (2014), Eva Jacquet (2016) och Susanne Duek (2017). Studierna skiljer sig åt i flera avseenden men gemensamt är att de visar hur elevers litteracitet i skolan respektive på fritiden, skiljer sig åt och värderas olika, samtidigt som de formar varandra ömsesidigt i ett gränsöverskridande skriftbruk, som enligt forskarna borde främjas av skolan. Generellt visar studierna på hemmets betydelse för elevers litteracitet och att skolan inte tar till vara deras erfarenheter och kunskaper från vardagen. De visar också hur språk som värderas högt i ett sammanhang inte gör det i ett annat, något som i hög grad är socialt och kulturellt styrt.

Ytterligare en studie om relationen mellan olika skrivpraktiker i och utanför skolan som här nämns specifikt, eftersom den har likheter med min egen undersökning, är Nils Larssons licenciatuppsats *Ett möte mellan två skrivkulturer: några högstadieskolelevers syn på och bruk av skrift vid skol- respektive privat skrivande* (2011). Resultaten visar att valet av skrivredskap har betydelse för elevernas inställning till skrivandet och de skrivpraktiker som formas, samt att eleverna är mer positiva till det privata skrivandet än till skolskrivandet. En didaktisk slutsats är att ett närmande mellan de olika skrivkulturerna skulle gynna skolskrivandet.

3.2 Forskning om skriftbruk i skolan

Skolskrivande skiljer sig från det icke institutionella skrivandet genom att det, av flera forskare, beskrivs som rituellt och strategiskt snarare än kommunikativt (se t.ex. Berge 1988; Christensen et al. 2014; Karlsson 1997; Ledin, Holmberg, Wirdenäs, & Yassin 2013; Nilsson 2002; Norberg Brorsson 2007; Nyström 2000; Teleman 1991). Eleverna skriver för fingerade mottagare och i realiteten är det enbart läraren som läser deras texter, i syfte att bedöma och betygssätta dem. Av särskilt intresse för avhandlingen är det danska forskningsprojekt, *Faglighed og skriftlighed*, 2010-2014 (se Christensen et al. 2014) som genom en kombination av fallstudier på olika skolor vill förstå skrivande i skolan. Den sammanfattande bilden av den skrivkultur som framträder i en dansk SO-ämneskontext visar att skrivande primärt används för att i korta svar förklara, redogöra och definiera begrepp, i syfte att systematisera och organisera kunskap i en undervisning där muntliga genomgångar, med stöd av tavlan, dominerar. Projektet visar vidare att det primära syftet med skrivandet är att träna och reproducera kunskap i ämnena med siktet inställt på att klara provet. Vidare visar de på en obalans mellan elevers skrivande på fritiden och i skolan som, i hög grad, beror på att deras digitala aktivitet på fritiden inbegriper skrivande.

Ytterligare exempel på forskning om högstadieelevers skrivande, med fokus på hur det används i undervisning och lärande, är Nils-Erik Nilssons avhandling *Skriv med egna ord: En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"* (2002) och Birgitta Norberg Brorssons avhandling *Man liksom bara skriver – Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8* (2007). Båda studerar vad elever skriver och vilka texter som blir resultatet när elever ägnar sig åt eget arbete, respektive skriver, inom ramen för svenskämnet. Nilsson frågar sig också vad eleverna har för mål med skrivandet och vad de lär sig när de "forskar" i skolan. Slutsatsen som dras är att elevernas skrivande är strategiskt och rituellt, eftersom målsättningen är att visa för läraren att de löst uppgiften, vilket leder till att eleverna lär sig en metod snarare än att utveckla kunskaper om ett ämne. Den individuella arbetsformen ifrågasätts av Nilsson, som istället vill se

kollektiva arbetsformer och dialogiska klassrum som går ut på att eleverna ska förstå istället för att memorera. Vidare lyfter han betydelsen av att reella kommunikationssituationer skapas i skrivundervisningen. Även Norberg Brorsson efterlyser en skrivundervisning som är mer kollektiv och baseras på samtal om texter som skrivs för andra läsare än enbart läraren. Hon är, liksom Nilsson, kritisk till att skrivandet i skolan är individuellt och att texterna enbart läses och ges respons på av läraren.

Några svenska studier som rör elevers skriftbruk i gymnasieskolans undervisning är till exempel Catharina Nyström (2000), Suzanne Parmenius-Swärd (2008), Maria Westman (2009) och Marie Nordmark (2014). Av dessa studier har särskilt Westmans avhandling *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: bygg- och omvårdnadselever skriver* (2009) betydelse för föreliggande avhandling genom dess tydliga fokus på bruket av skrift och genom dess teoretiska utgångspunkter och etnografiska metoder. Analysen visar att skrivandets roll är obetydlig på de yrkesförberedande programmen. Westman förordar därför att skrivundervisning ska vara given i skolans samtliga ämnen.

3.2.1 Skrivande i alla ämnen

Forskning om skrivande i alla ämnen utgår, enligt Anna Malmbjör (2017), från två olika perspektiv, ett kognitivt och ett sociokulturellt. Det kognitiva, med ursprung i amerikansk skrivpedagogisk forskning, *Writing Across the Curriculum* (WAC) eller *Writing to learn*, har som utgångspunkt att skrivande stärker tänkande och lärande genom expressivt utforskande skrivande.⁷ Enligt detta synsätt utvecklas förståelse genom att tankar verbaliseras informellt i skrift. Ett kognitivt perspektiv på skrivande i alla ämnen intas till exempel av Applebee och Langer (2013), som förespråkar ett förståelseinriktat skrivande, istället för ett skrivande som enbart inriktas på att lära till proven. De framhåller även betydelsen av att skrivandet sker ämnessituerat och kontextbundet, eftersom "one learns the content in a subject not merely by reading it but also

⁷ Britton (1970).

writing with it and about it in ways that are discipline specific” (s. 7).

Applebees (1980) omfattande empiriska undersökning, *A Study of Writing in the Secondary School*, jämte undersökningen tillsammans med Langer (2013) trettio år senare, *Writing in the Secondary School: English and the Content Areas*, visar att även om skolskrivandet domineras av fylla i uppgifter eller att skriva kortare svar på uppgifter, så skriver elever totalt sett mer idag. Kortare elevtexter av reproducerande karaktär är, menar Applebee och Langer (2013), tecken på att skrivande i skolan är inriktat på ytinläring snarare än på att fördjupa kunskap. Uttrycket ”show-you-know” (s. 15) beskriver enligt dem en typ av skrivande som innebär att eleven försöker lista ut vilken information läraren vill ha, och som utmärks av en undervisning med fokus på att lära till prov. Applebee och Langer (2013) säger, utifrån sin studie, att synen på skrivande har förändrats:

[...] the tradition of writing as a valued aid to learning has, by and large been set aside, with goals having shifted from teaching to ensure disciplinary competence to teaching to ensure test competence. Not a lot of writing was taking place in social studies/history classes, and where it was, much of it was not engaging students in thoughtful learning of the material through writing. (s. 55)

Det sociokulturellt inriktade perspektivet, *Writing in the Disciplines*, *WID* eller *Learning to Write*, baseras på att kunskap om skolämnen nås genom kunskap om språket och att språkanvändning är specifik för varje ämne och därför lärs bäst genom explicit skrivundervisning i detsamma (se t.ex. Coffin 1996; Rose & Martin 2013). En pedagogisk syn på språk och lärande, som något intimt förbundet, har sin grund i Michael Hallidays (1993) *systemisk funktionella lingvistik*, förkortat *SFL*.⁸ Ett exempel på en språkinriktad skriv- och

⁸ SFL (Halliday 1971/2007) betonar hur språket används för att skapa mening med hjälp av dess grundläggande sociala funktioner, den *ideationella funktionen*, som handlar om innehållet och hur det skapas utifrån våra föreställningar om och erfarenheter av världen, den *interpersonella funktionen* som rör mottagaren i betydelsen hur betydelse skapas beroende av vår interaktion med andra och med omgivningen och den *textuella funktionen*, som handlar om hur betydelse skapas genom hur vi organiserar och strukturerar meningsskapande (jfr Holmberg & Karlsson 2006; Rose & Martin 2013).

ämnesundervisning är genrepedagogiken vars grundantagande enligt David Rose och James R Martin (2013) är att metaspråkliga kunskaper gynnar ämnesspecifik inläring (se t.ex. Walldén 2019). Ett språkligt och sociokulturellt perspektiv på skrivande och lärande intas av Mary Macken-Horarik (1996) som förespråkar utvecklandet av ett funktionellt ämnesspråk, ett register, genom explicit skrivundervisning i ämnena. Baserat på SFL har hon utformat registermodellen som betonar betydelsen av att elever får möta ämnesinnehållet i olika texter och skrivuppgifter, med varierande svårighetsgrad, för att utvecklingen av deras kunskap om ämnet och deras språk i ämnet ska gå hand i hand. Macken-Horarik framhåller bland annat det reproducerande skrivandets lärandepotential genom att visa hur imitation med förståelse är gynnsamt för elevernas skrivutveckling, till skillnad från skrivande som sker utan förståelse. Exempel på svenska studier om skrivande i alla ämnen, varav flera med teoretisk utgångspunkt i SFL, är bland annat Caroline Libergs, Agnes Edlings, Jenny Wiksten Folkeryds och Åsa af Geijerstams projekt: *Elevers möte med skolans textvärldar*, (2001; Liberg et al. 2009), Per Ledins, Per Holmbergs, Karolina Wiridenäs' och Daroon Yassin Falks projekt: *TOKIS – text och kunskapsutveckling i skolan* (2006; Ledin et al. 2013) samt Åsa af Geijerstam (2006), Eva Bergh Nestlog (2012), Anna Maria Hipkiss (2014), Pia Nygård Larsson (2011), Yvonne Halleson och Pia Visén (2018), Robert Walldén (2019). Några av dessa studier återkommer jag till mer specifikt, i nedanstående avsnitt om skrivande som grundläggande färdighet i alla ämnen.

3.2.1.1 Skrivande som grundläggande färdighet i alla ämnen

Synen på skrivande, som grundläggande färdighet, har under senare år etablerats som ett grundantagande i undervisningen av skolans samtliga ämnen. När det gäller hur denna grundsyn fått genomslag i styrdokumentet kan Norge beskrivas som pionjärer. Genom införandet av en ny läroplan 2006, *Kunnskapsløftet*, gjordes läsande och skrivande till en angelägenhet för alla ämnen. Flera forskningsprojekt har initierats i anslutning till detta, till exempel *KAL-*

projektet, Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig, 2000-2002 (se t.ex. Berge, Evensen & Hertsberg 2005; Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle 2005), *SKRIV, Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfodring, 2006-2010* (se t.ex. Lorentzen & Smidt 2008; Smidt 2010) och senast *NORM-projektet, Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning, 2012-2016*. Samtliga har ett ämnesövergripande perspektiv och står för en syn på skrivande som centralt för lärande. Bland dessa projekt är NORM-projektet av särskild relevans för föreliggande avhandling, inte minst genom användningen av Kjell Lars Berges (1988) teoretiska begrepp och modeller som relaterar till hans tidigare forskning om genrer i skrivundervisningen inom norskämnet. Bland annat visar han att elevers skolskrivande är strategiskt och rituellt och motiveras av en strävan att få betyg och att kommunikativt handlande är sällsynt och om det alls förekommer är det fingerat, vilket för elevernas del innebär dubbla genreförväntningar. En senare delstudie inom NORM-projektet är Jannike Ohrem Bakkes (2019) avhandling *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveoppdrag – En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet*. Utifrån sin analys, för vilken Berges et al. (2016) tankemodell *skrivhjulet*⁹ är central, visar hon bland annat att tydlig inramning av skrivuppgifter är mer avgörande för elevers förståelse av uppgifter och för kvaliteten i deras texter än själva uppgiftsformuleringen. Teoretiskt bidrar studien med begreppet ”skriveoppdrag” som inbegriper uppgiftens idé, hur den formuleras, iscensätts, ramas in och realiseras i skrivhandlingar. Ett metodiskt bidrag som jag tycker är värt att uppmärksamma är den dramaturgiska analysen av skrivförlopp.

Utgångspunkten att skrivande ska ses som en grundläggande färdighet i alla ämnen ligger till grund för det tidigare nämnda forskningsprojektet: *Elevers møte med skolans textvärldar* (se t.ex. Liberg 1999, 2001) som undersöker textpraktiker i ämnena svenska, NO och SO, från mellanstadiet upp till gymnasiet. Två av projektets delstudier har särskild relevans för mitt eget arbete. Agnes Edlings

⁹ Skrivhjulet se avsnitt 4.5.2.

avhandling *Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language* (2006) handlar visserligen om elevers läsning av lärobokstexter men kan i flera avseenden relateras till elevers skrivande i SO. I avhandlingen beskriver hon SO-ämnesundervisningen som monologisk och klassrumsaktiviteterna liknas vid recitation av text som syftar till kontroll och bedömning av att eleverna har läst, vilket Edling benämner ”fact-fishing-reading” (s.158). Vidare menar hon, i likhet med Applebee och Langer, att den sortens läsning leder till att eleverna fokuserar på detaljer istället för att utveckla förståelse för innehållet. Hennes resultat visar att det vanligaste sättet att följa upp textläsning i SO är genom att eleverna svarar på frågor i läroboken.

Den andra delstudien är Åsa af Geijerstams avhandling *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan* (2006) som behandlar skrivande i NO i årskurs 5 och 8. Hon kommer fram till att NO är en muntlig diskurs och att skrivandet är en ”perifer verksamhet” (s. 168) som har låg status som ett resultat av att läraren inte följer upp eller ger respons på elevernas texter. I analysen av elevtexterna visar hon att skrivande i NO resulterar i reproducerade texter, vilket hon menar inte behöver vara negativt om imitationen sker med förståelse. Samtidigt ser hon utifrån sina resultat brister i elevernas förmåga att skriva för att sammanfatta, diskutera och förklara ett ämnesinnehåll. Hon uttrycker med hänvisning till Berge (1988) att skrivandet i NO reduceras till att enbart omfatta rituella och strategiska handlingar (s. 163).

Skolskrivande i NO aktualiseras också i en avhandling av Ann-Christin Randahl (2014) *Strategiska skribenter skrivprocesser i fysik och svenska*. Genom att studera avancerade gymnasieelevers skrivprocesser i svenska och fysik visar hon att elevers skrivprocesser är något högst individuellt när det gäller valet av kontextuella resurser såväl som skrivaktiviteter och skrivstrategier och hur olika ämnesdiskurser driver fram utvecklingen av olika skrivprocesser. Elevers skrivprocess relateras till skol-, ämnes- och elevkulturen och till ett skolskrivande som är situerat både till skol- och hemmiljö och den betydelse det har för vilka resurser som är tillgängliga. Randahl menar att forskning om kontexters och specifikt ämneskulturers betydelse för elevers textskapande processer är relativt outforskat,

vilket känns igen när det gäller bristen på forskning om skrivande i SO.

3.2.2 Skrivande i samhällsorienterande ämnen

I nedanstående avsnitt fokuseras skrivande i SO samt ämnesdidaktisk forskning med relevans för skolämnet samhällskunskap. Forskning om skrivande i SO bör läsas utifrån att den härrör från vitt skilda traditioner med avseende på ämne, didaktik, undervisning och styrdokument.

3.2.2.1 Den internationella forskningens bild av skrivande i SO

Några nedslag i internationella studier ger en bild av skrivande i SO som begränsat och inriktat på återgivande av fakta i korta reproducerande texter. Det beskrivs sällan som förståelseinriktat utan motiveras av målet att lära till prov. Skrivande som innebär att ämneskunskaper används i argumenterande eller resonerande texter framstår som mer sällsynt, liksom texter med andra mottagare än läraren. Den tidigare refererade studien av Ohrem Bakke (2019) visar att skrivande i SO är orienterat mot ämnesinnehållet, att det ofta förekommer i slutet av ett undervisningsförlopp, till exempel i form av prov, och att lektionsdramaturgin ger begränsat utrymme för skrivande, medan helklassamtal och individuellt arbete får ta plats. Skrivundervisning som direkt relaterar till SO-ämnenas specifika texter omtalas inte heller (se t.ex. Coffin 1996; Hansen 2004; Humphrey 1996; Knain & Prestvik 2012; Langer 2011a; Monte-Sano & De La Paz 2012; Veel & Coffin 1996; Virta 2007).

Bland de refererade studierna ovan tar Langer (2011a) historieämnet som exempel på en undervisning som i huvudsak går ut på att eleverna reproducerar innehållet i läroböckerna, vilket har likheter med hur SO-ämnesundervisningen beskrivs i svensk SO-ämnesdidaktisk forskning (se t.ex. Bladh & Molin 2012; Molin 2006; Molin & Grubbström 2013; Olsson 2014). Edlings (2006) tidigare refererade studie bekräftar att skriva svar på frågor i läroboken är det vanligaste sättet för lärare att följa upp textläsning i SO. En studie av Chauncey Monte-Sano och Suzan De La Paz, *Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning* (2012),

också den om historia, visar utifrån nationella utvärderingar att de flesta unga inte har utvecklat sin utforskande och kritiska förmåga, eftersom skrivande inte prioriteras i ämnesundervisningen. Deras resultat visar också att elevtexter i ämnet historia domineras av reproducerade sammanfattningar utan analyser, tolkningar eller exempel. Elevernas ovana vid att skriva argumenterande texter leder enligt dem till att de lär sig att redovisa fakta. Bilden av faktainriktade och reproducerande skrivpraktiker i SO bekräftas också av Robert Veel och Caroline Coffin, *Learning to think like an historian: The language of secondary school history* (1996). Utifrån studier gjorda i en australiensisk kontext framhåller de betydelsen av att kunskap måste omformuleras språkligt för att leda till förståelse av ämnet. De menar vidare att kraven på skriftspråklig litteracitet är otydligt framskrivna i kursplanen för ämnet historia, vilket leder till osäkerhet bland lärare om hur de ska undervisa och, i förlängningen, till ojämlikhet i utbildningen av eleverna. Deras resultat visar vidare att i lägre årskurser värderas skriftspråkliga aktiviteter som att kopiera samt lista och organisera fakta, medan att generalisera, identifiera orsak och verkan samt utveckla logiska resonemang, värderas i högre årskurser. Den historieundervisning som de studerar har inslag av både muntliga och skriftliga aktiviteter, men när det kommer till utvärdering och bedömning av elevernas kunskaper dominerar skriftligt verbalspråk.

3.2.2.1 Svensk forskning om skrivande i SO

Svensk forskning om skrivande i SO är begränsad, särskilt när det gäller studier på högstadiet och i ämnet samhällskunskap (jfr Halleson & Visén 2018). Skrivande i SO behandlas till dels i tidigare nämnda avhandlingar av Nilsson (2002) och Edling (2006) och beskrivs av dem som reproducerande. En annan studie som tar upp skrivande, och som liksom Nilsson är kritisk till värdet av elevers enskilda arbete, är Marie Tanners avhandling *Lärarens väg genom klassrummet: Lärande och skriftspråkande i bänk-interaktioner på mellanstadiet* (2014). Hon beskriver geografi-ämnets ”literacypraktiker” som individuellt och självständigt arbete, i vilka skrivandet har funktionen av att organisera och strukturera

ämnessinnehållet. Enligt Tanner utgörs undervisningen i geografi av individuell läsning med uppföljande arbete med att skriftligt besvara frågor. Ämnesdidaktiska studier av geografiundervisningen av Molin (2006) och Molin och Grubbström (2013) bekräftar Tanners bild av ett läromedelsstyrt och faktainriktat ämne. Tanner ser, liksom jag själv, på skrivande som en *social praktik* och utgår från begreppen "literacyhändelser" och "literacypraktiker" (s. 24). Hon menar att mellanstadieklassrummets sociala praktik alltid rymmer skriftspråkliga aktiviteter i form av samtal eller skrivande.

En studie som delvis beskriver motsatsen till "eget arbete" är Anna Karlefjärds avhandling *Att rymmas inom sitt friutrymme: om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning* (2011). Hon framställer undervisningen i samhällskunskap på gymnasiet som lärarstyrd och att lektionerna ofta inleds av lärargenomgång för att sedan övergå i självständigt textarbete för eleverna, som följs upp i gemensamma diskussioner. Lärarna i Karlefjärds studie anser att berättande, diskussioner, text, det omgivande samhället och teknik är centralt för samhällskunskapsundervisningen.

Utöver de ovan refererade studierna som rör svensk kontext beskrivs SO-ämnenas litteracitetspraktiker i några licentiatuppsatser med didaktisk inriktning. Cecilia Johansson, *Högstadiungdomar skriver historia på bloggen: Undervisning, literacy och historiemedvetande i ett nytt medielandskap* (2014), studerar hur högstadiungdomar lär sig historia genom att blogga. Hon visar att även om elevernas skrivande och lärande i hög grad är beroende av läroboken och Wikipedia som källor, så bidrar bloggskrivandet till att de lär sig i kommunikationen med varandra. Studien visar att om elever läser varandras texter har det positiv inverkan på deras lärande. Johansson menar vidare att skolämnet historia är ett ämne som ställer krav på att eleverna behärskar en rad språkliga kompetenser, liksom de för ämnet typiska texttyperna: beskrivande, förklarande och utredande. Mariana Sellgren, *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO* (2011), undersöker hur muntlig interaktion och skrivande av förklarande text kommer till uttryck i genrebaserad undervisning i ämnet geografi. Enligt henne utmärks geografiämnet av en mer

omfattande användning av multimodala resurser såsom kartor, foton, bilder och olika grafiska framställningar. Enligt Sellgren ställer det krav på att eleverna behärskar andra resurser för semiotisk mediering än enbart verbalspråkliga. Elevers tillgång till och användning av olika resurser när de producerar text, uppmärksammas i Susanne Stafs licentiatuppsats *Att lära historia i mellanstadiet* (2011), om textproduktion i historia. Resultaten visar att elevernas främsta resurser begränsar sig till deras eget faktaurval ur lärobokstexter och att deras jakt på fakta leder till fragmentariskt läsande och skrivande. Sammantaget visar studien att SO-ämnesundervisningens textpraktik på mellanstadiet är monologisk, en uppfattning som hon delar med flera andra forskare (se t.ex. Edling 2006; Liberg 2009; Schleppegrell, Achugar & Oteíza 2004). Staf ser det som ett resultat av lärares avsaknad av verktyg för att undervisa om ämnesspecifika texter.

I flera av de ovan refererade studierna beskrivs SO-ämnesundervisningen som monologisk, något som också utmärker textproduktionen inom ämnet, som sällan beskrivs ha något annat syfte än att läraren ska läsa och bedöma vad eleverna skrivit. Enligt Långström och Virta (2011) är den typen av "icke autentiskt skrivande" (s. 109), som enbart syftar till att utvärdera elevernas kunskaper, dominerande i samhällskunskapsämnet. Att de ser det som problematiskt, inte minst ur demokratihänseende, uppfattar jag som ett ställningstagande för att elever bör skriva för en verklig mottagare om deras kunskap och förståelse ska utvecklas. Långström och Virta (2011) är också kritiska till skolans digitalisering, som de menar ytterligare bidrar till faktareproduktion istället för skrivande av autentiska texter. Deras bild av att eleverna förväntas skriva till en tänkt mottagare, eller att deras texter helt saknar mottagare, kan jämföras med Berges (1988) uppfattning om en specifik skolgenre som resulterar i att skrivande i skolan, i alltför hög grad, blir rituellt och strategiskt inriktat istället för kommunikativt, vilket relaterar till diskussionen om motiven för elevers skolskrivande.

3.2.3 Forskning om skrivande i digitala skolmiljöer

Mot bakgrund av att eleverna i min undersökning får tillgång till var sin Ipad aktualiseras i avhandlingen frågor om skrivande i digitala miljöer. I första hand redovisas studier med fokus på vilka möjligheter och hinder ett digitalt redskap skapar för elevers skrivande i SO-ämnesundervisningen, företrädesvis på högstadiet, men till dels även på gymnasiet. Vidare redovisas studier med fokus på så kallade en-till-en-satsningar. En avgränsning i urvalet av studier är hur digitala redskap används som ett redskap bland flera i en social praktik, inte hur implementeringen av detsamma ser ut eller huruvida digital teknik är bra eller dåligt.

3.2.3.1 Forskning om grundskolans digitala miljöer

En studie om SO-ämnesundervisning på högstadiet är Susanne Kjällanders avhandling, *Designs for Learning in an Extended Digital Environment, Case studies of Social Interaction in the Social Science Classroom* (2011). Utifrån ett multimodalt designteoretiskt perspektiv visar hon att digitalt lärande har en framträdande position i SO som Kjällander, i motsats till flera andra (jfr Molin 2006; Molin & Grubbström 2013; Odenstad 2014; Samuelsson 2014; Staf 2011; Örbring 2013), inte uppfattar som ett läromedelsstyrt ämne. En av hennes slutsatser är att ett digitalt redskap kan förstås ”as a tool, content and a peer”, i betydelsen att det är ett redskap för att lära ett innehåll, och ett innehåll som behöver läras i sig självt. Trots att det är nästan tio år mellan deras avhandlingar konstaterar Kjällander, i likhet med Nilsson (2002), att ”eget arbete” är vanligt i SO. Vidare hävdar hon, utifrån sina resultat, att digitalt lärande förändrar SO-ämnena, från att bygga på läroboksstyrd kontrollerad kunskap till att läraren inte längre har kontroll över de källor som eleverna använder, vilket inverkar på bedömningen av deras arbete. Cecilia Johansson vars studie tar utgångspunkt i ämnet historia, delar inte uppfattningen om SO som ett icke läromedelsstyrt ämne. I sin avhandling, *Högstadieläroplaner skriver historia på bloggen: Undervisning, literacy och historiemedvetande i ett nytt medielandskap* (2014) visar hon hur elever börjar dela texter med varandra när de får tillgång till ett digitalt

redskap, vilket hon menar bidrar till att de lär historia av varandra. Att bloggskrivande bidrar till en ökad skrivaktivitet bland elever har, enligt Dan Åkerlund, sin förklaring i tillgången till autentiska läsare. Hans studie, *Elever syns på nätet: multimodala texter och autentiska mottagare* (2014), genomförd på mellanstadiet, handlar om hur digital teknik skapar nya möjligheter för elevers multimodala textskapande och kommunikation både i och utanför klassrummet. I två artiklar om en-till-en-satsningar, en av Anders Björkvall och Eva Jaquet: *Skrivande och textskapande med datorer i högstadiet: Ett ekologiskt perspektiv på möjligheter och utmaningar* (2014), samt en av Anders Björkvall: *Places and Spaces for Multimodal Writing in 'One to One' Computing* (2015), diskuterar de hur elevers tillgång till ett digitalt redskap dels skapar nya möjligheter till multimodalt textskapande, dels att de skriver i fler och mer varierade sammanhang och att deras skrivande blir mer autentiskt när de har andra mottagare än enbart läraren. Artikelförfattarna poängterar särskilt vikten av att en-till-en-satsningar åtföljs av en pedagogik som tar tillvara datorns potential för skrivande och textskapande.

Ytterligare en studie som rör skrivande i digitala miljöer på högstadiet är Anna Åkerfeldts avhandling *Didaktisk design med digitala resurser. En studie av kunskapsrepresentationer i en digitaliserad skola* (2014). I studien undersöks hur digitala resurser formar villkoren för elevers lärande, vilka resurser som de erbjuds och vad det ger för möjligheter till kunskapsrepresentation. I en av avhandlingens delstudier jämför hon hur elevers möjligheter till skriftlig representation av kunskap skiljer sig åt beroende på provens layout och om de skriver analogt eller digitalt. Slutsatsen att digitala resurser medför en ickelinjär skrivprocess och att digitala provs layout inte är begränsande, i samma utsträckning som analoga prov, är inte särskilt överraskande. Åkerfeldts användning av begreppet "resurs" (se. t. ex s. 13, 14, 47-48) är för mig lite oklar, då det ibland syftar på analoga och digitala resurser och ibland på semiotiska. Hennes slutsats om att skrivande på skärm bidrar till elevernas kognitiva process, genom att deras tankar och kunskaper exponeras på skärmen, kan jämföras med forskning som visar att just

långsamheten i den analoga processen främjar metareflekktion och lärande (jfr Fleischer 2013; Fortunati & Vincent 2014).

3.2.3.2 Forskning om en-till-en-praktiker i skolan

Två studier handlar specifikt om en-till-en-datorers betydelse för elevers skolarbete på högstadiet. Den ena är Eva Jaquets avhandling *Litteracitet i fem högstadieungdomars en-till-en-datorpraktiker* (2016) som undersöker elevers litteracitetspraktiker i relation till deras tillgång till en personlig dator. Studien visar på stor variation mellan eleverna, i hur de använder datorn för att skriva i olika ämnen och hur det aktualiserar flera olika texttyper. Resultatet visar att variationen beror på vilka skolerfarenheter eleverna gör, men också på sociala, kulturella och ekonomiska skillnader i hemmiljön. En slutsats som dras är att tillgång till en-till-en-datorer bidrar till digital ojämlikhet¹⁰ istället för att ha en utjämnande effekt, vilket var tanken. Jaquet menar att skolans kompensatoriska ansvar ligger i att utveckla en didaktik som stödjer elevers digitala bruk i olika ämnen och som måste gå hand i hand med tekniksatsningarna. Den andra studien är Martin Tallvids avhandling *1:1 i klassrummet – analyser av en pedagogisk praktik i förändring* (2015). Genom analys av två longitudinella utvärderingar av en-till-en-satsningar, i både grundskola och gymnasium, visar han hur införandet av surfplattor innebär stora utmaningar för lärare. De är dels av teknisk art och rör behärskandet av själva det digitala redskapet, programvara och appar. Dels är det en pedagogisk utmaning genom krav på förändrade arbetssätt, regler och förhållningssätt, som innebär en ämnesmässig utmaning av läraren som kunskapsauktoritet när information finns tillgänglig, oberoende av tid och rum, via Internet. En av avhandlingens slutsatser är att införandet av en-till-en måste få ta tid, och att det måste åtföljas av kontinuerlig utbildning av lärarna om det ska ske någon förändring i grunden.

¹⁰ Digital ojämlikhet är ett begrepp som används för att beskriva ojämlikhet avseende utrustning, användningsgrad, autonomi i användandet, kompetens och i fråga om till vad tekniken används (Jaquet 2016, s. 325).

3.2.3.3 Gymnasieskolans digitala miljöer

Gymnasieelevers skriftbruk i förhållande till medieteknologiska förändringar diskuteras av bland annat Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon i *Skrift i rörelse: om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap* (2007). De menar att ungdomarna i deras studie utvecklar en ”mediereflexivitet” (s. 120), ett förhållningssätt som innebär att de kommunicerar och skapar text genom att blanda olika medier, verktyg, modaliteter och resurser efter behov, utan hänsyn till traditionella genrer och skolinterna normer. Deras resultat indikerar att datorn bidrar till att ungdomar skriver mer och att olika skrivpraktiker, till exempel fritidsskrivande och skol-skrivande, lånar drag av varandra vilket underlättas av tekniken. Per-Olof Erixon har fortsatt att studera hur digitala förändringar påverkar skolans ämnen och undervisning, inom ramen för forskningsprojektet *Skolämneparadigm och undervisningspraktiker* (2010a). Resultaten visar, bland annat, att analog teknik fortfarande dominerar undervisningen i flera skolämnen, även om den utmanas av fler tekniska innovationer. Projektet har resulterat i flera artiklar (se t.ex. 2010a, 2012, 2014a, 2014b, 2015), varav en: ”Necessity or Eccentricity – Teaching Writing in a New Media Ecology” (2017), som specifikt diskuterar olika skrivredskaps betydelse för elevers skrivprocesser. I den framhåller Erixon att olika tekniker, analoga såväl som digitala, stödjer olika typer av skrivprocesser och att båda behövs och kan motiveras utifrån sina olika funktioner. Till exempel associeras den digitala skrivprocessen med effektivitet, snabbhet och produktion av längre texter, medan den analoga skrivprocessen är långsammare. Flera forskare (jfr Farinosi, Lim & Roll 2016; Fortunati & Vincent 2014; Macken-Horarik 1996; Taipale 2014) menar att reflektion och lärande främjas av en analog långsam skrivprocess.

I avhandlingen *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svensk-undervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen* (2014) sätter Marie Nordmark gymnasieelevers skrivande i relation till den miljö som skrivandet sker i, vilka skrivroller som eleverna intar i förhållande till de artefakter som används och till de normer som råder i den digitala klassrumsmiljön. Som ett resultat av övergången från analogt till digitalt skrivande uppstår, enligt Nordmark, en

obalans i skrivandets ekologi ur vilken ”en fjärde generationens skrivprocess” (s. 239) växer fram. Genom att eleverna planerar och bearbetar sina texter samtidigt som de skrivs, reduceras skrivprocessen, som därmed också får en underordnad betydelse. Enligt Nordmark är detta en direkt följd av den mål- och resultatstyrda skolan, i vilken det är resultaten som räknas och inte vägen dit. Vidare visar hon hur skrivkulturer ständigt omförhandlas i relation till skrivroller och normer genom användningen av digitala artefakter.

En avhandling som intar ett mer kritiskt förhållningssätt till vad en-till-en kan bidra med är Håkan Fleischers, *En elev – en dator: Kunskapsbildningens kvalitet och villkor i den datoriserade skolan*, (2013) som diskuterar hur datorer påverkar elevers lärande. Han menar att datorer visserligen öppnar för fler och nya uttryckssätt och leder till flexibilitet i skolarbetet, men att kvaliteten på elevernas inlämningsuppgifter är sämre och av mer reproducerande karaktär än de uppgifter som görs med analoga redskap, som penna och papper. Eleverna i studien associerar ytligt lärande med digitala redskap och djupare lärande med analoga redskap. Ett alltför starkt fokus på färdigheter leder, enligt Fleischer, till att förståelsen får en underordnad betydelse med negativa konsekvenser för kunskapskvaliteten, förstärkt av att tekniken främjar arbetssätt som innebär att så fort som möjligt besvara uppgifter för att kunna gå vidare till nästa. I analogi med Nilsson (2002) och Kjällander (2011) ser Fleischer hur en-till-en-satsningar på gymnasiet leder till att klassrumsdialogen ersätts av individuellt arbete med ökande kunskapsklyftor mellan eleverna som följd.

3.3 Sammanfattning

Syftet med att redovisa tidigare forskning om skriftbruk, om skrivande i skolan och om skrivande i digitala miljöer, är dels att belysa vilken skrivforskning som bedrivs på området, dels att placera mitt eget avhandlingsarbete i ett relevant forsknings-sammanhang, för att kunna diskutera dess slutsatser i relation därtill.

Forskningen om skrivande i gränslandet mellan skola och fritid visar sammantaget att elevers litteracitetspraktiker utanför skolan skiljer sig i flera avseenden från skolans och att båda skulle gynnas av att närma sig varandra, något som skolans digitala utveckling kan bana väg för. Forskningen om skriftbruk i skolan lyfter fram skriftspråklig litteracitet som betydelsefullt för elevers lärande i alla skolans ämnen. I flera ämnen, däribland SO, framträder eget arbete som ett vanligt förekommande arbetssätt, läroboken dominerar som kunskapskälla och faktaorienterade uppgifter leder till reproduktion av fakta och till ytinriktat lärande. Avsaknaden av reella mottagare är ett återkommande tema och anförs i SO-ämnesundervisningen som skäl till att skriftspråkliga aktiviteter är nedprioriterade i förhållande till muntliga. Elevernas skrivande beskrivs överlag som rituellt och strategiskt inriktat på att förbereda för prov. Forskning om skrivande i digitala miljöer visar sammantaget att den digitala tekniken är på frammarsch i skolan och utmanar den traditionella undervisningen och maktförhållandena mellan lärare och elever. Tillgången till ett digitalt redskap leder, å ena sidan, till ytterligare individualisering på bekostnad av kollektiva arbetsformer, som å andra sidan, gynnas av möjligheterna till dialog genom delning av texter och tillgång till reella mottagare. Det i sin tur leder till ökad skrivaktivitet och kommunikation och främjar enligt flera studier ett multimodalt textskapande. De reviderade styrdokumentet från 2017, som började gälla i juli 2018, vill göra digitaliseringen till en nyckelfråga för skolan och utmana etablerade föreställningar om vad kunskap är och hur undervisning och lärande går till, vilket får betydelse för elevers skolskrivande.

Sammantaget visar genomgången av tidigare forskning att studier om skrivande i SO är få och att det är en aspekt som det finns ytterligare behov av att undersöka, i synnerhet när det gäller ämnet samhällskunskap och undervisning på högstadiet. Vetenskapsrådet konstaterar i en sammanfattning av 13 meta-analyser om skrivande, *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever* (2015) att:

Skrivande verkar enligt de två meta-studier som behandlar dess effekt på läsning och lärande i andra skolämnen ha en positiv effekt. När man skriver förbättrar man alltså inte bara sitt

skrivande utan tycks också förbättra sitt läsande och lärande i andra ämnen. (s. 84)

Min avhandling tillför nya kunskaper om skrivande i SO och är ett bidrag till diskussionen om skrivandets betydelse för att lära i alla ämnen och om elevers socialisering in i ett ämnes litteracitet.

4 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH ANALYTISKA BEGREPP

I detta kapitel redogör jag för avhandlingens teoretiska utgångspunkter och de centrala begrepp som används i analysen av empirin. Att utforska hur skrivpraktiker formas innebär att förstå deras sociala sammanhang och kontext, en sociokulturell och ekologisk förståelse som är utmärkande för forskningstraditionen inom New Literacy Studies (NLS). I avhandlingen undersöker jag skrivande i ett institutionellt sammanhang, närmare bestämt i grundskolans SO-ämnesundervisning.¹¹

4.1 En vidgad syn på skrivande

I avhandlingen utgår jag från en vidgad syn på skrivande, *text* och textskapande (se t.ex. Björkvall 2009; Elmfeldt & Erixon 2007; Gunnarsson & Karlsson 2007), som involverar olika resurser och redskap, vilket aktualiserar begrepp inom sociosemiotiken. En utvidgad betydelse av begreppet skriftspråklig litteracitet innefattar också andra texter än pappersburna, som till exempel bloggar, sms, websidor, spel, chatt, fan fiction, som ger upphov till och formar nya praktiker och kulturer (se t.ex. Gillen 2014; Lankshear & Knobel 2011; McKenna 2006). Denna utveckling är tecken på att ny teknologi och digitaliseringen bidrar till att vår syn på världen, och vårt sätt att yttra oss, förändras genom användningen av andra modaliteter än enbart verbalspråk. Den tekniska utvecklingen har enligt Säljö (2005, 2015) skapat nya möjligheter för mediering

¹¹ Med *undervisning* avses i avhandlingen det skolarbete som pågår såväl i skolan som på fritiden, när läraren undervisar och elever studerar ett ämne. Undervisning är enligt Tomas Englund (1997) en social handling som är beroende av olika val, medvetna och omedvetna, som görs i förhållande till både innehåll och kontext, vilket formar den kunskap som förmedlas och det lärande som sker. Ett *undervisningsförlopp* pågår från att läraren introducerar ett arbetsområde till och med att eleverna redovisar sina kunskaper och innefattar således skolskrivande både i och utanför skolan.

genom tillgång till mer varierande intellektuella och fysiska redskap (s. 28).¹² Vidare är vår syn på vad som är litteracitet i ständig förändring och fler modaliteter, i betydelsen organiserade system av semiotiska resurser (jfr Björkvall 2009, s. 13 ff.), finns tillgängliga för att skapa betydelse. Utöver verbalspråket kan vi till exempel uttrycka oss genom rörelse, ljud eller beröring, modaliteter, som var och en har sin repertoar av semiotiska resurser, som kan användas var för sig eller i kombination (jfr Magnusson 2014).

Text definieras i avhandlingen som resultatet av social interaktion, som inbegriper att olika semiotiska resurser, verbalspråkliga och visuella, kombineras och som tillsammans bildar en helhet. Vidare utmärks en text av att den alltid har en funktion och bär på ett yttrande, som får sin betydelse i ett specifikt socialt sammanhang, där syftet är att kommunicera (se Björkvall 2009). Texter utmärks vidare av att de är ”meningsfulla, sammanhängande helheter med en början och ett slut” (s. 8) (jfr även Karlsson & Strand 2012; Kress & van Leeuwen 2006; Svensson & Karlsson 2012; Danielsson & Selander 2014). En text som kombinerar olika semiotiska resurser definieras av Björkvall som multimodal (s.8) i motsats till monomodal (s. 167). Det är lätt att instämma i Svensson och Karlssons (2012) konstaterande om att begreppet text är både ”undflyende” och ”svårdefinierat” (s. 25), en beskrivning som också gäller innebörden av begreppet skriva.

De flesta människor associerar skrivande och text med verbalspråket, muntligt såväl som skriftligt. Ett vanligt sätt att definiera text är enligt Kristina Danielsson och Staffan Selander (2014) ”skrivna ord på papper eller skärm” (s. 17). Innebörden av att skriva blir då att sätta samman bokstäver till ord som kombineras till meningar och som byggs ut till längre sammanhängande texter. Men texter består också av visuella inslag som är betydelsebärande, till exempel bilder, färger, typografi, layout, linjer, eller andra tecken än verbalspråkliga. Att *skriva* är en *social handling* som innebär att använda sig av olika semiotiska resurser för att uttrycka mening genom text i ett visst sammanhang. När jag i föreliggande undersökning menar att eleverna skriver syftar det på att de använder både

¹² Språk är ett intellektuellt redskap medan penna och papper och Ipad är exempel på fysiska redskap.

verbalspråkliga och andra visuella resurser, var och en för sig eller i kombination för att skapa text. Att sätta kryss i en ruta, att stryka under ett ord eller att rita en bild till en text förstås i avhandlingen som att skriva. Däremot att skrolla på datorn eller att fotografera av en text är handlingar som involverar andra aktiviteter. Även om avhandlingens fokus är på skrivande sker detta skrivande sällan isolerat från andra sätt att visa eller bearbeta ämneskunskaper. Att förstå skrivande som socialt och kulturellt *situerade* sociala handlingar som formas av och ständigt omformar den sociala praktik som det är inbäddat i är en syn som förenar de teorier som ligger till grund för avhandlingen.

4.2 Skrivande som social praktik

Den centrala frågan avhandlingen utforskar är hur skriftspråklig litteracitet manifesteras när elever studerar lag och rätt inom ramen för ämnet samhällskunskap. Jag inriktar mig på vilken betydelse skrivandet har i undervisningens sociala sammanhang samt på hur eleverna deltar i SO-undervisningens sociala praktiker. Skrivandet ses därmed som kontextbundet i linje med en ideologisk syn på litteracitet, istället för som en isolerad färdighet (se vidare Barton 2007; Barton, Hamilton, Hamilton & Ivanic 2000; Street 1984).¹³ Denna förskjutning från en psykologisk utgångspunkt till en social är utmärkande för NLS.¹⁴

Med NLS som utgångspunkt aktualiseras diskussionen om begreppet *literacy* och hur det används och översätts till svenska. Över tid har betydelsen av literacy blivit allt mer mångtydig genom att det använts i en rad olika sammansättningar, för att beskriva olika förmågor eller kompetenser, t.ex. *digital literacy*, *scientific literacy*, *media literacy*, *emergent literacy*, *historical literacy*,

¹³ Förståelsen av litteracitet som enskilda färdigheter som kan läras in mekaniskt, oavsett kontext, och som kan mätas genom olika test utgår från en *autonom* syn på litteracitet. Detta synsätt innebär till exempel att förbättrade utbildningsinsatser ses som lösningen på elevers försämrade läs- och skrivförmåga. Den autonoma modellen drar vidare en skarp gräns mellan talat språk och skrivet språk, till skillnad från en *ideologisk* syn på litteracitet som utgår ifrån att all språkanvändning är situerad och kontextbunden.

¹⁴ Forskare som vanligtvis associeras med NLS är till exempel Sylvia Scribner och Michael Cole, Ron Scollon och Suzanne Wong Scollon, Shirley Brice Heath, Brian Street, Mike Baynham, David Barton och Mary Hamilton, Roz Ivanic, Colin Lankshear och Michele Knobel, James Paul Gee, med flera.

academic literacy, disciplinary literacy etcetera. Elmfeldt och Erixon (2007) har beskrivit begreppets betydelse som alltmer diffust, att det har kopplas till olika förmågor som medfört ett "överskott på mening" (s. 115). De ansluter sig till uppfattningen att vad som kan avses med litteracitet ska förstås i relation till dess funktion i en viss situation och i ett socialt, kulturellt och historiskt sammanhang. Ursprungligen användes begreppet literacy, enligt Barton (2007), i betydelsen grundläggande läs- och skrivförmåga, vilket inskränkte dess betydelse till färdigheter som kan läras in. Fortfarande är det vanligt att det används i denna snävare betydelse, trots en numera vidgad syn på vad som avses med skrivande och text.

Street (1984) talar om litteracitet som *sociala praktiker*, som ser olika ut beroende på sammanhang och vilka litteraciteter som kombineras. Även i hans definition flyttas fokus från individen till användningen, vilket framgår i följande citat:

[...] the meaning of literacy depends on the social institutions in which it is embedded (...) and the particular practices of reading and writing that are taught in any context depend upon such aspects of social structure [...] and the role of educational institutions.(s. 8)

Street vidgar begreppet skriftspråklig litteracitet, från att relatera till en uppsättning färdigheter, till att omfatta de sociala praktiker som formas i anslutning till att människor handlar genom att till exempel läsa och skriva (se Barton 2007; Karlsson 2002; Street 2003; Westman 2009). Langer (1986b, 2011a) ger också uttryck för en vidgad syn på litteracitet, genom att inte begränsa innebörden till kommunikation och representation, utan också till tänkande. Litteracitet är enligt Langer (2011b) en del av människors "literate minds" (s. 2). Langer (2011a) menar att:

From this perspective, we can think of literacy as the ability to think like a literate person, to call upon the kinds of reasoning, abilities that people generally use when they read and write, [...], even when reading and writing are not involved, and even in the context of electronic or graphic modes and media. Here the focus is not just on the reading and writing, but also on the thinking, that accompanies it. From this perspective, literacy, happens

when certain kinds of thinking take place, whatever the technology used. (s. 12)

Ett sådant perspektiv lyfter fram sambandet mellan språk och tanke och att skriftspråklig litteracitet är socialt och kulturellt format, präglad av personliga erfarenheter, miljö, sociala aktiviteter och sammanhang som involverar människor i olika sociala praktiker. Hur de skriftspråkliga litteracitetspraktiker som vi deltar i utvecklas är enligt Street (1984) beroende av vilken betydelse de tillmäts i olika sammanhang, och på hur bruket av semiotiska resurser ser ut och hur det i sin tur får betydelse för vilka texter som skapas och hur de tolkas. Människors deltagande i olika litteracitetspraktiker varierar således beroende på social och kulturell kontext. Att exempelvis utveckla skriftspråklig litteracitet sker genom deltagande i sociala sammanhang, sociala praktiker, där skrivande och läsande fyller en funktion och inte genom mekanisk inläring. Barton (2007) uttrycker det som att människor socialiseras in i olika "literacy practices" genom att delta i olika "literacy events" (s. 35).

Fokus i avhandlingen är på elevers skriftspråkliga litteracitet, och i första hand då på deras skrivande. Att avgränsa vad som menas med skrift och skrivande, vad Barton (2007) benämner som "print literacy" (s. 24) är inte problemfritt och ska sättas i relation till andra typer av meningsskapande. Barton skriver:

[...] the borders of what counts as print literacy are becoming increasingly fuzzy and that one cannot isolate print literacy from other forms of meaning-making when trying to understand the complexity of people's lives and or the demands of education and other spheres. (s. 24)

Frågan om vad som ska definieras som skrift och skrivande blir inte mindre komplicerad av att skriven text dessutom allt oftare förekommer i komplexa samspel med andra teckensystem. Citatet aktualiserar därmed även diskussionen i föregående avsnitt om den vidgade synen på skrivande, text och textskapande och att skriftliga verbalspråkliga resurser enbart utgör en möjlighet bland flera semiotiska resurser och redskap för att skapa mening, kommunicera, tänka och mediera ett innehåll. I nordisk forskning

översätts "literacy event" vanligtvis med *skrifthändelse* (se t.ex. (Christensen et al. 2014; Karlsson 2006; Malmbjer 2012) vilket förutom skrivande även inbegriper läsande, talande och annat textskapande. För att markera att avhandlingens fokus är på skrivande använder jag begreppet skrivhändelse i stället för skrifthändelse.

Allt mänskligt handlande, till exempel att skriva, är situerat och leder till att olika praktiker och kulturer konstitueras. Sociala praktiker växlar beroende på sammanhang, situation och deltagare, men också beroende på vilka redskap och resurser som används. Människor samspelar alltså inte bara med varandra, utan också med den miljö och de objekt som de omges av. Anna Gustafsson (2013) förklarar att praktik "står för ett visst beteende där en viss konstellation av materiella och mentala faktorer formar ett slags (återkommande) enhet och kommer att representera ett mönster som kan reproduceras" (s. 88). Hon använder sig av Gee (2014) för att konkretisera begreppet praktik:

By a «practice» I mean a socially recognized and institutionally or culturally supported endeavour that usually involves sequencing or combining actions in certain specified ways. (s. 17)

Att skrivande betraktas som en social praktik innebär även att det formas av maktrelationer (jfr Fairclough 1992), något som blir påtagligt i relation till skolans styrdokument och den kultur som genomsyras och formas av dessa. Exempelvis kan skolan ha svårt att ta tillvara på elevers erfarenheter av att delta i vardagliga litteracitetspraktiker, likväl som att elever kan ha svårt att identifiera sig med skolans som vanligtvis formas runt det traditionella skolskrivandet som utgår från en verbalspråklig norm (se t.ex. Fast 2007, Janks 2010).

I sociala praktiker utvecklas över tid olika normer som möjliggör eller begränsar vad som kan göras, tänkas, sägas eller skrivas, när och av vem och vilken makt eller status det signalerar. Förståelsen för hur litteracitetspraktiker formas är således beroende av det sociala sammanhanget, situationen och kulturen. Genom att förstå litteraciteter som praktiker, som utvecklas olika beroende på tid och

rum och socialt sammanhang, ansluter jag mig till en ideologisk syn på litteracitet.

4.3 Skriftbruk

Att förstå skrivande som mänskliga handlingar, situerade i sociala sammanhang bottnar i en sociokulturell tradition. Barton (2007) och Barton och Hamilton (1998) menar därför att det bör undersökas när människor deltar i vardagliga sammanhang. Att bruket av skrivande måste förstås utifrån var det är situerat uttrycks av Gee (2005) som skriver:

[...] literacy studies are based on the view that reading and writing only makes sense when studied in the context of social and cultural (and we can add historical, political and economic) practices of which they are but a part. (s. 3)

Vad litteracitet betyder för människor i olika situationer och hur det förändras över tid står i ett ömsesidigt beroendeförhållande till den sociala, kulturella och historiska kontexten. Gee (2005) beskriver betydelsen av skriftspråklig litteracitet som att:

[...] words give meaning to contexts just as surely as contexts give meaning to words. Words and contexts are two mirrors facing each other, infinitely and simultaneously facing each other. (s. 9)

Hur ords betydelser står i ett dialektiskt förhållande till sammanhanget, situationen och den verksamhet där de ingår uttrycks av Gee med en spegelmetafor ”mirrors”, som understryker betydelsen av att skriftspråklig litteracitet måste förstås i det specifika sammanhang där det får betydelse och fyller en funktion. Förståelsen av litteracitet som socialt situerat är ekologiskt grundat.

4.3.1 Den ekologiska metaforen

Ett ekologiskt perspektiv på litteracitet bottnar i sociokulturell teori, vars grundantagande bland annat är, att mänskligt meningsskapande är socialt situerat. Enligt Säljö (2013) innebär det att:

Vad vi har möjlighet att studera är vad människor säger, skriver eller gör, det vill säga kommunikativa och/eller fysiska praktiker. Det är vad vi har tillgång till. Vad människor säger skriver eller gör är alltid kontextuellt bestämt och uttrycker inte endast deras inre tankevärld och begreppsförståelse. Detta är ett grundantagande i ett sociokulturellt perspektiv. (s. 115)

En viktig utgångspunkt för en ekologisk förståelse är alltså att det inte bara är samspelet mellan individer som konstituerar skrivpraktiker, utan även samspelet med den omgivande kontexten och de intellektuella och fysiska redskap som finns tillgängliga i densamma.

Barton (2007) använder metaforen "ecological" (s. 32) för sättet att studera litteracitet i konkreta sammanhang. En ekologisk förståelse av litteracitet uppnås genom att olika former av litteracitet studeras i den kontext där de fyller en funktion och i relation till de olika symbolsystem, resurser, redskap och tekniker som finns till förfogande. Betydelsen av att studera skrivhändelser utifrån ett ekologiskt perspektiv i dess naturliga sammanhang understryks av Barton (2007):

Rather than isolating literacy activities from everything else in order to understand them, an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and in learning. [...] Instead of studying the separate skills which underlie reading and writing, it involves a shift to studying literacy, a set of social practices associated with particular symbol systems and their related technologies. To be literate is to be active; it is to be confident within these practices. (s. 32)

Det sociala sammanhang som undersöks i avhandlingen är SO-ämnesundervisningen på högstadiet, mer specifikt elevers skrivande under ett arbetsområde om lag och rätt, och de skrivpraktiker som formas i interaktionen mellan elever, lärare, ämne, miljö och de resurser och redskap som erbjuds. Eleverna skriver både i och utanför skolan vilket gör att kontexten består av vad Gee (2002) kallar för, gränslandet mellan skola och hem. Att människor förflyttar sig mellan olika domäner innebär att olika skrivpraktiker

existerar parallellt och formar varandra ömsesidigt. Ett ekologiskt perspektiv reser därmed frågor om olika sätt att kommunicera, mediera och representera våra yttranden i olika sammanhang och hur det formar skrivpraktiker som alltså inte är neutrala.

4.3.2 Resurser och redskap för semiotisk mediering

För att kunna beskriva och förstå hur eleverna skriver inriktar sig analysen i min avhandling på hur de använder olika semiotiska resurser (jfr Björkvall 2009, s. 14). I analysen gör jag skillnad mellan *skriftligt verbalspråkliga semiotiska resurser* och *andra visuella semiotiska resurser*. I avhandlingen används visuella resurser utifrån ett vidgat textbegrepp som Björkvall (2009) beskriver:

[...] inkluderar visuella element som inte är skriftspråkliga och eftersom det tar fasta på texters kommunicerande och betydelseskapande funktioner i ett perspektiv där både bilder, illustrationer och textlayout tas med. (s. 7)

Visuella resurser innefattar alltså illustrationer, bilder och foton, såväl som layout, grafiska element i form av typsnitt, fetstil, eller färg samt understrykningar, symboler och figurer. Digitaliseringen bidrar till ett bredare spektrum av multimodala texter genom att erbjuda nya möjligheter för att kombinera modaliteter och därtill hörande semiotiska resurser.

Hur texter kommuniceras genom olika medier, har också betydelse för hur de uppfattas. Mediering kan ske till exempel genom den tryckta läroboken, skärmbaserade texter, film, ljud eller via en whiteboardtavla. Hur texter uppfattas påverkas även av de olika *materialiteter* som olika medier använder sig av. Av Björkvall (2009) beskrivs det som att olika medier bär på olika betydelser, det vill säga, hur något förmedlas är i sig självt betydelsebärande (s. 8).

När olika modaliteter och semiotiska resurser kombineras talar man om multimodala texter (jfr Björkvall 2009; Kress & van Leeuwen 2006). Det kan till exempel handla om att verbaltext kombineras med bilder och foton, eller att grafiska resurser används.

Gee (2005) menar att:

'New Literacies' are increasingly multimodal: meaning and knowledge are built up through various modalities (images, texts, symbols, interactions, abstract design, sound, etc) not just words. (s. 210)

Olika modaliteter erbjuder olika möjligheter att uttrycka mening. Enbart modaliteten skrift möjliggör, enligt Jeff Bezemer och Gunther Kress (2015), att uttrycka sig genom en mängd olika resurser:

Writing for instance, has syntactic, grammatical, and lexical resources, graphic resources such as font, type, size, and resources for "framing", such as punctuation. Writing might make use of other resources, for instance, the resources of color. Speech and writing share aspects of grammar, syntax, and lexis. [...] Image has resources such as position of elements in a framed space, size, colour, shape icons of various kinds – lines, circles – as well as resources such as spatial relation, [...] modes have different affordances – potentials and constraints for making meaning. (s. 171)

Vilka resurser och redskap för mediering som blir aktuella är avhängigt den situation och det sammanhang, som eleverna och läraren är delaktiga i när de skriver och i förlängningen hur skrivhändelser, skrivpraktiker och skrivkulturen i sig formas. Detta behöver studeras och förstås i den kontext där det sker, vilket möjliggörs genom observationer av undervisningen.

4.3.3 Skrivhändelser, skrivhandlingar och skrivpraktiker

För att beskriva och förstå vad, varför och hur elever skriver och hur skrivpraktiker formas tar jag utgångspunkt i de skrivhändelser som aktualiseras i den dagliga undervisningen. Skrivhändelser utgörs av de observerbara tillfällen, då elever och lärare skriver med hjälp av olika resurser och redskap. Begreppet skrivhändelse förstås i linje med Bartons (2007) definition av "literacy event" som "activities where literacy has a role" (s. 37). Skrivhändelser är därmed starkt kopplade till situationskontexten, deltagarna, sammanhanget, resurser, redskap, aktiviteter och handlingar. I en skrivhändelse

ingår olika skrivhandlingar som har ett uttalat syfte. Vilka skrivhandlingar som aktualiseras och hur de texter som blir resultatet ska tolkas, avgörs av sammanhanget. Skrivhändelser är alltså etnografiskt observerbara, i situationer när det skrivs, eller där skriftspråket spelar roll, till skillnad från skrivhandlingar som blir synliga genom sammanhanget och de texter som skrivs. Enligt Berge (1988) innebär skrivhandlingar att agera genom text i riktning mot ett syfte. Ett konkret exempel är en vanlig klassrumssituation som innebär att elever antecknar under lärarens genomgång. Den direkt observerbara skrivhändelsen består i att eleverna skriver. Däremot vad de skriver och vad det har för syfte blir synligt genom texten och kontexten. Skrivhandlingar skiljer sig på det sättet från skrivhändelser genom att de blir synliga som text och genom en ekologiskt grundad förståelse av det kontextuella sammanhanget. När skrivhändelser och skrivhandlingar upprepas framträder ett mönster för hur skrivande används i ett specifikt sammanhang: skrivpraktiker.

Skrivpraktiker ska förstås som de sociala sammanhang där skrivande används och som formas och utvecklas över tid genom hur det används i ett bestämt sammanhang, eller vad Barton och Hamilton (1998) kallar för *domäner*, som de beskriver som:

Domains are structured, patterned contexts within which literacy is used and learned. Activities in these domains are not accidental or randomly varying: there are particular configurations of literacy practices and there are regular ways in which people act in many literacy events in particular contexts. (s. 10)

I olika skrivpraktiker utvecklas specifika normer, attityder och värderingar, som ser olika ut beroende på till vad, varför och hur skrivandet används. I avhandlingen undersöks praktiker med fokus på elevers och lärares skrivande och skrivpraktiker. Praktikbegreppet innefattar inte enbart händelser och handlingar, utan även hur man talar om, ser på och förhåller sig till skrivande: "lived, talked, enacted, value-and-belief-laden practices" (Gee 2015, s. 3). Relationen mellan när skrivandet används, hur det används, i vilka situationer och sammanhang samt vilka texter det resulterar i

beskrivs av Barton och Hamilton (1998) som "a social theory of literacy":

Texts are a crucial part of literacy events and the study of literacy is partly a study of texts and how they are produced and used. These three components, practices, events and texts, provide the first proposition of a social theory of literacy, that: *literacy is best understood as a set of social practices; these are observable in events which are mediated by written texts.* (s. 5)

Barton och Hamilton understryker alltså nödvändigheten i att förstå den oupplösliga relationen mellan texter och skrivhändelser/ skrivhandlingar för att kunna beskriva och förstå hur skrivpraktiker formas i en specifik kontext. Skrivpraktiker inbegriper även människors medvetenhet om och skapandet av kulturella normer, vilket har betydelse för hur de skriver i en viss kontext. Barton (2007) skriver:

Together events and practices are two basic units of analysis of the social activity of literacy. Literacy events are the particular activities where literacy has a role; they may be regular repeated activities. Literacy practices are the general cultural ways of utilizing literacy which people draw upon in a literacy event. (s. 37)

Skrivhändelser och skrivpraktiker är på det sättet nära förbundna med varandra. Förståelsen av skrivpraktiker blir möjlig genom studier av konkreta läs- och skrivhändelser som delar av sociala praktiker.

4.3.3.1 Kritiken mot New Literacy Studies

Med ett fokus på sociala aspekter i relation till skriftbruk, snarare än psykologiska och kognitiva, har NLS fått ett betydande genomslag i forskningen inom fältet, vilket i svensk forskning syns i avhandlingar inom bland annat Smd. Den kritik som har riktats mot NLS handlar just om forskningens fokus på den sociala kontexten och praktikerna, som kritikerna menar, drar uppmärksamheten från texterna och analys av texter, samt från betydelsen av semiotiska resurser och fysiska redskap. Vidare

kritiseras de för att inte tillräckligt uppmärksamma skrivandets materiella förutsättningar (se t.ex Brandt & Clinton 2002). I min undersökning vore det till exempel, otänkbart att bortse ifrån betydelsen av att eleverna får tillgång till var sin Ipad, eftersom det utökar den repertoar av redskap och resurser som de har tillgång till. Karlsson (2011) menar att samtliga aspekter, materiella, sociala och semiotiska är viktiga för att fullt ut förstå vilka skrivkulturer som etableras genom skriftbruket och de texter som det utmynnar i.

Jag uppfattar kritiken som att det saknas ett medieekologiskt perspektiv på skrivande inom NLS som alltså inte beaktar att också skrivandets redskap är betydelsebärande. Under inflytande av den teknologiska utvecklingen, i relation till litteracitet, har NLS, enligt Martin Prinsloo och Mike Baynham (2008), mer och mer uppmärksammat betydelsen av materiella aspekter. Kritikerna menar också att det inte är tillräckligt att studera vardagliga praktiker för att få syn på språkliga maktstrukturer. Hillary Janks (2009) tillhör dem, och hon menar att för att synliggöra maktstrukturer i relation till språkanvändning måste sambandet mellan språkliga praktiker på olika nivåer i samhället utforskas och kombineras.

I föreliggande avhandling är den sociala kontexten i kombination med analysen av skrivhändelser, skrivhandlingar, semiotiska resurser och redskap utgångspunkt för att beskriva och förstå hur skriftspråklig litteracitet manifesteras i SO och vilka skrivpraktiker som formas. Genom valet av triadmodellen (Christensen et al. 2014) som det centrala analytiska redskapet är det möjligt att beakta såväl sociala som materiella och semiotiska aspekter av elevers skolskrivande.

4.4 Skriftbruk och skrivpraktiker i SO

Utifrån ett ekologiskt perspektiv på skriftbruk undersöker jag hur skrivpraktiker formas i undervisningen utifrån de skrivhändelser som involverar eleverna i olika skrivhandlingar. Hur skrivpraktiker formas behöver förstås i relation till syftet med skrivhandlingarna, vilka resurser och redskap som erbjuds och används samt utifrån elevernas motiv för att skriva. Skrivhändelser och skrivhandlingar

formar var för sig, eller tillsammans skrivpraktiker. Skrivhändelser, skrivhandlingar och skrivpraktiker är undersökningens centrala begrepp och det komplexa förhållandet mellan dem visualiseras i en teoretisk-analytisk modell: triadmodellen. Denna modell beskrivs i nästa avsnitt tillsammans med övriga teoretiska och analytiska begrepp.

4.5 Teoretiska begrepp och analytiska redskap

För att förstå skriftbruket i relation till SO-ämneshundervisningen, i betydelsen vad som skrivs och vad skrivandet fyller för funktion, hur det tar sig uttryck samt vilken betydelse det har och hur det motiveras, utgår jag, som beskrivits tidigare, från en ekologisk syn på skriftspråklig litteracitet. Det innebär en kontextuell förståelse av skriftbruket i den sociala praktik där det förekommer. Skrivhändelser, skrivpraktiker och skrivkulturer står i ett beroendeförhållande till varandra, vilket innebär att de formar och omformar varandra i ett sinsemellan ständigt pågående utbyte. Den anpassning som sker mellan olika kulturer och praktiker sker i olika grad beroende av sammanhang och situation och tar sig uttryck i olika skrivhändelser. Skrivhändelserna varierar till exempel utifrån ämnesinnehåll, uppgiftsformulering, vilka skrivhandlingar som aktualiseras samt i förhållande till vilka resurser och redskap som är tillgängliga. Förändringar i skriftbruket sker på olika nivåer och i olika takt, och de behöver därför inte vara särskilt framträdande.

I analysen använder jag triadmodellen på två sätt: dels som en metod för att gå igenom materialet genom en specifik arbetsgång, dels för att förstå hur aspekterna ämne, skola och ungdom och de skrivkulturer som etableras, formar och omformar de skrivpraktiker som framträder. Triadmodellen, liksom de begrepp som aktualiseras för att synliggöra, förstå och beskriva förhållandet mellan de olika nivåerna och vilka skrivpraktiker som det utmynnar i, är därmed helt central i analysen. Skrivhändelserna är situerade i tid och rum och svarar på frågan *vad* eleverna skriver vid ett visst tillfälle, medan de skrivhandlingar som realiseras och vad de syftar till svarar på *varför* de skriver.

För att sätta ord på syftet med skrivhandlingarna används syftesformuleringar i Berges et al. (2016) skrivhjul. *Skrivhjulet* fångar även frågan om *hur* skrivandet medieras genom den innersta cirkeln som innehåller resurser för semiotisk mediering. I analysen skiljer jag mellan skriftligt verbalspråk och andra visuella resurser. När det gäller teknik och vilka redskap som tas i bruk skiljer jag mellan *analog redskap* och *digital redskap*, vilka enligt Björkvall (2009) representerar olika materialiteter. För att kunna beskriva de bakomliggande motiven till skrivandet används Berges (1988) handlingstyper, *rituell*, *strategisk* och *kommunikativ handling*. Modellerna och de analytiska begreppen redovisas mer ingående i det följande.

4.5.1 Triadmodellen

Didaktiska triader är ett vanligt sätt att se på undervisning och de omständigheter som påverkar densamma. I min analys utgår jag från en teoretisk-analytisk modell, som har utvecklats i det danska forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* (Christensen et al. 2014) triadmodellen. En flerårig etnografisk studie, om elevers skrivande och skrivutveckling i grundskola och gymnasium, har resulterat i teoriutveckling och flera teoretisk-analytiska modeller, varav triadmodellen (Christensen et al. 2014) eller *skoleskrive-modellen*, som den benämns i den sista rapporten (Krogh 2016, s. 35), är en.¹⁵ Triadmodellen kan, enligt Krogh med flera (2016) fungera som en ram för att förstå skolskrivande (s. 52), vilket de menar är nära förbundet med olika sätt att se på kunskap och lärande och undervisning om skrivande. I triadmodellen är skrivhändelse ett centralt begrepp som i min analys utgör både analysobjekt och används som analytiskt begrepp.

¹⁵ Projektet har bedrivits under ledning av Ellen Krogh och har involverat en grupp på tio danska forskare under perioden 2010-2015. Studien presenteras i tre delrapporter, Skrivekulturer i folkskolens niende klasse (Christensen et al. 2014), Elevskrivere i gymnasiefag (Krogh, Christensen & Jakobsen 2015) och Skriverudviklinger i gymnasiet, (Krogh 2016). I projektet ingår även, Torben Spanget Christensen, Niels Bonderup Dohn, Nikolaj Frydensbjerg Elf, Peter Hobel, Steffen M. Iversen, Karen Sonne Jakobsen, Lena Linden Skov, Anke Piekut och Ole Togeby. Finansieringen kommer från Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation (FKK) 2010-2016.

4.5.1.1 Skrivhändelser

Skrivhändelser är socialt situerade händelser som någon deltar i, i ett visst sammanhang. En skrivhändelse innehåller olika skrivhandlingar som till exempel att eleverna skriver svar på frågor i sina skrivhäften samtidigt som de stryker under fakta i en text eller skriver för att logga in på sina Ipadplattor. Att utgå från skrivhändelser kan bidra till förståelsen av de skrivpraktiker som redan existerar och hur de utvecklas och vad som formar dem.

Figur 2: Triadmodellen (Christensen et al. 2014).

Skrivhändelser är placerade i triadens mitt för att åskådliggöra att det är i dem som eleverna, läraren och ämnet möts. Genom att skrivhändelserna upprepas framträder ett mönster ur vilket ett antal skrivpraktiker kan synliggöras. Modellens dubbelriktade pilar visar

hur skrivhändelser, skrivpraktiker och skrivkulturer står i ett dialektiskt förhållande till varandra. Utgångspunkt för modellen är, liksom inom NLS, att litteracitet är socialt och kulturellt situerat, att skrivande ses som yttranden som kommunicerar innehåll och att skrivande både formar och formas av sociala aktiviteter som får sin funktion i ett specifikt sammanhang. Genom att vara delaktiga i skrivhändelser blir eleverna medvetna om de rådande skrivkulturer och skrivpraktiker som de formas av allt eftersom. Samtidigt är de själva medskapare av dem genom sitt deltagande.

Elevers sätt att skriva kan förändras på kort tid, till exempel om nya redskap erbjuds, medan processer som förändrar praktiker och kulturer verkar betydligt långsammare. I varje konkret skrivhändelse möts och förhandlas skolans, ämneslärares och elevernas kulturer och praktiker. Över tid formas skrivpraktiker som påverkas av vilken kultur som får störst genomslag, motstånd eller acceptans, i de för skrivhändelserna specifika situationen eller sammanhanget. Denna förhandling kan liknas vid en kamp mellan olika kulturer och praktiker. Att, som i min undersökning, utgå från skrivhändelser bidrar till att synliggöra och förstå de skrivpraktiker som utvecklas och vad som formar dem.

4.5.1.2 Skrivpraktiker

I det mönster som skrivhändelserna formar framträder skrivpraktiker. Christensen et al. (2014) skriver att:

Skrivpraktikker kan ikke direkte observeres eftersom de også involverer normer, værdier, holdninger og sociale relationer, men de kan beskrives analytisk ved at finde genkommende mønstre i skrive- og skrifthændelser. (s. 35)

Utgångspunkt är Barton och Hamiltons (2000) definition, som ser skrivpraktiker som de sociala och kulturella mönster och strukturer som skrivhändelser ingår i och som ger mening. De ser alltså skrivpraktiker som förhandlade och anpassade till olika hänsyn, som tas i en viss situation, till exempel undervisningssituationen i ett specifikt ämne. Skrivpraktiker formas enligt Christensen et al (2014) av skrivhändelser, hur de genomförs och planeras utifrån gällande

föreställningar i det aktuella sammanhanget och situationen. På det sättet är de en blandning mellan sociala och psykologiska möjligheter och begränsningar. De formas och omformas i lärares och elevers möte med SO-ämneshållet och under inflytande av normer, värderingar, attityder, sociala relationer och sociala, kulturella och fysiska ramar. Att tala om *en* specifik skrivpraktik, eller att beskriva skrivpraktiker som isolerade öar eller som statiska verksamheter är därför enbart en teoretisk konstruktion för att kunna beskriva hur skriftspråklig litteracitet manifesteras i en specifik ämnespraktik.

Skrivpraktikerna formas också av den makt skolan som institution utövar genom sitt uppdrag att bedöma och sätta betyg och de förväntningar på eleverna som det skapar och som blir synligt i skol-, ämneslärares- och elevskrivpraktiker. Skrivpraktiker överförs från en situation till en annan, till exempel får skrivandet utanför skolan konsekvenser för skrivandet i skolan och vice versa. Det kan beskrivas som att skrivpraktiker är i ständig rörelse i relation till de sociala och kulturella mönster och strukturer som framträder i de konkreta skrivhändelserna. I triadmodellen representeras dessa sociala och kulturella mönster av *skolskrivkultur*, *ämneslärareskrivkultur* och *elevskrivkultur*.

4.5.1.3 Skrivkulturer

Skrivkulturer¹⁶ förstår jag som den etablerade bilden av hur skrivande i en viss kontext förväntas se ut. En skola kan till exempel

¹⁶ För att förstå vad som menas med skrivkultur kan det vara klagörande att ställa det mot andra discipliners definitioner av kulturbegreppet. Jan Thavenius (1999) omtalar kulturbegreppet som flertydigt, och att det kan förstås genom att skilja mellan begreppets ideologiska betydelse (kultur) och dess empiriska betydelse (kulturer) (s. 98 ff.). I denna sistnämnda mening används kulturbegreppet i antropologisk betydelse, det vill säga som definition på socialt överförda levnadsmönster. Magnus Persson (2007) omnämner kulturbegreppet som "hyperkomplex" (s. 22) och att det måste förstås beroende på om det används som ett teoretiskt verktyg eller om det utgör ett studieobjekt. Magnus Öhlander och Jenny Gunnarsson Payne (2017) definierar, utifrån en kulturteoretisk utgångspunkt, kultur som "människors kollektivt kommunicerade, utövade och föränderliga livsformer, normer, värden, kunskaper, meningsgivande" (s. 17). Öhlander (2017), i sin tur, utgår från Blumers och Barths syn på kultur utifrån ett interaktionistiskt perspektiv, där kultur ses som ett resultat av kontinuerlig mänsklig interaktion, som ska studeras i det sociala sammanhanget, genom de normer, värden och meningar som genereras (s. 78). Billy Ehn (1981), som är etnolog menar att med ordet kultur avses "begrepp, normer och värden som förenar människor, varav individen tillägnar sig

arbeta utifrån övertygelsen om att skriva i alla ämnen är viktigt, vilket får betydelse för den lokala skolans, lärarens och elevernas skrivkulturer. Det i sin tur får konsekvenser för de skrivpraktiker som formas utifrån de skrivhändelser och skrivhandlingar som lärare och elever deltar i när de arbetar med innehållet i olika ämnen.

Skrivkulturer är situationellt och kontextuellt beroende. De etableras i en viss kontext utifrån de normer, traditioner, och det språk som värderas och erkänns inom olika (ämnes-)diskurser. Det finns alltså olika kulturer för olika grupper som existerar sida vid sida, till exempel skolkulturer med sina traditioner och normer, ämneskulturer som syns i vilken kunskap som värderas i ett ämne, lärarkulturer som blir synligt i val av innehåll och arbetsformer, elevkulturer som kan ses i elevers attityder till skolarbete och slutligen skrivkulturer som ett uttryck för ett visst sätt att se på och använda skrivande. Smidt (2010) ser skrivkultur som en social praktik. Han beskriver att vad, hur och varför det skrivs bestäms av oskrivna regler, ritualer, genrer och arbetssätt som byggs in i en kultur över tid och som hela tiden förändras. Skrivkultur utgör, menar han, den etablerade bilden av hur skrivande i en viss kontext förväntas se ut, till exempel i en viss skola och i ett visst ämne där den kultur som tillhör skolan som institution, den lokala skolans kultur såväl som ämnets kulturella konventioner och lärarens och elevernas kulturer får konsekvenser för innehåll, form och sociala handlingar. Kulturen blir, enligt Smidt (2010), en ram både för vad som förväntas ske och hur det ska ske för att accepteras.

Inom projektet *Faglighed og skriftlighed* studeras skrivkulturer, som beskrivs:

[...] som etablerede mønstre af skrivepraktikker som vi fx kan finde dem i et givet skolefag, [...] et mere overordnet begreb [...] at indkredse de overordnede forventninger og antagelser eleverne søger at afbalancere i deres skrivning. (Christensen et al. 2014, s. 35)

brottstycken” (s. 84). Gemensamt för dessa olika definitioner är att de har en konstruktivistisk utgångspunkt, i det att kultur skapas i människors sociala samspel, under en längre tid och i en viss kontext. Kulturer ska alltså förstås som något övergripande, något föränderligt som skapas och utvecklas i samspel mellan människor och deras omgivning.

Kulturerna ska alltså förstås som överordnade i förhållande till skrivpraktiker och skrivhändelser eftersom de sätter normerna för vad som är förväntat och accepterat avseende vilka resultat eleverna ska nå och hur de ska gå tillväga för att nå dit.

I triadmodellen representeras kulturerna av triadens sidor. Ämneslärarskrivkultur som formas av hur läraren planerar sin undervisning utifrån ämnet, kursplanernas syften och mål och i förhållande till de elever som ska undervisas. Skolskrivkulturen beskrivs som formad av rådande normer på både nationell och lokal nivå, till exempel om skolan arbetar utifrån en viss pedagogik eller, har speciella regler för prov och läxor i ett ämne. Elevskrivkulturen formas av balansgången mellan skolans normer och förväntningar och elevernas fritid. Christensen et al. (2014) beskriver elevskrivkulturen som mer dynamisk i förhållande till skolans mer stabila kultur. Hur stort inflytande dessa tre kulturer får förhandlas i de skrivhändelser som eleverna deltar i, och som varierar med situation, sammanhang och skrivuppgift. Det här sättet att förstå skrivkulturer representerar, enligt (Krogh 2015), en triadisk syn på skrivande i ämnesundervisningen, som hela tiden anpassas utifrån innehåll (ämne), form (arbetssätt) och syfte (kursplan).

I triadmodellen synliggörs skrivandet i relation till tre aspekter: ämne, skola och ungdom. De är i modellen placerade utanför triangeln för att åskådliggöra att de ska förstås som *kultur-sociologiska dimensioner*, med betydelse för hur skrivpraktiker och skrivkulturer formas och omformas över tid. De skrivkulturer som utvecklas i spänningsfältet mellan de tre aspekterna, ämne, skola, ungdom, som alltså inte ska uppfattas som konkreta aktörer utan sociologiska kategorier, formar skrivhändelser som i sin tur, utifrån etablerade mönster, formar skrivpraktiker. Krogh (2015) förtydligar:

Ungdom, fag og skole er sociohistoriske makrokategorier der opererer på en anden tidsskala end skrivehændelsen. Mens skrivning foregår inden for en tidsskala af minutter og timer, foregår forandringer af ungdomsliv, skolens fagkonstruktioner og skolens organisation på en tidsskala der rækker over tiårsperioder og langre. (s. 60)

För att konkretisera hur de olika aspekterna i triadmodellen verkar på en övergripande nivå tas, det faktum att eleverna i min undersökning får tillgång till var sin Ipad, som exempel på hur det kan relateras till aspekterna i modellen. Skola handlar då om vilka fysiska och institutionella förutsättningar som råder, medan ämne handlar om vilken funktion det digitala redskapet får i undervisningen av ämnesinnehållet och vilka nya möjligheter eller begränsningar som det innebär att undervisa om samhällskunskap, eller att kommunicera och representera ett ämnesinnehåll med tillgång till ytterligare redskap. Aspekten ungdom rymmer elevernas användning och erfarenhet av digitala redskap och medier utanför skolan, och vilken betydelse den har för skrivhändelser och skrivhandlingar och hur de omförhandlas genom tillgången till redskapet och vad det i sin tur betyder för skrivpraktikerna.

I mitt avhandlingsarbete undersöker jag skrivpraktiker. Skrivkulturer uppfattar jag alltså som överordnade i betydelsen att de är erkända etablerade och betraktas som eftersträfvansvärda i det aktuella institutionella sammanhanget. De får olika stort inflytande på skrivhändelser, skrivhandlingar och skrivpraktiker, beroende på vilka av aspekterna ämne, skola, ungdom som dominerar i sammanhang, situation och i olika uppgifter.

4.5.2 Skrivhjulet

Skrivhändelser aktualiserar olika skrivhandlingar som alltid har ett eller flera syften. Att allt skrivande har ett syfte ligger i språkets grundläggande funktioner att förmedla något (*ideationell funktion*) till någon (*interpersonell funktion*) och på något sätt (*textuell funktion*) (se t.ex. Holmberg & Karlsson 2006; Rose & Martin 2013; Walldén 2019). För att sätta ord på syftet med skrivandet, och de texter som skrivhandlingarna resulterar i, använder jag Kjell Lars Berges, Lars Sigfred Evensens och Ragnar Thygesens (2016) skrivhjulet¹⁷. Skrivhandlingarna är kopplade till att skrivandet har

¹⁷ Norge genomförde 2006 en litteracitetsreform som gick ut på att alla lärare formellt bär ansvar för att elever kan läsa, tala och uttrycka sig i skrift i skolans samtliga ämnen. I reformen ses skrivande som en grundläggande färdighet som lyfter fram språkets betydelse för lärande och kunskapsutveckling (se t.ex. K. L. Berge, 2005). Skrivhjulet utvecklades som ett led i genomförandet av denna reform.

olika syften som blir synliga i text. Skrivhjulet är enligt Berge et al. (2016) tänkt att täcka in alla typer av skrivande som kan tänkas förekomma i undervisningen i skolans alla ämnen. Enligt Berge (2005) är skrivhjulet "[...] en slags generalisering över allt hva vi kan bruke skriving til" (s. 17). Det utvecklades från början i anslutning till det norska *NORM*-projektet, (se t.ex. Berge 2005; Berge & Skar 2015; Evensen 2010; Matre et al. 2011; Solheim & Matre 2014) som ett didaktiskt redskap för lärare att utforma och bedöma skrivuppgifter. Utgångspunkten var frågor om skrivandets grundläggande funktioner, om olika skrivsituationer, att skrivande förekommer i alla ämnen, att texter kan vara multimodala, att olika skrivsituationer ger texterna olika betydelse, att skrivkompetens är komplext och att det finns svårigheter med den bredd som skrivandet representerar. Skrivhjulet ska alltså förstås som en tankemodell som möjliggör en funktionell förståelse av skrivande.

Figur 3: Skrivhjulet (Berge et al. 2016).

På bilden visas skrivhjulet i sin grundposition. Själva tanken med dess konstruktion är dock att de olika hjulen ska kunna vridas för att åskådliggöra hur förhållandet mellan skrivhandlingar, syfte och mediering kan varieras och utmyнна i olika texttyper. Om hjulet förblir i sin grundposition leder det tanken till genrespecifikt skrivande, vilket står i direkt opposition till dess grundtanke. Enligt Berge (2005) tar skrivhjulet inte upp olika genrer eller skrivsätt, men det kan "användas till att skilja mellan allt det vi använder skrivande till på ett systematiskt sätt" (s. 178). Skrivhjulet är en idealtypisk modell som enligt Berge et al. (2016) fokuserar vad som skrivs, det vill säga vilken skrivaktivitet som aktualiseras, *skrivhandling*, varför det skrivs, det vill säga skrivhandlingens *syfte*, och hur det skrivs, *skriftens resurser och redskap*. Dessa tre står alltid i relation till varandra: skrivandet är alltid avsiktligt, kulturellt/situationellt och ett resultat av semiotisk mediering. Situationen och sammanhanget är avgörande för att kunna förstå komplexiteten som präglar skol-skrivandet och de skrivpraktiker som formas där.

I avhandlingens analys används skrivhjulet på två sätt. Dels används de sex grundläggande syftena, som skrivhandlingarna, enligt skrivhjulet, kan ha för att tala om varför eleverna skriver. Följande grundläggande syften¹⁸ omfattas av skrivhjulet:

- *utväxla information och hålla kontakt*
- *skapa identitet, självreflektera, metareflektera och självbedöma*
- *lagra, organisera och strukturera kunskap*
- *utveckla kunskap*
- *konstruera textvärldar*
- *påverka*

Dels används skrivhjulets syftesformuleringar, "purposes", i den inledande analysen för att kategorisera de skrivhändelser och skrivhandlingar som eleverna och läraren deltar i.

¹⁸ Jag har valt att använda mig av de svenska översättningar som presenteras i en artikel av Kjell Lars Berge & Gustaf Skar (2015) i Läsluftets modul om Skriva i alla ämnen.

Skrivhjulet, som från början var tänkt som ett stöd för provkonstruktion och bedömning och ett didaktiskt stöd för lärare i alla ämnen att planera sin skrivundervisning, har även använts analytiskt i olika studier för att, till exempel, definiera det skrivande som sker i skolan (Skar 2013), beskriva och klassificera skrifthändelser¹⁹ (Westman 2009), att analysera skrivkulturer (Christensen et al. 2014) och att förstå betydelsen av hur skrivuppgifter²⁰ formuleras i förhållande till hur elever genomför skrivuppgifter och vilka texter det resulterar i (Ohrem Bakke 2019). En invändning mot att använda skrivhjulet analytiskt är att skrivhandlingar och syften sällan syns renodlade i elevernas texter. De är enligt Sindre Dagsland (2015):

[...] idealtyper, det vil si at skrivehandlingene aldri vil finnes i «ren form» i virkeligheten, gjør det utfordrende og komplekst å nærme seg spørsmål om hva skiving og oppgavelaging ut fra de ulike skrivehandlingene kan innebære. (s. 205)

Svårigheterna med att använda modellen analytiskt visar sig till exempel i att en och samma skrivhandling kan ha flera syften samtidigt. Det finns också exempel på skrivhandlingar som inte så lätt låter sig inordnas i skrivhulets kategorier, som är gränsfall mellan det ena eller det andra. Texter kan vara resultat av en kombination av skrivhandlingar och ha flera olika syften. Exempelvis kan en informativ text ha berättande form med fiktiva inslag, en självreflekterande text kan samtidigt syfta till att organisera eller kommunicera kunskap, eller en kommunikativ text kan samtidigt vara metakognitiv och så vidare. Detta kan skapa otydlighet, vilket Jon Smidt (2008) lyfter fram som en svaghet i användningen av skrivhjulet. Han skriver att "Skrivhjulet kan hjälpa oss att se vad för slags skrivande som särskilt betonas, men det rymmer inte alla skrivhandlingar och syften i skolan" (s. 32).

¹⁹ Westman använder "skrifthändelser" som översättning av literacy event.

²⁰ Skrivuppgifter är enligt Ohrem Bakke (2019) överordnat skrivuppgiften genom att det inbegriper uppgiftsformuleringar, inramning, iscensättning såväl som form för utvärdering och bedömningskriterier (s. 11).

Skrivhjulets innersta cirkel rymmer hur eleverna skriver, i betydelsen, vilka semiotiska resurser och medierande redskap som tas i bruk.

4.5.3 Semiotiska resurser och medierande redskap

Att beskriva och förstå skrivpraktiker aktualiserar frågor om hur elever skriver och skapar text samt vilka resurser och redskap de använder. Skrivhjulets innersta cirkel tar upp vad Berge et al. (2016) talar om som ”skriftens verktøy” (se Evensen 2010, s. 21) eller resurser för semiotisk mediering av texter och yttranden. Skrivhjulet innehåller fyra kategorier av resurser som kan komma ifråga i anslutning till de olika skrivhandlingarna: *modaliteter* (teckensystem, grafiska illustrationer och resurser), *textstruktur* (lokal och global kohesion), *skrivverktyg* (penna, tangentbord etc.) samt *grammatik och ordförråd*. Min analys av elevernas skrivhandlingar begränsar sig till modaliteter och skrivredskap, medan resurser som textstruktur, ordval eller grammatik inte omfattas eftersom någon lingvistisk textanalys inte är aktuell. Utgångspunkten är, som tidigare beskrivits, ett vidgat textbegrepp och ett vidgat skrivandebegrepp (jfr Gunnarsson & Karlsson 2007).

Figur 4: Skrivhjulet, resurser för semiotisk mediering (Berge et al. 2016).

Modaliteter avser olika sätt att uttrycka sig, som till exempel med hjälp av alfabetiska tecken, bild, ljud, färg, form etcetera. Varje modalitet rymmer en uppsättning semiotiska, eller meningsskapande resurser. När bokstäver används på ett organiserat sätt för att uttrycka betydelse i skrift är det exempel på bruk av semiotiska resurser inom modaliteten skriftligt verbalspråk. Färg, tecken streck är exempel på andra semiotiska resurser närmare bestämt visuella, inom samma skriftspråkliga modalitet. Semiotiska resurser har olika betydelsepotential, vilket betyder att de erbjuder olika betydelser beroende på situation och sammanhang.

I analysen använder jag mig av begreppen verbalspråkliga resurser och andra visuella resurser för att tala om vilka semiotiska resurser eleverna använder när de skriver. Exempel på (skriftliga) verbalspråkliga semiotiska resurser är bokstäver, ord, och semantiska sammansättningar. Även skriftliga verbalspråkliga semiotiska resurser är naturligtvis synliga, och i den bemärkelsen visuella. För tydlighetens skull används därför *andra* visuella resurser i betydelsen (skriftliga) icke verbalspråkliga semiotiska

resurser, som till exempel understrykningar, grafer, linjer, färgöverstrykningar, pilar, symboler och bilder (jfr Björkvall 2009).

Skrivhjulets kategori redskap för skrivande avser tekniska och fysiska redskap, som till exempel, penna, papper, dator, Ipad etcetera. I analysen skiljer jag mellan analoga och digitala redskap.

4.5.4 Strategisk, rituell och kommunikativ handling

För att kunna beskriva och förstå skrivpraktiker, hur de framträder och vad som formar dem, finns det behov av att förstå vad som motiverar eleverna att delta i olika skrivhändelser. Inom en given kontext, som skolans, utvecklas specifika normer för kommunikation, som alla aktörer förväntas känna till, lära sig och följa, ofta *instrumentellt*. Aktörerna utvecklar, vad Berge (1988) kallar för, "handlingskompetens" (s. 55) som hjälper dem att tolka, förutsäga och hantera situationer, till exempel i SO-ämnesundervisningen, som i min undersökning. Berge menar att det förhållningssätt som en skribent intar kan ses som olika typer av handlande.

För att förstå vad som motiverar eleverna att skriva använder jag Berges (1988, s. 56) *handlingstyper*: strategisk, rituell och kommunikativ handling, som bygger på Jürgen Habermas²¹ kommunikationsteori (se t.ex. Berge 1988; Englund & Ledin 2003). Berge skiljer mellan tre olika handlingstyper. *Strategisk handling* är framgångsorienterad med målsättningen att få belöning. Hur detta går till spelar mindre roll. Det är belöningen som är viktig, till exempel att få betyg. En *rituell handling* utförs för handlingens egen skull. Det är själva handlingen som är meningsfull, inte vad den leder till. Att skriva svar på lärobokens frågor, för att öva, är exempel på en rituell handling²². *Den kommunikativa handlingen* är förståelse-

²¹ Berge (1988) utgår från Habermas kommunikationsteori för att beskriva skrivandets roll som handling i olika situationer i skolan, t.ex. i undervisning. Enligt Habermas (1988) regleras människors samvaro av kommunikativa handlingar som bygger på samförstånd, inte av strategiska handlingar som är inriktade mot framgång (Englund & Svensson 2003). Habermas (1990) utgår från sociologins handlingsteori och begreppet social handling (jfr Hultin 2006).

²² Semantiskt associerar begreppet rituell, ritual, vanligen till handlingar som ingår i religiösa praktiker i betydelsen att de följer ett visst beteendemönster under till exempel en gudstjänst eller en offerritual. Här används begreppet i dess svagare betydelse om ett invariant handlingsmönster som upprepas på ett rutiniserande sätt (jfr Svensk ordbok).

orienterad och syftar till att rikta mottagarens intresse mot ett innehåll. Den bygger på frivillighet och syftar till att skapa förståelse, intresse, eller vara meningsfull för den egna förståelsen, till exempel att någon berättar eller förklarar för någon annan. En kommunikativ handling förutsätter att det finns ett syfte, en intention och en mottagare. Vidare bygger den kommunikativa handlingstypen på frivillighet och på uppnående av en ömsesidig förståelse utan yttre påverkan. Exempel på en yttre påverkan är belöning i form av ett högt betyg.

I analysen används Berges handlingstyper återkommande, i syfte att förstå och beskriva elevernas skrivhandlingar som rituella, strategiska eller kommunikativa. Kontexten blir avgörande för vilka handlingstyper som realiserar i en given situation. Utifrån de sociala och kulturella normer som utvecklas erbjuds olika resurser och begränsningar av olika slag etableras. Exempelvis kan den mångfald av kunskaper och erfarenheter som finns representerade i en skolklass utgöra en resurs i arbetet med att nå gemensam förståelse. Samtidigt innebär det faktum att eleverna ska bedömas på sina kunskaper en begränsning, eftersom det kan hindra dem från att dela med sig, av rädsla för att svara fel och därmed riskera att få ett lägre betyg. Skolans sociala praktik är speciell genom att den implicerar lärandesituationer där elever står i beroendeförhållande till läraren, vilket kan leda till att de handlar strategiskt. Att ritualer utvecklas i undervisningen, i betydelsen att ett invariant handlingsmönster upprepas till exempel i färdighetsinriktade övningar, ger struktur och kan skapa trygghet genom att eleverna känner till undervisningsförloppet och vet vad som förväntas av dem. Samtidigt kan ritualer verka hämmande för spontana initiativ och utvecklandet av individuella strategier för att skriva, tänka och förstå. En förutsättning för den kommunikativa handlingstypen är att minst två aktörer frivilligt agerar i syfte att nå en gemensam förståelse genom att aktivt delta och bidra med kunskap. Deras gemensamma handlande förutsätter att båda parter har kunskaper som de delar för ett gemensamt ändamål.

Berge är kritisk till skrivundervisningen inom norskämnet, som han menar är alltför strategiskt och rituellt inriktad och därför hämmar elevers motivation och möjligheter till kommunikativt

handlande. Han menar att en undervisning som går ut på att öva kommunikativa färdigheter och att visa kunskap för att bli bedömd och få betyg resulterar i att skrivandet blir ett redskap för färdighets-
träning och reproduktion av fakta, istället för att utveckla kunskap genom kommunikativt handlande. Berge anser att skolans skrivundervisning istället borde inrikta sig på att ge eleverna möjligheter att uttrycka åsikter, föreställningar, erfarenheter och känslor om ett ämnesinnehåll (s. 56). Han menar att det är först då som skrivundervisningen kan bli ett redskap för kunskapsutveckling och kommunikativt handlande. Det faktum att eleverna saknar reella mottagare för sitt skrivande och att det utvecklas en speciell skolgenre, "skolestil" (s. 59), som enligt Berge ställer orealistiska krav på eleverna i förhållande till en verklig skrivsituation, ser han som ett av skrivdidaktikens huvudproblem.

Berge har, menar jag, en viktig poäng i sitt konstaterande att de olika handlingstyperna kan gå omlott genom att en kommunikativ handling i en situation samtidigt kan vara både strategisk och/eller rituell. I likhet med Berge, menar Nilsson (2002) att de olika handlingstyperna kan aktualiseras samtidigt, och i olika hög grad, beroende på elevernas uppfattning om målet med skrivandet och det specifika sammanhang i vilket skrivandet är en del. Berge visar att kommunikativa handlingar i undervisningen är sällsynta och att både elevers och lärares handlingar till övervägande del är att betrakta som rituellt och strategiskt inriktade.

Begreppen strategisk, rituell och kommunikativ handling används i analysen för att beskriva och förstå motiven bakom de skrivhändelser och skrivhandlingar som eleverna deltar i, i ett visst sammanhang eller en specifik situation.

4.5.5 Övriga begrepp

I anslutning till de empiriska kapitlen aktualiseras ytterligare några begrepp som därför tas upp här. Eftersom jag undersöker vad elever gör med skrivande, när de studerar SO-ämnena, är *lärande* ett återkommande begrepp. I avhandlingen förstås lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att man lär sig i samspel

med andra och med den kontext i vilken lärandet sker (jfr Säljö 2013; Wertsch 1991/2009; Vygotskij 1934/2001).

Ett annat begrepp som aktualiseras i de empiriska kapitlen är *reproduktion*, som används i betydelsen att elever i olika grad skriver av text från läroboken, eller i skrift reproducerar lärarens eller kamraternas muntliga yttranden. Det kan vara avskrift av enstaka ord, hela meningar eller delar av stycken. Reproduktion ska enligt Nilsson (2002) förstås som en aktiv skapande process. Han skiljer mellan olika grader av reproduktion: "kopiering" (s. 73) i betydelsen ren avskrift, "sampling" (s. 74) vilket innebär att ett urval kopieras och slutligen "omskapa" (s. 76), det vill säga att en text eller ordningen på en text ändras men bär tydliga spår av originalet. I analysen av mitt material görs inte någon distinktion mellan de olika graderna av reproduktion, utan begreppet används generellt för att tala om hur elever använder sig av reproduktion för att *rekontextualisera* ett ämnesinnehåll. Rekontextualisering används i betydelsen att ett ämnesinnehåll omvandlas från en kontext, ett medium eller en praktik till en annan (Fairclough 2003, s. 31 ff.). Det kan innebära en förenkling av ämnesinnehållet, såväl som en komplicering, till exempel genom urval eller omformulering (jfr Norlund Shaswar 2014; Nygård Larsson 2011; Walldén 2019). Genom begreppet rekontextualisering aktualiseras även begreppet *intertextualitet*. I analogi med Bakhtin (1979/2010) innebär det att ett yttrande står i relation till andra texter, till andras yttranden och bär på andras röster. Exempelvis bär elevernas yttranden både i tal och i skrift spår av vad läraren har sagt eller vad de läst i läroboken eller av vad de hört kamraterna säga under lektionerna, liksom att deras svar på ett prov anpassas utifrån att det ska läsas av läraren.

I avhandlingen benämns det digitala redskapet, med tillhörande appar, som eleverna får tillgång till, *Ipad* respektive *Ipadplattor* (plural). Detta görs med hänvisning till Språkrådet (2017) och Institutet för Språk- och folkminnens rekommendationer (20171012) för hur engelska varumärkeslogotyper skrivs i singular respektive plural. Jag menar att alternativa benämningar som till exempel läsplatta, skrivplatta, surfplatta, pekskärm eller datorplatta inte tar hänsyn till det faktum att "plattan" kan användas för samtliga de aktiviteter som aviseras av förleden (jfr Elf et al. 2015).

Datatermgruppen (20170615) använder begreppen 'datorplatta' eller 'pekplatta' synonymt med "surfplatta", och poängterar, att det mest kända exemplet på en sådan är just Apples Ipad.

4.6 Sammanfattning

I kapitlet har avhandlingens teoretiska utgångspunkter redovisats, tillsammans med de analytiska begrepp, som har betydelse för undersökningen och analysen av empirin. Med en skrivetnografisk utgångspunkt och intresse för vad elever gör med skrivande i undervisningen när de arbetar med arbetsområdena *Massmedier* och *Lag och rätt* och *Kartor och klimat*, ses skrivande som sociala och kulturella situerade handlingar i ständig förändring under inverkan av miljö, resurser, redskap och deltagare. Undersökningen ansluter sig till forskningsfält som är centrala för NLS om litteracitet och skriftbruk i vardagliga sammanhang. Skolan är per definition ett institutionellt sammanhang, men utgångspunkten är att skrivandet inte kan skiljas från den sociala kontexten. Beskrivningen av den sociala kontexten är central för förståelsen av vilka skrivhändelser och skrivhandlingar som realiseras och vilka skrivpraktiker som framträder. Sociosemiotiken bidrar med begrepp för att förstå och beskriva hur eleverna skriver, med avseende på vilka semiotiska resurser och medierande redskap som tas i bruk. Syftet med elevernas texter beskrivs med hjälp av skrivhjulet, och de bakomliggande motiven till elevernas skrivande beskrivs med hjälp av handlingstyperna rituell, strategisk och kommunikativ handling.

Triadmodellen används i analysen tillsammans med skrivhjulet, och därtill hörande sociosemiotiska begrepp för att förstå hur skriftspråklig litteracitet framträder och vad som formar skrivpraktiker. Återkommande begrepp i analysen är skrivhändelse som används för att peka på det direkt observerbara skrivandet, skrivhandling och syfte som visar vilka funktioner skrivandet har i sammanhanget. Vilka semiotiska resurser och redskap som tas i bruk i skrivhändelserna uttrycks med hjälp av begreppen verbalspråkliga och andra visuella resurser respektive analoga och digitala redskap. Analysprocessen och analysen, samt dess betydelse för vilka

avgränsningar som görs i avhandlingen, redovisas utförligt i nästa kapitel om metod, material och analys.

5 METOD, MATERIAL OCH ANALYS

I följande kapitel diskuteras bakgrunden till valet av metod och hur det förhåller sig till teori, analys och tolkning. Inledningsvis diskuteras *etnografi* som metod och etnografiska insamlingsmetoder innan undersökningens genomförande, materialinsamling och materialet redovisas under var sin rubrik. Därefter beskrivs det analytiska tillvägagångssättet. Slutligen diskuteras några etiska dilemman som undersökningen aktualiserar. Undersökningens kontext och deltagarna presenteras ingående i ett påföljande empiriskt kapitel 6.

5.1 Hur finner jag svar på mina frågor?

Avgörande för hur en undersökning ska utformas är vilket *material*, som gör det möjligt att besvara de formulerade forskningsfrågorna, och vilka *metoder* för materialinsamling som är mest lämpade. Till *forskningsdesignen* hör, enligt Alan Bryman (2011), också valet av teoretiska utgångspunkter och metod för analys. Vad som blir möjligt att beskriva och förstå avgörs av dessa ställningstaganden och den betydelse, som de i sin tur får för analysen och tolkningen.

Min undersökning ramar in av sociokulturell teoribildning, ett ekologiskt perspektiv på skrivande och på bruket av semiotiska resurser och fysiska redskap, som finns tillgängliga för elevernas skolskrivande. Att förstå skrivande som socialt och kulturellt situerat och konstruerat, utmärker, som tidigare redovisats forskningstraditionen inom NLS, för vilka kvalitativa och etnografiska undersökningsmetoder är helt centrala. Ett etnografiskt angreppssätt innebär, enligt Bryman (2011), ett "tolkningsinriktat" (s. 341) sätt att förstå sitt material och att forskarens förhållningssätt till materialet är undersökande, förutsättningslöst och öppet. Katrine Fangen (2010) menar att det möjliggör en forskningsprocess i vilken frågeställningarna tillåts växa fram efterhand. Att

inriktningen på min undersökning har förändrats under forskningsprocessen, liksom de frågeställningar som den tar avstamp i, är exempel på hur förståelsen byggs upp i samspel mellan den egna förförståelsen, antaganden om kontexten och kunskap om delar och helhet i det som undersöks. Att förstå verkligheten som en bild som skapas i interaktionen med andra, med omvärlden och den pågående tolkningen är enligt Bryman (2011) att inta en socialkonstruktionistisk utgångspunkt. Metodologiskt kan det beskrivas som en *hermeneutisk* förståelse som byggs upp i rörelsen mellan teorier, undersökningens material och analysen och i rörelsen mellan delar och helhet, samt mellan teori och empiri (jfr Öhlander & Gunnarsson Payne 2017).

För att besvara mina forskningsfrågor krävs en medvetenhet om de förutsättningar som ramar in elevers skolskrivande, vilket uppnås genom att vad de skriver, varför och hur, studeras i de sammanhang och situationer där det har sin funktion och i relation till de resurser och redskap som erbjuds.

5.2 Etnografi

Etnografi som metod möjliggör att undersöka skrivande i den kontext där det används och fyller en funktion. Betydelsen av att förstå relationen mellan text och kontext framhålls av Theresa Lillis (2013) i ett citat av Jan Blommaert (2006):

There is no way in which language can be 'context-less' in this anthropological tradition in ethnography. To language, there is always a particular function, a concrete shape, a specific mode of operation, and an identifiable set of relations between singular acts of language and wider patterns of resources and their functions. (Lillis 2013, s. 81)

Avgörandena för vad, varför och hur elevernas skriver, eller inte skriver, står att finna i den kontext där det sker. Som metod karaktäriseras etnografen, enligt Martyn Hammersley och Paul Atkinson (2007), av att datainsamlingen sker i autentiska situationer i vardagen och att forskaren intar, vad Lillis (2008) beskriver som, ett deltagarperspektiv. Genom att bland annat använda mig av

klassrumsobservationer som materialinsamlingsmetod placerar jag mig själv i den kontext som är skrivhändelsernas centrum.

5.2.1 Etnografisk metod

Min undersökning är kulturetnografisk (jfr Hammersley 1994; Hammersley & Atkinson 2007; Lillis 2008, 2013) och utmärks av att olika metoder för att samla in material kombineras genom *triangulering*. Nyckelmetoderna i etnografisk forskning utgörs av *deltagande observation och intervju*, och materialet samlas in i autentiska miljöer i närvaro av forskaren själv som intar ett *deltagande perspektiv*. Utmärkande är vidare att analysen sker i flera steg.

Att kombinera olika metoder för att generera data, triangulering, är vanligt i etnografiska studier och bidrar, enligt bland andra Bryman (2011), Fangen (2005), George E Marcus (1995) och Sarah J Tracy (2010) till att skapa en helhetsbild, som ger undersökningen trovärdighet. Bryman (2011) understryker att kombinationen av en mångsidig datainsamling genom observationer, intervjuer och text-materialinsamling, tillsammans med en detaljerad beskrivning av kontexten ger förutsättningar att fånga historiska såväl som kulturella och sociala traditioner, i en så kallad *thick description* (s. 363). Jag använder mig av klassrumsobservationer som dokumenteras med hjälp av anteckningar, film- och ljudupptagningar och fotografering. För att komma åt lärarens och elevernas tankar om och erfarenheter av vad skriftspråklig litteracitet betyder för deras möte med ämnet, kombineras observationerna med enkät, intervjuer och loggböcker. Det material och de metoder för materialinsamling som jag valt är vanliga inom etnografisk forskning, liksom inom svenskämnesdidaktisk tradition.

Att inta det, som inom etnografisk forskning kallas för ett deltagarperspektiv (se t.ex. Blåsjö 2004; Christensen et al. 2014; Hammersley 1994, 2006; Lillis 2008), öppnar möjligheter att se på situationer och beskriva dem utifrån deltagarnas ögon samtidigt som det ställer krav på forskarens roll. Genom att placera mig själv i klassrummet kan jag delta i elevernas och lärarens vardag, samtidigt som olika typer av material samlas in. Att på detta sätt undersöka

ett fenomen, utifrån flera olika infallsvinklar och i relation till en omgivande kontext är, enligt Marcus (1995) och Tracy (2010), viktiga kriterier för högkvalitativ etnografisk forskning.

Mitt ursprung och mina erfarenheter påverkar naturligtvis den syn jag har på olika företeelser. Eftersom jag själv är lärare och har flera års erfarenhet av undervisning i SO på högstadiet betraktar jag mig själv som en *insider*. Att vara insider innebär både för- och nackdelar. Det finns fördelar med att som forskare känna sig hemma i miljön och vara bekant med det ramverk av möjligheter och hinder som omger undervisningen. En sådan kunskap signalerar tillhörighet och underlättar mötet med fältet. Till nackdelarna hör att saker lätt tas för givna, vilket kan bidra till att viktiga händelser förbises. Det finns också en risk att identifikationen med lärarrollen blir så stark att det får negativ inverkan på forskningen (jfr Bryman 2011; Coffey 1999; Fangen & Nordli 2005). Vid flera av observationstillfällena upplevde jag hur lätt det var att falla tillbaka in i lärarrollen, i synnerhet som eleverna tenderade att se mig som en extra resurs i klassrummet och gärna bad om hjälp. Jag valde då att hjälpa dem om det inte störde mitt observerande. Vid några tillfällen hände det att jag fick påminna eleverna om varför jag var där och be dem att respektera mitt arbete med att dokumentera.

Att analysen av materialet utgörs av flera steg är ytterligare ett kriterium för etnografiska undersökningar. Redan under materialinsamlingen, i bearbetningen och i organiserandet av materialet, togs de första stegen i analysarbetet för att sedan övergå till vad som kan beskrivas som en rörelse mellan teori och empiri. Denna rörelse inbegriper försök att tolka det som blir synligt med hjälp av teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning. Valet av etnografisk metod får betydelse, inte bara för analysen, för hur de empiriska kapitlen skrivs fram och för val av material och insamlingsmetoder, utan självfallet också för vilka etiska överväganden som beaktas. Detta återkommer jag till i ett eget avsnitt om etiska aspekter.

5.3 Skolan och undersökningens inledande fas

Att genomföra en undersökning inom ramen för ett avhandlingsprojekt är förenat med noggranna förberedelser, överväganden och beslut. I synnerhet gäller det forskning som involverar verksamheter med enskilda människor eller grupper av människor. I det följande avsnittet redovisas hur undersökningen planerades och genomfördes. Utöver en beskrivning av hur kontakt etablerades med fältet och hur urvalet gick till, görs en kort redovisning av den miljö och de deltagare som involverades. Skolan, klassen, läraren och eleverna presenteras utförligare i ett inledande empiriskt kapitel 6.

5.3.1 Urval av skola, lärare och klass

De hänsyn som tagits i urvalet av deltagare benämner Bryman (2011) som ”målinriktat urval” (s. 392), vilket betyder att det är strategiskt utifrån de forskningsfrågor som ska besvaras. Kriterierna för urval av lärare och skola var att undersökningen skulle genomföras i en för mig igenkännbar verklighet, det vill säga SO-ämnesundervisning på högstadiet. Vidare var önskemålet att följa en SO-lärare som jag inte hade någon tidigare relation till, varken yrkes- eller vänskapsrelaterad. Av betydelse var också att läraren hade tillräcklig yrkeserfarenhet för att ha mod, trygghet och vilja att låta sitt klassrum beforskas av en utomstående person under en längre period. Några urvalskriterier om skrivintensiv eller digitaliserad undervisning fanns inte. Även bekvämlighetsaspekter har inverkat på urvalet genom valet att hålla mig inom en kommun som för mig var geografiskt lättillgänglig.

Arbetet med att etablera kontakt med lärare som kunde tänka sig att delta visade sig var mer problematiskt än förväntat. Våren 2015 inleddes en förstudie genom att kontakter togs med, för undersökningens syfte, lämpliga deltagare. För att få kontakt med lärare, som stämde överens med det Fangen (2005) kallar för det ”selektiva urvalet” (s. 55), sökte jag, via den aktuella kommunens webbplats, upp ett trettio-tal namn på SO-lärare i årskurserna 7-9. Via mejl skickades en förfrågan om möjligheten att under innevarande termin följa deras SO-ämnesundervisning under en dag. Responsen uteblev helt. Tack vare en så kallad ”grindvakt” (se t.ex.

Bryman 2011, s. 284) riktades en ny personlig förfrågan via mejl till en mindre grupp SO-lärare, vilket renderade svar från två lärare på olika skolor. Under senare delen av vårterminen gjordes besök hos båda vilket ledde till vidare kontakter med en av dem, om deltagande i undersökningen med start hösten 2015.

Avgörande för valet av lärare var dels att den aktuella läraren skulle börja med en ny klass, en årskurs 7, dels att de skulle ingå i ett pilotprojekt om en en-till-en-satsning. Det sistnämnda väckte mitt intresse och gav upphov till funderingar över delvis nya infallsvinklar. Möjligheten att följa en klass från skolstarten på en för dem ny skola med ny lärare och helt nya klasskamrater kändes också lockande. Dessutom gav läraren intryck av att vara både erfaren och trygg, något som jag bedömde skulle underlätta genomförandet av klassrumsobservationer. Läraren, tillika klassens mentor, har en lärarexamen med inriktning mot SO för undervisning i årskurs 4-9 och undervisar i svenska och SO. Hon har arbetat på samma skola sedan sin examen för femton år sedan. I avhandlingens empiriska kapitel benämns hon som läraren.

Efter att skolledningen gett sitt medgivande till att jag fick vistas på skolan, inleddes arbetet med att informera de närmast berörda. Förutom den enskilda läraren informerades hela det lärararbetslag som skulle undervisa klassen, eleverna och deras föräldrar. Informationen gavs både muntligt och skriftligt. Samtliga lärare gav sitt medgivande till att delta i undersökningen.

Det första mötet med eleverna skedde en vecka in på terminen då jag presenterade mig och redogjorde för projektet. För att konkretisera för eleverna vad det innebär att vara forskarstuderande berättade jag om utbildningen och att arbetet så småningom skulle resultera i en bok, som en form av slutprov. Eleverna fick veta att jag skulle närvara vid samtliga SO-lektioner och att jag skulle anteckna, filma och samla in deras texter. Vidare skulle de besvara en enkät, skriva loggbok och delta i intervjuer. Jag var noga med att informera om anonymitetsskyddet, att deras deltagande var frivilligt samt att det när som helst kunde avbrytas. Eleverna gav intryck av att de skulle tycka det var kul och spännande att delta.

Undersökningen följer regler och riktlinjer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning och tillämpar de forskningsetiska

principer som gäller för god forskningssed (codex.vr.se). De innebär bland annat att kravet på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjanderätt ska uppfyllas i relation till deltagarna. Eleverna fick själva läsa igenom och underteckna ett dokument för samtycke (se bilaga 1).²³ Läraren, som var orolig för föräldrarnas reaktioner i fråga om filmandet, bad mig delta vid klassens första föräldramöte för att personligen informera om undersökningens syfte och genomförande. Vid föräldramötet fick jag tillfälle att ge föräldrarna ett ansikte på den person som deras barn skulle tillbringa flera timmar varje vecka tillsammans med, vilket kändes viktigt ur förtroendehänseende. Eftersom eleverna var under 15 år vid genomförandet ombads även föräldrarna att ge sitt skriftliga medgivande (se bilaga 2). Eleverna fick veta att deras föräldrars ord vägde tyngre än deras, för den händelse de skulle visa sig ha olika uppfattningar. Samtliga föräldrar och elever gav sitt skriftliga medgivande till att delta. I avhandlingen har eleverna fått fingerade namn, vilket gör att de inte går att identifiera. Att referera till dem som enskilda individer ger, enligt min uppfattning, mer liv åt den etnografiska beskrivningen.

En preliminär plan för materialinsamlingen diskuterades med läraren för att i möjligaste mån undvika störningar i undervisningen. Av avgörande betydelse för dess utformning var ämneslagets gemensamma terminsplanering (se 6.2) som i hög grad styrdes av den begränsade tillgången till läromedel. Terminsplaneringen för SO-ämnesundervisningen innebar att jag kom att följa eleverna under tre olika undervisningsförlopp, omfattande tre arbetsområden, i två olika ämnen. Tidpunkten för när materialinsamlingen skulle påbörjas var också avhängigt introduktionen av Ipadplattorna. Efter samråd med läraren bestämdes att klassrumsobservationer skulle inledas den andra veckan in på terminsstarten genom att jag skulle följa eleverna under tre hela dagar både i undervisningen och under deras raster. Dessa tre dagar gav möjlighet att prova olika former för dokumentation, samtidigt som eleverna vande sig vid min närvaro. Under de här dagarna ansträngde jag mig för att komma nära eleverna och jag fick

²³ Bilagan speglar det faktum att jag i inledningen av avhandlingsarbetet hade ett större intresse för Ipadplattorna och dess betydelse för elevernas skrivande och skolarbete.

möjlighet att bekanta mig med den fysiska skolmiljön, omgivningen och stämningen.

5.4 Miljön och deltagarna

Skolan som är föremål för min undersökning är en F-9-skola belägen i en medelstor kommun i södra Sverige. Skolan ligger i utkanten av stadens centrum i ett område som präglas av språklig mångfald. Elevantalet på skolan uppgick vid tiden för undersökningen till knappt 500 elever, varav cirka 300 på högstadiet. Sedan ett antal år erbjuder skolan en inriktning mot bollspel från årskurs 7, till vilken elever från hela kommunen kan söka sig. Utöver inriktningar mot flera olika bollsporter erbjuder kommunens skolor andra profiler som till exempel bild och form, musik, teknik eller mot entreprenörskap. Den klass som ingår i undersökningen är en klass med inriktning mot bollspel. Till skydd för skolans anonymitet preciseras inte inriktningen utan benämns som *bollspelsprofil* och själva bollsporten benämns *bollspelet* eller *bollsporten*.

Klassen består till en början av 19 elever, varav 4 flickor och 15 pojkar, en könsfördelning som kännetecknar samtliga nya klasser i årskurs 7 den aktuella höstterminen. Det som skiljer klassen från övriga klasser i årskurs 7 är, förutom bollspelsprofilen och att eleverna aktivt sökt sig till den och därmed kommer från olika skolor i kommunen, att samtliga elever har svenska som modersmål. Deras intresse för bollsporten och att skola såväl som idrott ska rymmas i deras vardag har sammanfört dem i den här klassen. Till en början följde jag eleverna, i samtliga ämnen, under tre dagar, deras tredje vecka på det nya läsåret. Därefter deltog jag enbart i SO-ämnesundervisningen, eftersom det är elevers skrivande i SO som intresserar mig. SO-ämnesundervisningen omfattar tre 60- minuters lektioner per vecka, fördelade på tre olika tillfällen och dagar.

5.5 Material och materialinsamling

I det här avsnittet redovisar jag hur materialinsamlingen har gått till, vilka delar materialet består av, vad de olika delarna kan bidra med i förhållande till forskningsfrågorna, samt hur det bearbetats och organiserats för att bilda underlag för analys.

5.5.1 Materialinsamlingen

Insamlingsprocessen, som påbörjades hösten 2015 och avslutades våren 2016, resulterade i ett omfattande material. Sammanlagt pågick materialinsamlingen under åtta månader varav sex månader klassrumsobservationer. Fangen (2005) menar att fältarbetets längd avgörs av de intressen och behov som syfte och problemformulering ger och att det därför är omöjligt att från början veta hur länge en materialinsamling ska pågå. Genom att tydliggöra undersökningens avsikter har avgränsningar gjorts vad gäller materialets innehåll och omfattning och därmed också av tiden för när materialet samlades in. Avgörande var dels möjligheten att följa eleverna i mer än ett SO-ämne, dels önskan om att få ta del av deras reflektioner över tillgången till och arbetet med Ipadplattor. Ett avbrott i klassrumsobservationerna under två månader motiverades dels av önskan om att följa undervisningen i geografi, som de skulle läsa först under våren, dels av lärarens uppdrag som handledare för lärarstudenter som innebar att hon under perioden tog emot en student för verksamhetsförlagd utbildning. Av hänsyn till lärarstudenten, som skulle ha den mesta undervisningen i SO under flera veckor, valde jag att inte observera under dessa månader då eleverna läste historia. Det fanns även etiska skäl till att inte observera studentens lektioner i förhållande till min roll som lärarutbildare och jag ville inte att min närvaro skulle begränsa henne. Därutöver skulle lärarstudentens undervisning kunna innebära förändringar vad gäller elevernas skrivande, som markant avvek från det material som dittills samlats in. En annan faktor av betydelse var att det skulle bli ännu en tillfällig vuxen i klassrummet, vilket både läraren och eleverna på olika sätt skulle behöva förhålla sig till. Jag valde därför att, med början i december, göra ett avbrott i klassrumsobservationerna och i stället arbeta med att planera, genomföra och transkribera fokusgruppintervjuerna med eleverna. I samband med att eleverna i början av februari påbörjade ett nytt arbetsområde om *Kartor och klimat*, i ämnet geografi, återupptogs klassrumsobservationerna och insamlingen av texter och skriftligt material.

Under vårterminen 2016 upplevde jag att samma mönster upprepades i elevernas skrivaktiviteter och att observationerna inte tillförde något nytt och att, vad som i metodlitteraturen beskrivs som

mättnad, uppnåddes. Fangen (2005) uppger mättnad som ett motiv för att avsluta en materialinsamling. Hon skriver att mättnad har uppnåtts när "[...] du som deltagande observatör kan uppleva att du har sett och hört allt förut och att varje nytt observationspass därmed inte ger något väsentligt nytt om de teman du är intresserad av" (s. 120). När man tror sig ha material nog för att kunna besvara sina forskningsfrågor finns det skäl att avrunda och distansera sig från sina deltagare genom att gå in i en annan fas, i form av bearbetning av material, analys och skrivande (se t.ex. Bryman 2011; Fangen & Nordli 2005). En etnograf som befinner sig i klassrummet under en längre period blir fort en naturlig del av gruppen och även om en distansering från fältet och deltagarna är nödvändig så utvecklas relationer som föranleder bibehållen kontakt. Enligt Fangen (2005) kan forskarens analysarbete gynnas av en distansering från fältarbetet, innan det analytiska arbetet fortsätter. Mitt sätt att få distans till materialet var att låta det vila under perioden från det att materialinsamlingen avslutats, till att jag sammanställde och organiserade om det. Materialet redovisas mer utförligt under respektive rubrik i följande avsnitt.

5.5.2 Materialet

Materialet består i största utsträckning av primärmaterial i form av observationsanteckningar, fältanteckningar, ljud- och filmupptagningar, foton, enkät, intervjuer, och skriftliga texter i form av loggböcker, reflektionsloggböcker och elevproducerade texter. Hit hör även skriftligt material, som samlats in i direkt anslutning till undervisningen som lärares pedagogiska planeringar, olika elevarbetsblad, läxprov och prov. Till det sekundära materialet hör formella dokument, som ger information om skolkontexten och ramverket såsom skolplan, beskrivning av profilklass, läroplan och kursplaner, som inte samlats in inom ramen för den etnografiska undersökningen. Därutöver har jag tillgång till de läroböcker som används under de olika arbetsområdena. I nedanstående materialöversikt redovisas materialet i den ordning som det samlats in.

Tabell 1: Materialöversikt.

Material	Dokumentation	Antal
Fältanteckningar	Undervisning i alla ämnen:	17 lektioner (3 dagar)
	Övriga skolrelaterade besök:	5 tillfällen
Enkät	Elever	17 st
Observations- anteckningar	Undervisning i SO-ämnena	
	Tema Massmedier:	7 lektioner
	Tema Lag och rätt:	12 lektioner
	Tema Kartor och klimat:	13 lektioner
Filminspelning	Tema Lag och rätt:	8 lektioner: 10 h 48 min
	Tema Kartor och klimat:	13 lektioner: 12 h 26 min
Ljudinspelning	Tema Massmedier:	57 min
	Tema Lag och rätt:	10 h
	Tema Kartor och klimat:	15 h 25 min
Foton	Lektionsdokumentation:	35 st
Intervjuer	Lärare:	Ett tillfälle: 1h 25 min
	Elever, fokusgrupper:	4 gruppintervjuer: 7h
Loggböcker	Lärare:	5 st
	Elever:	Reflektionslogg: 61 st
		Veckologg: 225 st
Elevtexter	Prov:	52 st
	Uppgifter:	69 st
Övrigt skriftligt material	Schema, IT-dokument, tema- planeringar, styrdokument, läromedel, arbetsuppgifter, elevarbetsblad, prov, elevbrev, mejlväxling,	

5.5.3 Fältanteckningarna

Fältanteckningar refererar till de noteringar som gjordes i samband med skolbesöken som inte omfattar klassrumsobservationerna i SO. Anteckningarna härrör till exempel från de tre första dagarna då jag följde eleverna i samtliga ämnen, liksom från mötet med rektor, inledande möten med läraren, arbetslaget och föräldramötet. Under antecknandet har fokus varit på skrivande, vad som sägs om skrivande och hur skrivande används i skolarbetet. Därutöver gjordes noteringar för att kontextualisera skrivhändelser och skrivhandlingar. Frågorna vad, varför och hur, har varit vägledande för anteckningarna som har skrivits för hand i en anteckningsbok kallad fältdagboken. Efter varje tillfälle har anteckningarna renskrivits på datorn i direkt anslutning till fältbesöket. Egna reflektioner över det jag sett och eventuella frågor för uppföljning har då lagts till. Vad som är reflektion och vad som är beskrivning har markerats noggrant för att hållas isär. Fangen (2005) menar att ” [...] beskrivande fältanteckningar av vad som äger rum och vad deltagarna företar sig är en av de viktigaste färdigheterna under ett fältarbete, och det hänger samman med förmågan att observera” (s. 93). Samtidigt är det viktigt att skriva ner sina känslor och reaktioner eftersom man fort glömmer.

5.5.4 Enkäten

Ett sätt att få kunskaper om sitt undersökningsobjekt är att kombinera observationer, intervjuer och texter med en enkätundersökning. Syftet med att låta eleverna besvara en enkät var att få förståelse för deras skriv- och medievanor, men också att få mer allmän kännedom om deras inställning till skolan och hur de ser på sitt eget lärande. Enkäten var även tänkt att ge en del bakgrundsinformation. Några frågor handlade därför om ålder, kön, vilken skola eleverna kom ifrån, om deras läsvanor, vad de är bra på, och vad som är roligt, tråkigt, lätt eller svårt i skolarbetet. Frågor om deras skrivvanor, både i skolan och på fritiden, fick av förklarliga skäl störst utrymme. Dessa frågor formulerades för att ge svar på vad, varför och hur eleverna skriver, eller inte skriver, i olika ämnen. Det är frågor som till exempel ” Vilka texter har du skrivit i SO

under hösten (både i skolan och hemma)?”, ”Vad betyder det att man säger att man skriver?”, ”I vad eller med vad skriver du?” Frågor om elevernas erfarenheter av och förkunskaper om arbete med olika digitala redskap ställdes också. Eleverna fick till exempel svara på om de använde digitala redskap hemma och i så fall hur mycket och till vad. Frågorna är i huvudsak utformade som flervalsfrågor. Genom att använda denna typ av frågor behövde jag inte förlita mig på elevernas definitioner av olika begrepp, till exempel vad begreppet skrivande innefattar eller vad som menas med ett digitalt redskap.

Vid utarbetandet av enkäten sneglade jag på andra liknande undersökningar, som till exempel Elmfeldt & Erixon (2007), och bestämde mig, i likhet med dem, för att ta med någon fråga, som kunde jämföras med svaren i större undersökningar, som till exempel Mediebarometern, PISA och PIRLS. Fråga nummer 5.8, som handlar om hur eleverna gör när de ska lära sig, är exempel på en sådan fråga: ”Om du ska förstå och lära dig det viktigaste i en text som du har läst t.ex. SO-läxan, hur gör du då?” En jämförelse av resultaten skulle kunna säga något om generaliserbarheten i elevernas svar. En tanke var även att utfallet av enkäten kunde vara vägledande för klassrumsobservationerna och för arbetet med att formulera frågor till fokusgruppintervjuerna. 17 elever deltog i enkäten, vars resultat i första hand används som bakgrundsinformation, att relatera till i beskrivningen av skrivpraktikerna. Enkäten finns tillgänglig i sin helhet i bilaga 3.

5.5.5 Klassrumsobservationerna

Observationer är en vanlig etnografisk metod för att samla in material. Att bestämma fokus för observationerna kan vara svårt och det är därför viktigt att låta de teoretiska perspektiven och forskningsfrågorna styra. För mig var dokumentationen ett sätt att hålla fokus vid observationstillfällena i klassrummet. De observationsanteckningar som blev resultatet har varit oumbärliga i analysarbetet, inte minst initialt, när olika dokumentation skulle bearbetas och föras samman. Under observationerna antecknade jag i två spalter, den ena med rubriken ” ser/hör ” och den andra med

rubriken "tänker". Vid samtliga tillfällen som undervisningen observerades fördes utförliga anteckningar över vad, varför och hur eleverna skriver. Efterhand som det digitala redskapet kom in i bilden fördes anteckningar också över hur eleverna använde sig av, och anpassade sig till, det nya redskapet. Efter varje tillfälle renskrevs anteckningarna på datorn i löpande text och kompletterades med foton som tagits under lektionerna. Film- och ljudupptagningar sparades och kompletterades med noteringar om iakttagelser som jag inte hunnit notera vid observationstillfället. I dessa anteckningar lade jag också in hänvisningar till specifika yttranden eller sådant som jag funnit särskilt intressant, med en uppmaning till mig själv, att i efterhand följa upp detta på film- eller ljudfilen. Bearbetningen av observationsanteckningarna innehåller även noteringar i form av egna intryck och reflektioner, det vill säga sådant som noterats i "tänker-spalten". De innehåller också sådant som dök upp i minnet under tiden som anteckningarna skrevs. Dessa *bearbetade observationsanteckningar* utgör den huvudsakliga utgångspunkten för analysen. De har skrivits ut och satts i pärmar i kronologisk ordning, tillsammans med det material som delats ut i anslutning till de observerade lektionstillfällena. Materialet är organiserat i tre pärmar, en för varje arbetsområde. Totalt rör det sig om 32 observerade lektioner.

5.5.6 Ljud- och filmdokumentationen

Som komplement till observationsanteckningarna har lektionerna filmats och ljudupptagningar har gjorts med diktafon. Film- och ljudupptagningarna omfattar enbart observationerna av de två sista arbetsområdena, *Lag och rätt* och *Kartor och klimat*. Det beror på att jag initialt inte hade tillgång till kameran och att när det gavs tillfälle, ville jag prova mig fram i fråga om hur den kunde nyttjas, och utifrån det, hur den skulle placeras i klassrummet. Detta möjliggjorde för eleverna att vänja sig vid observationssituationen innan filmdokumentationen påbörjades. Videokameran placerades slutligen på ett stativ längst bak i klassrummets högra hörn. Kameravinkeln har varit densamma hela tiden och zoomning har inte använts. Eftersom ljudkvaliteten på filmen försämrades av

placeringen kompletterades den med en diktafon, som placerades längst fram i klassrummet. Ljudupptagningarna fungerar således enbart som komplement för den händelse det som sägs på filmerna inte går att höra. Totalt har 21 lektioner filmats vilket motsvarar film till en omfattning av 23 timmar och 14 minuter. Ljudupptagningarna omfattar 26 timmar och 22 minuter.

Filmerna har varit särskilt betydelsefulla för att kunna överblicka och återuppleva det som skedde i klassrummet. Cecilia Olson Jers (2010) skriver att "genom att använda video och diktafon i samband med insamling av empiri kommer man nära sina informanter" (s. 81). Med filmernas hjälp har jag i efterhand kunnat återvända till särskilt intressanta undervisningsförlopp, se dem flera gånger och göra upptäckter, som inte var möjligt vid observationstillfället. På det sättet har filmerna underlättat analysarbetet. I samband med upprepade läsningar av observationsanteckningarna har filmer och ljudupptagningar fungerat som komplement. Valda delar har transkriberats, för att användas som exempel och som underlag, för att citera läraren och eleverna.

5.5.7 Intervjuerna

Intervjun möjliggör för forskaren att komma närmare deltagarnas föreställningar och åsikter vilket, enligt Karlsson (2006), kan bidra till en studies ekologiska validitet. Mitt syfte med att kombinera observationer med intervjuer är att förstå vad som ligger bakom lärarens och elevernas görande genom att i intervjuerna få del av deras åsikter, tankar och erfarenheter av skrivande och om de resurser och redskap som de har tillgång till i mötet med SO-ämnesinnehållet. I materialet ingår två typer av intervjuer, en kvalitativ intervju med läraren och fokusgruppintervjuer med eleverna.

5.5.7.1 Intervjun med läraren

Intervjun med läraren syftade framförallt till att få en bild av hur hon ser på undervisning och lärande och vilken betydelse hon tillmäter skrivandet i undervisningen samt hur hon uppfattar dess betydelse för elevernas skolarbete i SO. Lärarens utsagor säger också

något om hennes ämnesuppfattning om skolämnena geografi och samhällskunskap, och vilken betydelse det har för hur skriftspråklig litteracitet manifesteras i ämnena, och för vilka skrivpraktiker som formas i hennes ämnesundervisning. Intervjuerna förväntades också ge kunskap om lärarens inställning till Ipad som redskap och dess betydelse för elevernas skrivande och lärande.

Intervjun genomfördes under novemberlovet efter att jag och läraren haft hösten på oss att lära känna varandra och etablera en trygg relation, något som ger förutsättningar för ett öppet och uppriktigt samtal. Eftersom jag ville undvika en situation där frågorna styr för mycket, vilket kan leda till mekaniska svar, fick läraren inte ta del av frågorna i förväg. Däremot fick hon reda på de teman som skulle beröras. En intervju som omfattar ett antal teman med förslag till grundfrågor och följdfrågor benämner Steinar Kvale (1997) som "halvstrukturerad intervju" (s. 117). Tanken var att intervjun mer skulle ha formen av ett samtal och inte upplevas som fullständigt förstrukturerad, utan öppna för improvisation och spontana associationer utifrån de på förhand givna samtalsteman.

Avsikten med den halvstrukturerade intervjuformen är att få respondenten att ge uttryck för sina uppfattningar och att skapa förutsättningar för reflektion över den egna undervisningen genom att anknyta till praktiken. Risken med att utgå från teman är att fritt associerande kan leda bort från det som är av relevans för forskningsintresset. Den intervjuguide som jag förberett utgjorde ett stöd för att, vid behov, återföra samtalet till det som var i fokus för mitt intresse. Frågorna kretsade runt fyra teman, om lärarens bakgrund: utbildning, yrkesval, yrkeserfarenhet, yrkeskarriär och drivkrafter, om undervisning: kunskapssyn, syn på undervisning och lärande, om skrivande: om litteracitet i allmänhet, om språkets betydelse för elevernas lärande och om vad som styr elevernas skrivande, samt om det digitala redskapet och vad tillgången till det skulle betyda för undervisningen. Temana presenterades för läraren på post-it-lappar tillsammans med några nyckelord (se bilaga 6 för intervjuguide).

Även om vårt samtal präglades av trygghet, respekt och jämställdhet är det ändå, i någon mening, intervjuaren som har makten över situationen, vilket måste beaktas i analysen. I

anslutning till intervjun gjordes anteckningar om intervjukontexten, situationen och upplevelsen av intervjutillfället. Dessa renskrevs och finns i form av fältanteckningar. Intervjun som varade i drygt en timme spelades in med diktafon. Tiden fördelades förhållandevis jämnt mellan de olika temana. Intervjun transkriberades därefter i sin helhet.

5.5.7.2 Fokusgruppintervjuerna med eleverna

Fokusgruppintervjuerna med eleverna sågs dels som en möjlighet att följa upp deras enkätsvar om skriv- och medievanor, dels som en möjlighet att göra jämförelser mellan deras utsagor och vad klassrumsobservationerna ger vid handen. När syftet är att få fram många olika åsikter om en gemensam fråga är fokusgruppintervjun, enligt Bryman (2011), en passande metod, eftersom formen mer liknar ett samtal eller en diskussion mellan flera deltagare. Steinar Kvale & Svend Brinkmann (2014) menar att när deltagarna lyssnar och reagerar på varandras åsikter skapas en interaktion som bidrar till mer reflekterande och spontana svar än i en traditionell intervjusituation. Liksom vid lärarintervjun valdes några teman som utgångspunkt för intervjusamtalen, dels för att få igång eleverna, men dels också för att kunna styra samtalet mot det som är undersökningens fokus. Martyn Denscombe (2009) menar att själva poängen med fokusgruppintervjuer är just att betona ett tema i syfte att gruppen ska fördjupa sig i samtal, om ett begränsat område. Med de initiala forskningsfrågorna som utgångspunkt utformades en intervjuguide bestående av tre olika teman: skrivande, lärande och Ipad. Till varje huvudtema formulerades ett antal frågor till stöd för samtalen med eleverna. För att ytterligare underlätta för dem att själva föra samtalet utformades intervjuguiden i form av mindmaps, uppritade på A3-papper (se bilaga 7).

Förarbetet inför fokusgruppintervjuerna innebar fler ställningstaganden än inför en vanlig intervju vilket, enligt Bryman (2011), är logiskt. Exempel på viktiga sådana var frågor om gruppstorlek, gruppsammansättning och tidsåtgång, samt behovet av att kunna höra allas röster och i efterhand ha kontroll på vem som säger vad. Fokusgruppernas sammansättning bestämdes av hur eleverna, vid

den aktuella tidpunkten, förhöll sig till det digitala redskapet. En grupp utgjordes av elever som helt övergett skrivbok och penna till förmån för konsekvent användning av Ipad. Denna grupp, kallad den ”digitala gruppen”, består av åtta av klassens sjutton elever. De elever som helt valt bort Ipad som redskap bildar den ”analoga gruppen” och består av fyra elever. Slutligen den grupp, på fem elever, som växlade mellan att använda Ipad och analoga redskap fick benämningen ”ambivalenta gruppen”. För att få hanterbara fokusgrupper delades den digitala gruppen i två, om vardera fyra elever. Totalt genomfördes alltså intervjuer med fyra fokusgrupper vilka hölls i ett konferensrum där vi kunde samtala ostört, sittandes runt ett bord. Grupperna avlöste varandra smidigt vilket underlättades av att rummet, trots sin avskildhet, låg förhållandevis nära lektionssalen och att lektionen innebar enskilt arbete för eleverna. När en grupp efter avslutad intervju återgick till undervisningen fick nästa grupp besked om att det var deras tur, vilket gjorde att växlingen mellan grupperna flöt mycket smidigt. Eleverna fick inte ta del av varken frågor eller teman före intervjun och de hade heller ingen vetskap om gruppernas sammansättning på förhand. Den information som de fick i anslutning till intervjun var hur lång tid det skulle ta, hur gruppsammansättningen var gjord, och att de själva förväntades samtala om några teman som de blev presenterade för. Varje samtalstema diskuterades i ungefär samma omfattning, lite drygt 10 minuter per tema.

Sammantaget fungerade fokusgruppintervjuerna väl med tanke på logistiken och på elevernas ovana vid intervjusituationen. Min upplevelse var inte att eleverna svarade under inverkan av varandra, något som det, enligt Bryman (2011) finns en större benägenhet till när det gäller fokusgruppintervjuer med ungdomar, eftersom han menar att de är särskilt känsliga för grupstryck. Däremot kan omständigheter i anslutning till intervjutillfället ha betydelse för vad som hamnar i fokus under samtalen. Det kan till exempel handla om gruppernas sammansättning, situationen, vad eleverna gjorde strax innan intervjun och hur samtalet löpte på utifrån vilka följdfrågor som aktualiserades. Samtliga fokusgrupper fick samma frågor men variationen i hur de svarade, vad de valde att ta upp eller vilka exempel de gav, kan alltså förklaras av omständigheter under

respektive fokusgruppintervju. Till exempel kan något som tas upp först i ett samtal få betydelse för vad det fortsättningsvis kommer att handla om (jfr Malmbjör 2007).

Fokusgruppintervjuerna har transkriberats i sin helhet.

5.5.8 Texterna

De texter som samlats in har lite olika karaktär. Dels består de av *elevtexter*, dels av andra texter, som jag benämner *skriftligt material*.

Till elevtexterna hör texter som eleverna ombads att skriva inom ramen för avhandlingsprojektet, *loggboken* och *reflektionsloggen*. Hit hör även texter som eleverna producerade samband med undervisningen i SO, inlämningsuppgifter, läxprov och prov. Av dessa texter är samtliga initierade av någon annan än eleverna själva. Till det skriftliga materialet räknas ett flertal olika texter som eleverna antingen fått utdelade och/eller har tagit del av i anslutning till undervisningen såsom läromedel, med därtill hörande elevarbetsblad i SO, skriftliga instruktioner, blindkartor och planeringsunderlag med utdrag ur kursplanerna.

Fangen (2005) framhåller vikten av att kombinera observationer med att studera texter eftersom det är ett sätt ”att kontextualisera ditt material bättre” (s. 200).

5.5.8.1 Loggboken

För att få tillgång till elevtexter och samtidigt få kunskap om elevernas syn på, och förhållningssätt till skrivande, ombads de att kontinuerligt skriva loggbok. För att loggboksskrivandet inte skulle framstå som en uppgift utöver det ordinarie skolarbetet utformades några frågor av mig och läraren gemensamt som utgångspunkt för elevernas skrivande. Frågorna handlade dels om deras föreställningar om skrivande och lärande och om de olika resurser och redskap som de använder i sitt skolskrivande, dels om vad de lärt sig under veckan och hur det hade gått till. Därmed blev loggboken en form av veckoutvärdering av elevernas eget arbete i SO samtidigt som det gav underlag till min undersökning (se bilaga 4). För läraren blev loggboken en utvärdering av undervisningen och ett stöd för den fortsatta planeringen. Varje vecka avsattes fem

minuter i slutet av den sista SO-lektionen för att eleverna skulle skriva loggbok, som sedan samlades in och kopierades så att både jag och läraren kunde ta del av dem. Efter att eleverna fått tillgång till sitt digitala redskap övergick de alltmer till att skriva loggboken digitalt och mejla den till oss. I det insamlade materialet finns totalt 225 elevloggar.

5.5.8.2 Reflektionsloggen

För att kunna följa hur eleverna tog emot och anpassade sig till Ipadplattorna och dess betydelse för deras skrivande och skolarbete, fick både eleverna och läraren reflektera över hur de upplevde tillgången till ytterligare ett redskap i skolarbetet. Vid fyra olika tillfällen fick de skriva, vad jag valt att kalla för, reflektionsloggar. Reflektionsloggen skiljer sig från loggboken genom att den enbart innehåller elevernas och lärarens reflektioner över det digitala redskapet. De olika skrivtillfällena fördelades jämt under observationsperioden med hänsyn till när Ipadplattorna introducerades.

Vid det första tillfället fick de skriva om sina förväntningar och farhågor, om vilka frågor och funderingar de hade samt om vad tillgången till det nya redskapet kunde komma att innebära. Andra gången de ombads att skriva var efter att de haft sina Ipadplattor i drygt en månad. Fokus var då på hur det kändes *då*, efter att de vant sig vid att ha tillgång till dem. Efter en period på fyra månader, då den analoga läroboken dessutom ersatts med ett digitalt läromedel, fick eleverna och läraren reflektera ytterligare en gång. Det fjärde och sista reflektionstillfället ägde rum efter att de återgått till den analoga läroboken då de ombads att skriva om hur det kändes efter att ha arbetat med ett digitalt läromedel och vad det betydde för deras skolarbete. Reflektionsloggarna utgörs dels av pappersburna texter, dels av texter som skickats till läraren och mig digitalt. Totalt omfattar materialet 61 reflektionsloggar från eleverna och fyra från läraren som har reflekterat utifrån samma frågeställningar som eleverna och vid samma tidpunkter (se bilaga 5).

5.5.8.3 Skriftligt material

Utöver loggböcker och reflektionsloggar ingår en del annat skriftligt material. För varje arbetsområde har lärarens skriftliga planeringar samlats in. De ramar in undervisningen genom att koppla innehållet till målen i kursplanen och till kriterier för bedömning. Därutöver ger de en översikt över den tid som arbetsområdet är tänkt att omfatta, vilka texter eleverna förväntas läsa till varje tillfälle och vilket arbetsmaterial som de ska använda. De texter som finns angivna i planeringen ingår också i det skriftliga materialet, liksom de skriftliga uppgifter, läxprov och avslutande skriftliga prov som eleverna gjort under respektive arbetsområde. Totalt handlar det om 69 uppgifter och 52 prov.

Det skriftliga materialet omfattar dessutom diverse dokument som syftar till att kontextualisera det insamlade materialet, till exempel olika dokument med information om skolan, styrdokument, scheman, etcetera.

5.6 Bearbetning, analys och tolkning

Bearbetningen och analysen av materialet, liksom tolkningen av resultaten av analysen präglas av valet av etnografiska metoder. Under forskningsprocessen har jag erfarit att det inte går att skilja mellan de olika faserna i arbetet utan att förståelseprocessen är avhängig en icke linjär rörelse fram och tillbaka mellan dessa. Analysarbetet har skett i flera steg och påbörjas egentligen redan i samband med materialinsamlingen. I synnerhet gäller det, om man som jag använder sig av klassrumsobservationer, som dokumenteras med hjälp av observationsanteckningar och av intervjuer, som transkriberas. Fangen (2005) beskriver analysen som påbörjad i samma stund som själva fältarbetet inleds. Hon menar att det inte går att skilja dokumentation och bearbetning åt och att det krävs en medvetenhet om att processen, såväl som förståelsen förändras, efterhand som nya saker framträder. Hammersley & Atkinson (2007) menar på samma sätt att ett analytiskt förhållningssätt måste intas under hela fältarbetet.

Mitt analysarbete påbörjades redan i anslutning till de olika observationstillfällena, i samband med bearbetningen av fält- och

observationsanteckningar och under arbetet med att lyssna igenom och transkribera intervjuerna.

5.6.1 Transkriptionen

Transkriberingen innebär ytterligare bearbetning av materialet. Som transkriberingsverktyg använde jag *Express Scribe* som är ett nedladdningsbart gratisprogram. Det erbjuder möjlighet att justera taltempot, pausa och spola fram och tillbaka med hjälp av enkla tangentkommandon. Eftersom innehållet står i fokus för min studie, det vill säga vad som sägs och inte hur, har transkriberingen gjorts i form av så kallad grov transkribering. Det betyder att läsvänlighet har prioriteras genom att tal återges på ett skriftspråksanpassat sätt, med undantag för vissa ord, i ett försök att återge hur personer uttrycker sig. Jag har använt mig av följande markeringar för att återskapa och ge liv åt samtalssituationen:

- ny rad = nytt yttrande
- understrykning = överlappande tal stryks under. Det första yttrandet skrivs färdigt och den som faller in i samtalet får nästa tur i den ordning den faller in.
- (P) = paus
- /... / utelämnande av ord eller stycke
- VERSALER utgör metakommentarer för ickeverbal kommunikation till exempel, BULLER, OHÖRBART,
- VERSALER inom hakparentes utgör forskarens förklarande metakommentarer [MENAR LÄROBOKEN]
- SKRATT = flera skrattar, SKRATTAR = talaren skrattar
- kursivering = uttalande som sägs med emfas
- ? = frågeintonation
- - = avbrutet ord
- () = osäker transkription

Transkriptionsnycklen bygger, till dels, på Norrbys (2004) principer för bastranskriptioner där utgångspunkten är en varsam skriftspråksanpassad återgivning av personernas tal. Talspråksformer, som till exempel dom, har inte anpassats till skriftspråk, om inte

citaten uttryckligen innehåller pronominet de. Däremot skrivs sej och mej, sig och mig, för att underlätta läsningen. Tvekljud, hummanden och andra småord, som till exempel, eh, öh, hm, mm, skrivs ut. Om de som talar avbryter eller talar i munnen på varandra, om de skrattar eller gör pauser, har också markerats.

5.6.2 Analysen

Analysarbetet influeras av läsning av vetenskaplig litteratur, från medverkan i konferenser och seminarier, och av att olika teorier, metoder och begrepp prövas. Det innebär att analysarbetet förändras allt eftersom, parallellt med att det också blir tydligt vilka delar av det insamlade materialet, som är mest intressant i relation till forskningsfrågorna, som även de förändras under arbetets gång. I mitt fall har det bland annat inneburit att frågor som rör hur eleverna skriver och vad tillgången till ett digitalt redskap betyder för deras skrivande, har fått mindre utrymme än vad som från början var tanken. Vidare har elevers skrivande i SO efterhand snävat in till att omfatta skrivande i geografi och samhällskunskap i den initiala analysen, för att sedan ytterligare avgränsas genom att de empiriska exemplen hämtas från ämnet samhällskunskap och ett arbetsområde om lag och rätt. Analysarbetet har därmed inneburit, både medvetna och omedvetna, val från min sida, när det gäller det urval som gjorts i bearbetningen av materialet och hur det organiseras.

5.6.2.1 Analys – skrivhändelser och skrivhandlingar

Att analysera innebär att bryta ned ett material i mindre enheter, genom att organisera, bearbeta, systematisera och kategorisera det, för att sedan kunna urskilja mönster. Därefter kan resultaten tolkas i relation till teori och tidigare forskning, som kan bidra till förståelse av helheten. Analysen i avhandlingen kan beskrivas som tematisk och deduktiv. Vetenskapsteoretiskt innebär deduktion att analysen utgår ifrån en teori (se t.ex. Bryman 2011) i förekommande fall representerat av triadmodellen (Christensen et al. 2014).

Ett första steg i analysen innebar att identifiera vilka skrivhändelser och skrivhandlingar som observerats i undervisningen och

kategorisera dem med hjälp av Berges et al. (2016) skrivhjul. Syftesformuleringarna i skrivhjulet tillhandahåller begrepp för att sätta ord på vad elevers och lärares skrivande syftar till. Denna inledande analys omfattar insamlat material från samtliga tre arbetsområden, *Massmedier*, *Lag och rätt* i ämnet samhällskunskap och *Kartor och klimat*, i ämnet geografi.²⁴ Resultatet av analysen redovisas i inledning av kapitel 7.

Med utgångspunkt från skrivhändelser, som analytisk enhet, gjordes flera genomläsningar av materialets olika delar. De bearbetade anteckningarna från klassrumsobservationerna lästes upprepade gånger och för varje lektion noterades *vad* lärare och elever skriver, *varför* de skriver och *hur*. *Vad* handlar om vad skrivandet används till dels det direkt observerbara, det förväntade och det som eleverna uppmanas till, dels de skrivhandlingar och texter som det resulterar i. *Varför* svarar på vilka syften och motiv skrivandet har och slutligen *hur* avser vilka fysiska redskap och semiotiska resurser som används. Hur de analytiska begreppen används förtydligas i nedanstående översikt.

*Tabell 2: Översikt över användning av analytiska begrepp.*²⁵

Vad?	Varför?	Hur?
Skrivhändelser Skrivhandlingar	Syfte (skrivhjulet)	Verbalspråkliga och visuella resurser
	Motiv (rituellt, strategiskt och/eller kommunikativt)	Analog och digitala redskap

I anslutning till läsningen har jag lyssnat till och tittat på de ljud- och filminspelade lektionsobservationerna för att kunna tillföra saker, som varit otydliga i observationsanteckningar. På samma sätt har det skriftliga material som använts i anslutning till lektionerna

²⁴ För en detaljerad genomgång, av avhandlingens empiriska material, hänvisas till materialöversikten i föreliggande kapitel (se 5.5.2).

²⁵ Tack till Ann-Christin Randahl som vid slutseminariet 20190304 inspirerade till denna översikt över hur de analytiska begreppen används.

bearbetats, det vill säga lärarens skriftliga planeringar för arbetsområdena, elevarbetsblad, läxprov, skriftliga slutprov samt elevernas loggböcker. Vid genomgången av de olika dokumenten har anteckningar gjorts över vad, varför och hur eleverna uppmanas till, eller förväntas att skriva, och vad frågeformuleringar, elevsvar och reflektioner säger, om vilka skrivhändelser och skrivhandlingar, som förväntas av dem. Iakttagelserna utifrån analysen har dokumenterats under rubrikerna, *Lektion (datum)*, *Vad (skrivhändelse/skrivhandling)*, *Varför (syfte)* och *Hur (mediering /teknik och modalitet)*, (se bilaga 8). Denna del av analysen har gett en samlad bild av de skrivhändelser och skrivhandlingar, som observerats i undervisningen, för både läraren och eleverna. I avhandlingen är det elevernas skrivande som är studieobjektet. Lärarens skrivande analyseras utifrån att det har betydelse för elevernas skrivande.

Nästa steg i analysen innebar att skrivhändelser och skrivhandlingar färgmarkerades, beroende på hur de svarade mot frågorna vad, varför och hur (se exempel bilaga 9). En sådan systematisering kan, enligt Bryman (2011), liknas vid en form av kodning. Ur färgmarkeringarna framträdde ett mönster för hur skrivhändelser och skrivhandlingar operationaliseras i undervisningen. Ur detta mönster kunde några, för den aktuella undervisningen dominerande, skrivpraktiker synliggöras. De kunde sedan ordnas utifrån vad som förenar dem, ifråga om till vad och hur skrivandet används, när och hur det återkommer, i vilket sammanhang och andra gemensamma drag som stod att finna. Förståelse för hur skrivpraktiker formas och omformas krävde ytterligare bearbetning av materialet och utgjorde nästa steg i analysen.

5.6.2.2 Analys – skrivpraktiker

Hur skriftspråklig litteracitet manifesteras måste förstås utifrån det aktuella undervisningssammanhanget, och i relation till att elever inte bara skriver, utan också läser, samtalar och lyssnar. Därför kontextualiserades skrivhändelser och skrivhandlingar med hjälp ett analyschema (se bilaga 10) hämtat från projektet *Fagliged og*

skriftlighet (Christensen et al. 2014). Det bygger i sin tur, till dels, på begrepp från Berge et al. (2016) genom att skrivhjulet används, liksom Berges (1988) handlingstyper. I samband med att de bearbetade observationsanteckningarna från samtliga lektioner lästes ytterligare en gång, kompletterades dokumentationen av skrivhändelserna dels utifrån vilka skrivuppgifter eleverna fick, dels vilka skrivhandlingar det ledde till, i vilket konkret sammanhang skrivhandlingarna skedde, samt med hjälp av vilka redskap och resurser. Därutöver noterades syftet med skrivandet och elevernas motiv för att skriva, om det var rituellt, strategiskt eller kommunikativt (jfr Christensen et al. 2014, s. 242). På samma sätt bearbetades elevernas loggböcker.

Intervjuerna analyserades på samma sätt som materialet i övrigt, med utgångspunkt från frågorna vad, varför och hur och vilka syften med skrivandet som framträder i lärarens och elevernas utsagor. Noteringar gjordes över vilka skrivhändelser som nämndes och vilka bilder som framträdde av skrivkulturer och skrivpraktiker utifrån de attityder, förväntningar och värderingar av skrivande som kom till uttryck i intervjuerna. Därutöver lästes observationsanteckningar, reflektionsloggböcker och transkriptioner av intervjuer, med pennan i hand och noteringar gjordes över vad som utmärker bruket av digitala redskap.

Reflektionsloggböckerna har i första hand varit till för att få kunskap om lärarens och elevernas reflektioner över införandet av, och arbetet med Ipad, samt vilka möjligheter och hinder det innebär. Även elevenkäten och intervjuerna har bidragit med information för att kunna beskriva den digitala skolkulturen och skolpraktiken. Genom att kombinera lärarens och elevernas utsagor i intervjuer, loggböcker och enkät, med observerade skrivhändelser och skrivhandlingar, kunde skrivpraktiker formuleras, förstås och beskrivas.

5.7 Etiska frågor och reflektioner

En kvalitativ undersökning, av det slag som här beskrivits, aktualiserar olika forskningsetiska frågor och ställningstaganden. Utöver att slå vakt om deltagarnas rättigheter, genom att förhålla sig

till regler och riktlinjer för humanistisk forskning och gällande forskningsetiska principer, måste forskaren reflektera över sin egen roll, i relation till det som undersöks, och vad det betyder för de tolkningar som görs.

5.7.1 Etiska dilemman

En materialinsamling som utgår från etnografiska metoder bygger på ett ömsesidigt förtroende mellan deltagare och forskare både under den period då det sker och efteråt. Lotta Bergman (2007) skriver "att grundlägga och bibehålla en förtroendefull relation till de människor som deltar i studien är en grundförutsättning för att expertförståelse, om förhållanden i klassrummets värld (...) ska bli tillgänglig" (s. 69). Förutsättningen för ett ömsesidigt förtroende mellan forskare och deltagare baseras på att kraven på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (codex.vr.se) uppfylls. I undersökningen uppfylls dessa krav genom att samtliga inblandade informerades, tillfrågades och gavs möjlighet till samtycke, både muntligt och skriftligt. En detaljerad beskrivning av hur detta gick till finns i avsnittet om undersökningens inledande fas (se avsnitt 5.3). Kravet på konfidentialitet uppfylls genom att eleverna har fått fingerade namn och att varken skolan eller läraren namnges. Med hänsyn till att den detaljerade etnografiska beskrivningen skulle kunna avslöja skolans, klassens och därmed elevernas identitet, har jag gjort ställningstagandet, att inte precisera vilken bollsport som skolan profilerar sig mot. Vidare har elevtexter som fotograferats avidentifierats, genom att elevnamn har täckts över, och bilder som visar elever har bearbetats i Photofox för att ingen ska kunna identifieras.

Andra etiska dilemman handlar om respekten för att undervisningen, trots undersökningen, ska fortgå som vanligt utan att elever eller lärare belastas av extra arbete eller försätts i situationer som kan få negativ inverkan på skolarbetet eller på bedömningen av det. Den här typen av överväganden ledde exempelvis fram till beslutet att inte observera under planerade skriftliga prov och inte heller under den period då en lärarstuderande bar huvudansvaret för undervisningen, något som skulle bedömas

av läraren. Prov- och bedömningssituationer kan skapa nervositet, anspänning och stress, vilket kan inverka negativt på prestation. Med hänsyn därtill har dessa tillfällen varken filmats eller observerats. Ett annat etiskt grundat ställningstagande var att inte påbörja klassrumsobservationerna under elevernas första skolvecka. Detta med hänsyn till att läraren och eleverna skulle få etablera en första kontakt utan närvaro av ytterligare en, för dem, ny bekantskap.

Trots god kännedom om den kommun i vilken undersökningen genomfördes har inga tidigare kontakter med varken skolan, läraren eller eleverna varit aktuell, vilket också tillhörde urvalskriterierna för valet av lärare. Däremot är det oundvikligt att långvarig närvaro i människors vardag leder till skapandet av relationer och att forskaren blir en del av miljön. Samtidigt som etnografiskt inspirerad forskning ställer krav på engagemang, kontinuerlig närvaro, och att relationer byggs upp med dem som beforskas är det, enligt Fangen (2010), nödvändigt att inta ett objektivet förhållningssätt och att reflektera över forskarrollen och över hur den egna närvaron inverkar på deltagarna och på forskarens tolkning av materialet. Ehn & Löfgren (1996) framhåller vikten av ett självkritiskt arbete i förhållande till ett undersökningsobjekt, som det finns ett personligt förhållande till. När man undersöker vad människor gör och känner gäller det, enligt Fangen (2005), Bryman (2011) och Billy Ehn & Orvar Löfgren (1996), att ställa höga krav på sig själv i förhållande till det ”prediskursiva”, det vill säga till det som inte sägs och för hur den omgivande miljön och de fysiska tingens påverkar. Förmågan att reflektera över rollen som forskare gäller, enligt Bryman (2011), i relation till metoder och material, men också i relation till sig själv och den tolkningsposition som intas.

5.7.2 Forskarens reflexivitet

Självklart har min närvaro i klassrummet haft betydelse för både lärarens och elevernas arbete, även om våra samtal har varit få och mest handlat om att utbyta korta reflektioner inför och under lektionerna. Samplanering mellan mig och läraren har enbart

omfattat tidsplan för materialinsamlingen, utformning av frågor till loggboken och samtal inför elevernas första möte med Ipad som digitalt redskap. Endast i dessa fall har undersökningen haft direkt inflytande på lärarens planering. Trots detta är det oundvikligt att forskarens närvaro leder till, vad Bryman (2011) kallar för, ”reaktiva effekter” (s. 442), det vill säga till olika typer av påverkan, som det är viktigt att förhålla sig till. Enligt flera metodforskare (se t.ex. Bryman 2011; Fangen 2010; Tracy 2010) ställer detta höga krav på forskarens *reflexivitet*, som innebär en självkritisk och självmedveten blick på det som beforskas och på den aktuella kontext i vilken det sker. Detta ska ställas i relation till egna förkunskaper, attityder och värderingar, och vad de betyder för vilka tolkningar som görs och hur de framställs.

Ett reflexivt förhållningssätt kan uppnås på olika sätt. I mitt eget fall har det till exempel inneburit att inte ta något för givet i observationssituationerna, utan att med största noggrannhet föra detaljerade anteckningar, utifrån en genomtänkt form för dokumentation som innebär att skilja på vad jag ser och vad jag tänker. Genom en aktiv hållning under observationerna och bestämdhet i fråga om vad som iakttas och hur det dokumenteras, kan uppmärksamheten på den egna observatörsrollen skärpas och tankens inflytande över det faktiska iakttagandet undvikas. Att anteckningarna bearbetades i direkt anslutning till observations-tillfällena bidrar ytterligare till ökad trovärdighet dels eftersom det är lätt att saker efterhand glöms bort, dels för att personliga intressen och värderingar får betydelse för hur intryck, observationer och beskrivningar tolkas och återberättas. Under materialinsamlingen har jag nogsamt markerat vad som är beskrivning av det som observerats och vad som är mina egna reflektioner.

Eftersom själva beskrivandet är en del av analysen i etnografiska studier är hög reflexivitet särskilt viktigt (se t.ex. Ehn & Löfgren 2012; Thomsson 2002; Tracy 2010). Vikten av ett reflexivt förhållningssätt uttrycks av Bryman (2011):

Forskaren uppfattas vara en implicerad del av kunskaps-konstruktionen genom den position han eller hon intar i förhållande till de observerade personerna och genom det sätt på

vilka en redogörelse förmedlas i form av en text. Detta synsätt inbegriper en medvetenhet om vilka konsekvenser och vilken betydelse som forskarens val och beslut har i dennes roll som både observatör och författare. (s. 639)

Även om jag lagt mig vinn om att vara saklig i dokumentation och bearbetning såväl som i urval och i analys, är jag medveten om att anteckningarna är ett personligt urval av det som observerats. Hammersley & Atkinson (2007) menar att fältanteckningar alltid är selektiva eftersom det är omöjligt för den som observerar att fånga allt som sker. Naturligt är också att man har kikarsiktet inställt på det som står i centrum för ens intresse eftersom det får betydelse för vad som uppmärksammas. Fältanteckningarna kan, enligt Bryman (2011) och Fangen (2010), ses som början till en analys och tolkning eftersom det som noterats är betraktarens urval.

En metodologisk reflexivitet inbegriper också medvetenhet om vad intervjuaren, deltagarna och intervjusituationen betyder för informanternas svar och hur det tolkas av forskaren. Exempelvis kan elevernas fokus på prov i intervjusvaren till dels förklaras av omständigheten att fokusgruppintervjuerna genomfördes i anslutning till ett nära förestående prov och till en lektion, som ägnats åt förberedelser inför detsamma, en omständighet som måste beaktas vid analysen.

Reflexivitet relaterar också till tidigare yrkeserfarenheter och den betydelse det får för forskarens tolkningsposition. I avsnittet om etnografisk metod (5.2.1) har jag resonerat om fördelar och nackdelar med att vara en så kallad insider. Att genom sin yrkeserfarenhet inta, vad Fataneh Farahani (2011) kallar för, ett "insiderperspektiv" (s. 114) ger förförståelse och kunskap, som bara den, som själv varit en del av praktiken kan ha. Hoel (1997) skriver i artikeln, *Læreren som forsker – sett med ein lærarforskars auge*:

Som lærerforskar går ein inn i ulike rollar eller funksjonar: ein skal delta i eit sosialt spel i klasserommet, ein skal observere dette spelet, og ein skal oftast i ettertid, analysere det og formidle det vidare til andre (jf. Smidt 1996). Kvar fase inneber eit skifte i perspektiv, som eg her vil knytte til begrepet tolkningsposisjon. Tolkingsposisjon vil seie den posisjonen som vi <<ser>>, <<konstruerer>>, eller <<definierer>> verda ut frå. (s. 262)

Hon menar alltså att vi ser olika saker beroende på den position vi intar, inifrånperspektiv eller utifrånperspektiv, och vi ska vara medvetna om att positionen, och därmed tolkningen, förändras med situationen och den sociala, kulturella och historiska inramningen.

Mitt syfte att beskriva och förstå skrivpraktiker i SO som betraktare, och inte som intervenerande deltagare, har underlättat distanseringen från det välkända. Genom att beskriva och problematisera det som blir synligt i empirin är ambitionen att bidra till en högre medvetenhet, bland lärare, om vad som sker i deras praktik. Jag menar att fördelarna med att studera något i en redan känd kontext överväger eventuella nackdelar. Jag instämmer därför med Cecilia Olsson Jers (2010) som skriver att "erfarenhetsbaserad förtrogenhet" (s. 88) med det fält man beforskar ska ses som en fördel, samtidigt som mötet med det kända kan innebära svårigheter att få syn på det uppenbara. Jag känner mig exempelvis hemma i skolmiljön och har förståelse för lärarens komplexa och tidspressade arbetssituation. Marcus (1995) menar att för att kunna förhålla sig objektiv måste man som forskare vara beredd att omförhandla sin egen roll, utifrån den förändring som blir oundviklig genom tidigare erfarenheter och kunskaper. Samtidigt menar Farahani (2011) att insiderns förförståelse underlättas av att situationer bygger på så kallad tyst kunskap, det som ses som självklart, i en viss kontext. Frågan om deltagarperspektivets inverkan på forskningsprocessen diskuteras också av Blåsjö (2004) och Sigrun Gudmundsdottir (1998). Blåsjö menar att det finns både fördelar och nackdelar med att forskare och deltagare har liknande erfarenheter och värderingar, utifrån att de delar samma kultur. Eftersom forskare och deltagare påverkas av varandras närvaro, ser Gudmundsdottir forskarens beskrivning som deras gemensamma förståelse av verkligheten.

Sammantaget innebär en etnografisk undersökning att öppenhet skapas gentemot de fenomen som undersöks, men forskaren kan aldrig bortse ifrån sin egen förförståelse och dess betydelse för forskningsprocessen, analysen, resultatet och tolkningen.

5.8 Sammanfattning

Syftet med föreliggande kapitel har varit att motivera valet av etnografisk metod och att ge en översikt över det material som har samlats in och hur det har gjorts. Undersökningen kan sammantaget beskrivas som en explorativ och deskriptiv studie, i vilken en kombination av etnografiska metoder har använts under materialinsamlingen, för att möjliggöra en kvalitativ analys och en tjock etnografisk beskrivning av den kontext i vilken skrivandet undersöks. Etnografin bidrar till en nära och tät beskrivning som lägger grunden för en ekologisk förståelse, av den empiri som analyseras i de påföljande empiriska kapitlen 6, 7, 8 och 9. I nästa kapitel 6, grundläggs denna ekologiska förståelse genom att läsaren tas med till SO-skrivandets spelplan.

6 GULA TEGELVÄGGAR, BOLLSPEL OCH "PADDOR"

How people use literacy is tied up with the particular details of the situation and that literacy events are particular to a specific community at a specific point in history. (Barton 2007, s. 3)

Citatet av Barton är ett grundantagande inom forskningstraditionen NLS som pekar på betydelsen av att förstå skriftspråklig litteraciet utifrån var, hur och när det används, tillsammans med vem och med vilka redskap och resurser. För att förstå de händelser och situationer, som redovisningen i de påföljande empiriska kapitlen baseras på och som utgör underlag för analysen, behöver läsaren försättas i den vardagliga kontext där dessa realiseras. Elevernas vardagsmiljö, den specifika skolan, klassrummet och de aktörer, till vilka även ämnena och tillgängliga redskap och resurser räknas, ingår i den sociala kontext där skolskrivandet sker. Syftet med föreliggande kapitel är därför att, genom en kulturetnografisk beskrivning, ta med läsaren till den sociala praktik som skrivhändelserna är en del av och att, genom "an ecological approach to literacy" (Barton 2007, s. 32), ge en tät beskrivning av det ekosystem som möjliggör en förståelse för hur skriftspråklig litteracitet manifesteras i SO-ämnesundervisningen och vilka skrivpraktiker det formar.

Inledningsvis beskrivs de yttre ramfaktorer som läraren inte själv har rådighet över eller som hon har mycket små möjligheter att själv påverka såsom skolans fysiska miljö samt ekonomiska och organisatoriska ramar. Hit hör även juridiska ramar i form av styrdokument som ska beaktas, samtidigt som de ger läraren frihet att utforma undervisningen under förutsättning att eleverna når de i läroplanen uppsatta målen. Beskrivningen som följer av de inre ramfaktorer, som läraren alltså själv kan styra över, hör till förhållanden som framförallt rör den egna undervisningspraktiken

till exempel normer och rutiner i klassrummet, relationer, förhållningssätt och förväntningar, interaktionen med och mellan eleverna, arbetssätt och arbetsformer samt former för utvärdering av elevernas kunskaper. Yttre och inre ramfaktorer blir tillsammans avgörande för skol-, ämneslärar- och elevkulturen och för hur skol-, ämneslärar-, och elevskrivpraktiker formas.

6.1 Det sitter i väggarna

Utgångspunkten för beskrivningarna i kapitlet är i första hand klassrumsobservationerna, men information har även hämtats i formella dokument om skolan och klassen. Beskrivningen av läraren och eleverna bygger i första hand på fältanteckningar och observationsanteckningar, men även på den enkät eleverna besvarat och på deras utsagor i intervjuer och loggböcker. Min närvaro i klassen och de samtal som jag kunnat lyssna till och ibland deltagit i, både formella och informella, har hjälpt mig att försöka fånga den stämning och det klimat som råder i klassrummet och som präglar den aktuella undervisningen i geografi och samhällskunskap.

6.1.1 Skolan och den fysiska miljön

Från mitt första fältbesök har jag noterat att det kändes som att tiden stått stilla och att jag steg in i min egen gamla högstadieskola. Exteriört har skolan behållit sin rektangulära form och tidstypiska platta 70-talstak, medan interiören anpassats i samband med ombyggnaden till en så kallad F-9-skola. Varje klassparallell har egen entré med toaletter, elevskåp, och gemensamhetsutrymme i anslutning till lektionssalarna. Den gemensamma aulan, matsalen och slöjdsalarna utgör gräns mellan skolans F-6-del och högstadiet. Bibliotek, bildsal och NO-laborationssalar är placerade i skolans mitt och omsluts av två långa korridorer med lektionssalar och arbetsrum för lärararbetslagen. De gula tegelväggarna i korridoren kantas av elevskåp och enstaka bänkar att sitta på. Biblioteket, idrottshallen, hemkunskaps- och slöjdsalarna är gemensamma för skolans samtliga elever, liksom ett trångt utrymme i anslutning till biblioteket som rymmer skolans datasal.

I den del av skolan där högstadiееleverna håller till finns ett uppehållsrum. Under rasterna dunkar musiken ur högtalarna och precis som under min skoltid spelas det rundpingis. Eleverna kan köpa fika i skolans kiosk och slå sig ner runt de enkla bord som rummet är möblerat med. Skolans personal söker sig också hit för att förse sig med kaffe, vilket gör uppehållsrummet till en naturlig mötesplats för både elever och lärare. Eftersom alla måste passera här på sin väg till och från lektionerna är det tidvis ganska trångt och stöjt, framförallt på morgonen innan lektionerna börjat, och under lunchrasten då många elever är i rörelse. Resten av dagen är här ganska lugnt eftersom skoldagen är intensiv med korta raster för att hinna byta böcker och lektionssal. Undantaget är en längre rast, på för- och eftermiddagen, samt lunchrasten som är 30 minuter. De korta rasterna leder till en del spring under lektionstid eftersom eleverna har svårt att hinna med toalettbesök. För lärarna innebär den korta tiden mellan lektionerna att de sällan träffas. De rör sig mest mellan sitt hemklassrum och arbetslagets gemensamma arbetsrum. I direkt anslutning till arbetslagens respektive arbetsrum och klassrum finns en gemensam yta med bord, stolar och några bänkar att sitta på. Under mina besök är det i D-klassernas gemensamma utrymme som jag riggar kameran och småpratar med eleverna före lektionerna. Eleverna kommer gärna och sätter sig hos mig vilket är trevligt. Miljön här är stundtals ganska högljudd och stökig och är störande för undervisningen i intilliggande salar.

6.1.2 Klassrummet och undervisningsmiljön

Klassrummet, där samtliga observationer av undervisningen i SO genomförts, är traditionellt möblerat. Bortsett från ett ståskrivbord och en whiteboardtavla, istället för kateder och svarta tavlan, är klassrummet förvånansvärt likt mitt eget forna högstadielklassrum. Heltäckningsmattorna har bytts ut mot plastgolv och bänkarna har ersatts av bord med höj- och sänkbara stolar. Elevernas bänkar är placerade bredvid varandra, två och två längs respektive långvägg, medan de i mitten står fyra i bredd. Formellt har eleverna inga bestämda platser även om de flesta ändå väljer att sitta på samma

plats. På väggen bakom läraren samsas whiteboardtavlan²⁶ med världskartan och en filmduk som kan dras ned vid behov. Fönstren, längs med klassrummets ena långsida, släpper in dagsljuset vilket gör det ljust och trevligt. Däremot saknas möjlighet till mörkläggnings något som försvårar för läraren att använda den takmonterade videokanonen. Efter hand som terminen fortlöper fylls anslagstavlan på den ena långväggen med diverse elevalter, tillsammans med klassens schema, skolans ordningsregler och en utrymningsplan. Att eleverna får tillgång till Ipadplattor under perioden då observationerna genomförs förändrar inte den fysiska klassrumsmiljön.

6.2 Skolan och dess organisatoriska ramar

Organisatoriska ramar med betydelse för SO-ämneshandlingen visar sig i första hand beroende av ekonomi, tjänstehandlingen, schema och av omständigheter som är specifika för profilklassen. En rektor med särskilt ansvar för högstadiet arbetsleder en personalgrupp på 38 personer. Lärarna, som träffas varje vecka i sina ämnesslag, ingår även i ett arbetslag med gemensamt ansvar för de klasser där de har sin huvudsakliga undervisning. Arbetslagen träffas dagligen i sina respektive arbetsrum. Trots det anser läraren att de formaliserade mötena är för få för att hinna med alla elevärenden och praktiska frågor, något hon anser går ut över samverkan både inom och mellan ämnen.

Ekonomiska begränsningar har inneburit att lärarna i SO delar på två klassuppsättningar böcker vilket gör att enbart två klasser kan läsa ett ämne samtidigt. Som en följd därav nödgas SO-lärarna följa en detaljerad terminshandlingen som, enligt läraren, begränsar deras handlingsfrihet och utrymme för spontanitet eller möjligheter att fånga upp dagsaktuella händelser. Vilket ämne eleverna läser avgörs således av tillgången på läroböcker. I intervjun säger läraren att utöver tidspresen, att bli klar med läroböckerna i tid, försvårar organisationen för både ämnesintegrerad och tematisk undervisning och för samverkan mellan kollegor, men också för samläsning

²⁶ När jag i texten talar om tavlan syftar det på whiteboardtavlan.

mellan ämnena. För hösten 2015 ser planeringen i SO, för årskurs 7 och för de lärare som undervisar, ut enligt nedan.

Tabell 3: Schema gemensam planering i SO-ämnena för årskurs 7.

	Klass 1	Bollklass	Klass 2		Klass 3
ÅK 7 PERIOD 1	SH	SH Lag och rätt Massmedier	HI	----	HI
ÅK 7 PERIOD 2	HI	HI Antiken	SH	----	SH
ÅK 7 PERIOD 3	GE	GE Kartor och klimat	RE	----	RE
ÅK 7 PERIOD 4	RE	RE	GE	----	GE

Av planeringen framgår att endast två klasser kan läsa samma ämne parallellt.

Läraren undervisar eleverna i både svenska och SO och har, enligt egen utsago, haft önskemål om att använda lektionstiden för ämnena mer flexibelt. Av schematekniska skäl är hon förhindrad att göra detta eftersom lektionerna i ämnena inte är schemalagda i anslutning till varandra. Läraren menar att andra hänsyn har styrt schemaläggningen som till exempel idrottsundervisningen, den extra bollträningen, elevernas mattider och skolbussarna. Detta har resulterat i att samtliga SO-timmar ligger sent på eftermiddagarna när eleverna ofta är både trötta och okoncentrerade. Elevernas schema, som syns på nästa sida, visar att skoldagarna är långa, även om den sista läxhjälpen på dagen är frivillig, att rasterna är korta och att lunchrasterna ligger tidigt på dagen. Det gör att eleverna inte bara är trötta sista lektionen utan också hungriga.

Tabell 4: Schema bollklass årskurs 7 och SO-lektionernas placering.

Tid	måndag	tisdag	onsdag	torsdag	fredag
8.10-8.30	IDROTT	SPRÅK	Klassråd/ SV	IDROTT	MA
8.35-9.35	IDROTT	Klassråd/ SV	SV	IDROTT	TK
9.40-10.40	BILD	SV	Slöjd	SV	LÄXHJÄLP
11.00-11.30	LUNCH	LUNCH	LUNCH	LUNCH	LUNCH
11.40-12.40	MA	LÄXHJÄLP	MA	SPRÅK	IDROTT
13.00-14.00	ENG	NO	ENG	ENG	SV
13.25-14.25	SO	SO	SPRÅK	SO	SV
14.40-15.30	NO	MA		NO	LÄXHJÄLP
15.35-16.55	LÄXHJÄLP	LÄXHJÄLP		LÄXHJÄLP	LÄXHJÄLP

Av schemat framgår att idrottslektionerna ligger tidigt på dagen och att SO-lektionerna ligger sent. Ämneslagets gemensamma terminsplanering för SO-ämnesundervisningen baseras således på den begränsade tillgången till läroböcker. Den tidspress som det medför, i kombination med hur SO-lektionerna schemalagts, är faktorer som sammantaget har störst inflytande på hur läraren utformar sin undervisning, i vilken skrivandet är en del. Det visar hur pedagogiska överväganden får stå tillbaka för ekonomiska, institutionella och organisatoriska ramfaktorer.

6.3 Bollspelsprofil

Utmärkande för den klass som jag följer är att eleverna, i samråd med sina föräldrar, har gjort ett medvetet skolval genom att söka sig till en av kommunens så kallade profilklasser som har inriktning mot bollspel. Eleverna i bollprofilklasserna kommer från alla kommunens skolor och antalet platser per årskurs begränsas av en klasstorlek på maximalt 20 elever. Grundtanken med profileringen är att erbjuda förutsättningar för elever som vill kombinera skola

med en satsning på bollsport. Några prestationsrelaterade urvalskriterier för att bli antagen till inriktningen finns dock inte. Däremot ska eleverna visa att de aktivt utövar bollsporten och att de ställer sig bakom ”fair play”²⁷. Vidare ska de vara införstådda med att inriktningen är en del av skoldagen och att de, genom sitt val, har förbundit sig att delta i den extra träning som sker på schemalagd skoltid. Denna träning sker under ledning av en professionell tränare, 120 min per vecka,²⁸ utöver ordinarie idrottsundervisning. Bollträningen ligger direkt på morgonen och följs av en förlängd rast då eleverna erbjuds extra frukost för att de ska orka med lektionerna fram till skollunchen. Vid behov, till exempel vid frånvaro på grund av matchspel, kan de få extra undervisning och i schemat finns inlagt flera tillfällen för frivillig läxhjälp. Syftet med inriktningen är vidare att eleverna ska ges förutsättningar att göra klart så mycket som möjligt av skolarbetet under skoltid i syfte att frigöra tid för träning och matchspel. Skolan har, enligt rektor och läraren, särskilda rutiner för ansökan om ledighet och tät dialog med tränarna för de lag som eleverna spelar i på fritiden för att underlätta beviljande av ledigheter. Under de heldagar som jag följer eleverna i alla ämnen blir jag varse hur långa deras dagar är. De flesta i klassen säger sig inte sluta arbetsdagen förrän vid 21-tiden, ibland ännu senare, om de ska åka långt för att spela match.

Klassrumskulturen bär spår av den kultur som byggs upp runt bollspelet. Det finns en vi-känsla eller ”laganda” i klassen som bland annat yttrar sig i att eleverna gärna arbetar i par eller i grupp. Flera händelser visar hur de ställer upp för varandra. De hjälps till exempel åt att lösa problem, lånar ut saker till varandra i händelse av att någon glömt penna, bok eller Ipad och vid behov samsas de om böcker och utrustning. Utmärkande för eleverna är också att de är målinriktade och motiverade att bli klara med sitt arbete i skolan, vilket gör att de överlag arbetar fokuserat under lektionerna.

²⁷ Fair play står för hur man ska bete sig inom bollsporten och innehåller regler som har med respekt, ärlighet och gott kamratskap att göra (svenska riksidrottsförbundet).

²⁸ Tid för den extra schemalagda bollträningen har tagits från elevens val enligt timplanen för grundskolan.

6.4 Spelplanen där lärare, elever och ämne möts

Skol- och ämneslärarskrivkulturen liksom lärarens, på lång erfarenhet baserade undervisningspraktik, har betydelse för elevernas inskolning i ämnesundervisningens skrivpraktiker. Man kan likna det vid att lärare och elever möts på lärarens ”planhalva”, präglad av dennes syn på kunskap och lärande, intresse för ämnet och didaktiska övertygelse, som formar undervisningen. I mina fältanteckningar från de första dagarna då jag följer eleverna i samtliga ämnen skriver jag:

Elevernas skrivande är nästan obefintligt oavsett lektion. Den enda gången de skriver är under bildlektionen som avslutas med att de skriver i sina loggböcker för att stämma av vad de arbetat med under lektionen och hur långt de har kommit. Detta sker i en hast precis innan rast utan att någon egentlig tid avsätts för det. Signalerar att det inte är viktigt. Engelskan skriver de siffror då de fyller i rutor under en hörövning och under NO-lektionen skriver de upp läxan. Endast två elever antecknar med hjälp av penna och papper när läraren går igenom olika delar på en brännare. De noterar de delar som inte står på det papper som de fått tilldelat.²⁹

Av utdraget framgår att eleverna inte skriver i någon större utsträckning och att när det skrivs, sker det som ett komplement till andra aktiviteter. Under lektionerna är det framförallt lärarna som skriver för att organisera lektioner, presentera innehåll och ge instruktioner för att visualisera och sammanfatta det som sägs. Lärarna använder också sina datorer för att visa texter på skärmen, ofta samma texter som eleverna får utdelat på papper, och som nästan uteslutande består av verbalspråklig text. Datorerna används även för att spela upp uppläsningar eller hörövningar samt för att visa Powerpoint och film.

6.4.1 Läraren i klass 7

Följande avsnitt är en beskrivning av läraren och hennes syn på kunskap, skrivande och lärande, sådant det kommer till uttryck i

²⁹ Fältanteckningar 20150831.

intervjun. Läraren har en lärarexamen för undervisning i årskurs 4-9, med inriktning mot SO. Efter att ha lämnat en tidigare yrkeskarriär bakom sig, för att studera till lärare, har hon fortsatt att komplettera sin utbildning, vilket har resulterat i behörighet att undervisa i samtliga ämnen i SO och svenska för gymnasiet samt i svenska som andra språk på högstadiet. Sedan examen för 15 år sedan har hon arbetat på samma skola och är i dag förstelärare med flera olika arbetsuppgifter. Utöver att undervisa är läraren arbetslagsledare, ämnesföreträdare, handledare för lärarstudenter och mentor för nya lärare. Lite skämtsamt säger hon att ”det kanske är dags att byta nu med bara tio år kvar i arbetslivet”. Läraren säger sig vilja undervisa på gymnasiet eftersom hon vill behålla djupet i sin ämneskompetens och att hon lockas av nya utmaningar. Samtidigt är hon nyfiken på den nya klassen i årskurs 7, som hon är mentor för och undervisar i flera ämnen. Hon ser fram emot att lära känna dem under de kommande tre åren. Mötet med eleverna och att bygga upp en relation till dem är, menar läraren, en av drivkrafterna i arbetet och en förutsättning för bra samarbete. I det ingår att vara väl förberedd och att vara tydlig med vad lektionerna syftar till och vad som ska hinnas med. Att läraren är en skrivande person framgår av hennes utsaga i intervjun:

Jag har själv alltid lärt mig jättemycket genom att skriva, skriva ner, skriva ner sammanfattningar. Ehh, skriva frågor (P) ähum, så det har jag nog alltid gjort när jag lär mig något. Jag kan inte bara läsa. Jag måste alltid skriva ner det viktigaste, sammanfatta det, få ihop det med egna ord och så där vidare också. Så det är viktigt.³⁰

De erfarenheter som hon refererar till visar att skrivandet är betydelsefullt för hennes eget lärande. I undervisningen säger hon sig föredra muntliga genomgångar, då hon ser det som en potential för eleverna att lära av varandra, vilket hon ger uttryck för i följande uttalande: ”Hör jag att de har bearbetat ett avsnitt i texten och man får igång en bra diskussion i klassen liksom så då tror jag ju att de andra som inte hade tänkt så lär sig något nytt på det.”³¹

³⁰ Lärarintervju 20151026.

³¹ Lärarintervju 20151026.

6.4.2 Eleverna i klass 7

Mitt första möte med klassen utspelar sig tidigt en morgon under elevernas andra skolvecka. I fältanteckningarna har jag noterat:

Kl.08.10 strömmar de in i klassrummet. Alla är i tid och de är pigga och nyfikna. Det är bara deras andra vecka på högstadiet och mycket är nytt. Nya kompisar, ny skola, nya ämnen, nya lärare, skåp och skåpnycklar, nya böcker, nytt schema, nya rutiner och nya regler, Mycket att hålla reda på. Läraren har fått god kontakt redan och stämningen känns avslappnad och positiv.³²

Efter så kort tid på den nya terminen befinner sig eleverna och läraren fortfarande i en slags inskolningsperiod som utmärks av att de "känner varandra lite på pulsen". Eleverna i bollprofilklassen kommer från vitt skilda skolor i kommunen. Det som fört dem samman är det gemensamma intresset för bollsporten, vilket gör att en del av dem redan känner varandra. Samtliga elever tränar bollsport på fritiden, flera gånger i veckan, och därtill spelas det matcher under helgerna. Bollsportintresset verkar vara ett sätt att leva och det framgår, när de berättar om sig själva, att bollsporten i de flesta fall är en angelägenhet för hela familjen. Majoriteten av eleverna i klassen drömmer om en framtida professionell bollspelskarriär.

Ett utdrag ur fältanteckningarna från den första dagen lyder:

Skoldagen är mycket tidspressad och eleverna förväntas byta ämne, lärare och fokus många gånger under en dag, med kort varsel och utan rast. Jag tänker att alla lektioner borde vara minst 60 min och att det skulle vara minst 10 min rast mellan lektionerna och att de inte skulle ha så många olika teoretiska ämnen på en och samma dag och att dessa ämnen som kräver mer av deras koncentration och stillasittande inte borde ligga så sent på dagen. Flera elever står upp då och då för att de har ont i sina ryggar. De är bara 13 år.³³

³² Fältanteckningar 20150826.

³³ Fältanteckningar 20150831.

Det allmänna intrycket efter att ha följt eleverna i undervisning, i samtliga ämnen, under veckan är att de som noviser på högstadiet trevar sig fram och att det kan vara omtumlande att komma till en ny och större skola, med nya klasskamrater, lärare, ämnen och rutiner. Flera gånger om dagen byter de klassrum, lärare, ämne och undervisning, ofta utan att hinna med rast, vilket är stor skillnad jämfört med hur mellanstadiet är organiserat, med hemklassrum där all undervisning ofta sker med en och samma lärare. Högstadiets skolkultur är på det sättet en större utmaning för eleverna genom att det involverar fler personer. Organisationen med ämneslärare och ämnesklassrum innebär dessutom mindre möjligheter till flexibilitet i undervisningen.

Under rasterna pratar eleverna om sina förväntningar på högstadietiden och de verkar fullkomligt uppfyllda av hur spännande det är. Av intervjuerna framgår att de tycker om att gå i skolan, att de vill lära sig saker och att de vill få bra betyg.

6.4.3 SO-ämnesundervisningen

SO-ämnesundervisningen i klass 7 är förlagd till tre olika dagar, tre eftermiddagar, fördelat på tre 60-minuterslektioner varje vecka. I regel befinner sig läraren redan i klassrummet när eleverna släntrar in och placerar sina mobiltelefoner i en låda framme vid whiteboardtavlan för att sedan slå sig ned på sina platser. De småpratar med varandra, och med läraren, innan hon inleder lektionen genom att påkalla deras uppmärksamhet med ett ”hör upp klass 7!” Efter att ha observerat några lektioner kunde jag konstatera att de första minuterna av SO-lektionerna vanligtvis går åt till att avhandla diverse praktiska frågor, som sjukfrånvaro, ledigheter och insamling av diverse blanketter, vilket faller sig naturligt, eftersom läraren är klassens mentor.

Den egentliga undervisningen inleds med lärarens muntliga presentation av innehåll och mål för lektionen som hon skrivit på whiteboardtavlan. Exemplet nedan visar hur det kan se ut:

1. Kan du orden? Läxprov
2. Var är du i planeringen? Individuell avstämning
3. Avsnittet ”Normer och regler” i boken sid 88-89

4. Elevblad lag o rätt och elevblad 44,50,52 → välj hur du vill arbeta dig igenom detta för att du ska kunna det. Du vet själv hur du lär dig bäst och tänk på det vi arbetat med i svenskan/studieteknik och olika sätt att läsa på. Du väljer vilka redskap du vill använda själv och du väljer hur du vill redovisa vad du lärt dig på tisdagen efter lovet.
5. Utvärdering loggbok v.43.³⁴

Av taveltexten framgår, utöver lektionens innehåll, arbetsordningen, vad eleverna förväntas göra, vilka sidor som ska läsas, vilka frågor och elevarbetsblad som ska besvaras samt läxan till nästa tillfälle. Lektionens inledande del tar drygt halva tiden i anspråk, beroende på hur mycket eleverna involveras och hur många ord och begrepp som kommer upp och som behöver förklaras. Det återkommande lektionsförloppet, som sedan följer, kan i korthet sammanfattas enligt följande: presentation av lektionens innehåll och mål → återkoppling till föregående lektion, rekapitulation och förhör av läxa → genomgång av nytt ämnesinnehåll → självständigt elevarbete → gemensam uppföljning, genomgång och sammanfattning → avrundning, praktiska frågor och läxa.

Ämnesinnehållet som läraren presenterar bygger på lärobokens faktatexter som i första hand utgörs av skriftligt verbalspråk. Visuella inslag förekommer i form av illustrationer, foton, grafiska modeller, tabeller, diagram och kartor. Att andra faktatexter används är sällsynt, liksom att information hämtas via Internet. Däremot framgår det av elevernas loggböcker att de i samband med skolarbete hemma använder sig av Internet för att söka information. Att läraren i första hand utgår från läroboken under sina genomgångar motiverar hon med att det underlättar för elevernas fortsatta enskilda läsning.

Under sina muntliga genomgångar skriver läraren alltid på tavlan för att strukturera det som sägs. Fotot på nästa sida, från en lektion om världshaven, är ett exempel på hur läraren skriver på tavlan för att sammanfatta under det att hon och klassen muntligt sammanfattar vad de har läst om världshaven.

³⁴ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 8, 20151022.

Bild 1: Foto whiteboardtavla.³⁵

Så småningom övergår läraren alltmer till att skriva direkt i Powerpoint, eftersom hon anser att det underlättar för henne att behålla ögonkontakt med eleverna. I intervjun motiverar hon varför hon tycker skrivande i SO är viktigt:

Jag vill ju alltid att dom ska skriva. Jag vill inte att dom bara ska skriva svar på frågor och så utan jag vill ju att dom ska kunna göra en sammanfattning och jag vill ju att dom ska kunna berätta om någonting, eh olika personer vi stöter på. Dom ska kunna berätta det och dom ska kunna beskriva. Där tycker jag att skrivandet är viktigt. På något vis så omvandlar man lärandet och kunskaperna på ett sätt när man skriver ner det. I min värld är det så.³⁶

Av intervjun framgår vidare att hon ser arbetet, med att eleverna ska skriva, som ett långsiktigt och målmedvetet arbete som inte nödvändigtvis ska ske på hennes initiativ. Även om jag under observationerna aldrig hör att hon direkt uppmanar eleverna att skriva uppfattar jag, det faktum att hon själv skriver på tavlan, som

³⁵ Observationsanteckningar *Kartor och klimat*: lektion 4, 20160218.

³⁶ Lärarintervju 20151026.

ett sätt att förmedla en skrivpraktik i vilken man möter ämnesinnehållet genom att skriva.

Elevernas självständiga arbete innebär att de läser och skriver svar på lärobokens frågor med därtill hörande elevarbetsblad, ofta i samarbete med bänkkamraterna. Under tiden rör sig läraren runt i klassen för att vara behjälplig men också för att tillrättavisa, kontrollera arbetet och se hur eleverna ligger till, i förhållande till vad de förväntas göra enligt planeringen. Eleverna bestämmer själva hur och var de vill skriva sina svar för att kunna delta i uppföljande samtal. Några skriver i sina skrivhäften och andra på Ipadplattorna. Läraren samlar inte in elevernas texter för att rätta, ge respons eller bedöma. Uppföljning sker i helklass genom att frågorna går igenom muntligt. Lektionerna avrundas alltid med praktiska frågor om läxan och, om det är veckans sista lektion, med att de skriver loggbok

Inför varje nytt arbetsområde får eleverna en skriftlig planering, av vilken det framgår vad de ska lära sig, vad de ska hinna med under respektive vecka, vilka sidor som ska läsas, frågor och elevarbetsblad som ska göras och hur arbetet ska redovisas och utvärderas. Planeringen på nästa sida från ett arbetsområde om *Massmedier* är exempel på hur det kan se ut när det presenteras skriftligt för eleverna.

röra sig om *ämnesspecifika begrepp* för respektive SO-ämne och *abstrakta skriftspråkliga ord* såväl som *vardagliga ord* (jfr Lindberg & Johansson Kokkinakis 2007; Nygård Larsson 2011), framgår av nedanstående utdrag från en av de först observerade lektionerna:

Under läsningen dyker följande ord upp som eleverna tycker är svåra: astronomisk, att gå på ett ut, bärkoncern, uppehålle, ruinerad. Det är mycket krångliga ord i SO-boken och läraren lägger stor möda och tid på att förklara dem. Hon uppmanar hela tiden eleverna att fråga och att det är viktigt för att de ska kunna förstå och lära. Eleverna vågar fråga mer och mer eftersom de märker att de blir lyssnade till och tagna på allvar.³⁷

Att ord- och begreppskunskap är centralt för lärarens SO-ämnesundervisning visar sig bland annat genom att lektionstid avsätts för att lyfta fram och förklara ord och begrepp som eleverna inte förstår och att de själva frågar om ord som de möter. De uppmanas också av läraren att söka förklaringar till och lära sig nya ord och begrepp.

Lärarens svar på min fråga, i nedanstående utdrag, om hur hon tycker undervisningen i SO ser ut när den fungerar som bäst, får avrunda beskrivningen av den aktuella undervisningen:

Läraren: Jag vill ge dem [ELEVERNA]grundförutsättningar, tala om att det här är vad det handlar om, det här ska ni lära er och sen vill man ju att de själva ska söka den kunskapen och hitta vad det är de ska lära sig på sitt sätt. Men eh ofta så är de ju lite fega och det ska vara den texten och så har jag lite frågor till det och kan jag göra så här och ssså jag vet inte. Ibland blir en sådan lektion så himla bra så kommer vi lite grann utanför de frågorna som vi sen kan jobba oss igenom så de börjar bli lite ifrågasättande. För ibland är det så korkade frågor som de sitter och jobbar med och när de börjar tänka till om dem då blir det bra!³⁸

Läraren ger här uttryck för en önskan om att eleverna ska arbeta mer varierat ”på sitt sätt” och bryta ritualen med att svara på frågor efter att ha läst i läroboken. Hennes svar rymmer en idealbild av vad hon vill uppnå med undervisningen, som för läraren innebär att

³⁷ Observationsanteckningar *Massmedier*: lektion 1, 20150907.

³⁸ Lärarintervju 20151026.

eleverna ska få ”grundförutsättningar” för att själva kunna söka kunskap, urskilja fakta och förhålla sig mer kritiska. Det reser frågor om vilka redskap eleverna har att tillgå för sina studier och hur bruket av olika redskap regleras av skolkulturen, till exempel hur den förhåller sig till att ett digitalt redskap blir en del av SO-ämneshundervisningen.

6.5 ”Stäng ner och lägg undan paddorna så vi kan sätta igång!”

Den period då jag följer klassen präglas av att eleverna i årskurs 7 får tillgång till ett digitalt redskap i form av var sin Ipad. Det aktualiserar frågan om vilken betydelse det digitala redskapet får för elevernas skrivande i SO. Klassrumsobservationerna av arbetsområdena *Lag och rätt* och *Kartor och klimat*, enkäten, reflektionsloggböckerna och intervjuerna ger underlag för att beskriva hur entill-en-satsningen på Ipadplattor kan förstås, som en del av skolskrivandets kontext, och hur den tas emot i en skolkultur som, för elevernas del, bygger på användningen av, i första hand, analoga redskap. Vad som händer när nya redskap tillkommer och vad det betyder för skolarbetet, för elevers skrivande och för hur skrivpraktiker utvecklas måste förstås utifrån den etablerade skolkulturen och befintliga skrivpraktiker. I föreliggande avsnitt utgör Ipad en del av kontexten snarare än att analyseras som ett redskap.

6.5.1 Skolans digitala miljö

Utifrån beskrivningen av skolans fysiska miljö, av klassrums- och undervisningsmiljön och av undervisningen framträder bilden av en begynnande digital praktik. Exempelvis visar nedanstående utdrag ur observationsanteckningar från en lektion om massmedier, vilka fysiska, organisatoriska och tekniska förutsättningar som råder på skolan för användning av digitala redskap i undervisningen. Eleverna, som vid det aktuella tillfället inte fått sina Ipadplattor, ska använda Internet för att arbeta med källkritik:

Datasalen är bokad och eleverna ska gå in på webbsidan som

anges på arbetsbladet och som står på whiteboardtavlan under punkt 3, för att kunna lösa uppgifterna. 15 minuter ska de arbeta med uppgifterna. Det betyder att det inte blir någon uppföljning eftersom lektionen då är slut. De beger sig till datasalen men återvänder direkt med besked om att där är upptaget. Samma visa som förra veckan. Läraren och jag rycker ut. Klockan tickar. Vi kör ut de elever som intagit salen och klass 7 startar datorerna. Av 11 datorer är 7 ur funktion, går ej att starta eller saknar nätverk eller mus. 2 grupper kommer igång med websidan, medan övriga uttrycker sin förbannelse över datorerna. Första frågan handlar om vem som är utgivare för sidan? Eleverna har svårt för att hitta detta men med lite hjälp så kan de. Visst kaos utbryter i den mycket trånga salen som ligger i anslutning till biblioteket och i vilken man tryckt in 11 datorer. Detta är vad datorer som finns på skolan på 230 elever, förutom lärarnas bärbara. Eleverna är frustrerade och tiden är nu ute för lektionen. När läraren säger att de måste avbryta utbrister en elev uppgivet: ”Tänk om vi hade haft våra Ipad nu!”³⁹

Av utdraget framgår att skolans datorsal är placerad i biblioteket och att elva datorer trängts ihop på en yta, som inte är lämplig för fler elever än antalet datorer. Detta i kombination med bristfällig utrustning och att bokningssystemet för datasalen inte fungerar omöjliggör en, för undervisningen, meningsfull användning av datorer. I klassrummet har endast läraren tillgång till en bärbar dator och övriga digitala redskap utgörs, förutom elevernas privata mobiltelefoner, av en takmonterad videkanon. När eleverna väl får tillgång till sina Ipadplattor begränsas deras möjligheter att använda dem av att läraren inleder varje lektion med uppmaningen: ”Stäng ner och lägg undan paddorna så sätter vi igång!” Ingen protesterar. Eleverna är vana då samma regler gäller för alla lärare, oavsett ämne, även om de ibland tillåts använda sina mobiler för att lyssna på musik under skolarbetet. Möjligheterna att använda datorer i undervisningen är således klart begränsad. Skolans stränga reglering av användningen av digitala redskap visar på en analog skolkultur vars främsta redskap är papper och penna, skrivhäften och böcker.

³⁹ Observationsanteckningar *Massmedier*: lektion 1, 20150907.

6.5.1.1 Förväntningar, farhågor och frågor om Ipad som redskap

Ett politiskt beslut i kommunen, om en så kallad en-till-en-satsning, ligger bakom att den aktuella skolan från och med hösten tillhandahåller Ipadplattor för elever i årskurs 7. Skolan har själv inte drivit frågan och varken rektor, lärare eller elever har varit involverade. Det finns inga särskilda medel i skolans budget eller någon plan för hur implementeringen ska gå till. Av mina fältanteckningar, från ett inledande möte med skolans rektor, framgår att han är skeptisk till valet av digitalt redskap (Ipad) och till vad och hur det ska komma att användas i skolarbetet. Han ställer sig också frågande till vilka elever som kommer att gynnas. Vidare menar han att den nya tekniken utgör ett hot mot undervisningen och att risken för otillbörlig användning är stor.

Läraren å sin sida är försiktigt positiv samtidigt som hon uttrycker oro över de utmaningar som det innebär att anpassa ämnena och undervisningen till de nya förutsättningarna. Bland annat ser hon den egna ringa erfarenheten och kunskapen om digitala redskap, som hon själv säger sig ha, som ett hinder. I intervjun ger hon uttryck för sin osäkerhet:

Läraren: Jag saknar ju liksom utbildningen. Jag saknar kunskap om att använda detta redskap på ett rätt sätt. Jag tycker inte om att jag ska behöva famla mig fram i mörkret och testa en sak och så blir inte det bra och (P) jag tycker att jag tappat tid här nu i början för att det inte blir som man tänker sig och det rullar inte på och det får bli en sån läroperiod men det känns inte okej. (...) och samtidigt vill jag ju ha in min kunskap i detta också. På något vis måste jag ju lära mig att använda det [i ämnena, min anm]. (...) Jag kan ju mycket om de här ämnena och jag vet ju vad jag vill ha ut av det men jag vet inte vad den här lilla plattan kan leverera och jag tänker ju inte att den ska ta över undervisningen heller, den ska vara ett komplement, ett verktyg för dom, speciellt dom svaga eleverna ser jag ju, dom får lättare att skriva och struktur på det hela istället för att ha en skrivbok där dom inte hittar nåt i och där det inte går att läsa vad dom har skrivit.⁴⁰

⁴⁰ Lärarintervju 20151026.

Vad läraren säger är att Ipad kan bli ett komplement i undervisningen särskilt för de elever som behöver extra hjälp. Av hennes reflektionslogg framgår vidare att hon har förhoppningar om att eleverna ska utveckla nya sätt att lära och att informationssökning och kommunikation ska underlättas. Här öppnar hon för det digitala redskapet som en ny möjlighet för eleverna att blir mer självständiga och kritiska i sitt kunskapssökande. Som begränsningar lyfter hon fram bristen på kunskap om och erfarenhet av Ipad, i kombination med tidspress till följd av stoffträngseln i ämnet, vilket gör att hon för egen del håller fast vid sin bärbara dator. Även om det framgår att hon ser Ipad som ett "komplement" i undervisningen, så vill hon inhämta kunskaper om Ipad som redskap och lära känna dess funktioner innan hon använder det i undervisningen. Hennes ställningstagande att inte använda Ipad på redskapets villkor är respektingivande även om det sker på bekostnad av att hon inte utvecklas med redskapet tillsammans med eleverna, som ju inte har något val, förutom att de kan välja ett analogt alternativ. Läraren lyfter problematiken med hur deras bristande kunskaper och ringa erfarenheter försvårar integrationen. En månad efter att eleverna fått sina Ipadplattor skriver hon i sin reflektionslogg:

Det är bra att några av eleverna kan mycket för jag kan ta hjälp av dem när det behövs. Många av eleverna kunde inte ens skicka ett e-mail när vi började och inte heller bifoga ett dokument i ett mail. Det tog tid bara att lära dem det. [...] De flesta av eleverna hade Ipad sedan tidigare men de verkar mest ha sett film och spelat på dem, inte varit aktiva och skapat så mycket i dem och då kan de inte heller hantera vissa saker. [...] Det här med att det ska vara kul, lite "spelaktigt" i undervisningen, som eleverna upplever det, känns också svårt att uppnå just nu. Eleverna vill ha/göra allt i Ipad och det vill inte jag, så frågan är om vi kommer att kollidera där. Kollegan som också har fått sin Ipad kör stenhårt med olika appar och jag har inte varit lika angelägen, eftersom jag vill se nyttan/meningen med vad jag gör också.⁴¹

⁴¹ Reflektionslogg 2, lärare, 20151007.

Läraren ger alltså uttryck för att vilja skynda långsamt dels på grund av sina egna tillkortakommanden i fråga om digital kompetens, dels för att eleverna saknar för undervisningssammanhanget relevant digital kompetens. Läraren motiveras inte att använda digitala redskap och medier, enbart av att skolarbetet ska bli roligare. Hon vill att användningen av Ipadplattorna ska integreras i relation till ämne och didaktik. Det gör att hon håller sig avvaktande. Samtidigt framgår det att hon känner sig stressad av kravet att det ska användas, både från eleverna och skolhuvudmännen, och av vissheten om att kollegan ”kör stenhårt”.

När det gäller elevernas digitala erfarenheter visar enkäten att samtliga har tillgång till Internet och använder digitala redskap på fritiden men att deras erfarenheter från skolan varierar. Vidare ger eleverna uttryck för högt ställda förväntningar och en stark tilltro till Ipadplattornas potential i skolarbetet. I reflektionsloggarna skriver de om sina förväntningar, farhågor och frågor. Nedan citeras några elever:

Förväntningar: jag ser fram emot att jobba med Ipaden för att det blir lättare att arbeta och att lämna in arbetena.

Farhågor: jag är rädd för att ta sönder Ipaden och att glömma den hemma.

Frågor: får man ha vad man vill på den? Hur mycket får man betala om den går sönder? Får man skal till Ipaden? Får man ta foton och sånt med den?⁴²

Förväntningar: tror att det ska bli smidigare att söka på saker snabbt. Hoppas man får ha privata saker på den t.e.x spel kolla på filmer

Farhågor: att tappa den, att glömma den /tappa bort den.

Frågor: hur ska vi använda dem i arbetet. Får jag lov att spela på den. Får man kolla på film.⁴³

Förväntningar: jag hoppas vi kommer ha nytta av Ipaden och det tror jag. Jag hoppas att dem ska hjälpa mig i skolan.

Farhågor: jag är rädd om att jag skulle glömma den hemma eller jag tappar den.

Frågor: kommer man få ta foto? Kommer man få spela på den?

⁴² Reflektionslogg 2, elev Olga, 20150902.

⁴³ Reflektionslogg 2, elev Nils, 20150902

Kommer man få ladda den från skalladdning. Vad får vi göra på den?⁴⁴

Förväntningar: jag hoppas på att vi kan jobba bättre med Ipaden för att det kan vara lättare med teknik.

Farhågor: jag är orolig för att Ipaden kommer inte funka eller om den kommer gå sönder.

Frågor: kommer vi kunna ta hem den och jobba eller jobbar vi med den bara i skolan?⁴⁵

Möjligheter som de lyfter fram handlar om att skolarbetet ska bli effektivare och roligare och att tillgången till information förbättras. Deras farhågor rör ansvaret för Ipaden och vad som händer om den går sönder eller kommer bort. Flera frågor handlar också om hur och till vad den ska användas i skolarbetet, om olika tillbehör, och hur användningen på fritiden är reglerad. Frågorna synliggör också hur de använder sina Ipadplattor, genom att deras utsagor visar att de finns på sociala medier, spelar digitala spel, ser på film och tar bilder. Eleverna besitter alltså en digital kompetens som är kopplad till deras fritid och till deras liv som ungdomar utanför skolan.

Sammantaget visar deras utsagor att de har en ganska vag föreställning om vad Ipadplattorna kan användas till i skolarbetet och att deras frågor mest rör deras privata bruk. Deras förväntningar är högt ställda och till övervägande del positiva, samtidigt har de funderingar över dess negativa inverkan.

⁴⁴ Reflektionslogg 2, elev Bo, 20150902.

⁴⁵ Reflektionslogg 2, elev Anna, 20150902.

Tabell 5: Fördelar och nackdelar med Ipad som redskap.⁴⁶

Fördelar	Nackdelar
Tillgång till snabb info	Ipad bra när man inte orkar skriva
Bra om man varit sjuk så kan man få ante av ngn annan som kan mejla sina eller ta ett foto av lärarens ante på tavlan och mejla dem . Bra sätt att komma ikapp när man varit sjuk	Kan bli beroende
Lättare att läsa varandras texter när det inte är handskrift	En distraktion pga ljud och andras arbete
Skönt att använda tangenter istället för penna	Distraktion när andra lyssnar på musik
Man lär sig stava genom att man får veta hur ordet stavas rätt genom autokorrigerig	Blir trött i ögonen av skärmen
	Kan skada ögonen med för mycket skärmarbete
	Om man läser för mkt på skärm krymper hjärnan. Någon har läst detta.
	Man övar inte sin handstil så den försämras
	Använder autokorrekt hela tiden så man blir sämre på att stava

Utifrån ett samtal i helklass gör läraren följande sammanställning över elevernas tankar om fördelar och nackdelar med Ipad som visar att de positiva aspekterna, som eleverna lyfter fram, handlar om snabb tillgång till information och rättstavningsprogram och att skrivandet underlättas. Nackdelarna har med distraktion och fysiska men, av att använda digitala redskap, att göra och om konsekvenserna av att det analoga skrivandet inte hålls vid liv.

⁴⁶ Observationsanteckningar introduktion av Ipad, 20151005.

6.5.2 Skolskrivande i en framväxande digital praktik

Analysen av skrivhändelser och skrivhandlingar visar att det, trots allt, pågår en del digitala aktiviteter i anslutning till SO-ämnesundervisningen (se 7.1.1 och 7.1.2). Aktiviteterna varierar i intensitet och över tid beroende på i vilket skede skrivhändelserna sker och i vilken utsträckning eleverna har tillgång till och möjlighet att använda sina Ipadplattor.

Lärarens *motstånd* (jfr Marner & Örtengren 2013) mot det digitala visar sig i att hon håller fast vid sin dator som huvudsakligen används för administration, för att visar Powerpoint, film, bilder och för att spela upp högläsning ur läroboken. Så småningom *adderas* (jfr Marner & Örtengren 2013) digitala övningar som till exempel att öva begreppskunskap genom olika appar och spel, och övningar som syftar till att presentera, förmedla och utvärdera kunskaper i SO. Tekniken underlättar kommunikation och informationsutbyte med eleverna och deras föräldrar genom användningen av portalen *Edwise*. Till skillnad från läraren är eleverna snabba att addera Ipad som redskap. Fokus är till en början på att bemästra tekniken, snarare än att själva redskapet och det mediebruk som den möjliggör *bäddas in* (jfr Marner & Örtengren 2013), för att bli en del i undervisningen och i elevernas skolvardag, och inte enbart ett skrivredskap.

Ur det mönster som skrivhändelserna bildar framträder en skrivpraktik, som innebär att Ipaden initialt reduceras till ett skrivredskap som ger tillgång till digital teknik. Eleverna skriver, till exempel, för att ladda ner appar, logga in, ansluta till nätverk, aktivera spel eller digitala test, visa Powerpoint, etcetera. När eleverna och läraren så småningom lär känna Ipad som redskap, och de initiala tekniska problemen har övervunnits, börjar de upptäcka vilka andra möjligheter som det öppnar för. Först då blir det digitala skrivandet ett reellt alternativ till penna, papper och skrivbok, och bruket av digital teknik i undervisningen vidgas till att även omfatta att dela texter med varandra i syfte att lära, dela sätt att tänka och förstå och att använda sig av informationssökning och digitala läromedel.

6.5.3 Skolkultur som motstånd till en digital praktik

I analysen av materialet framstår skolkulturen som begränsande för elevernas möjligheter att använda sina Ipad. Det finns ett motstånd mot att anpassa sig till elevernas digitala bruk på fritiden och hur de använder sig av sociala medier. Exempel på hur motståndet tar sig uttryck är, som tidigare beskrivits, rektors skepsis och oro över missriktad och otillåten användning av Ipad, lärares osäkerhet om den egna digitala kompetensen och förmågan att anpassa undervisningen ämnesdidaktiskt, samt bristen på tid, utbildning, support och teknisk utrustning för att integrera det digitala i skolarbetet. Rektors motstånd grundar sig också i ett missnöje med valet av digitalt redskap, något som han inte haft möjlighet att påverka. Den begränsning som betyder mest för elevernas möjligheter att använda Ipadplattorna är skolans regelverk för vad digitala redskap får och inte får användas till i klassrummet.

De observerade undervisningssituationerna visar att Ipaden blir ett annat redskap för eleverna i klassrummet än vad det är på fritiden, där det är ett redskap för spel, kommunikation och umgänge på sociala medier. Från att eleverna, under rasten, har använt både Ipadplattor och mobiltelefoner för att skapa text, kommunicera, söka information, spela spel, se film, med mera, fungerar de digitala verktygen i klassrummet enbart som ett skrivredskap som används på uppmaning av läraren. Elevernas möjligheter att använda det digitala redskapet i skolarbetet är således begränsat. De förväntningar på Ipad som de gett uttryck för i sina reflektionsloggböcker infrias inte, vilket förstärker motståndet och dämpar utvecklingen av deras digitala kompetens. Detta bidrar till att reducera Ipaden till ett skrivredskap i klassrummet, trots att tekniken möjliggör andra funktioner. Egentligen används Ipad inte på något annat sätt, än penna och papper, vilket gör att den digitala tekniken kan sägas bli analog (jfr Asplund et al. 2018).

En del av elevernas förväntningar infrias omsider vilket kommer till uttryck i deras senare reflektionsloggar. Efter att ha arbetat med Ipad som redskap i en månad skriver samma elever (reflektionslogg från Bo saknas), som tidigare citerats i första reflektionsloggen, följande:

Vad använder du Ipaden till i skolan respektive hemma?

Svar: skriva, söka fakta och andra saker och lyssnar på musik.

På vilket sätt har Ipaden förändrat ditt arbete i skolan?

Svar: ser bättre vad jag skriver, enklare att komma ut på Internet snabbt.

Vad är bra respektive dåligt med Ipad i skolarbetet?

Svar: internätet [sic!] kan vara i sönder eller ner stängt [sic!] och då blir det svårt att komma ut på Internet, det som är bra är att alla kan se vad du skriver för det är tydligt och inte slarvigt.⁴⁷

Vad använder du Ipaden till i skolan respektive hemma?

Svar: skolan att skriva på Ipaden hemma så spelar jag på den förutom när jag har läxor då om vi har en skrivläxa så skriver jag den på Ipaden.

På vilket sätt har Ipaden förändrat ditt arbete i skolan?

Svar: det har blivit mycket roligare för att nu finns det ingen som skriver snyggare än alla andra för att på paddan så ser handstilen exakt likadan ut.

Vad är bra respektive dåligt med Ipad i skolarbetet?

Svar: bra att man kan skriva på den det går snabbare att skriva uppgifter som vi har fått.⁴⁸

Vad använder du Ipaden till i skolan respektive hemma?

Svar: skriver anteckningar i skolan medan hemma skriver jag sammanfattnings punkter [sic!] till prov.

På vilket sätt har Ipaden förändrat ditt arbete i skolan?

Svar: det har inte förändrat på något speciellt sett [sic!] utan det mesta jag gör på Ipaden är att skriva anteckningar, svar på frågor och skriver sammanfattningar till prov/läxförhör och det är enklare att göra på Ipaden.

Vad är bra respektive dåligt med Ipad i skolarbetet?

Svar: det dåliga är att Ipaden kan distrahera skolarbetet och det som är bra är att man har "allt i ett" att istället har man skriver allt på Ipaden än att skriva på Lösblad [sic!] och har många papper.⁴⁹

⁴⁷ Reflektionslogg 3, elev Olga, 20151105.

⁴⁸ Reflektionslogg 3, elev Nils, 20151105.

⁴⁹ Reflektionslogg 3, elev Anna, 20151105.

Utdragen visar att eleverna är eniga om fördelarna med att ha allt skolmaterial samlat på ett ställe och att deras texter blir snyggare och lättare för andra att läsa. Även om Ipad huvudsakligen används som skrivredskap visar det faktum, att eleverna bär med sig allt material i sin Ipad, på en beteendeförändring. Att fler använder Ipad, som alternativ till penna och papper, är också exempel på ett förändrat beteende som av eleverna motiveras med att möjligheterna till redigering underlättas när de ska skriva. Ytterligare exempel på hur Ipad alltmer bäddas in som redskap i skolarbetet är möjligheterna till att få texter upplästa ett obegränsat antal gånger.

6.5.4 Tre faser på vägen från motstånd till inbäddning

Genom att klassen observerades under en längre period kunde jag se hur användningen av Ipadplattorna, och vad det betydde för elevernas skrivande, förändrades över tid. Anpassningen till det digitala redskapet skedde gradvis dels i förhållande till lärarens och elevernas upplevelse av de möjligheter och begränsningar som det innebar, dels i förhållande till omfattningen av användningen. Hur det digitala undan för undan bäddas in i skrivpraktikerna kommer att belysas ytterligare i de påföljande empiriska kapitlen 7, 8 och 9, där bruket av Ipad analyseras utifrån att det utgör ett redskap bland flera i SO-ämnesundervisningen. Tillsammans med beskrivningen av skolans digitala kultur kan lärarens och elevernas digitala socialisering sammantaget beskrivas i tre faser. Iakttagelser gjorda under klassrumsobservationerna har fått ge namn åt faserna, som jag benämner, *nyhetsfasen*, *anpassningsfasen* och *digitaliseringsfasen*.

Nyhetsfasen kännetecknas av att eleverna ser möjligheter och visar entusiasm och vilja med att använda sina Ipadplattor vilket bland annat yttrar sig i otålighet från deras sida. Läraren, å sin sida, ser flera hinder med Ipad som redskap och vill skynda långsamt vilket gör att hon medvetet begränsar elevernas användning och inte tillvaratar de möjligheter som deras upptäckarlust skapar. Lärarens avvaktande hållning är också ett resultat av att elevernas utforskande och prövande av Ipadplattornas funktioner tar mycket tid i anspråk från ämnesundervisningen. Därtill vill hon försäkra sig

om att de tar ansvar för sina Ipadplattor och vad de används till. Lärarens avvaktande hållning grundar sig vidare i att hon själv vill komma underfund med vad tekniken kan bidra med rent ämnesdidaktiskt. Hennes försök att balansera undervisningen i ämnet, användningen av digital teknik och skapandet av nya rutiner leder till att elevernas möjligheter att använda Ipadplattorna begränsas och att utvecklingen av en digital praktik bromsas upp.

Det digitala motståndet handlar lika mycket om att skolans nätverk, utrustning och supportfunktioner inte motsvarar behoven som uppstår, och att skolans regelverk sätter gränser för hur tekniken får användas, när och av vem. Eleverna lär sig endast några av Ipadplattornas grundläggande funktioner och få elever överger skrivbok och penna till förmån för att skriva digitalt. Deras digitala färdigheter och erfarenheter räcker inte riktigt till för att de obehindrat ska kunna använda Ipad som redskap för sitt skrivande och lärande. De elever, som på sin fritid utforskar Ipad visar sig bli en tillgång i klassrummet för både klasskamraterna och läraren. Sammantaget visar nyhetsfasen att okunskap, behov av utrustning och utbildning, brist på tid och support begränsar användningen av Ipad, medan elevernas positiva inställning och motivation att prova sig fram utgör möjligheter.

Under anpassningsfasen sker inga större förändringar av undervisningens innehåll och utformning i relation till det nya digitala redskapet. Eleverna är motiverade att använda digitala redskap men praktiska frågor och frågor om teknik gör att deras praktiserande reduceras till att de lär sig att "köra" eller bemästra sina Ipadplattor. I undervisningen syns fler moment som involverar Ipad, delvis som en följd av att läraren känner tryck från kollegor och elever att använda det digitala mer. Det resulterar till exempel i att läraren använder tekniken för att visa Powerpoint och för att anteckna vad eleverna och hon själv säger i anslutning till genomgångar och uppföljningar. Tekniken används vidare i olika övningar i syfte att eleverna ska få en uppfattning om vad de behöver arbeta mer med, till exempel inför prov, som en slags diagnostiska test. I praktiken använder läraren det digitala redskapet för att undervisa som hon alltid har gjort. Hon utnyttjar till exempel inte möjligheterna att låta eleverna söka information via Internet. De

digitala övningarna adderas för att läraren känner press att, som hon själv säger i reflektionsloggarna, ”hitta sätt att få in det i undervisningen”.

Digitaliseringsfasen utmärks av en mer medveten användning av Ipadplattorna i undervisningen. Det är till stor del en följd av övergången till ett digitalt läromedel, som ensamt utgör det läromedel, som eleverna har tillgång till under arbetet med kartor och klimat. Det innebär mer frekvent användning av digital teknik och därmed av Ipad. Både lärarens och elevernas förtrogenhet med redskapet ökar något som bidrar till fortsatt progression av deras digitala kompetens. Ipadplattorna etablerar sig som ett alternativ bland övriga tillgängliga redskap. Eleverna väljer i allt högre utsträckning att skriva digitalt, vilket inte betyder att de överger de analoga alternativen. Snarare kan det beskrivas som att det digitala och analoga skrivandet lever parallellt och används när det bäst tjänar sitt syfte, ett tecken på att Ipad som digitalt redskap adderas. Eleverna är fortsatt passiva när det gäller att använda Ipad för att söka information under lektionerna. När de stöter på ord eller begrepp som de inte förstår använder de analoga ordlistor och läroboken istället för att ”googla”. Trots lärarens yttrande, vilket kan uppfattas som en utmaning, att ”ingen har förbjudit er att söka på nätet”, sitter eleverna med händerna i luften och väntar på en förklaring av läraren istället för att söka information på egen hand.

Digitaliseringsfasen avviker från de båda första eftersom den innebär att ytterligare en nyhet introduceras i form av ett digitalt läromedel. Detta tvingar alla, inklusive läraren, till mer frekvent användning av Ipad. Gemensamt för samtliga faser är att de präglas av upptäckande. Den digitala praktik som läraren och eleverna är med om att utveckla är exempel på hur centrala beslut, i detta fall om digitalisering av en skola, leder till att snabb tillgång till teknik blir viktigare än kunskapen om hur och till vad den faktiskt kan användas (jfr Erstad & Sefton-Green 2012).

6.6 Summering

Huvudsyftet med detta kapitel har varit att visa hur flera olika faktorer tillsammans får betydelse för hur den sociala kontexten

formar olika skrivkulturer och skrivpraktiker. Skolans, den enskilde lärarens och elevernas traditioner och värderingar återspeglas i de normer som utvecklas och som får betydelse för vad, varför och hur eleverna skriver och vilka skrivpraktiker som utvecklas och formas.

Skolskrivkulturen genomsyras av att eleverna möter ämnena, avgränsade från varandra, i en undervisning där läroboken och läraren utgör de dominerande kunskapskällorna. Skolans digitala kultur rymmer ett regelverk som bjuder utvecklandet av en digital praktik motstånd och som reducerar det digitala redskapet till ett skrivredskap. Skriftligt verbalspråk och analog teknik dominerar skrivandet, i vilken pennans och papperets ställning fortfarande är stark, trots den digitala tekniken som till dels stannar utanför klassrummet. Redovisningen av den sociala och kulturella kontext som omger elevernas skolskrivande visar att skolkulturens traditionella, fysiska, institutionella och organisatoriska ramar, får betydelse för hur praktiker formas. Förståelsen av den sociala kontext som omger de skrivpraktiker i SO, som jag vill beskriva och förstå, är avgörande för redovisningen i de följande kapitlen och därmed för avhandlingens frågor.

7 ELEVER SKRIVER I UNDERVISNINGEN

Det här kapitlet inleds med en redovisning av resultatet från den initiala analysen av de skrivhändelser och skrivhandlingar som eleverna och läraren deltar i under samtliga tre arbetsområden. Därefter övergår kapitlet till att handla om hur skriftspråklig litteracitet manifesteras när elever arbetar med ett arbetsområde, *Lag och rätt*, inom ramen för ämnet samhällskunskap. Inledningsvis beskrivs upprinnelsen till att eleverna får en uppgift om normer och lagar som involverar dem i skrivhändelser och skrivhandlingar. Därefter följer en beskrivning av hur de tar sig an uppgiften och slutligen hur de förbereder sig för att redovisa sina kunskaper.

De begrepp som återkommer i analysen är skrivhändelser, skrivhandlingar och syfte som används för att peka på det direkt observerbara skrivande som exemplifieras i undervisningen och vilka funktioner skrivandet har i det specifika sammanhanget. Vilka resurser och redskap som tas i bruk i skrivhändelserna uttrycks med hjälp av begreppen verbalspråkliga och andra visuella resurser, respektive analogt och digitalt. Motiven bakom skrivandet beskrivs med hjälp av begreppen rituell, strategisk och kommunikativ handling.

7.1 Skrivande i SO

Analysen visar att eleverna ägnar mindre tid än jag hade förväntat mig åt att skriva under lektionstid. Listan på observerade skrivhändelser och skrivhandlingar blir ändå lång. För att redovisa dem på ett hanterbart sätt har de kategoriserats med hjälp av syftena i skrivhjulet. I översikten har enbart de syften som varit mest framträdande i materialet tagits med. Därutöver har ett syfte om användning av kommunikationsteknologi lagts till. De skrivhändelser som noteras under denna kategori är snarast en fråga om

procedurer som primärt inte leder till något textskapande, undantaget de tillfällen då Ipad används för att fotografera av text på whiteboardtavlan, eller då eleverna skriver mejl, sms, blogg etcetera. Skrivhändelser som noterats i denna kolumn synliggör problematiken med att använda en idealmodell som skrivhjulet analytiskt eftersom det inte täcker in alla de skrivhändelser som låter sig observeras i reella skrivsammanhang. I skrivhjulet framställs användningen av kommunikationsteknologi⁵⁰ som ett verktyg för semiotisk mediering precis som penna och papper och inte som en skrivhandling. Därtill kan en skrivhandling ha flera syften beroende på sammanhang och situation vilket innebär att de kan återkomma i mer än en kolumn.

Kategoriseringen med hjälp av skrivhjulet är således inte helt oproblematiserad, vilket jag diskuterar i teorikapitlet i avsnittet om skrivhjulet (se 4.5.2). Bland annat innebär kritiken av skrivhjulets idealtyper av skrivhandlingar, att de inte existerar i renodlad form i verkligheten något som försvårar att applicera dem på verklighetens texter och skrivhändelser (jfr Otnes 2015). Problematiken blir synlig i översikten genom att skrivhandlingar kan återkomma i flera kolumner då de kan ha flera syften samtidigt. I beaktande av ovan anförda invändningar har jag ändå valt att använda mig av skrivhjulets syften eftersom de fungerar väl för att sätta ord på varför eleverna och läraren skriver. Kategoriseringen är ett försök att redovisa den mångfald av skrivhändelser och skrivhandlingar som återfinns i materialet, på ett hanterbart sätt.

7.1.1 Elevernas skrivande

I analysen av materialet har följande skrivhändelser och skrivhandlingar observerats i samband med elevernas arbete med de tre arbetsområdena *Massmedier*, *Lag och rätt* och *Kartor och klimat*.

⁵⁰ I tabellen förkortas digital teknik med ICT (Information and Communication Technology) på svenska IKT.

Tabell 6: Elevers skrivande.

Utväxla information och hålla kontakt	Skapa identitet, självreflektion, metareflektion, självbedömning	Lagra, organisera och strukturera kunskap	Utveckla kunskap	använda ICT
spelar spel skriver mejl skriver sms delar texter med andra skriver sammanfattning av samtal i grupp	skriver loggböcker skriver för att planera	svarar på frågor antecknar vad läraren säger skriver av whiteboardtavlan skriver av skärmen skriver av fakta ur boken skriver viktiga ord skriver ordförklaringar skriver egna frågor skriver stödord skriver av en kompis skriver för att lösa en uppgift skriver sammanfattning av läroboken skriver för att redigera text skriver för att planera ritar tabell ritar bild kompletterar svar eller anteckningar fotograferar av text stryker under gör färgöverstrykning i text använder symboler svarar på multiple choice skriver prov/läxprov	utvecklar svar på frågor kompletterar svar och anteckningar skriver prov skriver läxprov skriver svar på egna frågor skriver sammanfattning av läroboken med egna ord ritar bild	laddar ner appar fotograferar av text skriver för att logga in på digitalt redskap spelar spel skriver mejl skriver sms digitalt ordkunskapstest, multiple choice diagnos via Socrative

Kategoriseringen visar att skrivhandlingar i syfte att lagra, organisera och strukturera kunskap dominerar elevernas skol-skrivande i samband med att de bearbetar, övar och lär, om de olika arbetsområdena. Vidare framgår det att eleverna växlar mellan analoga och digitala redskap, i form av penna och papper och Ipad, när de skriver och att verbalspråkliga resurser används mer frekvent än andra visuella resurser.

7.1.2 Lärarens skrivande

Lärarens skrivande har delvis andra syften, vilket gör att kategorierna i tabellen på nästa sida skiljer sig från den över elevernas skrivande (jämför ovan). Analysen visar att läraren är aktiv i följande skrivhändelser och skrivhandlingar i anslutning till undervisningen av de tre arbetsområdena *Massmedier*, *Lag och rätt* och *Kartor och klimat*.

Tabell 7: Lärarens skrivande.

Utväxla information och hålla kontakt	Påverka	Lagra, organisera och strukturera kunskap	Utveckla kunskap (i kombination med samtal)	använda ICT, i lärarens fall rör det sig om dator
administrerar skriver lektionsplanering på whiteboard-tavlan skriver arbetsgång skriver läxuppgift antecknar datum för prov skriver pedagogisk planering skriver mejl skriver sammanfattning av muntlig elev-redovisning lägger ut provfrågor på bloggen i Edvise lägger ut info på bloggen i Edvise skriver frågor för att få elev-uppfattning lägger ut powerpoint på Edvise anger sid-hänvisningar	skriver på whiteboardtavlan skriver på skärm skriver pedagogisk planering skapar ordlista kopierar text ur läroboken skriver vad som ska göras på whiteboardtavlan skriver arbetsgång anger sid-hänvisningar utvärderar m.h.a. läxprov utvärderar m.h.a. Socrative	antecknar för egen del under film skriver lektionsplanering på whiteboardtavlan markerar i läroboken vad som ska gås igenom numrerar och gör punkter skriver arbetsgång för elever skriver elevsvar på whiteboardtavlan listar elevförslag på whiteboardtavlan antecknar under genomgång på whiteboardtavlan visar Powerpoint skriver vid uppföljning av elevers eget arbete på whiteboardtavlan/skrämen sammanfattar hel-klassamtal skriver fakta ur läroboken gör sidhänvisning viker hörn i läroboken skriver viktiga ord skriver ordförklaringar skriver frågor till eleverna skriver stödord skriver förklaringar på whiteboardtavlan ritar tabell ritar bild kompletterar svar eller anteckningar stryker under i läroboken använder symboler	kompletterar elevsvar under genomgång skapar tabell för att åskådliggöra skillnad listar ord ritar bild skriver begrepp på whiteboard-tavlan skriver vardagliga ord på whiteboard-tavlan sammanfattar på whiteboardtavlan vid genomgång och uppföljning skriver stödord skriver fakta antecknar under elevers muntliga redovisning skapar prov, i syfte att utvärdera elevkunskap	administrerar visar powerpoint visar film visar bilder spelar upp inläst avsnitt ur lärobok laddar ner appar skriver för att logga in på digitalt redskap skriver mejl lägger ut info på Edvise lägger ut frågor på bloggen i Edvise söker info på nätet öppnar websida aktiverar interaktivt spel/ test (begrepps-maskinen) skapar test i Socrative lägger ut powerpoint på Edvise

Kategoriseringen visar att skrivhandlingar som syftar till, att lagra, organisera och strukturera kunskap är mest framträdande i lärarens undervisning. Överlag visar översikten att läraren skriver mer än eleverna. Av analysen framgår vidare att läraren i första hand använder digitala redskap. Hon skriver på datorn och visar presentationer med hjälp av Powerpoint. Analoga redskap används när hon skriver på whiteboardtavlan. Verbalspråkliga resurser dominerar med inslag av andra visuella resurser såsom bilder, symboler, tabeller, kartor.

Sammantaget visar den initiala analysen att skrivande i SO i första hand handlar om kunskapslagring. Vad det beror på och hur det blir synligt i de skrivpraktiker som framträder kommer att behandlas i de följande kapitlen som ingående analyserar de skrivpraktiker som är mest framträdande i ämnet samhällskunskap.

7.2 Arbetsområdet *Lag och rätt*, ett undervisningsförlopp

Inför arbetsområde *Lag och rätt* har eleverna fått sina Ipadplattor och de är i full färd med att undersöka vad de kan användas till. Planeringen som eleverna har fått tillgång till dels på papper, dels digitalt via lärplattformen *Edwise* följer lärobokens innehållsstruktur vars ämnesinnehåll i sin tur är baserat på det centrala innehållet i kursplanen för ämnet samhällskunskap. Som framgår av planeringen nedan anges för varje vecka vilka avsnitt i läroboken som ska gås igenom, vilka sidor som ska läsas, frågor som ska besvaras och elevarbetsblad som ska göras. Läroboken, *Samhälle idag 7* (Wergel & Hildingsson 2013) är den huvudsakliga kunskapskällan som eleverna möter det svenska rättssystemets lagar och regelverk genom. De övningar som anvisas domineras av att lärobokens frågor, som avslutar varje avsnitt, ska besvaras skriftligt, att anvisade elevarbetsblad till läroboken ska göras och att de ska arbeta med ordkunskap. Av planeringen på de två följande sidorna framgår vidare att målet är att eleverna ska få kunskaper om de lagar och regler som gäller i Sverige och att de ska undersöka vilka i samhället som arbetar inom rättsväsendet och hur det går till.

Planering Lag och rätt åk 7 v. 41-45 HT 2015

Vi ska, under några veckor i höst, lära oss om vilka lagar och regler vi har i Sverige och undersöka vilka som arbetar med detta i vårt samhälle och hur de gör. Vi ska använda läroboken Samhälle idag 7 som huvudbok.

v.41 Lag och rätt – Sveriges Rikes Lag – Vad är förbjudet sid. 74-77 i läroboken.

Vi läser en dagstidning för att undersöka vilka brott som begås.

Arbete med boken sid. 76-77. Frågor 1-4 sid. 77.

Elevblad 48 - Vilket brott är värst?

Ordkunskap - Sätt ord på SO- Lag och rätt sid. 24-27.

v. 42 Brottet sid. 78-85

Arbete med boken sid. 78-81. Frågor 1-3 sid. 81.

I rättsalen sid. 82-85. Frågor 1-5 sid. 85.

Elevblad 49 – Hur trovärdigt är ett signalement?

Elevblad 50 – I rätt ordning.

Elevblad 52 – Vem gör vad under rättegången?

Ordkunskap.

v. 43 Domen och brottsoffren m.m. sid. 86-89

Arbete med boken sid. 86-87. Frågor 1-6 sid. 87

Normer och lagar sid. 88-89. Frågor 1-4 sid. 89.

Elevblad 53 – Döm själv.

Elevblad 54 - Rätta felen!

Ordkunskap

Bild 3: Planering för arbetsområdet Lag och rätt sid 1.

v. 43-45 Som ringar på vattnet – Straff och vård sid. 92-96

Arbete med boken sid 92-93. Frågor 1-2 sid. 92

Olika sorters straff sid 94-96. Frågor 1-3 sid. 96

Elevblad 58 – Skadegörelse och konsekvens.

Ordkunskap.

Rättstaten och polisstaten – Stränga straff stoppar de brott? Sid. 97-99

Arbete med boken sid. 97. Frågor 1-3 sid. 97

Elevblad 60- Två samhällen.

Arbete med boken sid. 98-99. Frågor 1-3 sid. 99.

Elevblad 61 – Dödsstraffet.

Sammanfattningsfrågor sid. 100-101.

Vi kommer att ha läxförhör och prov under dessa veckor och de bestämmer vi efterhand.

Kunskapskrav och det du kommer att bedömas på enligt Lgr1

Du ska kunna redogöra för, berätta om gällande lagar och regler inom det svenska rättssystemet. Vad gäller i Sverige om man begår ett brott? Vad händer och vem gör vad?

Utveckla din förmåga att resonera och ta ställning till olika frågeställningar inom området lag och rätt, etik och moral, kunna argumentera för ditt ställningstagande samt förstå konsekvenserna av enskilda individers handlande. Vad är rätt eller fel, varför tycker du så? Du ska kunna redogöra för vad du tycker om olika sorters straff, t.ex. dödsstraff och motivera/argumentera för varför du tycker så.

Du ska kunna diskutera orsakerna bakom kriminalitet och brottslighet. Varför blir man en brottsling/kriminell?

Du ska kunna förklara och använda de ord/begrepp som tillhör arbetsområdet.

Bild 4: Planering för arbetsområdet Lag och rätt sid 2

Läraren har noggrant gått igenom planeringen med eleverna som avslutas med ett utdrag ur kursplanen i samhällskunskap, om vad de ska bedömas på utifrån kunskapskraven. Denna del av texten har fått en avvikande blå färg vilket antyder att läraren särskilt vill

uppmärksamma eleverna på vilka kriterier som ligger till grund för den kommande bedömningen. ”Vi kommer att ha läxprov och prov” står det avslutningsvis som en information om hur eleverna kommer att utvärderas på sina kunskaper för att läraren ska kunna göra en bedömning och sätta betyg.

När arbetsområdet *Lag och rätt* introduceras har lite drygt sex veckor av höstterminen förflutit och eleverna och läraren håller fortfarande på att lära känna varandra. Genom att prova sig fram, läsa av varandras förväntningar och testa varandra sker en anpassning i ett slags socialisationsprocess. Följande utdrag beskriver en händelse som testar läraren och blir upprinnelsen till att eleverna introduceras för en uppgift som avviker från hur de brukar arbeta.

Håkans penna landar med en smäll i boken och han utropar:

Håkan: Åh, herre jävlar!

Han tittar sig fundersamt omkring och konstaterar att klasskamraterna, liksom han, arbetar med frågorna i läroboken. Han gnider ansiktet mot handflatorna, suckar och fattar sedan pennan redo att ta sig an uppgiften. Han hejdar sig och utbrister:

Håkan: Kommer vi å göra detta (P), [SVARA PÅ FRÅGORNA I BOKEN] alltså, sjuan, åttan, nian, alltså svara på frågor å sånt?

Håkan tittar upp mot läraren som vänder sig mot honom och svarar:

Läraren: Vi kommer att göra på lite olika sätt men vi kommer nog alltid att ha en bok med fakta i, antingen analog eller digital. Någonstans måste du få fakten ifrån och kunna läsa [FRÅGANDE].

Hon tittar på honom och nickar som för att säga eller hur? Från klassrummet hörs någon elev utropa ”Internet!” Håkan möter lärarens blick och nickar utan att säga något mer. Läraren kliar sig fundersamt i huvudet och vänder sig sedan till hela klassen och frågar:

Läraren: /.../ och sen varför svarar vi på frågor?
Gustav: För att se vad vi har läst.

Läraren: Ja, det ska vara ett sätt. Kommer ni ihåg studietekniken som vi lärde oss nu? Ni får flera sidor i kemin nu som ni ska lära er. Vad var ett av sätten att lära sig på? Jo, att ställa egna frågor till texten, eller hur? Här [MENAR PÅ SO-TIMMARNAS] slipper ni ställa egna frågor till texten. Men det gör vi också ibland.
Håkan: Vadå stödcentrum? [LÄSER I LÄROBOKEN] Vad är det för nåt?

Läraren: Det står i texten.

Håkan: Nej

Läraren: Jo, läs i texten Håkan.

Håkan: Ska jag läsa allt? [UPPGIVET]

Läraren: Kolla om där är några rubriker som kanske stämmer in på svaret. /.../.

Läraren går vidare för att hjälpa en annan elev samtidigt som hon vänder sig till klassen med en ny fråga:

Läraren: Vilket är det bästa sättet att lära sig? Läsa eller lyssna eller se? Vad tror ni? Kan alla lära sig något av en text?

Olga: Det är olika från person till person.

Läraren: Ja, men tror du alla kan lära sig någonting av en text? eller jobba med lite ord eller nåt?

Olga: Ja, nånting kan man väl lära sig.

Läraren: *nånting* kan man lära sig, men man behöver inte alltid göra såhär utan man kan göra på olika sätt.⁵¹

Frågan från Håkan, om de ”alltid ska svara på frågor i läroboken”, utmanar läraren genom att ifrågasätta både arbetssättet och att läroboken används som enda kunskapskälla. Eleverna föreslår ”Internet” som ett alternativ och någon säger att hur man lär ”är olika från person till person”.⁵² Läraren tar tillfället i akt att påminna eleverna om att de nyligen arbetet med studieteknik på svensklektionerna och att ställa frågor bara är ett exempel på hur man kan gå till väga för att lära sig. På det sättet talar hon om för eleverna att de kan använda sig av vad de lärt sig i svenskämnet och i andra ämnen, samtidigt som hon bygger en bro mellan skolämnena.

⁵¹ Ljudfil lektion 7, 20151020.

⁵² Ljudfil lektion 7, 20151020.

Elevens fråga och det påföljande klassamtalet, om hur man bäst lär sig, får läraren att reflektera över hur hennes didaktiska val avgör hur eleverna arbetar. Följande transkription av intervjun med läraren, då vi talade om den aktuella händelsen, visar hur hennes tankar gick:

Läraren: Så det tänker man ju på när man planerar både vad de ska lära sig och hur de ska lära sig. Ehh, sen blir det väl inte alltid som man har tänkt sig men som sagt man har ju (P) o jag planerar ju alltid sådär väldigt fyrkantigt, bestämt SKRATTAR.

CL: Hur menar du när du säger fyrkantigt? SKRATTAR

Läraren: Ah, SKRATTAR, att man har skrivit ner exakt och dessutom har eleverna också fått ta del av det [MENAR PLANERINGEN], (...) att dom vet det, att det är faktiskt det här vi ska lära oss denna veckan, och jag försöker vara tydlig med det. /.../ Jag kände ju att dom gjorde precis det som jag hade sagt att dom skulle göra utan att jag, tänk-, utan att jag tänkte dom lär sig ingenting. Men vad har dom lärt sig på detta egentligen? /.../⁵³

Läraren ger uttryck för att den struktur och det stöd för eleverna, som planeringen var tänkt att åstadkomma, har styrt dem för mycket och inskränkt deras initiativtagande och alternativa sätt att ta sig an ämnesinnehållet. Istället har eleverna socialiserats in i en elevroll som innebär att läraren styr och instruerar dem ifråga om vad som ska göras och hur det ska gå till. Elevernas följsamhet visar att de har accepterat lärarens sätt att undervisa och de rutiner, arbetssätt och arbetsformer som det innebär. Att låta läraren bestämma underlättar deras möjligheter att förstå vad som förväntas av dem och hur de ska navigera för att leva upp till dessa. Liksom eleverna har behov av att förstå läraren, har hon behov av att lära känna deras vanor och specifika behov, så att undervisningen kan anpassas därefter.

Händelsen, som beskrivits ovan, blir avgörande för det fortsatta arbetet då den leder till att eleverna introduceras för en uppgift som avviker från undervisningens invanda mönster. Läraren motiverar sitt handlande med att eleverna behöver träna sig i att använda

⁵³ Lärarintervju 20151026.

planeringen för att de ska veta ”att det är faktiskt det här vi ska lära”, och för att ta eget ansvar, genom att tänka efter ”hur de ska lära sig”. Den självständiga uppgiften resulterar i en följd av skrivhändelser som beskrivs i nästa avsnitt.

7.3 *Normer och lagar* en avvikande uppgift

Påföljande lektion inleds med att läraren presenterar uppgiften *Normer och lagar*. Hon pekar på tavlan och säger:

Läraren: När det gäller avsnittet om Normer och lagar som är ett av avsnitten i boken som jag har skrivit där, som punkt 3, så ska ni välja er egen studieteknik och då menar jag det som vi har suttit och jobbat med på svenskan. Där är ett par sidor i boken som jag säger att ni ska kunna detta här nu (P) och så eh (P) får ni själva bestämma hur ni ska jag göra för att kunna detta. Vi skippar frågorna i boken, vi gör ingenting så med det utan ni har ju tittat på närläsning och sökläsning och stödord och så vidare. Fundera ut och gör det på rätt sätt där då.⁵⁴

Instruktionen går ut på att eleverna på valfritt sätt, ”får ni själva bestämma”, på egen hand eller tillsammans med en kamrat, ska läsa och lära sig innehållet i ett avsnitt i läroboken under rubriken *Normer och lagar*. Återigen anknyter läraren till hur de kan använda sig av olika studietekniker ”närläsning”, ”sökläsning”, ”stödord”, som de har prövat under svensklektionerna, och uppmanar dem att välja sitt eget arbetssätt. För tydlighetens skull återges uppgiften nedan så som läraren formulerade den och skrev den på tavlan:

3. Avsnittet ”Normer och lagar” i boken. Elevblad Lag o rätt och elevblad 44,50,52 → Välj hur du vill arbeta dig igenom detta för att du ska kunna det. Du vet själv hur du lär dig bäst och tänk på det vi arbetat med i svenskan/studieteknik och olika sätt att läsa på. Du väljer vilka redskap du vill använda själv och du väljer hur du vill redovisa vad du lärt dig på tisdagen efter lovet.⁵⁵

⁵⁴ Ljudfil lektion 8, 20151022.

⁵⁵ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 8, 20151022.

Det avsnitt som eleverna ska arbeta med behandlar varför ett samhälle har lagar, vad som skiljer lagar från regler och hur de anpassas i förhållande till samhällsutveckling och förändrade normer och värderingar. Ämnesinnehållet presenteras på två sidor i läroboken *Samhälle idag* 7, under rubrikerna: *Normer och lagar*, *Ett brott att slå barn*, *Rökare får gå ut*, *Gangsterväldet i USA* och *Flaggor och fildelning* (s. 88-89). Som exempel på hur lagar förändras redovisas i följande ordning: förändringar i synen på barnaga i Sverige, hur kunskap om rökning har ändrat normerna. Därefter tas gangsterväldet och lagstiftningen om spritförbud i USA upp, illustrerat med en bild på män som tömmer en öltunna i avloppet under polisens överinseende. Slutligen tar boken upp två exempel på hur teknisk utveckling leder till behov av förändrad lagstiftning: röd flagg för att varna för biltrafik och lagstiftning om fildelning. Efter att läraren introducerat uppgiften och visat sidorna i läroboken förtydligar hon för eleverna vad som förväntas av dem. Som uppgiften är formulerad förväntas de kunna redogöra både för vad de lärt sig och hur. Arbetet ska påbörjas i skolan och fullföljas hemma som läxa för att sedan redovisas vid det första lektionstillfället efter lovet drygt en vecka senare. Hur redovisningen ska gå till framgår inte.

Efter lärarens introduktion utspelar sig följande enligt ett utdrag ur mina observationsanteckningar:

Ett febrilt arbete vidtar i klassrummet och läraren går runt och hjälper alla med att komma igång. Eleverna verkar villrådiga och deras blickar vandrar runt i klassrummet för att se hur kamraterna tar sig an uppgiften. De är inte vana vid friheten att själva välja arbetssätt, att själva ta ställning till vad som är viktigt att lära sig och hur det ska gå till. Att läraren bryter mot det invanda mönstret att gå igenom lärobokens text innan eleverna själva ska arbeta med frågorna i boken mottas med viss förvirring och skapar otrygghet snarare än entusiasm över att de nu får fria händer. Flera elever verkar stressade över att vara utlämnade åt sina egna beslut. En av dem är Joel som tittar sig oroligt omkring för att sedan luta sig mot bänkkamraten som redan har satt igång att arbeta. Han vänder sig till läraren och frågar om hjälp men hon hänvisar till att han själv ska finna svar på sina frågor med hjälp av boken. Han tittar ner i boken, tar sig fundersamt om

hakan, tittar på paddan och vänder sig sedan flera gånger mot Ida för att se vad hon skriver innan han till slut frågar henne om hjälp.⁵⁶

Den dialog som inleds med att Joel ber Ida om hjälp återges nedan med hjälp av utdrag ur transkriptioner av ljud- och filmfiler från samma lektion. Joel frågar:

Joel: Var hittar du det?

Ida: Titta i boken! [IRRITERAT]

Joel: Alltså ska jag skriva hur jag studerar? Min egen studieteknik?

Ida är koncentrerad på sitt eget arbete och påkallar lärarens uppmärksamhet för att tala om att hon behöver stryka under i boken för att kunna bearbeta texten. Hon undrar om det går att lösa eftersom man inte får skriva i läroboken, vilket hon förklarar för läraren:

Ida: För jag gör så att jag stryker under det viktigaste och sedan skriver jag det på Ipaden.

Läraren: Du får göra precis som du vill. Du ska bara berätta för mig sen hur du gjorde. Jag ska hämta några överstrykningspennor.

Joel passar på att på nytt be om lärarens hjälp när hon ändå står vid deras bänk och talar med Ida:

Joel: Måste jag ta all information? För sist gjorde jag så att jag läste (P) sen skrev jag ner allt det viktigaste.

Läraren: Men jag har sagt att du får göra precis hur du vill!

Joel: Då gör jag inte det som jag brukar.

Läraren: Det är inte jag som bestämmer nu. Jag bara säger om du nu ska lära dig det som står på den sidan hur gör du bäst då? och så tänker du efter hur vi har jobbat nu i svenskan med studieteknik.

Joel: Ehh, jag gör ju inte riktigt så. Ja-, jag gör typ frågor om nåt och sen typ svarar jag på frågorna.

⁵⁶ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 8, 20151022.

Läraren tittar menande på Joel och säger sedan:

Läraren: Men om där nu inte är några frågor till den texten hur gör du då? *Då blir det svårt* (P).

Joel: Men jag typ kryssar för såhär [VISAR PÅ PAPPRET] så, så-

Ida kommer till undsättning:

Ida: Jag brukar läsa texten och stryka under det som är viktigast och sen så skriver jag det i en sammanfattning och så förhör min pappa mig-

Läraren: Hittar han på frågor då till den texten som du har skrivit, eller hur gör han?

Ida: Ja, OHÖRBART och det funkar bra.

Joel lyssnar och instämmer:

Joel: Ja, så gör jag med och (P) så gör min pappa med!

Läraren: Jag tänker inte bestämma hur ni ska lära er detta utan jag bara säger att ni gör som ni själva lär er bäst. Jag ska hämta överstrykningspennor.

Läraren går och Joel reser sig upp samtidigt som han rättar till sin tröja och suckar uppgivet. Han knyter sina skor och sätter sig ner igen, tittar på Ida och stirrar åter ner i sina papper. Så börjar han läsa, mumlar högt och vänder sig sedan till Ida och säger:

Joel: Jag har ju inte sån där strykningspenna. Men ska vi skriva av den?

Ida blir irriterad på Joel, som stör henne med sina upprepade frågor och sitt oroliga beteende. Hon vänder sig mot honom och lägger handen på hans axel och säger:

Ida: Joel, du får arbeta hur du vill för att lära dig texter och jag gör som jag lär mig bäst. Okej?

Joel: Men ska man använda OHÖRBART

Ida: *Det får du göra om du vill!*

Joel: Nej, jag ska inte skriva, åhh jag vet inte (P). Jag är fett

trött.⁵⁷

Ida har sina inarbetade rutiner med att stryka under för att sedan skriva sammanfattning medan Joel tillhör de som blir osäkra, vilket dialogen ovan visar. Han väljer slutligen att följa Idas exempel med att använda överstrykningspenna för att stryka under det han bedömer som viktigt att lära sig.

Under det pågående arbetet pratar eleverna och läraren om olika möjligheter att bearbeta innehållet i texten. Eric säger:

Eric: Men får vi ju ändå inte highlighta det vi tycker är viktigt?

Läraren: Om någon tycker att de behöver kopia på texten så fixar jag det.

Eric: Jag tänker bara skriva ner det på Ipaden.

Carl: Jag tar gärna en [MENAR KOPIA].

Flera elever säger att de också vill ha kopia. Håkan frågar:

Håkan: Måste jag skriva ner allt?

Gustav: Jag tänker göra frågorna.⁵⁸

Citaten visar att eleverna har olika idéer om hur de vill ta sig an arbetet med texten: stryka under, stryka över, skriva ner allt, svara på frågor, skriva egna frågor eller skriva sammanfattningar. Någon elev tar tillfället i akt att skriva på sin Ipad, ”nu när de får göra hur de vill”, istället för att använda penna och papper. Läraren uppmuntrar dem att prova andra sätt att arbeta på än att läsa och skriva svar på frågor. Hon kopierar de aktuella sidorna i boken så att de som önskar kan bearbeta texten genom att stryka under eller använda överstrykningspennor. De får också erbjudande om att låna överstrykningspennor.

Händelsen visar att några elever redan har ett arbetssätt som passar dem, medan andra blir osäkra när de ställs inför möjligheten att göra som de själva önskar. Lärarens budskap blir dubbelt genom att hon talar om att de får göra som de vill samtidigt som hon, i all välmening, hänvisar till svensklektionerna och de studietekniker som de arbetat med. Liksom Ida väljer några elever att göra på sitt

⁵⁷ Ljud- och filmfil, lektion 8 20151022.

⁵⁸ Ljud- och filmfil lektion 8, 20151022.

eget sätt medan majoriteten av eleverna väljer att följa den inarbetade rutinen med att skriva svar på lärobokens frågor efter att ha läst texten.

Att det är förbehållet läraren att anteckna i läroboken uppmärksammas i samband med att klassen lyssnar på uppläsningen av ett avsnitt om när ett brott begås.

Läraren håller upp sin bok och pekar i den samtidigt som hon frågar eleverna:

Läraren: Vad var det nu vi skulle lära oss om det här med brottet. Vi började ju lyssna på uppläsningen av den här texten och jag sa-.

En av eleverna som sitter längst fram noterar att läraren strukit under i boken och utbrister:

Nils: Va? *har du strukit under i boken?* Man får inte skriva i den boken.

Läraren: Jo, läraren får det, men inte eleverna. [FORTSÄTTER SNABBT] Vi ska lära oss vad som händer när ett brott begås.⁵⁹

Att eleven kommenterar detta är inte konstigt då de har blivit strängt anvisade att inga noteringar eller understrykningar får göras i läroboken eftersom skolans böcker enbart är till låns.

Efter lektionen ger läraren uttryck för att hon ångrar att hon försatt eleverna i en undervisningssituation, som hon själv beskriver, som ”kaos”, vilket framgår av mina observationsanteckningar såväl som i intervjun och i hennes egen reflektionslogg. Hon uttrycker sitt dåliga samvete över att inte ha gjort som hon brukar: att eleverna inte har fått någon genomgång av ämnesinnehållet och att hon känner ångest över den förvirring som det skapade bland dem. Följande två utdrag ur intervjun med läraren och ur hennes reflektionslogg visar hur den beskrivna undervisningssituationen fått henne att fundera. I intervjun säger hon som svar på vad som fick henne att bryta sitt invanda undervisningsmönster att:

⁵⁹ Filmfil lektion 5, 20151015.

Läraren: Åhh, suck, ja *detta e inte klokt*, ja (P) /.../ jag har nog lärt dem en och annan term sådär, ord och begrepp, men jag tänkte dom har ju inte lärt sig *hur* dom ska lära sig detta. Dom har ju inte funderat en tanke på (P) *hur* dom gick tillväga, för dom gjorde ju exakt som jag sa och ingenting annat.

CL: Kan du beskriva hur du brukar göra och hur det skiljer sig från hur du nu gjorde?

Läraren: Ja, denna gången hade jag ju bestämt att vi skulle jobba utifrån materialet vi har i boken och då, dom skulle skriva och trodde jag att dom skulle fundera på vad dom hade skrivit kanske och vi hade lyssnat på texter och vi hade tittat på bilder och ändå så blev dom fullständigt förlamade, eller ja, vet inte (P) hjärnsläpp! När jag sa att hur ska ni nu göra med detta? Då hade dom inte tänkt en tanke till vad de hade gjort innan, tydligen. Och då tänkte jag att då har jag ju sagt exakt och då tänker dom aldrig på nånting annat än det.

CL: nej(P)

Läraren: Dom måste ju själva ta ansvar för sitt lärande. De var väl det jag tänkte att, nä nu får jag nog göra så här och så får vi se var vi landar. Och anledningen till att jag tyckte det var kaos de var ju för att (P) ja (P) dom blev ju förvirrade. Å den ena gapade och skrek, åh hur ska jag göra här, och dom visste inte riktigt var dom skulle vända sig. /.../ Sen blev det någon sorts ordning i kaoset mot slutet på något vis, ehh, suck. För där var ju alltid några som förstod att (P) ja, men man kan ju göra såhär och dom tog tag i det mer lugnt och sansat. Men ehh o de var ju jättenyttigt för mig.⁶⁰

Läraren ger uttryck för att hennes genomgångar vars syfte är att stödja eleverna, istället leder till att de blir osjälvständiga, ”dom gjorde ju exakt som jag sa och ingenting annat”, och att de inte reflekterar över vad de förväntas lära sig eller hur det ska gå till, ”då har jag ju sagt exakt och då tänker dom aldrig på nånting annat än det.” Genom att introducera uppgiften om normer och lagar vill läraren förmå dem att fundera över hur de lär sig när de på egen hand ska ta sig an ett textavsnitt i läroboken, som innebär att de själva måste ta ställning till vad som är mest centralt. I sin reflektionslogg skriver läraren:

⁶⁰ Lärarintervju 20151026.

När eleverna fick uppgiften till *Normer och lagar* var jag frustrerad eftersom jag inte tyckte att de reflekterade över vad de gjorde och de hade ingen koll på vad de skulle göra eller förväntades ha gjort och lära sig, trots att de fått en övergripande pedagogisk planering med veckoplanering (som jag gått igenom noga med dem!) Därför överlät jag ansvaret för ett område till dem där de fick välja viktigt innehåll att kunna och vilken studieteknik de skulle använda. Jag var inte så förhoppningsfull eftersom det blev totalt kaos när jag presenterade uppgiften för dem och de verkade ”tappa fotfästet”, skulle de bestämma? Vad skulle de göra?⁶¹

Att hon skriver att hon ”överlät ansvaret för ett område till dem”, visar på en plötslig insikt om att hennes sätt att undervisa, som är tänkt att vara till hjälp, istället bidrar till att eleverna blir osjälvständiga och beroende av att läraren styr och tar initiativ till olika skrivhändelser och skrivhandlingar. Följden har, enligt läraren, blivit att eleverna inte själva funderar över vad, varför eller hur de lär sig och i förlängningen, inte heller över vad, varför eller hur de skriver.

7.3.1 Det skriftliga provet närmar sig

Arbetsområdet *Lag och rätt* ska avslutas med ett skriftligt prov, som när det börjar närmar sig, får allt större fokus under lektionerna vilket följande händelser visar. Det sammanhang, som beskrivs nedan, som utmynnar i ett samtal om skillnaden mellan en rättsstat och en polisstat är bakgrunden till två på varandra följande skrivhändelser av betydelse för hur skriftspråklig litteracitet manifesteras i SO. Den ena händelsen utgörs av att eleverna använder Ipadplattorna för att fotografera av text vilket i sin tur föranleder den andra händelsen som innebär att de, med hjälp av Ipadplattorna, delar texter med varandra. Händelserna återges nedan med hjälp av utdrag ur observationsanteckningar och ljud- och filmfiler från de två sista lektionerna före provet.⁶²

⁶¹ Reflektionslogg 3, lärare, ht 2015.

⁶² Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 10, 20111503 och lektion 11, 20151109.

Läraren har aviserat, vad hon kallar för, ett skriftligt förhör eller prov som avslutning på arbetsområdet *Lag och rätt*. Hon inleder den näst sista lektionen före provet med att säga:

Läraren: Snart har vi gått igenom allting och vi ska avsluta arbetsområdet med ett litet skriftligt förhör tisdag nästa vecka, /.../ och det är Lag och rätt som ni har prov på /.../ och då är det på allt som vi har gått igenom.⁶³

Genom detta tillkännagivande riktar hon elevernas uppmärksamhet mot det förestående provet. Därefter hänvisar hon till planeringen (se 7.2, s. 164-165) av vilken det framgår exakt vad som gått igenom och vad de förväntas kunna. Särskilt pekar hon på frågorna de arbetat med i läroboken, ord och begrepp, som de gått igenom och övat på samt den särskilda uppgiften *Normer och lagar*. Eleverna har frågor:

Joel: Du vet det där provet, förhöret, eller vad det nu är, vi ska ha nästa vecka? Kan inte du skriva på Edwise vad vi ska kunna?

Läraren: Ni har ju planeringen och på den står det också om ni tittar på den, vad är det man ska kunna? Kunskapskrav [VISAR PÅ PLANERINGEN] och på det här kommer du att bedömas, står ju här med blå text på er planering. Ser ni? [PEKAR].

Anna: Så vi ska inte göra egna frågor då?⁶⁴

Genom sitt svar understryker läraren att eleverna ska använda sig av planeringen. Hon uppmärksammar dem också på vad hennes bedömning kommer att grunda sig på genom att läsa högt ur planeringen. Anna får gehör för sin önskan om att ”göra egna frågor”, då lektionen avslutas med att arbetsområdet *Lag och rätt* sammanfattas genom att klassen gemensamt formulerar några frågor (se 8.4).

7.3.1.1 *Kruxet med komprimerad lärobokstext*

Påföljande lektion, som är den sista före provet, inleds med att läraren går igenom svaren på frågorna som de formulerade under

⁶³ Ljudfil lektion 10, 20151103.

⁶⁴ Ljudfil lektion 10, 20151103.

föregående lektion och som de flesta elever har skrivit svar på hemma. Flera av dem säger att de med frågornas hjälp har sammanfattat det viktigaste i läroboken, att de ska använda svaren för att läsa på till provet och att deras föräldrar ska förhöra dem på frågorna. Den gemensamma genomgången av svaren blir därför ett tillfälle för eleverna att rätta och komplettera sina svar för att få ett så bra underlag som möjligt att läsa på. I mina observationsanteckningar skriver jag:

Den sista lektionen före provet är eleverna nervösa och spänningen inför provet är påtaglig. Gemensamt går de igenom frågorna och flera elever skriver på eget initiativ för att komplettera eller korrigera sina svar när läraren och klasskamraterna diskuterar olika svarsalternativ. En del skriver i skrivboken och andra skriver på sina Ipadplattor. Jag noterar att fler än vanligt skriver. Resten av lektionstiden ägnar de åt att öva till provet och alla elever verkar angelägna att använda tiden effektivt, var och en på sitt sätt.⁶⁵

Under genomgången ställer eleverna frågor om sådant som de inte har förstått. Exempel på en fråga som väcks är vad som skiljer en polisstat från en rättsstat. Joel räcker upp handen och läser sitt svar högt för de andra i klassen.

Joel: I en rättsstat så finns det ju lagar som styr vad domstolar och myndigheter får göra och inte göra, och i en polisstat är det ju raka motsatsen, att polis och makthavare gör som dom vill och ingen kan ställa dem till rätta eller svars.

Eric: De behöver inte följa lagarna själva.

Joel: -och ingen kan ställa dem till svars.⁶⁶

Läroboken, *Samhälle idag 7*, förklarar att det är ”lättare att förstå vad en rättsstat är om vi jämför med motsatsen – polisstaten. Där gör polis och makthavare som de vill, oavsett om det finns lagar eller inte, och ingen kan ställa dem till svars”(s. 97). Joels svar är således en reproduktion av lärobokens förklaring till vad som utmärker en polisstat medan Eric's formulering, ”de behöver inte följa lagarna

⁶⁵ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 11, 20151109.

⁶⁶ Ljudfil lektion 11, 20151109.

sjelva", indikerar ett försök till en friare formulering utifrån lärobokens förklaring.

För att eleverna ska kunna reda ut skillnaden mellan rättsstat och polisstat behöver de läsa, förstå och koppla samman information som presenteras i tre separata avsnitt i läroboken med rubrikerna: *Rättsstaten och polisstaten*, *I en polisstat*, och *Att lita på lagen*. Texterna i avsnitten är exempel på hur förenkling av ett komplicerat ämnesinnehåll kan försvåra för eleverna att förstå innebörden av några ämnesspecifika begrepp som till exempel: "rättsstat", "polisstat", "rättssäkerhet", "rättssystem". Lärobokstexten, som förklarar begreppen, är komprimerad och exemplen följer på varandra utan att problematiseras vilket försvårar för eleverna att sortera i informationen och att använda bokens exempel för att förstå begreppens innebörd. Exempelvis förklaras begreppet "rättssäkerhet", i läroboken, med att "rättssäkerhet innebär att varken myndigheter eller mäktiga personer står över lagen. Om de bryter mot lagen ska de kunna ställas till svars inför domstol" (s. 97).⁶⁷ Det är alltså den formuleringen som Joel använder för att förklara vad som utmärker en polisstat. Under den fortsatta genomgången visar läraren förståelse för att eleverna tycker att lärobokens förklaring är svår. Utdraget nedan visar hur samtalet fortsätter genom att hon ber Joel förklara vad han menar med uttrycket, "att ställa någon till svars", som han använder i sitt svar. Läraren vänder sig till Joel och frågar honom genom att citera vad han tidigare svarat.

Läraren: "Kan ställa dem till svars", vad betyder det Joel? Fina ord du använder.

Joel: Ja alltså, typ inte göra, eller ja, jag fattar men-

Gustav: inte få nåt straff

Joel: ja säga emot, eller så

Gustav: Dom kan inte straffas.⁶⁸

⁶⁷ I avhandlingen görs inga anspråk på att värdera lärobokens sätt att återge eller förklara sakförhållanden eller hur ämnesinnehåll presenteras. Frågan aktualiseras enbart i samband med att läraren använder lärobokens förklaring vid genomgång av två för arbetsområdet centrala begrepp.

⁶⁸ Ljudfil lektion 11, 20151109.

Medan eleverna hjälps åt att reda ut uttrycket, genom att berätta vad de svarat med hjälp av läroboken, skriver läraren vad de säger på tavlan. I två spalter sammanfattar hon bokens förklaring till skillnaden mellan polisstat och rättsstat:

Tabell 8: Lärarens sammanfattning på tavlan.⁶⁹

Polisstat	Rättsstat
polis och makthavare, de som styr, rättar sig ej efter lagar kan ej straffas	alla lika inför lagen alla följer lagen alla straffas som bryter mot lagen

Lärarens sammanfattning på tavlan föranleder eleverna att handla på ett sätt som de inte tidigare gjort i undervisningen. En av flickorna, Ida, frågar om hon får fotografera av texten med hjälp av sin Ipad, vilket hon får, även om läraren uttrycker sin tvekan till att texten på tavlan alls går att läsa eftersom hon tycker sig ha skrivit slarvigt.

Bild 5: Elever fotograferar av text från tavlan.⁷⁰

⁶⁹ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 11, 20151109.

⁷⁰ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 11, 20151109. Bilden är bearbetad i Photofox.

Ida är inte nöjd med bilden utan tar sin Ipad och går fram till tavlan med förhoppning om att skärpan ska bli bättre. När hon återvänder till sin plats ser hon belåten ut. Febril aktivitet utbryter bland eleverna när de följer Idas exempel med en ny insikt om att Ipaden kan användas för att ”skriva av” lärarens anteckningar. För att om möjligt förbättra skärpan ber någon elev att lamporna över tavlan ska tändas. Vid det laget har en hel grupp elever samlats framme vid tavlan (se bild 5) för att ”skriva av” sammanfattningen genom att fotografera med hjälp av sina Ipadplattor.

7.3.1.2 ”Det går ju att lära sig av någon annans text”

Eleverna har, som de uttrycker det, ”pluggat” till provet hemma genom att skriva svar på de gemensamt formulerade frågorna. Svaren, som de refererar muntligt under genomgången i helklass, är längre och mer utvecklade än hur jag hört dem svara under tidigare uppföljningar av läxa, då de läst innantill ur sina skrivböcker. Följande utdrag ur mina observationsanteckningar visar, med utgångspunkt från eleven Joel, hur flera elever läser på inför provet genom att skriva egna sammanfattningar:

Joel är ivrig att visa för både läraren och klasskamraterna hur mycket han har övat hemma inför provet. Han går fram till läraren och håller upp sitt skrivhäfte för att visa henne resultatet av hans hårda arbete. Han säger sig ha suttit hela gårdagen och han pekar, vänder sida för att visa hur mycket han skrivit för att kunna läsa på. ”Plugga” som han säger. På sin väg tillbaka till bänken visar han stolt upp texten för klasskamraterna vilket väcker en del nyfikenhet hos flera av dem. En som är nyfiken är Nils som stoppar Joel för att fråga vad det är för papper han har. Joel svarar att det är allt som han ska plugga på till provet. Nils tar fram sin Ipad och frågar om han får fotografera av texten. Joel är nöjd över att kunna hjälpa till och bläddrar tjänstvilligt mellan sidorna medan Nils fotograferar. Snart ansluter sig Måns som också vill ta bild av texterna. Joel delar frikostigt med sig. Nils deklarerar högt och tydligt att han minsann tänker plugga med hjälp av Joels text som han just har fotograferat av.⁷¹

⁷¹ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion11, 20151109.

Bild 6: Foto Joels text för att öva till provet.⁷²

Bild 7: Elever delar text med hjälp av sina Ipadplattor.⁷³

⁷² Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 11, 20151109.

⁷³ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 11, 20151109. Bilden är bearbetad i Photofox.

Efter att ha tittat närmare på den fotograferade texten experimenterar Nils med sin Ipad för att förbättra skärpan. Han testar också ifall det går att göra understrykningar i texten och konstaterar besviket att det inte går. Han vänder sig till läraren för att fråga om det är exakt de frågorna som kommer på provet. Det säger läraren att hon inte kan lova, men understryker för hela klassen att de utgör en god sammanfattning och att hon kan lova att de kommer att känna igen innehållet i frågorna på provet. Efter den gemensamma genomgången ägnas resten av lektionen åt att öva till provet. Av observationsanteckningarna framgår att eleverna inte bara läser på till provet utan att de också kommer att tala med varandra om hur de gör när de ska lära sig något, vilket de likställer med att "plugga". Exempel på ett sådant samtal utspelar sig mellan klassens tre flickor som sitter bredvid varandra och jämför sina svar på frågorna. De kommer att prata om skillnader och likheter i de sammanfattningar som de skrivit hemma. Ida tycker att hennes är för kort när hon jämför med Annas. Olga läser Annas sammanfattning och tycker att den är så bra att hon ber om att få den skickad till sig. Ida, som haft synpunkter på att Annas sammanfattning är alltför omfattande ber, trots det, att få ta del av den för, som hon säger, "det går ju att läsa, stryka under och lära sig av någon annans text."⁷⁴

Flickorna enas om att dela med sig av varandras texter genom att skicka dem till varandra med hjälp av Ipad. I anslutning därtill kommer de att prata om vilka svårigheter det kan innebära att läsa och förstå vad någon annan har skrivit. De kommer fram till att de kan skicka mejl eller sms till varandra om det är något som de inte förstår och på det sättet hjälpa varandra. Fotot på nästa sida visar exempel ur en chatt där eleverna provar att ställa frågor till varandra om texterna som de delat för att se om det fungerar.

⁷⁴ Ljudfil lektion 11, 20151109.

Bild 8: Textdelning via chatt.⁷⁵

Flickorna avslutar sitt samtal med att konstatera att det kan vara nyttigt att läsa vad någon annan skrivit, och att det går att lära sig av hur någon annan har förstått en text.

7.3.2 Skriva i mötet med lärobokstext

Uppgiften om normer och lagar ger eleverna frihet att arbeta som de vill och läraren har varit tydlig med att hon inte kräver, att de ska besvara frågorna i läroboken, utan de kan välja att göra ”precis hur ni vill”.⁷⁶ Beskrivningen innehåller så här långt skrivhandlingar, under vilka eleverna skriver svar på frågor i läroboken och arbetar med de elevblad som tillhör läromedlet, som även de går ut på att besvara frågor skriftligt. De skapar även en ordlista genom att skriva upp ämnesspecifika begrepp som behöver förklaras. Även om eleverna, som beskrivits inledningsvis, har gett uttryck för att de tycker det är tråkigt och enformigt att skriva svar på frågor i läroboken väljer övervägande delen av dem, trots möjlighet att göra annorlunda, att bearbeta texten som de har vant sig vid med hjälp

⁷⁵ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 11, 20151109.

⁷⁶ Ljudfil lektion 8, 20151022.

av lärobokens frågor. Läraren lyfter fram arbetet med att svara på frågor eller att formulera egna frågor som ”ett sätt att lära sig på”.⁷⁷

Elevernas val av skrivhandling är inte särskilt överraskande. Efter sex år i grundskolan är det inte osannolikt att de har etablerat ett sätt att bearbeta faktatexter genom att svara på frågor, då det är ett vanligt sätt att arbeta i SO (se t.ex. Edling 2006). I några fall använder de sig av varianten att formulera egna frågor som de sedan besvarar istället för att använda lärobokens. Den skriftliga planeringen och de skrivhändelser som den aviserar, till exempel ”arbete med boken sid 76-77”, som sker genom att frågor besvaras skriftligt, ”frågor 1-4 sid 77”, eller arbeta med ”Ordkunskap – Sätt ord på SO- Lag och rätt sid 24-27”(se 7.2, s. 164), är också styrande för valet av skrivhandlingar. Lärarens påminnelse om att det finns olika studietekniker aktualiserar visserligen flera skrivhandlingar: som att eleverna stryker under, använder färgöverstrykning i text eller att de skriver stödord och sammanfattningar.

Även läraren stryker under och gör noteringar i läroboken medan eleverna är hänvisade till att använda en kopia av lärobokstexten om de vill stryka under. Läraren scannar och skriver ut lärobokens text till eleverna. Skrivhandlingar som i första hand involverar läraren är: att hon skriver på tavlan vad eleverna ska arbeta med under lektionen och att hon antecknar fakta, viktiga begrepp och ord som behöver förklaras. Tavlan används också för att skriva upp de uppgifter som eleverna ska göra, till exempel uppgiften om normer och lagar. Man kan likna tavlan och skärmen vid en form av kollektiva minnen.

Det helt dominerande syftet med de skrivhandlingar som aktualiseras är, sagt med skrivhjulets begrepp, att lagra, organisera och strukturera kunskap. Det gäller även skrivhandlingar som att läraren stryker under i läroboken för att göra sig själv uppmärksam på vad hon ska lyfta med eleverna eller att hon antecknar vad som är viktigt eller som behöver förtydligas på tavlan, för att strukturera ämnesinnehållet för eleverna. Läraren skriver också för att informera, som en slags dagordning för varje lektion, och för att ge instruktioner om läxa. I första hand används verbalspråkliga

⁷⁷ Ljudfil lektion 7, 20151020.

resurser. I arbetet med att bearbeta lärobokstext används även andra visuella resurser som understrykningar, färgöverstrykningar, listor med stödord och nyckelord. Textarbetet sker nästan uteslutande med analoga redskap, som penna och papper, även om allt fler elever, i arbetet med uppgiften *Normer och lagar*, väljer att skriva på sina Ipadplattor.

Eleverna möter ämnesinnehållet dels genom lärarens muntliga genomgång av vad som står i läroboken, dels genom att de själva läser och svarar på frågorna som avslutar varje avsnitt. Läroboken utgör alltså den dominerande kunskapskällan, och att skriva svar på frågor har blivit en ritual som eleverna går igenom vid varje lektion trots att de själva uttryckligen efterfrågat variation. I uppgiften *Normer och lagar* har de dessutom uppmanats att prova på andra sätt att arbeta. Ändå väljer de flesta att hålla fast vid ritualen att läsa i läroboken för att sedan svara på frågor. I dessa skrivhändelser manifesteras rituellt motiverade skrivhandlingar, vilket står i överensstämmelse med de skrivhändelser som efterfrågas i den skriftliga planeringen, där samma övningar "arbete med boken, frågor, elevblad och ordkunskap", återkommer under varje delavsnitt. Att svara på frågor har vidare lyfts fram av läraren som en studieteknik som är bra när något ska läras in. Elevernas acceptans av det arbetssätt som läraren förespråkar är också ett uttryck för att eleverna handlar strategiskt.

7.3.3 Skriva som förberedelse inför prov

Elevernas skrivande går i huvudsak ut på att förbereda inför ett avslutande prov som ska bedömas och betygssättas. Att få betyg är målet, vilket framgår av planeringen som också innehåller kriterier för lärarens bedömning. Enbart det faktum att planeringen så explicit anvisar inte bara vad eleverna ska göra, utan också hur, innebär att de genom att följa lärarens anvisningar handlar strategiskt. Att läsa av vad läraren föredrar och anpassa sig därefter ingår i elevernas socialisation som innebär att lära vad som förväntas.

Under förberedelserna till provet skriver eleverna oftare, vid fler och olika tillfällen, vilket gör att skrivandet också är mer varierat än

vad som synts tidigare i materialet. Eleverna skriver på eget initiativ för att komplettera sina svar när läraren går igenom frågorna. Att "skriva av" lärarens anteckningar på tavlan, genom att fotografera av texten med hjälp av Ipaden, är exempel på en skrivhändelse i klassrummet som är av betydelse för hur skrivpraktiker omformas när fler elever återkommande använder sig av detta sätt att "anteckna". Olika skrivhandlingar resulterar i texter som skrivits hemma som svar på frågor eller sammanfattningar och som eleverna sedan bearbetat ytterligare med hjälp av andra visuella resurser. Vanligast är att de gjort understrykningar, numrerat eller använt punktlista och strukit över valda textdelar med olika färger för att markera vad de behöver öva på. Även om skriftligt verbalspråk dominerar framgår det av exemplen att andra visuella resurser används. Analoga och digitala redskap kompletterar varandra. En intressant iakttagelse är att de texter som eleverna skrivit hemma i regel är analoga, medan eleverna tycks föredra att skriva digitalt i skolan.

Även läraren övergår alltmer till att använda digitala redskap, i hennes fall datorn, och att kombinera att skriva på skärmen med analogt skrivande på tavlan. Skrivhändelser och skrivhandlingar som observerats inbegriper att hon skriver upp elevernas frågor, publicerar dem på *Edwise*, hänvisar till den skriftliga planeringen och skriver förklaringar i samband med genomgång. Läraren använder i första hand verbalspråkliga resurser. I en av de refererade händelserna drar hon nytta av andra visuella resurser för att visa på motsatsförhållanden mellan rättsstat och polisstat genom att organisera fakta i två spalter. Hon använder också andra visuella resurser i planeringen i form av bilder, foton, typografi och layout som till exempel fetstil, understrukna rubriker, numrering, styckeindelning och färg. Ett exempel på detta är att kunskapskraven i planeringen har fått en avvikande blå färg.

Syftet med de skrivhandlingar som realiserar i skrivhändelserna är, med skrivhjulets terminologi, i första hand att lagra, organisera och strukturera kunskap. För elevernas del är syftet med de skrivhandlingar som sker hemma också att utveckla kunskap. Lärarens syfte med planeringen och att hon vid upprepade tillfällen hänvisar till den är, utöver att informera, också att påverka. Det är

en strategisk handling från hennes sida, då det ligger i hennes intresse att eleverna lyckas bra på provet.

7.3.4 Skriva för att dela texter och tankar

De refererade skrivhändelserna involverar eleverna i skrivhandlingar som syftar till att utveckla kunskap, organisera kunskap, men också att utväxla information. De sammanfattningar som flera av eleverna, på eget initiativ, skrivit hemma är i huvudsak verbalspråkliga och skrivna på papper som inte tillhandahålls av skolan. Att eleverna har ritat pilar och gjort under- och överstrykningar visar hur inslag av olika visuella resurser används för att förstärka eller göra dem uppmärksamma på ämnesinnehåll som de behöver öva på. Skrivhändelser som innebär att eleverna fotograferar av och delar text, antingen via mejl eller genom att kopiera och klistra in i en chatt (se 7.3.1.2), förekommer också. Vanligast är dock att texterna är analoga och att de blir digitala genom att fotograferas av med hjälp av Ipad för att sedan kunna delas. De fotograferade texterna fungerar som visuella resurser, foton eller bilder, som medieras digitalt. En av eleverna konstaterar ju besviket att det inte går att stryka under i texten, vilket beror på att det är ett foto. Skrivhändelser som syftar till att utforska funktionerna i Ipad eller kommunicera via sociala medier förekommer också i det refererade materialet. Att eleverna på eget initiativ, utan inslag av tvång eller utfästelser om belöning, delar texter i syfte att bistå varandra att förstå, tänka kring och lära ett ämnesinnehåll är exempel på skrivhändelser, som bär drag av kommunikativt handlande. Samtidigt är skrivhändelser och skrivhandlingar strategiskt motiverade då de i grunden är resultatet av en strävan att prestera väl på provet och att få höga betyg.

Överlag visar analysen att skrivhändelser och skrivhandlingar i SO-ämnesundervisningen går ut på att bearbeta och öva och lära ett ämnesinnehåll som förberedelse inför prov.

7.4 Skrivhandlingar för att bearbeta

Av beskrivningen framgår att en betydande del av det skrivande, som eleverna ägnar sig åt i SO går ut på att *bearbeta* ämnesinnehållet

som det presenteras i läroboken. Bearbetningen sker oftast genom att eleverna läser i läroboken och skriver svar på de frågor som följer efter varje avsnitt. Att förstå och förklara ämnesspecifika begrepp och, för eleverna, abstrakta skriftspråkliga eller vardagliga ord, som de möter under sin läsning i läroboken, får också stort utrymme. De skrivhandlingar som aktualiseras initieras av läraren i undervisningen i skolan, men fullföljs ofta hemma som läxa för de elever som inte hinner med under lektionstid. Ett övergripande syfte med att bearbeta det ämnesinnehåll som eleverna möter är att de ska tillägna sig kunskaper om lag och rätt.

I följande avsnitt görs några nedslag i den tidigare beskrivningen av undervisningsförloppet som visar hur skriftspråklig litteracitet manifesteras när eleverna genom olika skrivhandlingar bearbetar ämnesinnehållet. Utöver att den följande analysen utgår ifrån klassrumsobservationerna omfattar den också elevernas och lärarens utsagor från intervjuer, loggböcker och reflektionsloggar.

7.4.1 Att skriva eller inte skriva, det är frågan

Klassrumsobservationerna ger vid handen att eleverna sällan tar egna initiativ att skriva under lektionerna. Texterna som de producerar syftar uteslutande till att bearbeta ämnesinnehållet i läroboken genom att skriva svar på de frågor som avslutar varje avsnitt. Ett typexempel på hur dessa frågor är formulerade är nedanstående utdrag ur läroboken, *Samhälle idag 7*, (Wergel & Hildingsson 2013):

1. Ge några exempel på oskrivna lagar som du följer. Försök att hitta andra exempel än de som står i texten.
2. Vad säger lagen om a) häleri, b) dyrbara saker som du hittar, c) att använda narkotika?
3. Var stiftas Sveriges lagar?
4. Varför behöver vi lagar i ett samhälle? (s. 77)

Som framgår av exemplen är frågorna formulerade så att eleverna ska skriva kortfattade svar genom att läsa i läroboken. Svaren, som inte har någon annan mottagare än eleven själv, skrivs i ett skrivhäfte eller på Ipaden. Eleverna har instruerats att skriva med

fullständiga meningar och att inkludera frågan i svaret så att de lätt kan hitta dem utan att ha läroboken tillgänglig. De muntliga uppföljningarna, av elevernas enskilda arbete med frågorna, visar att de svarar genom att reproducera lärobokens text vilket inte nödvändigtvis betyder att de har förstått vad de har läst. Vidare visar klassrumsobservationerna att det inte är någon självklarhet för eleverna att skriva under lärarens genomgångar eller uppföljningar. Det finns inga exempel på att de antecknar i anslutning till att de ser film eller lyssnar på en uppläsning. Läraren uppmanar inte eleverna att skriva även om hon själv alltid skriver på tavlan och på skärmen för att informera, notera saker som kommer upp eller poängtera sådant som är centralt.

Det faktum att eleverna själva sällan tar initiativ att skriva väckte mitt intresse och i fokusgruppintervjuerna var det en av frågorna som jag bad dem att tala om. Nedanstående utdrag refererar några argument, som eleverna anförde som skäl för att inte skriva under muntliga genomgångar, som svar på min fråga som löd:

CL: /.../ under lärarens genomgång ser jag nästan aldrig att någon av er skriver. Varför är det så?

Anna: För att vissa kanske inte kan koncentrera sig samtidigt som man skriver och lyssna på samma gång.

Gustav: Det är lättare att ta upp om det bara är en sak man fokuserar på så är det mer som fastnar om man bara lyssnar för om man ska göra två saker-

Bo: Men alltså hon säger typ vad vi ska göra den dagen det behöver man inte skriva ner vi har ju fått papper, därför tycker jag inte man behöver skriva ner för vi har ju planeringen.⁷⁸

Måns: Alltså man vill fokusera sig på lärarna för ibland när man bara skriver av så blir det liksom lätt att ehh hon håller på och skriva någonting, också försöker man hinna med att skriva vad hon säger och så hör man inte vad hon säger. Men i fall man lyssnar på vad hon skriver och kollar istället för att skriva så kommer man att uppfatta det på ett annat sätt av att få höra det och läsa det samtidigt och sen ta ett kort på det.

Lars: Nej, men alltså jag har aldrig tänkt på det, men alltså jag

⁷⁸ Fokusgruppintervju grupp 4, 20151202.

har aldrig sett någon annan göra det [SKRIVA] så jag har tänkt att man gör ju inte det, tänker jag.

Olga: Ja, alltså det är ju både bra och dåligt att anteckna för att när man antecknar så kanske man lyssnar kanske inte riktigt noga så för man bara skriver och då kanske man inte förstår det man skrivit utan bara skriver av det man hör.

Lars: Men man kan ju skriva stödord.

Olga: Ja, det kan man ju men man kanske inte förstår det man skriver egentligen utan man bara skriver typ det som läraren säger och sånt. Sen när man lyssnar kanske man verkligen får in det mer.⁷⁹

Vad eleverna säger är att de föredrar att koncentrera sig på en sak åt gången och att de inte finner anledning att skriva något som redan står i boken eller i planeringen. Att inga elever skriver, och inte heller uppmanas att göra det, innebär att skrivpraktiken formas utifrån att skrivande inte förväntas annat än på lärarens uppmaning. Det får till följd att eleverna inte tar några egna initiativ att skriva. Att läraren inte uppmanar dem att skriva beror, enligt hennes egen utsago under intervjun, på att hon vill att eleverna själva ska upptäcka behovet av att skriva.

De skrivhändelser som observeras under lektionerna sker således helt på lärarens initiativ och leder uteslutande till skrivhandlingar som innebär att eleverna löser av läraren anvisade uppgifter i läroboken och elevarbetsbladen.

7.4.1.1 Ipad – möjlighet till variation och motivation att skriva

Även om uppgiften om normer och lagar i sig föranleder eleverna att själva initiera skrivhandlingar, framstår tillgången till Ipad som en bidragande orsak till att fler så småningom väljer att skriva och att de kombinerar flera resurser och redskap. De flesta väljer, som beskrivits i föregående avsnitt, att bearbeta lärobokens text genom att skriva svar på frågor. Men de verkar också inspireras av varandras sätt att bearbeta. Efterhand som eleverna upptäcker hur Ipad underlättar för att korrigera och komplettera text tar allt fler

⁷⁹ Fokusgruppintervju grupp 3, 20151202.

elever egna initiativ till att skriva i samband med uppföljning av eget arbete.

Ett motiv för att inte skriva, som eleverna framförde under fokusgruppintervjuerna, var att ingen annan elev hade setts skriva och att det därför inte var något som man gjorde. Det faktum att fler så småningom själva initierar skrivande gör att det blir mer accepterat och att fler följer efter. Till exempel visar det sig att flera elever först läser och stryker under i texten för att sedan skriva stödord eller sammanfattningar på Ipad, istället för att svara på frågor.

Bild 9: Bearbetning av lärobokstext.⁸⁰

Bilden ovan visar hur analoga och digitala redskap kompletterar varandra i de observerade skrivhändelserna. Ytterligare exempel på hur användningen av Ipad skapar motivation att skriva är de möjligheter till samarbete mellan eleverna som det öppnar för genom att de kan skicka texter till varandra.

Elevernas sätt att ta sig an uppgiften om normer och lagar visar alltså inte på någon större variation i arbetssätt även om flera väljer att arbeta, som de brukar, med någon form av frågor, antingen

⁸⁰ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 8, 20151022.

bokens eller egenformulerade varianter. Under fokusgruppintervjuerna fick eleverna frågan om de tyckte det var bra att själva få välja arbetssätt. Av deras svar, som återges på nästa sida, framgår att de uppskattade friheten:

Måns: /.../ det var nytt så man ville, man blev liksom, man ville göra och testa på. Det är samma sak på bollsporten, för på två träningar, så körde vi en annan sorts /.../ match. Så då var det jätteroligt för det var nåt nytt och /.../ också var det liksom roligt å alltså testa på något nytt /.../. Hade man liksom haft olika sätt hela tiden och liksom inte bara sitta och skriva av nånting (P) /.../. Men hade de t.ex. ibland sagt använd denna metoden också är det en ny, då blir man, oj då och då får vi testa på detta sen så nu får ni använda fri metod och då får man testa på sin favoritmetod och då liksom.

Nils: Man lär sig mycket bättre tror jag då för man är mer intresserad, det är något nytt och man tycker det är roligt, spännande och så har man inte samma tråkiga igen utan man har något nytt. /.../. Då tror jag man hade lärt sig mycket mer.⁸¹

Olga: Jag tyckte det var bra för alla har olika sätt att lära sig på och i skolan så har vi bara ett alternativ och det är ju det som läraren säger till oss, att typ läsa i boken och svara på frågor. Men nu kunde man göra hur vi ville. Jag tyckte det var lättare för alla lär ju sig på olika sätt.⁸²

Eric: /.../ om vi ska jobba med något helt nytt då vill man gärna ha någon slags introduktion om det, än att som det här hade vi fått nån form av en introduktion innan bara att vi skulle läsa den här texten och förstå den själva. Men hade man fått ett helt nytt kapitel, ja lär dig detta, då hade det varit helt annorlunda. /.../ om hon [LÄRAREN] förklarar alla bitarna simpelt och sen kan man själv fördjupa sig i det för då har man bättre, då har man något att börja från. Men om man inte har något att börja från och sen man inte förstår då börjar det på de här svårare bitarna då är det jättesvårt att förstå.⁸³

⁸¹ Fokusgruppintervju grupp 1, 20151202.

⁸² Fokusgruppintervju grupp 3, 20151202.

⁸³ Fokusgruppintervju grupp 2, 20151202.

I sina svar lyfter eleverna fram friheten och betydelsen av variation och att få möjlighet att prova nya sätt att arbeta. Samtidigt framhåller de avsaknaden av lärarens genomgångar och hur viktiga de är för att de ska kunna bearbeta ämnesinnehållet i lärobokstexten. Eleverna säger sig alltså värna möjligheten att fritt välja skrivhandlingar, resurser och redskap. Flera elever valde att kombinera analogt och digitalt skrivande genom att stryka under på papper och därefter skriva sammanfattning på Ipad. Att eleverna framhåller variation som betydelsefullt för sin motivation, och att det är viktigt att få använda arbetssätt som passar var och en bäst, motsägs av det faktum att de flesta trots allt valde att följa ritualen med att svara på frågor. Ipadplattorna bidrar till att eleverna får tillgång till fler resurser och redskap för sitt skrivande liksom att det öppnar möjligheter för dem att möta ämnesinnehållet på fler sätt än enbart genom läroboken och läraren.

7.4.2 Läraren och läroboken som kunskapsauktoriteter

I den observerade undervisningen är läraren och läroboken centrala för elevernas möte med ämnesinnehållet i arbetsområdet *Lag och rätt*. Hur ämnesinnehållet bearbetas styrs av lärarens planering som i sin tur utgår från lärobokens innehåll och övningar. Som en följd av att eleverna är hänvisade till läroboken, som enda kunskapskälla, svarar de ofta genom att reproducera dess texter snarare än att använda sig av friare formuleringar. Lärobokens övningar i begreppskunskap är exempel på hur formulering av frågor har betydelse för elevernas sätt att svara. En vanlig frågeformulering i läroboken lyder: "Vad är [...]?, Vad betyder [...]?, Vad gör [...]?, Vad säger [...]?", alltså, slutna färdighetsinriktade frågor som inte kräver några utvecklande svar. Lärobokens ordförklaringar är formulerade så att eleverna ordagrant kan skriva av dem som svar på instuderingsfrågorna. Exempel på en sådan fråga är: "Vad är övergrepp i rättssak?" (*Samhälle idag* 7, s. 87), som eleverna besvarar genom att gå direkt till lärobokens ordförklaringar och kopiera den förklaring som ges: "Övergrepp i rättssak betyder att hota någon inför en rättegång. Det kan exempelvis handla om att få någon att inte våga vittna" (s. 125). De skrivhändelser som bokens

övningar introducerar, inbjuder således inte till skrivhandlingar genom vilka eleverna tränar förmågan att formulera sig med egna ord, eller att kunna använda begrepp i relevanta sammanhang. Skrivhändelserna lägger snarare upp för en ritualiserad bearbetning av ämnesinnehållet med målet att bli klar. Genom att eleverna sökläser efter svaren på lärobokens frågor blir deras läsning av texten fragmentarisk och de får svårt att frigöra sig från bokens formuleringar och att med egna ord verbalisera sin förståelse.

7.4.2.1 Begreppskunskap

Att begreppskunskap är centralt för arbetsområdet framgår av planeringen där varje avsnitt avslutas med ett särskilt moment som läraren explicit benämner "ordkunskap"⁸⁴ (se 7.2, s. 164-165). Av klassrumsobservationerna framgår att begreppskunskap tränas både muntligt och skriftligt dels i samband med lärarens genomgångar, repetitioner och uppföljningar, dels genom att eleverna skapar ordlistor genom att, efterhand som de dyker upp, skriva ner för ämnet centrala begrepp och deras betydelser. I mina anteckningar från observationerna i klassrummet har jag noteringar från varje lektion som visar hur läraren återkommande frågar eleverna om det är något ord som de inte förstått eller som de behöver få förklarat. Genom att skriva på tavlan lyfter hon fram ämnesspecifika ord, inom *Lag och rätt*, som eleverna förväntas kunna. Vid upprepade tillfällen framhåller hon "att inom temat *Lag o rätt* kommer de att möta många ord och begrepp, som är svåra, och som de måste lära sig." Till eleverna säger hon att de kommer att stanna upp flera gånger, för att uppmärksamma och förklara ord, i syfte att de ska lära sig dem och kunna förklara dem.⁸⁵ Att en betydande del av undervisningstiden används för ord- och begreppskunskap signalerar till eleverna att det är viktig kunskap för att lyckas på provet och få bra betyg. Att läraren gör det till en återkommande rutin gör också att eleverna själva, rutinmässigt, lyfter fram

⁸⁴ Notera att när läraren talar om eller i sin planering skriver "ordkunskap" åsyftar hon det jag i avhandlingen skriver om som ord- och begreppskunskap.

⁸⁵ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 4, 20151013.

obekanta ord eller begrepp som de inte förstår. I intervjun motiverar läraren varför hon lägger stor vikt vid begreppskunskap:

Läraren: För mig är det viktigt att eleverna lär sig att urskilja, förklara, lära och använda sig av specifika begrepp som rör lagar och rättsväsende, när de formulerar sig i tal och skrift.⁸⁶

Några exempel på ämnesspecifika begrepp, som kommer upp under en lektion, om hur det går till när ett brott begås är: förundersökning, åtal, klient och signalement. Under det att eleverna lyssnar på en uppläsning ur läroboken, om ett brott, frågar de om betydelsen av vardagliga ord som rafs och vimmelkantig samt av facktermer som socialsekreterare och stenografi.⁸⁷ Vanligtvis dyker det upp flera nya ord och begrepp under en genomgång, som behöver förklaras och konkretiseras med hjälp av läraren, något som sker i dialog med eleverna. Ett exempel på hur det kan låta är utdraget nedan från en lektion när de talar om betydelsen av det ämnesspecifika begreppet ”stifta”:

Läraren: Det är Sveriges riksdag som *stiftar* lagarna och eh och vi säger inte att det är dom som gör lagarna eller tillverkar dom utan här måste vi lära oss det ordet och det är just att vi ska kunna att man *stiftar* en lag. Det får ni inte missa sedan när vi skriver ner det, att det är det dom gör. Och det betyder alltså att det är någon som fattar beslut. Dom sitter där och efterhand som saker och ting ändrar sig i samhället, det dyker upp nya grejer och så vidare så måste vi få nya regler och lagar eller så måste vi ändra gamla som inte fungerar.

Pär: Stifta, dom bara skriver den [MENAR LAGEN] liksom dom har väl, dom sitter och bestämmer mellan olika lagar och sen skriver dom, dom som dom tycker är bra?

Läraren: Ja, och den tjocka boken, [PEKAR PÅ LAGBOKEN] skriver man ju inte *om* varje gång utan först skriver man en förordning som så småningom kommer in i lagboken, när man trycker ny, en gång per år.⁸⁸

⁸⁶ Lärarintervju 20151026.

⁸⁷ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 4, 20151013.

⁸⁸ Filmfil lektion 4 20151013.

Läraren använder ordet "stifta" med emfas flera gånger när hon förklarar. Samtidigt som hon själv skriver begreppet på tavlan betonar hon vikten av att eleverna "inte får missa" att skriva in det i sina ordlistor. Genom att kontinuerligt lyfta ord och begrepp i sitt sammanhang, förklara dem och skriva upp dem, övar eleverna på att använda dem samtidigt som de får klart för sig vilka ord och begrepp som de förväntas kunna. Ytterligare tillfälle att öva får de när de skriftligt besvarar lärobokens frågor, i vilka eleverna ofta ombeds att förklara ämnesspecifika begrepp. Efter i stort sett varje avsnitt i läroboken *Samhälle idag 7*, återkommer frågor av typen: "Vad betyder: a) gripande? b) förundersökning? c) åtal? d) signalement?" (s. 81).

Även i fråga om begreppskunskap är läroboken den kunskapskälla som läraren själv refererar och som hon också hänvisar eleverna till. Exempel på det är hur hon uppmanar eleverna att använda lärobokens ordlista, inte bara när det handlar om att hitta förklaring till ämnesspecifika begrepp, utan även i fråga om abstrakta skriftspråkliga ord och vardagliga ord. Ett exempel är en elevs fråga om betydelsen av ett abstrakt skriftspråkligt ord som "förutsättningar", då läraren svarar med att hänvisa till ordlistan i läroboken genom att säga: "det ska du inte fråga mig, det ska du fråga boken. Det finns i ordförklaringar, längst bak".⁸⁹ Eleverna vänder sig till läroboken, precis som läraren uppmanat dem att göra, alternativt använder de ordböckerna (SAOL) som finns längst bak i klassrummet. Däremot är det ingen som tänker på att använda Ipad för att via Internet söka på ordens betydelse, inte heller läraren.

I en av de avslutande uppgifterna, i arbetsområdet *Lag och rätt*, listas fyrtio ord, som eleverna ombeds förklara. Instruktionen i läroboken, *Samhälle idag 7*, lyder: "Vad betyder de här orden? Om du inte vet kan du slå upp i ordförklaringar längst bak i boken" (s. 100). Läroboken föreslår således inte några digitala källor utan uppmanar eleverna att använda bokens ordförklaringar eller en ordbok. Lärobokens ordval "slå upp" signalerar också att eleverna förväntas vända sig till analoga källor. Att så är fallet framstår som märkligt med tanke på att jag under min vistelse i skolan såg hur

⁸⁹ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 4, 20151013.

eleverna obehindrat använder digitala redskap, som mobiltelefoner, Ipadplattor och Internet, för att söka information utanför klassrummet, till exempel under rasterna. Att digitala redskap och sociala medier är en naturlig del av elevernas fritid, men inte av skolarbetet i klassrummet, blir tydligt i klassrumsobservationerna. I materialet finns exempel på hur elever försöker bryta med den analoga skolkulturen. Ett sådant exempel är när en elev frågar om han får ”googla” på ordet ”förundersökning”, varpå läraren svarar:

Läraren: Ni har läroboken och där är ordförklaringar i boken. Jag tycker inte att ni ska behöva börja googla förrän ni arbetar med de stenciler som tillhör arbetsområdet. Frågorna i boken klarar ni, bara genom att använda boken.⁹⁰

Läraren hänvisar alltså återigen till läroboken som förstahandskälla och tycker att ”Google kan vänta tills de ska jobba med arbetsbladen”.⁹¹ Hennes svar visar att hon inte ser det digitala som ett alternativ, bland övriga tillgängliga redskap, i klassrummet. Enbart det faktum att eleven ber om lov att få söka på nätet visar att Ipad har svårt att etablera sig, som ett redskap för informationssökning bland övriga, i undervisningen.

7.4.3 Analogt eller digitalt skrivande?

När läraren introducerar uppgiften om normer och lagar öppnar hon även för möjligheten att fritt välja redskap:

Läraren: Välj själv om du vill skriva på paddan eller i skrivhäftet, vad som passar dig bäst. Huvudsaken är att du vet var du har dina svar.⁹²

I mina observationsanteckningar har jag noterat att flera elever tar tillfället i akt att skriva på sina Ipadplattor, eller att de väljer en kombination av analogt och digitalt skrivande, beroende på hur de arbetar och vilka skrivhandlingar som aktualiseras. För det skrivande som eleverna gör på Ipad har de blivit anvisade att skriva

⁹⁰ Ljudfil lektion 5, 20151015.

⁹¹ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 5, 20151015.

⁹² Ljudfil lektion 8, 20151022.

i appen *anteckningar*. Deras digitala skrivande inskränker sig till att gälla enbart verbalspråkliga texter. Om det särskilt anges i uppgifterna, att eleverna förväntas rita eller använda sig av andra modaliteter, väljer de att skriva med penna och papper. I intervjuerna förklarar eleverna att det går snabbare att använda penna och papper än att själv försöka lista ut hur Ipadplattornas ritfunktioner fungerar. Att elevernas bristfälliga kunskaper, om Ipadplattornas funktioner, begränsar användningen av digitala redskap och därmed även användningen av andra visuella resurser bekräftas i deras utsagor under fokusgruppintervjuerna. Det förklaras av eleverna i bland annat följande utdrag:

Måns: Men om till exempel vi skulle rita någonting. Då ritade jag t.ex. bilden på Ipaden men sen när vi skulle skriva vårt namn i hieroglyfer, då var det att det var så svårt, och få det med fingret /.../ så tog jag hellre papper och ritade ner det och så la jag det i min skrivbok.⁹³

Olga: Eller jo, man kan ju inte dra pilar och sånt på Ipaden väl? Jo det kan man säkert men- Det är enklare på papper.⁹⁴

Lars: Rita och sånt är lättare på papper, speciellt i matte när vi har problemlösningar och sånt, då är det ju mycket lättare i skrivboken för skulle man skriva på Ipaden hade det varit jättejobbigt tycker jag.⁹⁵

Vad eleverna ger uttryck för är att de inte har den kunskap som behövs för att hantera de olika funktioner, som Ipad erbjuder, för att skapa multimodala texter, kunskaper som inte heller läraren har. Motståndet för att, i stunden, ta reda på hur man gör blir för stort för eleverna och lektionstiden ger inte utrymme för den typen av efterforskningar, vilket gör att de väljer att skriva i skrivboken. Ytterligare skäl till att eleverna växlar mellan analogt och digitalt skrivande är avhängigt hur uppgifterna medieras. Om de till exempel ställs inför att svara på frågor i läroboken väljer de gärna att skriva på Ipad. Ska de däremot arbeta med frågor i

⁹³ Fokusgruppintervju grupp 1, 20151202.

⁹⁴ Fokusgruppintervju, grupp 3, 20151202.

⁹⁵ Fokusgruppintervju, grupp 3, 20151202.

elevarbetsbladen, som tillhör arbetsområdet, skriver de i sina skrivhäften eller direkt på arbetsbladen. Som en direkt följd av att eleverna på det sättet tvingas växla mellan olika redskap, mellan analogt och digitalt skrivande, uppstår en problematik som handlar om hur de ska organisera sina texter och en ovisshet om var de har sina olika arbeten och uppgifter. En elev som föredrar Ipaden framför skrivboken säger till exempel:

Eric: Jag tycker att det är bättre organiserat i Ipaden för då har jag alla ämnen också så då kan det vara att jag inte bara har en bok utan där har jag olika filer som jag kan klicka på t.ex. SO och så kan jag skriva där inne och så får jag NO och då klickar jag och så kan jag skriva i dom, istället för i en bok så måste man ha fem böcker med sig för att få med alla fem ämnen, men där kan jag ha alla.⁹⁶

Att samla allt på ett ställe framförs av flera elever som en av de främsta fördelarna med att använda Ipad, något som motverkas av att läraren ännu inte, ämnesdidaktiskt, anpassat undervisningen till den digitala tekniken. En anpassning som skulle möjliggöra en konsekvent användning för de som vill. Men det finns elever som av samma skäl, som ovan anförts, föredrar det analoga alternativet:

Håkan: Jag /.../ finns allt i skrivboken för då är det enklare att hitta. För annars har jag lite i skrivboken och lite i paddan, så alltså har jag inte så bra minne.⁹⁷

Hur eleverna väljer att organisera sina texter, analogt eller digitalt framstår i klassrumsobservationerna som högst personligt och baseras dels på den enskildes kunskaper om och erfarenheter av att hantera Ipad som redskap, dels på vilka behov som situationen kräver. Nedanstående utdrag är exempel på hur några elever motiverar sina val:

Ida: För jag tycker det är roligare och skriva med bläckpenna och så tycker jag om att skriva också. Jag tycker egentligen Ipaden är lite jobbig och skriva på ibland, för att jag alltså, jag tycker inte

⁹⁶ Fokusgruppintervju grupp 2, 20151202.

⁹⁷ Fokusgruppintervju grupp 2, 20151202.

om att sitta och pillra så, så i så fall hade det varit bättre om man fått ett tangentbord. Men så är jag rätt lat så jag orkar inte skriva med penna fast jag egentligen tycker det är roligare.⁹⁸

Olga: Teknologi är roligare än att skriva på papper, det är bara så. /.../ Det är bara det. Det är så tråkigt att sitta och skriva på papper. Det känns så gammalt eller vad man ska säga. /.../. Om man är osäker på ett ord så rättar ju Ipaden det. Då lär man sig ju liksom.⁹⁹

Eric: /.../ om du skriver fel någonstans, så i en bok måste du typ ta väck allting, men i en Ipad kan du bara ta väck en liten bit och sätta in ett nytt ord. Det är mycket smartare. Jag kan hoppa mellan texterna om jag ska skriva in någonting extra för det kan man ju inte i en bok. Om man skriver en hel sida så, oj gjorde man fel där, då måste man suddas ut allting där.¹⁰⁰

Att det också finns negativa aspekter med Ipad är det flera elever som ger uttryck för, vilket nedanstående utdrag från fokusgruppintervjun är exempel på. Flera elever säger också att de, trots sina initialt höga förväntningar, med facit i hand skulle kunna klara sig utan Ipadplattorna:

Carl: /.../ Jag tänker att jag ska skriva för hand istället för att inte bli störd. /.../ Ja, men det är alla mess och sånt. Alltså det är ju bra men jag hade kunnat klara mig utan.

Gustav: Ja man har ju vant sig vid att inte ha någon på många år.

CL: Men era förväntningar då? Vad handlade dom om?

Gustav: Det var nog att det var nåt nytt.

Joel: Ja, det var nog det att det var nytt.

Bo: Att det var vi som fick som första klass.¹⁰¹

Elevernas utsagor handlar dels om distraktion och okoncentration, dels om att deras förväntningar inte riktigt infriats i fråga om nyttan med Ipad. Nyhetens behag över det digitala redskapet verkar lägga

⁹⁸ Fokusgruppintervju grupp 1, 20151202.

⁹⁹ Fokusgruppintervju grupp 3, 20151202.

¹⁰⁰ Fokusgruppintervju grupp 2, 20151202.

¹⁰¹ Fokusgruppintervju grupp 4, 20151202.

sig när eleverna upptäcker att hanteringen kräver att de lär sig nya saker, att det tar av tiden för ämnesundervisningen, något som inkräktar på lektionstiden, och på tiden för deras enskilda arbete. Valet mellan att lära sig Ipadplattornas funktioner och att bli färdiga med läxan under lektionstid blir därför självklart. Eleverna vill få gjort så mycket som möjligt i skolan för att frigöra tid för bollsporten. De väljer därför den gamla analoga tekniken, penna och skrivbok, som de har kontroll över, känner sig trygga med, och som inte tar extra tid i anspråk.

Under fokusgruppintervjuerna lyfter några elever fram, ergonomiska aspekter på val av redskap. De säger till exempel att tillgången till tangentbord skulle underlätta att skriva på Ipad dels för att sittställningen påverkas negativt av att inte ha tangentbord, dels för att de tycker touchfunktionen är ”pillig”, som en flicka uttrycker det, ”hade det varit bättre om man fått ett tangentbord”.¹⁰² En elev säger till exempel:

Eric: Alltså det kan ju vara om jag känner att kanske att det blir för mycket för att sitter man väldigt ihoptryckt så [VISAR] länge, så det kan det vara lite jobbigt att sätta sig ner vanligt så och skriva. /.../ Det hade varit bättre med tangentbord för att istället för att skriva typ här [VISAR] så hade man sluppit att man höjer upp axlarna så att man istället sitter såhär [VISAR].¹⁰³

Motiven som eleverna framför, för att välja ett analogt skrivredskap, är dels att de tycker det är roligt att skriva för hand, ”roligare och skriva med bläckpenna”, dels uttrycker de behov av att Ipad kompletteras med ett ordentligt tangentbord, ”jag tycker inte om att sitta och pillar så”. Även skrivandet framhålls som avgörande för valet av redskap, ”man kan ju inte dra pilar och sånt på Ipaden”. Valet att, å andra sidan, använda ett digitalt redskap motiveras bland annat av att det är jobbigt att skriva för hand och att ”teknologi är roligare”. Vidare framför eleverna att redigeringsmöjligheterna öppnar för nya möjligheter när det gäller att skapa snyggare och mer fulländade texter, ”i Ipaden kan du bara ta väck en liten bit och sätta in ett nytt ord. Det är mycket smartare”.

¹⁰² Fokusgruppintervju grupp 1, Ida, 20151202.

¹⁰³ Fokusgruppintervju grupp 2, Eric, 20151202.

Samtidigt säger eleverna att de hade kunnat klara sig utan Ipadplattorna, att det nog mest var en fråga om att ”det var nåt nytt”, och att vara först på skolan med att ha fått dem. Även om skrivhändelserna, som beskrivits, domineras av att verbala resurser och analoga redskap används visar analysen, sammanfattningsvis, att Ipad så småningom blir ett allt viktigare komplement till penna och papper i elevernas bearbetning av ämnesinnehållet. Detta trots att flera negativa aspekter av bruket av Ipad lyfts fram av eleverna.

Sammantaget visar analysen hur lektionstiden i skolan används för att, på olika sätt, bearbeta ämnesinnehållet med läroboken och läraren som dominerande kunskapskällor. De mest frekventa skrivhandlingarna i klassrummet innebär att eleverna besvarar frågor genom att skriva i sina skrivhäften eller på sina Ipadplattor. De skriver också i arbetet med begreppskunskap som av läraren lyfts fram som avgörande för att studera SO. Att påföra nya begrepp i den ordlista som de skapat blir en återkommande ritual och en strategi för att få kontroll över vilka av dem som anses viktiga att kunna till provet. Utmärkande är vidare att skrivhandlingarna närmast uteslutande sker på lärarens initiativ och att texterna ska användas i muntlig kommunikation. Exempelen visar vidare att eleverna skriver i syfte att lagra, organisera och strukturera kunskap, företrädesvis med hjälp av verbalspråkliga resurser. Andra visuella resurser används för att framhäva något till exempel genom understrykningar, färgöverstrykningar eller bruk av symboler. Vilka redskap eleverna använder avgörs, bland annat, av tillgång till tid, situation och skrivuppgifternas karaktär vilket gör att de växlar mellan att skriva analogt och digitalt. Däremot utmärks arbetet med att söka på ords och begrepps betydelser av att det uteslutande sker analogt. Användningen av digitala redskap och resurser begränsas av elevernas bristande digitala kompetens vilket reducerar Ipad till ett skrivredskap.

Analysen visar på svårigheterna med att implementera ett digitalt redskap och att tid och kunskap är av betydelse för att eleverna ska se det som ett alternativ. Samtidigt visar det sig att tillgången till Ipadplattor bidrar till att fler elever tar egna initiativ till att skriva. Eleverna skolas in i att skriftligt verbalspråk dominerar och att skolan är en analog kultur i vilken läraren och läroboken, enligt

tradition, är de bärande kunskapsauktoriteterna. Att elevernas skrivande motiveras av att de ska bli färdiga med arbetet under lektionstid och av att de ska kunna delta i samtal, och slutligen prestera på ett avslutande prov, som ska bedömas och betygsättas, visar att de handlar strategiskt. Att bearbeta faktatexter genom att urskilja, organisera och strukturera det mest centrala av ett ämnesinnehåll är en utgångspunkt för att i nästa steg kunna öva och lära.

7.5 Skrivhandlingar för att öva och lära

Om de skrivhandlingar som syftar till att bearbeta ett ämnesinnehåll, som beskrivits i föregående avsnitt, i första hand sker i skolan, så är skrivhandlingar som går ut på att öva och lära inför prov situerade utanför skolan, vanligtvis till elevernas hemmiljö.

Arbetet med uppgiften om *Normer och lagar*, som till övervägande del sker utanför skolan, ger upphov till skrivhandlingar som eleverna själva initierar. Dessa skrivhandlingar blir synliga genom texter som eleverna tar med sig till skolan och genom deras utsagor i fokusgruppintervjuer, loggböcker och reflektionsloggar. Eftersom de äger rum hemma har de inte kunnat observeras direkt. Det inledande exemplet nedan, på hur eleverna övar begreppskunskap, utgörs av en skrivhändelse som är initierad av läraren och som är situerad till skolan. Därefter redovisas hur eleverna genom olika skrivhandlingar övar inför ett avslutande prov på *Lag och rätt*.

7.5.1 Redskap för att öva begreppskunskap

Som beskrivits i tidigare avsnitt (se 7.4.2.1) framhålls elevernas förmåga att använda, för arbetsområdet, ämnesspecifika begrepp som viktigt. Begreppskunskap lyfts fram i planeringen under rubriken "ordkunskap" och i de bedömningskriterier som läraren formulerat av vilka det framgår att eleverna ska "kunna förklara och använda de ord/begrepp som tillhör arbetsområdet." Klassrumsobservationerna visar hur eleverna får öva på begrepp genom att läraren återkommande förhör dem på läxan, muntligt eller skriftligt. Läraren försöker hitta flera tillfällen för eleverna att öva ord och begrepp på ett varierat sätt vilket också föranleder henne att prova en digitalt baserad övning. I intervjun säger hon att behovet av

variation var en orsak till att introducera övningen. En annan orsak var att hon kände sig pressad att hitta ett konkret sätt att använda Ipadplattorna i undervisningen vilket hon förklarar i följande utdrag:

Läraren: Det känns inte som att jag går in och planerar det [MENAR IPADEN] som ett aktivt verktyg till kunskapen så. Däremot vet jag när jag går in [MENAR PÅ LEKTIONEN] att nu kommer eleverna att fråga: "får jag använda Ipaden?" Det vet jag ju om, för det gör dom hela tiden. Det blir ännu mer press på en, på mig. Jag måste ju se till att dom tycker att det är ett bra redskap att använda. Det är inte så himla kul att bara sitta och skriva på den, eller hur? Det skulle inte bara vara en skrivmaskin? /.../ Jag saknar ju liksom utbildningen och kunskap att använda detta redskap på ett rätt sätt. Jag tycker inte om att jag ska behöva famla mig fram i mörkret och testa en sak och så blir inte det bra. Jag tycker att jag tappat tid här nu i början för det inte blir som man tänker sig /.../. Det får bli en, läroperiod, men det känns inte okej, frustrerande. (...) samtidigt vill jag ju ha in min kunskap i detta också. På något vis måste jag ju lära mig att använda det [MENAR DIGITALA]. Jag kan ju mycket om de här ämnena och jag vet ju vad jag vill med det, men jag vet inte vad den här lilla plattan kan leverera och jag tänker ju inte att den ska ta över undervisningen heller, utan den ska vara ett komplement, /.../.¹⁰⁴

Läraren ger uttryck för att hon måste anstränga sig mer för att involverar Ipad som redskap i undervisningen. Att hon inte gjort det ger henne dåligt samvete och är "frustrerande", som hon säger. Hon lyfter fram avsaknaden av kompetens och erfarenhet i kombination med bristen på tid som skäl för att hon sällan inkluderar Ipad när hon planerar lektionerna. Att hon introducerar *Begreppsmaskinen*¹⁰⁵ är ett exempel på hur hon utmanar sig själv med att inkludera Ipad som redskap i undervisningen, genom en skrivhändelse som går ut på att öva begrepp. Utifrån observationsanteckningar, ljud- och filmfiler beskrivs, i det följande, hur eleverna

¹⁰⁴ Lärarintervju 20151026.

¹⁰⁵ Begreppsmaskinen är ett digitalt läromedel från Liber förlag, som innehåller övningar för att träna centrala begrepp i olika ämnen. (<https://digitalt.liber.se> > begreppsmaskinen).

får tillfälle att öva begrepp digitalt med hjälp av *Begreppsmaskinen*, vilket involverar dem i skrivhandlingar som innebär att de markerar ett svarsalternativ bland flera.

*Bild 10: Begreppsmaskinen.*¹⁰⁶

Under övningen får eleverna omedelbar återkoppling på om de har förstått ordens betydelser genom att markera rätt svar eller om de behöver öva mer. I exemplet som visas på bilden ges följande påstående:

Alla finns med i Sveriges lagbok. Den som bryter mot dessa gör något brottsligt och kan dömas till straff.

I en pratbubbla uppmanas eleverna att välja vilket av fyra begrepp som de tycker passar bäst till förklaringen. De alternativ som de kan välja mellan är:

brottsregler, bestämmelser, lagar, förordningar

¹⁰⁶ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 7, 20151020.

Rätt svar som eleverna ska markera är ”lagar”. Genom att upprepa testet tillräckligt många gånger, för att få alla rätt, nöter eleverna in begreppens betydelse ungefär som en glosa.

Elevernas resultat på det skriftliga läxprov, som läraren väljer att ge dem för att utvärdera övningen med *Begreppsmaskinen*, visar att eleverna inte har lärt sig ordens innebörd på ett sådant sätt att de kan använda dem på ett, för sammanhanget, relevant sätt. Som frågorna på läxprovet är utformade skiljer de sig från de som de övat på genom att eleverna själva ska kunna formulera svaret till ett påstående. Frågan i exemplet ovan är formulerad på exakt samma sätt i läxprovet:

Alla finns med i Sveriges lagbok. Den som bryter mot dessa gör något brottsligt och kan dömas till straff.¹⁰⁷

Däremot får eleverna inga förslag på svarsalternativ utan de förväntas veta svaret själva, i det här fallet ”lagar”. För att klara läxprovet räcker det alltså inte att rituellt ha memorerat begreppen i en viss ordning, isolerade från sitt sammanhang, eller utifrån en specifik formulering. För att kunna svara måste eleverna ha förstått ordens betydelse genom att relatera dem till ett sammanhang, för att sedan själva kunna formulera rätt svar, något som de alltså inte har kunnat öva genom *Begreppsmaskinen*.

Under genomgången av läxprovet ger flera elever uttryck för sitt missnöje med att frågorna på läxprovet var utformade på ett sätt som avvek från hur de övat. Följande kommentar från en elev är ett exempel ur det samtal, mellan läraren och eleverna, som följde efter läxprovet och som handlade om skillnaden mellan att ha lärt sig ett ords betydelse isolerat och att kunna använda det i ett sammanhang:

Eric: Det, [ATT ÖVA MED BEGREPPSMASKINEN] var inte så bra för att det på en [FRÅGA] var det såhär, ”Vad kallas det när man- eh, stäl något av mindre värde? fnatteri, knatteri, tjatteri, snatteri.”¹⁰⁸

¹⁰⁷ Läxprov 20151022.

¹⁰⁸ Filmfil lektion 8, 20151022.

Vad eleven syftar på är att svaret, utifrån de givna svarsalternativen, var självklart och för enkelt. Enligt honom ställs det andra krav när man själv måste formulera sig, utifrån hur man förstått begreppet, än som i läxprovet. Han framhåller att det är missledande att öva med hjälp av flervalsfrågor, som är betydligt lättare, än att själv komma upp med ett svar. Frågan om snatteri, som eleven tar som exempel, formulerades på läxprovet med påståendet:

Ett brott. När en person stjälar något som inte har så stort värde.

Till påståendet gavs inga alternativ att välja mellan utan eleverna förväntades själva svara med ordet "snatteri".

Läraren försvarar utformningen av läxprovet med att hon ville se vad den digitala övningen i begreppskunskap, *Begreppsmaskinen*, gav för resultat eftersom det avvek från hur de vanligtvis brukar göra. Hon menar att syftet med läxprovet mer var en utvärdering, av sättet att öva, än av elevernas kunskaper i sig. Hon säger sig själv ha funderat över om det är ett bra sätt att lära begrepp eller om eleverna bara klickar sig fram tills rätt svar kommer upp utan att läsa och förstå. Till eleverna säger hon:

Läraren: De här flervalsfrågorna är ju sådana att jag kan bara kolla om ni kan fakten. Jag kan ju inte kolla att ni sätter samman saker och har förstått så att ni kan resonera om saker.¹⁰⁹

Hennes yttrande antyder att hon inte anser att det räcker med att kunna ett ords betydelse isolerat utan att eleverna måste förstå dem, i ett sammanhang, för att kunna använda dem för att "resonera om saker". Som läxprovet nu är utformat prövar det elevernas rituella och strategiska förmåga att lära utantill, snarare än deras förmåga att använda de ämnesspecifika begreppen på ett, för sammanhanget, relevant sätt.

Med läxprovet och det därpå följande samtalet har läraren, ännu en gång, avisat att eleverna ska kunna förklara och använda de ämnesspecifika begrepp som har relevans för arbetsområdet *Lag och*

¹⁰⁹ Ljudfil lektion 8, 20151022.

rätt. Det är en tydlig signal till eleverna om att begrepp är viktigt att lära sig för att lyckas på provet.

7.5.2 Skolskrivande utanför skolan – motiv för att öva

Klassrumsobservationerna har visat att elevernas skrivande i skolan i första hand initieras och styrs av läraren och att egna initiativ från deras sida, till exempel i samband med gemensamma genomgångar, inte ses som något självklart. Den bild som framträder av vad eleverna skriver hemma är en annan. I nedanstående avsnitt ges exempel på skrivhandlingar, illustrerade med hjälp av elevtexter, och elevernas syn på skrivandets betydelse för hur de övar och lär, genom deras utsagor från fokusgruppintervjuer, loggböcker och reflektionsloggar.

Redan under arbetsområdet om *Massmedier* finns i materialet exempel på elevtexter som visar hur elevers skriftspråkliga litteracitet skiljer sig åt, beroende på om de skriver i skolan eller hemma. Följande är ett utdrag ur observationsanteckningar från en lektion då eleverna haft skriftligt läxförhör på ett arbetsområde om massmedier:

När jag går runt i klassrummet upptäcker jag att en flicka har skrivit, strukit under och färgmarkerat några sidor text om massmedier. Rubriken överst på sidan lyder: "Till SO-läxförhör ☺" illustrerat med en ledsen smiley och en notering om vilka sidor, "s. 25-35", som texten avser, och är en fingervisning om vad det är för text. Jag frågar henne vad det är för text och om jag får ta en bild på den. Hon säger att det är hennes anteckningar som hon har gjort för att läsa på till provet. Hon har skrivit på lösblad med egna ord och strukit under med blyerts och därefter med överstrykningspenna. Hon har inte skrivit i sitt skrivhäfte. Jag frågar varför och hon säger att hon inte vill det för när hon läser på till provet så kladdar hon på papperet och det blir inte snyggt. Därför skriver hon på lösblad. Jag frågar om hon alltid gör så här när hon ska lära sig något och hon svarar ja och säger att hon har provat sig fram och kommit på att det är såhär hon

Delar av den text som jag dokumenterat med hjälp av foto finns på bilden nedan. Den är ett exempel på en elevinitierad text som skrivits hemma i syfte att öva till ett läxprov. Eleven har skrivit en sammanfattning över vad som ska läras in till provet genom att utgå från några centrala begrepp, till exempel, "tidningsdelar", "opinion", "kultur", "insändare", "nyheter", "information" etcetera.

Texten, som är flera sidor lång, utgörs av verbalspråk men innehåller även andra visuella resurser. Den är skriven med bläckpenna på linjerat papper. Vissa ord är överstrukna med färg medan andra har markerats med understrykning som till exempel "sina politiska

¹¹¹ Observationsanteckningar, Massmedier: lektion 6, 20150917.

åsikter”, ”recensera”, ”journalister”. Färgmarkeringarna antyder att dessa ord är en slags nyckelbegrepp. Även symboler och skiljetecken förekommer i texten, i form av utropstecken, frågetecken, smileys eller ”OBS!”. De syftar till att markera emfas, att något är oklart eller att något är viktigt. Elevens svar, på min fråga om texten, avslöjar att den skrivits hemma vilket förklarar varför jag inte uppmärksammat den i skolan. Att texten inte är skriven i SO-skrivhäftet motiverar eleven med att ”när hon läser på till provet så kladdar hon på papperet och det blir inte snyggt”. Hon vill alltså inte att en text som hon använder för att öva till provet ska finnas i skolans skrivhäfte. Hon motiverar det med att ”det blir slarvigt och kladdigt” när hon stryker under och använder överstrykningspennor i olika färg och lägger in symboler i texten. Därför har hon, enligt egen utsago, undvikit att skriva i skolans skrivbok och istället använt ett kollegieblock hemifrån. Hennes ställningstagande visar att hon gör skillnad mellan det hon skriver i skolan, som ska kunna presenteras och därför bör vara snyggt och ordentligt, och det skolskrivande som sker hemma. Det hon skriver hemma ska läsas av henne själv i syfte att öva till provet, utan hänsyn till skolans eventuella krav. Skrivandet hemma fyller primärt funktionen att öva inför prov, medan skrivandet i skolan, som sker under lektionstid och därmed under tidspress, går ut på att bearbeta ämnesinnehållet i läroboken och bli klar för att slippa läxa.

Elevens bruk av andra visuella resurser används för att gå i dialog med texten. Elevtexten, och hur eleven kommenterar sin egen text, visar att hon har hittat ett sätt att läsa på, ”plugga”, som innebär att hon återkommande bearbetar sin rekontextualisering av lärobokens ämnesinnehåll genom att skriva, strukturera, stryka under och stryka över med färg, i syfte att öva och lära. Skolans begränsningar när det kommer till möjligheterna att bearbeta ämnesinnehållet, direkt i läroboken, utgör ett hinder för eleven att öva och lära på sätt som hon själv uttryckt en önskan om. Den egenproducerade texten, i form av sammanfattningen av det mest centrala, ersätter läroboken och gör det möjligt för eleven att arbeta på det sätt som passar henne.

Att eleverna har andra syften med skrivandet utanför skolan, än när de skriver i skolan, bekräftas i samband med att de läser på till

det avslutande provet om lag och rätt. Under klassrumsobservationerna framkommer det att flera elever skriver den här typen av texter hemma som förberedelse inför skriftliga läxförhör och prov. Med utgångspunkt från lärobokens text, svaren på lärobokens frågor och andra texter, som de skrivit i skolan, skriver de längre sammanhängande texter hemma för att komprimera ämnesinnehållet och för att sammanfatta vad de uppfattar som det mest centrala. Fokusgruppintervjuerna bekräftar att flera elever skriver sammanfattningar hemma för att kunna "läsa på", "plugga", till provet. Enligt eleverna fyller det flera funktioner utöver att de hävdar att skrivandet i sig är ett sätt att lära. Dels bär eleverna med sig texten för att kunna läsa på när tillfälle ges både i skolan och på fritiden, till exempel på träningen, under rasterna eller på läxhjälpen, dels fungerar den som manus när de blir förhörda av någon annan, ofta en förälder eller ett syskon.

Eleverna ger olika förklaringar till varför texterna skrivs hemma och inte i skolan och vad de betyder för hur de lär sig, vilket framgår av följande utdrag ur fokusgruppintervjuerna:

CL: Flera av er säger att ni skriver hemma för att ni ska plugga till prov och träna på läxan, ni skriver sammanfattningar, mindmap, och du sa stödord /.../ och du sa stryker under. Varför gör man det och just hemma och inte i skolan? Har ni tänkt på det?

Ida: Jag tror att det är för att vi inte har så mycket tid till det i skolan för i skolan så är det man ska göra alla frågorna och man ska klara det. Så hemma gör man liksom sammanfattning av stödord för att plugga till provet /.../. Jag brukar alltid använda dem [FRÅGORNA], /.../ och försöker liksom använda viktiga ord inom liksom, arbetet. /.../. Jag förklarar så att jag själv förstår vad jag ska lära mig.

Nils: Det är som Ida sa att man känner sig ju inte lika stressad där hemma. Man kan ju ta sin tid och göra mindmap där man känner att jag har fått med det jag vill ha med och jag är nöjd med det. Men i skolan så har man ungefär 2-3 minuter och skriva ner allting.

Eric: Jag tänker så att det när man skriver så får man också in det bättre, man formulerar det med sina egna ord och då kan man tänka, istället för att om man läser en bok så är det inte

formulerat så att man själv kan lära in sig det men om man skriver ner det själv, på ett annat sätt då får man mer in det i huvudet. Alltså typ när man ska träna engelska så skriver man ner orden flera gånger för då får man liksom in mönstret [VISAR HANDSKRIFT I LUFTEN] eller vad man ska säga.¹¹²

CL: Är det skillnad på att lära sig utantill och att kunna något?
Eric: Man ska lära sig utantill, ska man kunna läsa texten, man ska kunna redogöra för texten utan att kolla i boken. Men att lära sig något behöver inte betyda att kunna alla orden i texten utan det är att man ska förstå själva innehållet, alltså vad den försöker lära ut. /.../ Nej, jag tycker inte att kunna utantill är att förstå. Att kunna utantill är ju bara att man kan rabbla upp det men att förstå är att förstå själva meningen med att kunna (P) t.ex. att man vet vad en hammare är men man vet inte hur man använder den, alltså man vet hur man håller den men man kan inte använda den.¹¹³

Eleverna ger uttryck för att i skolan är det fokus på att gå igenom nytt innehåll och att bearbeta det genom att svara på frågor samt att tiden i skolan inte medger skrivande ”för att plugga till provet”. De säger även att skriva med egna ord gör att man tänker och då lär man sig, ”då får man mer in det i huvudet”. Elevens förklaring, till skillnaden mellan att lära utantill och att förstå, säger inte direkt något om skolskrivande, men den visar att eleven har en funktionell syn på vad det innebär att lära och att kunskap är att veta hur man använder det man har lärt sig:

CL: Hur använder du skrivandet i ditt skolarbete?

Lars: Jamen alltså, jag brukar ju anteckna med pennan då, det är ju det enda på block och sånt hemma, för det gör jag då för att lära mig. Men annars skriver jag ju aldrig så-

CL: Skriver du i skrivboken då eller?

Lars: Nej, på block, om jag är hemma: alltså om jag ska plugga in en läxa så antecknar jag och sånt stödord och så hemma själv.

CL: Är det skillnad på att skriva för hand?

Lars: Ja, man lär sig mer när man skriver för hand, alltså tycker

¹¹² Fokusgruppintervju grupp 1, 20151202.

¹¹³ Fokusgruppintervju grupp 2, 20151202.

jag. /.../ Ja, man kanske börjar tänka mer, alltså, där är ju bara klickande [MENAR PÅ IPADEN].

CL: Men vad är det som får en att sätta igång att skriva då?

Olga: Alltså, jag gör det automatiskt, själv för jag har alltid gjort det så det har blivit en vanesak när jag pluggar. /.../ Nej, jag vet inte det har typ bara kommit automatiskt när jag sitter och pluggar. För man lär sig mer när man skriver.

CL: Hur gör du när du ska lära dig något i SO, plugga in det som ni säger?

Lars: Jag traggar det. Först läser jag igenom det typ kanske två-tre gånger. Sedan läser jag det en gång till ganska noga och då antecknar jag stödord på block. Sen tränar jag in det jag skrivit och sedan låter jag mamma eller pappa förhöra mig. Sen så om det är några saker jag hade svårt med, sen så stryker jag under det och tränar på det igen. Så jag lämnar det som jag kan. Sen så börjar jag om och repeterar det igen.

CL: Varför gör man alla de här sakerna hemma och inte i skolan?

Lars: Alltså, man gör ju det hemma när man ska ha prov o sånt. För man tänker ju, alltså det första man tänker på är ju att man vill ha bra betyg eller så, ja.¹¹⁴

CL: Vad är det som får er att skriva i skrivboken ibland?

Joel: Ja, men om det nu är så att det är ett stort prov och det kommer mycket och så då tror jag det kan vara bättre att skriva i skrivhäftet för man lär ju sig samtidigt när man skriver, alltså ja det- /.../ Alltså jag känner att jag tar upp det alltså hjärnan tar upp det jag skriver och eh jag, då får jag en klarare bild av vad jag ska kunna, än i Ipaden för då blir det så [VISAR I LUFTEN HUR HAN SKRIVER PÅ IPADEN]. Men alltså i Ipaden kan jag ju se och sedan utveckla det i skriv-

Gustav: Jag tror att man tänker mer när man skriver för hand än när man skriver på paddan. /.../ För då trycker man bara inte så [VISAR] utan man får man göra lite annat också inte bara trycka på en knapp

Bo: Ja, för när man skriver ner så kommer man typ lättare ihåg.

CL: Fast man skriver ju ner på paddan också.

Bo: Ja, jag vet men det känns lättare typ

¹¹⁴ Fokusgruppintervju grupp 3, 20151202.

Elevernas utsagor visar att de skriver hemma i samband med att de ska läsa på till prov, ”plugga”. I flera av citaten förekommer ordet ”hemma” flera gånger, vilket antyder att eleverna är mer motiverade att skriva hemma än i skolan. I samtliga fall är det inför ett förestående prov som initiativet att skriva tas av dem själva. Texterna, som de skriver, är i första hand till för eget bruk, men också för att andra ska kunna läsa, ofta föräldrar eller syskon, för att förhöra dem. För en del elever är det självklart att skriva när de ska lära sig något, ”det har typ bara kommit automatiskt när jag sitter och pluggar. För man lär sig mer när man skriver.” Eleverna motiverar skrivandet med att de lär sig när de skriver, ”man lär ju sig samtidigt när man skriver”.

Deras utsagor antyder att de föredrar att skriva analogt och att Ipadens touch-funktion, inte kan möta deras behov av att forma bokstäverna när pennan rör sig mot papperet. ”Man känner vad man skriver” är det en elev som uttrycker det som. En annan elev hävdar att han lär sig mer när han skriver för hand. Han uttrycker det som att han ”känner hur hjärnan tar upp det jag skriver”, och att det hjälper honom, att ”få en klarare bild”, av vad han ska kunna. Att eleverna föredrar att skriva analogt hänger troligen också samman med att de bearbetar texterna ytterligare med andra visuella resurser, som under- och överstrykningar. Ett annat skäl att välja skrivboken är, enligt en elev, att föräldrarna inte kan hantera en Ipad och då fungerar det inte att ha texten i den när de ska bli förhörda.

Sammantaget visar analysen att skrivande, som syftar till att öva och lära inför prov, framför allt sker utanför skolan. Ett undantag är övningen med *Begreppsmaskinen* som innebär att eleverna, i skolan, övar begrepp genom ett digitalt ordkunskapstest med hjälp av sina Ipadplattor. Övningen är exempel på isolerad färdighetsträning som syftar till att utveckla kunskap om ämnesspecifika begrepp. Att övningen är utstuderat rituellt är själva poängen genom att eleverna instrumentellt upprepar samma övning för att lära sig begreppen. Även om utformningen av själva testet bygger på att andra visuella resurser och digitala redskap används

¹¹⁵ Fokusgruppintervju grupp 4, 20151202.

är det i huvudsak verbalspråkligt utformat. Motivet för övningen är strategiskt och följs upp av läraren genom ett skriftligt läxprov, som i sig är strategiskt, genom att det ger eleverna information om vilka ord de inte behärskar och som de behöver öva mer på inför provet. I motsats till övningen inbegriper läxprovet enbart analoga redskap och skriftligt verbalspråk.

Skrivande som eleverna själva tar initiativ till utanför skolan går ut på att öva. Exempelen visar att de skriver längre texter för att komprimera och sammanfatta lärobokens ämnesinnehåll. Skrivhandlingarna syftar till att lagra, organisera och strukturera kunskap och till att utveckla kunskap. Elevtexterna är analoga och domineras av skriftligt verbalspråk med inslag av andra visuella resurser som används i syfte att öva på ämnesinnehållet i texterna. Motiven till att eleverna skriver hemma är strategiska då syftet är att öva och lära för att prestera bra på prov och få högt betyg. För flera elever har skrivandet utvecklats till ett rituellt handlande, att inför varje prov öva, genom att i skrift rekontextualisera ämnesinnehållet i lärobokens text och sedan bearbeta det ytterligare. Skrivandet utgör ett stöd för eleverna att samtala med sig själva och med andra om ämnesinnehållet i syfte att utveckla kunskap genom att ”plugga”.

Utmärkande för skrivandet är slutligen att det äger rum hemma och att eleverna använder redskap, i form av block, pennor och papper, som inte betraktas som skolmaterial. Ett skäl till att de till exempel skriver i kollegieblock, som inte är skolans, kan vara att de vill undgå att texterna bedöms. På det sättet kan texterna beskrivas som ickestrategiska. Eleverna drar en tydlig gräns, mellan det skrivande som sker utanför skolan och det som skrivs i skolan, både ifråga om vad det används till och hur det materialiseras. Att skrivandet ser olika ut beroende på om det är situerat i eller utanför skolan gäller även vilka redskap som används. Av elevernas utsagor framgår att hemma använder de gärna penna och papper när de skriver, medan de i skolan varierar i bruket av redskap.

7.6 Sammanfattning – skolskrivande i och utanför skolan

I kapitlet fokuseras *vad*, *varför* och *hur* elever skriver i undervisningen under ett arbetsområde om lag och rätt. Eleverna möter ämnesinnehållet i första hand genom läroboken och lärarens muntliga genomgångar. Analysen visar att skrivandet är centralt för elevernas möte med ämnesinnehållet trots att det skrivande som äger rum i skolan inte är särskilt omfattande. De skrivhändelser som undervisningen aktualiserar innebär skrivhandlingar av framför allt två slag dels skriver eleverna när de bearbetar ämnesinnehållet, vilket i första hand sker i skolan och på lärarens initiativ, dels skriver de för att öva och lära, vilket sker utanför skolan på deras eget initiativ och framförallt i anslutning till läxprov eller prov.

Skrivandet i skolan är främst inriktat på att bearbeta ämnesinnehållet sådant det framställs i läroboken och åskådliggörs genom lärarens muntliga genomgångar. Vad eleverna skriver avgörs av lärarens planering och genomgångar av lärobokens arbetsuppgifter, av elevernas individuella arbete samt av vilka redskap som ställs till deras förfogande. Syftet med skrivhandlingarna är att lagra, organisera och strukturera ämnesinnehållet med hjälp av verbalspråkliga resurser och en kombination av analoga och digitala redskap. Andra visuella resurser används för att framhäva det som är mest centralt, till exempel understrykningar, färgöverstrykningar eller bruk av tecken och symboler. I vilken omfattning eleverna använder sina Ipadplattor är högst individuellt och avgörs av flera faktorer som tillgång till tid, sammanhang och uppgifternas karaktär. Det förefaller även vara en fråga om elevernas kunskap om och erfarenhet av att använda Ipad. Att skriva svar på lärobokens frågor, för att bearbeta ett ämnesinnehåll, är en etablerad ritual som eleverna håller fast vid trots möjligheten att arbeta på valfritt sätt i uppgiften om normer och lagar. Att de handlar rituellt syns också i deras svar som ligger nära lärobokens formuleringar. Att eleverna handlar strategiskt visar sig i att de accepterar lärarens ämnesurval och arbetssätt. Både eleverna och läraren återkommer ständigt till det avslutande provet, som ska bedömas och betygsättas, vilket blir avgörande inte bara för vad, varför och hur eleverna skriver, utan det blir själva motivet till att de skriver.

Det skrivande som sker utanför skolan, som eleverna själva initierar, går ut på att öva på det ämnesinnehåll som de bearbetat i skolan i syfte att lära till prov. Hemma styr eleverna själva vilka skrivhandlingar, resurser och redskap som tas i bruk. De egeninitierade elevtexterna är längre, mer sammanhängande och uppvisar en större variation, eftersom de utgår från elevernas individuella behov, olika erfarenheter, vanor, sätt att skriva och lära. Elevtexterna är ett resultat av skrivhandlingar som i första hand syftar till att utveckla kunskap genom att lagrad, strukturerad och organiserad kunskap bearbetas ytterligare. Andra visuella resurser såsom under- och överstrykningar, färger, symboler, punktlistor eller numreringar och tecken, kompletterar användningen av verbalspråkliga resurser i syfte att lyfta fram det centrala. Vidare utmärks elevtexterna som skrivs utanför skolan av att de är analoga, vilket av eleverna motiveras med att de lär sig genom att skriva för hand. Däremot fyller det digitala redskapet en annan funktion på fritiden genom att eleverna använder det för att socialisera sig, kommunicera, söka information och att spela spel, en funktion som det inte har i klassrummet, där det har reducerats till ett skrivredskap.

Särskilt intressant finner jag det faktum att eleverna skiljer texterna som de skrivit hemma från de som de skrivit i skolan. Deras val av andra resurser och redskap för skolskrivandet, utanför skolan, ser jag som en strategisk handling som syftar till att markera en gräns för vad som ska utgöra underlag för lärarens bedömning eller inte. För många elever är skrivhandlingarna rituella genom att de har gjort det till en återkommande ritual att, som de säger, ”plugga” med hjälp av en komprimerad sammanfattning som de använder för att läsa och bli förhörda på. Skrivhandlingar som realiseras utanför skolan är samtidigt strategiska bara genom det faktum att de syftar till att öva och lära för att klara ett prov. Analysen visar att skriftligt verbalspråk dominerar och att eleverna tar stöd i att bearbeta text med hjälp av andra visuella resurser.

Baserat på de skillnader som redovisats visar analysen att det finns en uttalad skillnad mellan hur skriftspråklig litteracitet manifesteras i SO beroende på om eleverna skriver i eller utanför skolan.

8 ELEVER SKRIVER NÄR DE REDOVISAR

Detta kapitel syftar till att förstå relationen mellan muntlig och skriftspråklig litteracitet, sådan den kommer till uttryck när elever skriver i samband med redovisningen av en uppgift om normer och lagar inom arbetsområdet *Lag och rätt*. I kursplanen för skolämnet samhällskunskap i Lgr11, i vilken kunskaper om lag och rätt ingår, betonas att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att analysera och kritiskt granska samhällsfrågor och samhällsstrukturer, samt att kunna uttrycka och värdera olika ståndpunkter (s. 215). Dessa förmågor är nödvändiga för individers möjligheter att utöva demokrati. Enligt Bronäs & Selander (2002) utgörs kärnan i skolämnet samhällskunskap av medborgarfostran, vilket bland annat innebär att ämnet ska förmedla gemensamma värden och traditioner till eleverna. Inledningen till ämnets kursplan sätter ord på samhällskunskapsämnets funktion genom formuleringen: "Kunskaper om samhället ger oss verktyg så att vi kan orientera oss och ta ansvar för vårt handlande i en komplex värld". (s. 215) I den fostran, som ämnet alltså ska bidra till, har muntlig litteracitet, en betydande uppgift när det gäller att förmedla kunskap och för att eleverna ska tränas i att kommunicera kunskap och ge uttryck för egna erfarenheter och åsikter.

I föregående kapitel (7) riktades intresset mot elevers skrivande i undervisningen och de skrivhändelser som aktualiserades i samband med förberedelser inför redovisningen av en läxa och ett skriftligt slutprov på hela arbetsområdet *Lag och rätt*. I föreliggande kapitel står själva redovisningen av läxuppgiften om normer och lagar, och de skrivhändelser som blir aktuella i samband därmed i fokus för analysen.

Inledningsvis rekapituleras läxuppgiften, för att sedan övergå i en successiv beskrivning av själva redovisningen som består av en

inledande del om hur uppgiften introduceras och vilka förutsättningar som föreligger. Därefter följer elevernas individuella redovisning i grupperna, gruppens arbete med att sammanfatta och slutligen den gemensamma uppföljningen i helklass. Liksom i det föregående kapitlet analyseras det relevanta skeendet allt eftersom, med hjälp av begreppen, skrivhändelser, skrivhandlingar, syfte, verbalspråkliga och andra visuella resurser, analoga och digitala redskap, samt rituella, strategiska och kommunikativa handlingar. Observationsanteckningar, ljud- och filminspelningar, foton och utsagor från intervjuer och loggböcker utgör underlag för den följande beskrivningen tillsammans med exempel från det insamlade skriftliga materialet och utdrag ur elevtexter.

8.1 Normer och lagar – beskrivning av en redovisning

Bakgrunden till redovisningen är att eleverna under arbetsområdet *Lag och rätt* har fått i uppgift att, på egen hand och på valfritt sätt, ta sig an ett avsnitt i läroboken *Normer och lagar* (Samhälle idag 7, s. 88-89). För tydlighetens skull upprepas uppgiften nedan i den form som den delgavs eleverna genom att läraren skrev på tavlan:

3. Avsnittet "Normer och regler" i boken Elevblad lag o rätt och elevblad 44,50,52 → välj hur du vill arbeta dig igenom detta för att du ska kunna det. Du vet själv hur du lär dig bäst och tänk på det vi arbetat med i svenskan/studieteknik och olika sätt att läsa på. Du väljer vilka redskap du vill använda själv och du väljer hur du vill redovisa vad du lärt dig på tisdagen efter lovet.

Instruktionen, som innebär att eleverna ska "kunna" ett ämnesinnehåll som presenteras i läroboken och att de ska "redovisa" detsamma, har fokus på "hur eleverna väljer att arbeta" och "hur de lär sig bäst". *Vad* de ska kunna om ämnet står inte i fokus och inte heller hur läxuppgiften ska redovisas. Som uppgiften är formulerad kan det av eleverna uppfattas som att de själva har möjlighet att välja redovisningssätt, "du väljer hur du vill redovisa vad du lärt dig". Så visar det sig dock inte bli. Beskrivningen i nästa avsnitt skildrar redovisningen i grupp där skrivande, tal och samtal varvas. Redovisningsformen är således inte typisk för hur undervisningen brukar utformas, däremot känns skrivhandlingarnas

funktion, som framförallt syftar till att kunna delta i samtal, igen från undervisningen och från elevernas beskrivningar av hur de förberett sig.

8.1.1 Redovisningens form och innehåll

Med hjälp av följande utdrag ur observationsanteckningar beskrivs inledningen på lektionen då eleverna ska redovisa läxan om normer och lagar:

När eleverna stiger in i klassrummet har läraren i vanlig ordning skrivit innehållet för dagens lektion på tavlan. Överst står det *redovisning av Normer och lagar*. För att alla ska hinna redovisa under lektionen har läraren planerat att de ska redovisa i grupper om 3-4 elever. Hon har satt samman grupperna i förväg och bänkarna är placerade i fyra grupperingar enligt nedan.

Läraren inleder med att repetera dagens läxa och betonar att de förväntas redovisa både vad de har lärt sig och hur de har lärt sig. När alla kommit på plats går hon igenom hur redovisningen ska gå till. Eleverna ska i sin lilla grupp, i tur och ordning, berätta för varandra under tre minuter vardera. De ska lyssna uppmärksamt och anteckna tre saker som de har lärt sig och tre sätt som de använt sig av för att lära sig innehållet i texten. Alla ska vara aktiva och alla ska skriva ned vad de hör kamraterna redovisa. Av instruktionen framgår att alla ska anteckna (skriva) under kamraternas redovisningar i det dokument som läraren har skapat.¹¹⁶

¹¹⁶ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion10, 20151103.

Av utdraget framgår att redovisningsformen är styrd av läraren och att eleverna inte ges något inflytande på densamma. Redovisningsformen har anpassats så att alla ska kunna komma till tals, inom ramen för den begränsade lektionstiden på 60 minuter, och att alla ska vara aktiva genom att skriva när de inte talar själva. För att underlätta för eleverna att dokumentera vad kamraterna säger har läraren skapat ett dokument som ser ut som följer:

Redovisning av sid. 88-89 i boken Normer och lagar		
Ni redovisar först i grupp (4/grupp) och antecknar då noggrant det viktigaste och sedan diskuterar vi i helklass.		
Elev	Vad har hen lärt sig? (3 viktigaste sakerna)	Studieteknik (hur har hen lärt sig det?)

Bild 12: Dokument redovisning Normer och lagar.

Dokumentet har flera syften dels styr det vad eleverna ska anteckna, ”vad hen har lärt sig och hur hen har lärt sig”, dels styr det hur mycket de ska skriva, genom formuleringen ”(3 viktigaste sakerna)”. Formatet, en A4-sida, begränsar också omfattningen av den förväntade dokumentationen. Ett annat syfte med dokumentet är att läraren i efterhand kan följa upp vad varje elev har skrivit genom att samla in texterna.

Vidare framgår det av observationsanteckningarna att eleverna har svårt med lärarens instruktioner, något som föranleder henne att ytterligare förtydliga hur redovisningen är tänkt. Följande utdrag från ljudinspelningen av lektionen återger hur läraren konkretiserar hur eleverna ska skriva i dokumentet genom att själv skriva på tavlan.

Läraren tittar på en elev och ger ett exempel:

Läraren: Till exempel om det är du Bo som börjar så skriver ni andra hans namn där [PEKAR PÅ TAVLAN].

Eleverna viskar till varandra i grupperna:

Elever: Vem ska börja?

Läraren: Sedan ska ni lyssna på vad Bo berättar för er och han ska redovisa vad han har lärt sig för någonting.

Eric: Usch, jag vill inte börja.

Läraren: och där, [PEKAR PÅ DOKUMENTET], ska ni då skriva upp saker som han berättar om.

Nils: Du börjar.

Eric: Men inte nu.

Läraren: Börja inte skriva med detsamma, utan lyssna först och sedan skriv ner. Och tre saker tänkte jag att ni ska försöka komma ihåg som, om det då är Bo som redovisar, som han säger.

Bo: Men jag fattar inte, vadå redovisa(P).

Läraren: Ja, men tre saker som du har läst om berättar du för dom andra, [PEKAR PÅ GRUPPEN], du behöver bara komma ihåg tre.

Bo: Okej.

Läraren: och sedan avslutar då Bo om han har börjat, med att berätta, när jag lärde mig detta så gjorde jag såhär. Och då är det liksom studietekniken. Har ni skrivit stödord, har ni gjort understrykningar, har ni ställt frågor, har mamma och pappa förhört er osv. osv.

Bo: Men jag ska väl inte skriva mig själv?

Läraren: Nej, det ska du inte.

En annan elev har helt andra funderingar och frågor:

Ida: Men alltså om jag säger någonting så kanske Måns säger likadant?

Läraren: Men så får det ju bli, för jag tror ju inte att ni har suttit och lärt er olika saker.

Ida: Nej, hmm-.

Läraren: Och ni behöver inte skriva hela långa meningar, utan de där små korta nyckelorden i så fall. Där fanns ju ganska mycket siffror, eller ja siffror och typ årtal, och så där, så frågan är om det var det som var viktigt att lära sig eller något annat?

Elev: Kommer du att gå runt och lyssna?¹¹⁷

¹¹⁷ Ljudfil lektion 10, 20151103.

Det säger läraren att hon ska så mycket hon kan. Hon bekräftar även det, som en av eleverna har frågat om, nämligen att samma ämnesinnehåll sannolikt kommer att upprepas flera gånger något som är oundvikligt utifrån redovisningens utformning. Det som möjligen kan skilja elevernas redovisningar åt är hur de har förberett sig. Läraren menar dock att även om de kommer att höra samma sak flera gånger så kommer de att få höra det på olika sätt från olika personer. Hon konstaterar detta utan att vidare gå in på vad poängen med det skulle kunna vara. Istället riktar hon elevernas uppmärksamhet på den mängd siffror och årtal som avsnittet i läroboken innehåller. Hennes yttrande: ”så frågan är om det var det som var viktigt att lära sig”, är ett exempel på hur läraren inte bara försöker styra omfånget och formen på elevernas redovisning utan också vilket ämnesinnehåll som de bör ta upp. Redovisningens starka inramning är således inte enbart organisatorisk utan har även med ämnesinnehållet att göra.

8.2 Redovisningen del I: En kamp om tid och utrymme

”Är ni redo?” frågar läraren och sätter tidtagarfunktionen på sin Ipad på tre minuter. För att kunna kontrollera att alla får samma talutrymme under redovisningen inleder hon varje ny runda med att tala om när de ska börja och sluta och när det är dags för nästa elev i gruppen. Hon bestämmer även vilken elev i de olika grupperna, som ska börja redovisa. Enligt observationsanteckningarna inleder eleverna med att uttrycka sitt missnöje med den, enligt deras tycke, alltför korta redovisningstiden. De önskar mer tid och menar att ”tre minuter är ju ingenting! Man hinner ju inte säga något.” Läraren svarar att tre minuter kan vara ganska lång tid beroende på hur mycket man kan. Därefter aviserar hon att det är tid att starta klockan och sedan följer elevernas enskilda redovisningar inom gruppen, vilket utdragen nedan ur film- och ljudinspelningen är exempel på:

Turen har kommit till Bo som slår sig på kinderna, tar ett djupt andetag och börjar:

Bo: Ja, då e, ja vad heter det nu? Åh nej jag har glömt bort det

direkt.

Håkan: Jamen, det var något med några bilar.

Bo: Jag har fått blackout!

Övriga elever i gruppen sitter beredda med sina pennor för att anteckna vad Bo ska säga. Han slår sig på kinderna igen, tar ny sats och fortsätter:

Bo: Ja, en norm kan till exempel vara en, när man går ute och träffar en människa som man känner så hälsar man. Det är, har man typ fått från sina föräldrar och dom har fått det från sina föräldrar. Ehh (P) ehh, alltså jag har glömt texten helt, ja. Sen var det om USA att ehh, de testade på typ att dricka åh sånt, dom asså dom drack vin, öl och sprit å sånt. Å när dom drack det så gick de framåt, alltså dom tjänade mycket på det, därför öppnade tiotals tusen lönnkrogar. De som hade öppnat dessa var till exempel kriminella grupper, å dessa kriminella grupperna hade tagit över Chicago och då till exempel, och en kriminell grupp till exempel lite så gangster, bandit, brottsling. (P) Röka att de som röker det är inte bara de som drabbas utan det är även de som sitter bredvid, är med i miljön eller, ja dom är med i miljön.

Kamraterna skriver medan Bo pratar på. De har svårt att hänga med vilket Håkan ger uttryck för:

Håkan: Åh herregud jag fattar inte någonting.

Bo fortsätter utan att ta notis om Håkans kommentar:

Bo: Innan hade dom sjukrum, eller ja typ så rökrum inne på sjukhus, men nu är det exempel förbjudet att röka på platser som caféer, restauranger. Ehh sen typ artonhundra-, på artonhundratalet var det rätt att typ, att man-, på artonhundratalet hade man rätt att slå sina barn, man-.

Läraren höjer rösten och talar om att tiden börjar gå mot sitt slut och påminner eleverna om att inte glömma bort att också berätta hur de har lärt sig. Bo visar att han är störd över lärarens inblandning genom att fortsätta sin redovisning av vad han har lärt

sig. Han inser snart att det är dags att övergå till hur-frågan om den ska hinnas med. Han suckar djupt och fortsätter i formell och lite högtidlig ton:

Bo: Ja, studieteknik, jag har inte hunnit med allt. (P) Ja, jag strök under eh texten, tog de svåraste orden sedan, sökte sedan upp vad dessa orden betydde, (P) och sen har jag gått igenom texten med mamma och sedan har jag läst det tie gånger cirka.

Timern ringer och aviserar att hans tid är ute, vilket bekräftas av läraren:

Läraren: Okej, där gick de tre minuterna. För en del är tre minuter väldigt kort och för andra är det väldigt långt. Ehh, två sidor fakta, [I LÄROBOKEN], ni borde kunna prata om allt detta på två minuter. Snacka kan ni det vet jag. Okej ni som sitter som nummer tre. Varsågod och sätt igång!

Hon avbryts av Bo, som med besviknen röst konstaterar:

Bo: Du [LÄRARENS NAMN], jag hann med hälften typ.

Läraren ler mot Bo, och förklarar:

Läraren: Ja, men ni ska ju bara redovisa det viktigaste, du kan ju nästan hela texten utantill, eller hur? SKRATTAR

Bo skiner upp lite och svarar med stolthet i rösten:

Bo: Ja, nu kan jag det (P). Jag har läst den typ tie till femton gånger.

Läraren: Ja, SKRATTAR, och du har en bit kvar. Hur ska vi göra för att-? Ja, vi får ta en diskussion om det sedan. Vi har en fjärde man, eller kvinna kvar, så vi kör *nu!*¹¹⁸

Utdraget visar att eleven inledningsvis är så stressad av situationen att han inte minns något "har fått blackout", som han säger. Andra elever i gruppen hjälper honom på traven "det var något med några bilar". Därefter kommer han igång och redovisar i ett rasande tempo

¹¹⁸ Ljud- och filmfil lektion 10, 20151103.

vilket tyder på att han vill hinna berätta så mycket som möjligt och att tiden utgör ett stressmoment. Den besvikna kommentaren efter att han avslutat ”jag hann med hälften typ”, är bara ett exempel bland flera som visar att eleverna önskar mer tid för att hinna berätta om allt de lärt sig. En elev säger sig ”inte fatta någonting”, vilket är ett uttryck för hur svårt det är att hänga med i vad som sägs på grund av det höga tempot och att hinna skriva ned vad som sägs. Med tanke på den mängd fakta som eleven i exemplet ovan återger råder det inga tvivel om att han har läst på läxan och nu tar tillfället i akt att visa det för läraren. Läraren rör sig runt bland grupperna under redovisningen och visar på det sättet att hon vill ha kontroll över vad som sker och att hon vill lyssna till de individuella redovisningarna. Genom sin kommentar ”du har en bit kvar. Hur ska vi göra för att-? Ja vi får ta en diskussion om det sedan.”, visar hon att hon förstår att eleven har mer att säga men att tiden inte räcker till. Utdraget tillsammans med observationsanteckningarna visar också hur övriga elever i gruppen tar sig an uppgiften genom att lyssna, skriva, och kommentera det som pågår.

*Bild 13: Gruppredovisning uppgiften om normer och lagar.*¹¹⁹

¹¹⁹ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 10, 20151103. Bilden är bearbetad i Photofox.

Det finns också exempel på elever som inte har gjort sin läxa vilket nedanstående utdrag från samma grupp är exempel på.

Eleven uppmanas att sätta igång av en kamrat som säger:

Bo: Sätt igång! Det är din tur Håkan.

Håkan: Jag har inte läst det [LÄXAN], SKRATTAR.

Anna: Ja, men du har ju lyssnat på vad vi andra har sagt så då kanske du har lärt dig?

Håkan förställer sin röst och säger att han ”får kopiera!” Hans yttrande får gruppen att brista ut i skratt vilket visar att de förstår det komiska i hans uttalande. Att han ”kopierar” hänvisar till ett TV-program, *Smartare än en femteklassare*¹²⁰, i vilket den som tävlar tar hjälp av sina klasskamrater genom att be att få kopiera deras svar. Han fortsätter:

Håkan: OK, man får inte slå barn och det blir regel på det, något år som jag glömt. Och att förr i tiden i USA så stod det alltid en man framför bilar för att visa var bilarna skulle köra och, men sen blev det mer och mer bilar så då blev det för mycket och då började dom göra sådana där. Vad heter det? ljus- ehh stop eller kör-

Bo: Ja, men fortsatt, för det är bra...

Bo vänder sig till Anna och frågar:

Bo: Menar han trafikljus? Kan man skriva det?

Håkan fortsätter, utan att låta sig avbrytas:

Håkan: Ja, sedan blev det förbjudet med fildelningar, att man inte fick ladda ner alltså bränna musik och spel och sånt på nätet och att man inte fick typ ladda ner gratismusik och filmer.

Anna: Och hur lärde du dig då?

Håkan: Jag lyssnade på er och att jag har läst texten en gång,

¹²⁰ Tv-programmet *Smartare än en femteklassare* är ett svenskt frågesports- och familjeunderhållningsprogram, på SVT1 som är baserat på den amerikanska förlagan *Are You Smarter Than a 5th Grader?* skapat av Mark Burrett.

men jag har inte hunnit träna på hela veckan.

Bo: Och varför har du inte hunnit?

Håkan: för att jag hade bollspel och när jag inte hade bollspel så skulle jag hjälpa till hemma.

Bo: Så du läste hemma en gång?

Håkan: Mmm

Bo: Men jag tyckte ändå du gjorde det bra. Du kom ihåg det vis sa.

Bo, som inte kunnat släppa det faktum att han kan betydligt mer än vad han fått möjlighet att berätta, vänder sig om till läraren och frågar i vädjande ton:

Bo: Snälla kan vi bara få ta ett par minuter till på varje person så man hade kunnat prata färdigt? /.../ och sedan hade vi behövt större rutor med!

Läraren: Ja, men det var ju det jag tänkte att tre stödord kommer det att stå i den rutan, och sen så, men ni skriver ju så pennorna glöder, SKRATTAR. Men det är bra! Ni är rädda att ni ska missa något, eller?¹²¹

Utdraget är exempel på att redovisningsformen fungerar även för de elever som säger sig inte ha läst läxan. Den beskrivna situationen visar också hur eleverna uppmuntrar och hjälper varandra och att de drar nytta av varandras berättelser dels när de formulerar sig, dels genom att deras deltagande möjliggörs genom att de reproducerar varandras berättelser. Elevens uttalande att han ”kopierar” och den uppmuntran han får från kamraterna ”fortsätt för det är bra”, visar att de gärna hjälper varandra inom gruppen. De hjälper även varandra att ha kontroll på tiden genom att påminna om när det är dags att byta fråga, som i exemplet ovan där kommentaren ”hur lärde du dig då?”, talar om för den som redovisar att det är dags att byta ämne. Utdragen visar också hur eleverna bekräftar varandra ”jag lyssnade på er”, ”jag tyckte ändå du gjorde det bra”, ”du kommer ihåg det vi sa”. Elevernas vilja att hjälpa varandra visar på ett gott klassrumsklimat och på hur svårigheten med att lösa uppgiften svetsar samman dem. Samtidigt kan jag inte låta bli att undra över vad lagsportens kultur betyder för deras beteende.

¹²¹ Ljud- och filmfil lektion 10, 20151103.

8.2.1 Skrivhändelser med fokus på form istället för på innehåll

Under redovisningarna, som pågick parallellt, rörde jag mig liksom läraren mellan grupperna för att lyssna och anteckna mina iakttagelser, för att i efterhand kunna följa upp dem med hjälp av ljudinspelningarna. För att möjliggöra detta hade jag placerat ut diktafoner vid varje bord. Nedanstående utdrag från en elevgrupp bestående av fyra pojkar, visar hur de utöver att hantera läxuppgiften, att berätta om vad och hur de lärt sig, ägnar sig åt att diskutera hur de ska lösa själva formen för redovisningen. Deras samtal är exempel på hur de genom att prova sig fram försöker nå gemensam förståelse för hur de kan optimera både den begränsade tiden och utrymmet att skriva på, i dokumentet. Utdraget är också exempel på vilka fakta som eleverna ansåg vara mest centrala att lyfta fram.

Nils är den som inleder med att tala om vad han har lärt sig:

Nils: År 1850 då började det med att en husbonde (P).

Eric: Jag hör inte Nils.

Nils: Jag vill inte prata högt.

Pär: Sa du husbonde?

Nils upprepar ordet husbonde och skriver själv ner det innan han fortsätter:

Nils: Det började med att en husbonde började klaga på att de, arbets- männen slog, 1850 alltså, slog dom som arbetade på, OHÖRBART, och så klagade dom på det och det kallas också för aga, att slå dom.

Pär: Slog arbetskamraterna?

Nils: Ja, alltså cheferna slog dom.

Carl: Vänta!

Carl ber honom att vänta för att han ska hinna med att skriva ner vad han säger. Han skriver under tiden som han ljudar högt för sig själv ”sl-o-g, ar-bet-ar-na”, medan Nils fortsätter:

Nils: Sedan (P) vissa rökte inomhus med, men sedan blev det helt förbjudet för de upptäckte, vad heter det, att röka inomhus även för dom som rökte, och för dom som andades in rökluften, eller vad man ska säga, den som kommer ut, saken.
Carl: Jag skriver bara farligt.

Han skriver medan Nils fortsätter, irriterad över att hela tiden bli avbruten:

Nils: Ja, röka är farligt. Sen eh, gangstrarna i USA.
Pär: Chicago då?
Nils: Ja, jag tänkte *komma* till *det*. Chicago där, dom tjänade flera miljoner på att sälja alkohol för att, vad heter det? Dom hade förbjudit i USA att sälja alkohol. Ja jag är klar.
Carl: Tjänade pengar på alkohol, [LJUDAR MEDAN HAN SKRIVER].
Nils: Mmm, miljoner.¹²²

Nils formuleringar antyder att han har svårt att frigöra sig från bokens. Nedanstående utdrag återger lärobokens inledande text om barnaga:

[...] I början av 1800-talet hade en husbonde i Sverige rätt att slå, eller aga, sina anställda, sin hustru och sina barn. [...] År 1850 tog man bort rätten för en husbonde att slå anställda pojkar över 18 och flickor över 16 år. (Wergel & Hildingsson, 2013, s. 88)

Nils formuleringar antyder att han förstått orden i läroboken. Ändå håller han sig nära lärobokens text i både ordval och kronologi. Ordet "husbonde" hämtar han direkt ur lärobokens text medan "anställda", med Nils ord, blir "arbetsmännen". Omskrivningen "chef" istället för "husbonde", använder han för att förtydliga för kamraten, vilket visar att han har förstått innebörden av ordet så som det används i läroboken. Formuleringen "det kallas också för aga", är också ett förtydligande som visar att han har klart för sig vad ordet "aga" innebär. Omformuleringarna är tecken på att eleverna inte enbart har memorerat lärobokens text utan att de försöker omsätta kunskapen i mer självständiga formuleringar. Att

¹²² Ljudfil redovisning grupp A, lektion 10, 20151103.

redovisningen följer lärobokens kronologi är en antydning om att den styr eleven som först tar upp barnaga, för att sedan berätta om rökning och avsluta med exemplet om gangsterväldet i Chicago, i precis samma ordning som läroboken.

Övergången till nästa del av redovisningen klargör eleven genom att säga ”ja, jag är klar”, innan han fortsätter med att berätta hur han har arbetat.

Han inleder med vad det ska handla om, ”studieteknik”, för att sedan kortfattat räkna upp de metoder han använt:

Nils: Studieteknik, läsa förhöra, läsa förhöras.

Carl, som inte är klar med vad-frågan, skriver fortfarande medan han ljudar högt för sig själv ”mil-jo-ner peng-ar”. Eftersom tidtagningen pågår fortsätter Nils utan att ta hänsyn till att Carl inte är klar:

Nils: Jag lät mamma förhöra mig.

Han avbryts av läraren som uppmärksammar klassen på att tiden snart är ute:

Läraren: Glöm inte att berätta hur ni lärde er!

Eric: Studieteknik, du blev förhörd? [TALAR HÖGT MEDAN HAN SKRIVER].

Nils: Jag läste sedan förhörd mamma mig och sedan så gjorde vi om så tills jag kunde det.

Carl: Vänta!

Han skriver under det att han ljudar högt ”läs-te, se-dan för-hör-de”. Även Pär skriver och ljudar högt för att inte tappa koncentrationen:

Pär: /.../ gang-s-tra-r tjän-ade peng-ar.

Carl: se-dan för-hör-de, SKRIVER.

Pär: Men om det är typ exakt likadant [MENAR LIKADANT SOM NÅGON ANNAN I GRUPPEN HAR REDOVISAT] då kan man ju bara göra en pil väl, att det är likadant. För jag orkar inte skriva. Man får ju knappt plats med det [ANVÄNDER

UPPGIVEN TON].

Nils: Ska jag med skriva på mig?

Pär: Nej, dom kan du bara kryssa. [MENAR RUTORNA I DOKUMENTET]

Carl, som inte är klar, ber honom att vänta medan han fortsätter att skriva och ljuda:

Carl: lä-s-te se-dan och se-dan för-hör-de.

Pär: läste, förhörde, läste förhörde, läste, förhörde

Nils: Jag läste och mamma förhörde och sedan-

Carl: Sedan likadant och så vidare? [HAN SKRIVER]

Pär: Ja, likadant SKRATTAR.

Han skriver samtidigt som han bokstaverar ”och så vidare”. Därefter lägger han ner pennan för att markera att han är klar.¹²³

Utdraget ovan, som återger gruppens första redovisningsrunda, visar att eleverna är osäkra, inte på vilket ämnesinnehåll som de ska berätta, utan på hur de ska hantera själva formen för redovisningen. Deras kommentarer och frågor till varandra vittnar om hur de trevar sig fram för att hantera situationen. Följdfrågorna blir till hjälp för den som redovisar att utveckla sitt berättande och att fortsätta för att hålla tiden. Att pojkarna ljudar när de skriver tyder på koncentration och att de vill fylla i dokumentet noggrant samtidigt som det signalerar till den som redovisar att vänta in dem. Elevernas samtal om hur de ska skriva i dokumentet visar att de försöker bringa klarhet i, vilken ruta de ska skriva i och hur de ska få utrymmet att räcka till, genom att formulera sig kortfattat. De är helt inriktade på redovisningens form snarare än på att redovisa vad de har lärt sig om normer och lagar. Under redovisningens gång hittar de gemensamma lösningar som gör att de kan fullgöra uppgiften enligt lärarens förväntan. Fotona av två elevtexter på nästa uppslag visualiserar det som beskrivits ovan.

¹²³ Ljudfil redovisning grupp A, lektion 10, 20151103.

Redovisning av sid. 88-89 i boken Normer och lagar

Ni redovisar först i grupp (4/grupp) och antecknar då noggrant det viktigaste och sedan diskuterar vi i helklass.

Elev	Vad har hen lärt sig? (3 viktiga sakerna)	Studieteknik (hur har hen lärt sig det?)
NILS	<p>HUS BÖRJE KLIGAR, SON ARBETSGEMENSKAP, 694 (SNA), FÖRBJUDEN HÖRSÄMNING, MÅNADEN MILJÖN.</p>	1655, 167 NOT
CARL	<p>REGERINGENS BE KLIGAR, 1655 1675, 1675 I SKOLEN, BEHÅLLN</p>	VIKTIGT 1655, 1675 1675
ERIC	<p>REGERINGEN BÖRJE ARBETSGEMENSKAP 1675, 1675 1675, 1675 1675, 1675</p>	1655 1675, 1675 1675, 1675
PÅR		X

Redovisning av sid. 88-89 i boken Normer och lagar

Ni redovisar först i grupp (4/grupp) och antecknar då noggrant det viktigaste och sedan diskuterar vi i helklass.

Elev	Vad har hen lärt sig? (3 viktigaste sakerna)	Studieteknik (hur har hen lärt sig det?)
1. NILS	Hälsande slag Praktiska Rätt inlämningsförfarande gångsamma tekniker miljövård, författarskap diktning	18ste sen författarskap lika dikt DSV
2. CARL		
3. ERIC	Regler behövs för samhället 1950 förbjudet att aga en man över 18 år 1933 förbjudet vika alkohol	har 18ste tecken färdig genger smitt med egna meningar från spektor
4. PAR	lagar behövs fler än 170 folkt. 1979 förbjudet att äga gangster samma nyckel färdig för alkohol som var för myndigt	18ste det 1 gång skrev ner de viktig meningar och sedan fråna på det.

Bild 14: Elevtexter, Carls text till vänster och Pärs text till höger.¹²⁴

¹²⁴ Foto av elevtexter från gruppredovisning, grupp 4, 20151103.

Fotona tillsammans med utdragen från gruppredovisningen visar hur eleverna fyllt i dokumentet utifrån vad de gemensamt kommit fram till, som mest optimalt, för att utnyttja det begränsade utrymmet. I kolumnen längts till vänster har de skrivit namnet på den som redovisar i den ordning som detta sker. Den tomma rutan har markerats med ett kryss eftersom de inte ska skriva när de själva redovisar, en slutsats som de drog i samband med den första redovisningsrundan, ”nej dom kan du bara kryssa”. Vidare framgår det att eleverna har hållit sig till lärarens instruktion om att enbart skriva ner tre saker. Trots det har de behövt utöka skrivutrymmet i någon ruta genom att dra nya linjer eller skriva utanför rutan för att få plats. På motsvarande sätt har de minskat utrymmet i en ruta för att kunna utnyttja platsen fullt ut och dragit pilar istället för att upprepa samma sak. Elevernas skrivhandlingar leder till att utrymmet i dokumentet utnyttjas maximalt, samtidigt som det sparar tid och kraft, vilket följande kommentarer antyder att det finns behov av: ” för jag orkar inte skriva”, ”man får ju knappt plats med det”, ”då kan man ju bara göra en pil väl, att det är likadant”.

8.2.2 Från reproduktion till omformulering

Den näst sista redovisningen i pojkgruppen är exempel på hur en elev varvar reproduktion av lärobokstext med omformulering när han berättar. På nästa sida återges ett transkriberat utdrag från Erics redovisning. För att kunna jämföras med lärobokens formuleringar och kronologiska redovisning av ämnesinnehållet presenteras det i tabellform.

Tabell 9: Jämförelse lärobokstext och muntlig elevredovisning.¹²⁵

Lärobokens text Samhälle idag 7 s. 88	Eric's muntliga formulering ur transkription av redovisning 20151103
<i>I början av 1800-talet hade en husbonde i Sverige rätt att slå eller aga sina anställda, sin hustru och sina barn.</i>	"Förr i tiden på 1800-talet var det lagligt att slå... hade husbonden rätt, var det lagligt för husbonden att slå alla i huset, fru, anställda och barn."
<i>År 1850 tog man bort rätten för en husbonde att slå anställda pojkar över 18 och flickor över 16 år.</i>	"Sedan 1850 så blev det förbjudet att slå killar som var anställda över 18 och tjejer över 16."
<i>År 1920 förbjöds husaga helt och hållet. Men fortfarande hade lärare rätt att slå barnen i skolan och föräldrar hade rätt att aga sina barn.</i>	".../ 1920 så kom det regler att en husbonde inte fick slå någon i familjen. Fortfarande hade han rätt att slå sina barn."
<i>År 1958 blev det förbjudet att aga barn i skolan, och 1979 infördes en lag i Sverige som förbjuder föräldrar att slå sina barn.</i>	1950 så kom en regel att skolan inte fick slå eller aga barnen, men fortfarande fick föräldrarna slå barnen hemma. Denna regel ändrades inte förrän 1979 då det var helt förbjudet.

Jämförelsen visar att Eric nästan kan lärobokstexten utantill och att han har vinnlagt sig om att lära in årtalen. Det andra citatet är exempel på hur han använder vardagliga ord som "killar och tjejer", för att formulerar sig friare i förhållande till lärobokstexten. Samma exempel visar att han försöker få med så mycket fakta som möjligt inom den anvisade taltiden på tre minuter genom att korta ner vad som står i läroboken. Nästa utdrag visar dels hur Eric använder nyckelord som är direkt hämtade ur läroboken, "importera", "lönnskrogar", "gangsterligor", "muta", "makt", "domare och poliser", "demokratiska länder", dels hur han omformulerar lärobokens text.

¹²⁵ Ljudfil redovisning grupp A, elev Eric, lektion 10, 20151103.

Tabell 10: Jämförelse lärobokstext och muntlig elevredovisning.¹²⁶

Lärobokens text Samhälle idag 7 s. .88-89	Eric's muntliga formulering ur transkription av redovisning 20151103
<p><i>I USA var det förbjudet att importera och sälja alkohol mellan 1920 och 1933. Det ledde till att tiotusentals lönnkrogar öppnades av gangsterligor.</i></p> <p><i>I vissa städer som exempelvis Chicago tog gangstergängen över makten bland annat genom att muta poliser och domare.</i></p> <p><i>Allt fler struntade i lagen, även politiker och till sist måste lagen om spritförbud avskaffas.</i></p> <p><i>En lag som inte följs av allmänheten kan alltså inte upprätthållas utan stora insatser av polisen. En stat kan i och för sig tvinga allmänheten att följa en lag med våldsmetoder, men det fungerar inte i demokratiska länder där regeringen kan röstas bort.</i></p>	<p>”I USA 1920-1933 så var det olagligt att importera, köpa eller sälja vin, ehh, eller alkohol. Det öppnades massor av lönnkrogar av gangsterligor.”</p> <p>”/.../ Detta använde de för att utöva makt och muta domare och poliser så att de fick kontroll över samhället. Detta hände till exempel i städer som Chicago, USA.”</p> <p>”Detta gjorde så att samhället började strunta i lagarna.”</p> <p>”Detta visar att lagar måste följa samhället /.../ men det går bara och följas om polisen använder våld men det går inte i demokratiska länder.”</p>

Han säger till exempel ”det var olagligt” istället för ”förbjudet”, ”utöva makt” istället för ”tog över makten” och ”använder våld” istället för ”våldsmetoder”. De synonyma omformuleringarna visar att han har förstått textens innebörd och inte enbart lärt sig lärobokstexten utantill. Vidare hinner han berätta mer genom att formulera sig kortfattat samtidigt som det underlättar för kamraterna att skriva ner det han säger.

¹²⁶ Ljudfil redovisning grupp A, elev Eric, lektion 10, 20151103.

Av exemplen framgår vidare hur Eric följer lärobokens kronologiska¹²⁷ redovisning av ämnesinnehållet, inte bara mellan de olika avsnitten, utan även inom varje avsnitt. Eleven redovisar flera årtal vilket kan vara ett sätt att strukturera ämnesinnehållet och att komma ihåg fakta genom att rituellt följa en given kronologi. Elevens strategi att reproducera bokens kronologi och ordval, använda nyckelord och årtal, är ett sätt att memorera och att få med så mycket som möjligt av det som står i läroboken. Erics beskrivning av hur han har lärt sig bekräftar att han hänger upp sin redovisning på nyckelord och årtal. Vidare framgår det av ljudinspelningen att han läst texten flera gånger för att sedan, som han själv uttrycker det, ”riktigt djupläst”. Därutöver säger han sig ha skrivit ner viktiga meningar ”som jag själv kommit på i huvudet och sedan återskapat texten efter orden.”¹²⁸ En av kamraterna i gruppen ber honom förtydliga vad han menar med ”återskapa”, vilket föranleder honom att upprepa att han ”skrivit meningar med egna ord och sedan kollat på dem och gjort en egen text.”¹²⁹ Av hans förtydligande framgår att ordet ”återskapa”, för honom innebär att återge ett innehåll med egna ord, det vill säga omformulera lärobokens text. Kamratens skriftliga dokumentation av hans redovisning, av hur han har gått tillväga för att lära sig (se vänster elevdokument, i rutan med Erics namn, bild 14) bekräftar hans utsaga: ”har läst texten flera gånger, skrivit med egna meningar från stödord.” Utdragen, tillsammans med hans utsaga och dokumentationen av densamma, visar att han har läst texten och skrivit ”stödord” för att sedan ”återskapa”, omformulera, innehållet.

Exemplen visar hur eleverna slits mellan att lösa uppgiften inom den angivna tiden och att förmedla så mycket som möjligt av faktainnehållet. Uppgiftens formulering och redovisningens starka inramning innebär att fokus förflyttas från uppgiften och ämnesinnehållet, att redovisa vad de har lärt sig om normer och lagar, till formen för redovisningen, vilket föranleder eleverna att handla strategiskt.

¹²⁷ Med kronologi avses här läsordningen i läroboken och inte händelsernas historiska kronologi.

¹²⁸ Ljudfil lektion 10, 20151103.

¹²⁹ Ljudfil lektion 10, 20151103.

8.2.3 Redovisning som främjar strategiskt handlande

I exemplen från den inledande delen av redovisningen är det elevernas muntliga berättelse om vad de har lärt sig om normer och lagar och hur de har lärt sig som är i fokus. Skrivhandlingar i anslutning därtill innebär dokumentation av det som redovisas med syftet att lagra, organisera och strukturera vad som sägs, att utveckla kunskap och att utvärdera kunskap. Eleverna skriver ner nyckelord för att så kortfattat som möjligt sammanfatta vad kamraterna redovisar. Samtliga elever följer lärarens instruktioner om hur de ska skriva i det anvisade dokumentet. Av dessa framgår explicit att eleverna inte ska skriva ”hela långa meningar” utan enbart ”de där små korta nyckelorden”. Utdragen (se 8.2.1, s. 234) visar hur eleverna dokumenterar det som sägs, så kortfattat som möjligt, även om det i exemplen också finns de som skriver med hela meningar: ”Husbonden slog arbetarna.”, ”Regler behövs för samhället.”, ”Lagar och normer behövs om man är fler.” Både tiden på tre minuter och dokumentets utformning begränsar mängden text som eleverna förväntas skriva. Av utdragen framgår vidare att de har svårt att anteckna vad kamraterna redovisar dels för att taltempot är högt och att fakta staplas på vartannat utan tydligt samband, dels för att det är svårt att välja vad de ska ta med av det som sägs.

Även om verbalspråket dominerar skrivhändelserna visar elevtexterna hur andra visuella resurser används i syfte att lösa det, som på grund av redovisningens utformning, kommer att stå i fokus för eleverna, nämligen redovisningsformen. Visuella resurser i form av linjer, pilar, kryss, siffror och överstrykningar används för att optimera skrivutrymmet i dokumentet dels genom att det utökas och minskas, dels för att markera vem som redovisar samt att något upprepas. Bruket av sådana visuella resurser visar hur elevernas interaktion rörande redovisningens genomförande leder till kreativa lösningar. Förslaget i pojkgruppen att använda en pil för att upprepa ett yttrande är ett sådant exempel som sparar både tid och utrymme för den muntliga respektive skriftliga redovisningen. Den här typen av visuella resurser används också för att markera felskrivning och till vad som får anses vara utsmyckning genom att de klottrar i kanten på pappren. Skrivredskapen är uteslutande analoga såsom penna och papper.

Redovisningens starka inramning, vars utformning förutsätter att olika skriftspråkliga litteraciteter kombineras, visar sig på flera sätt vara krävande för eleverna. De redovisade exemplen visar att det föranleder dem att handla både rituellt och strategiskt. Redovisningsformen är i sig rituell genom att samma aktiviteter och ämnesinnehåll återupprepas flera gånger i varje grupp och att eleverna skriver ner samma sak flera gånger. Rituellt handlande syns i hur de muntligt reproducerar lärobokens formuleringar och använder dess innehållsliga kronologi i sina redovisningar. Lärobokens rubriker och nyckelord används i samma syfte. Eleven, som redovisar genom att "kopiera" sina kamrater, är exempel på hur det rituella bidrar till att eleverna lär sig av varandras redovisningar. Den rituella inramningen innebär vidare att samma moment upprepas vilket ger rutin på hur de ska skriva och sparar tid.

Enbart det faktum att eleverna skriver för att redovisa en läxa, liksom vetskapen om att läraren har uppsikt över arbetet och ska samla in dokumentet, är motiv för deras strategiska handlande. De ska dessutom hantera en för dem okänd redovisningsform, som de därför inte kunnat förbereda sig inför, vilket gör att de under pågående redovisning samarbetar för att få det att fungera. De hjälper varandra för att hinna redovisa så mycket som möjligt, till exempel genom att fylla på med ord och fakta, att ställa frågor och att be om förtydligande. Vidare försöker de optimera redovisningstiden genom att hålla högt taltempo, formulera sig kortfattat och precist, omformulera sig med egna ord och vägleda varandra genom att ställa frågor "och hur har du lärt dig?", eller bistå med faktakunskaper. Att eleverna redovisar i samma kronologiska följd som boken framstår även det som strategiskt då det är ett sätt att undvika sidospår och spara tid för sig själva och för gruppen. Redovisningsformen leder till att fokus förflyttas från ämnesinnehållet i uppgiften till formen för redovisningen, vilket motiverar eleverna till gemensamt strategiskt handlande, men också till att de konkurrerar med varandra om tidsutrymmet och lärarens uppmärksamhet.

Exempel på samarbete utgörs av pojkgruppens samtal om hur genomförandet av själva redovisningen ska gå till, och hur de på

lämpligast sätt skriver ner vad kamraterna säger. Genom att prova formuleringar på varandra, resonera om hur dokumentet ska fyllas i och ge råd om hur de kan spara tid genom att skriva på ett visst sätt, försöker de nå en gemensam förståelse för hur redovisningen ska genomföras. Vad läraren ska bedöma, utifrån läxuppgiftens formulering, är huruvida eleverna har lärt sig ämnesinnehållet i det aktuella textavsnittet, inte deras förmåga att nå samsyn om redovisningens genomförande. Att eleverna samarbetar för att lösa själva situationen motiveras därför inte av att det ska bedömas av läraren, utan av deras gemensamma intresse för att praktiskt hantera redovisningen. Redovisningsformen kommer i fokus för eleverna istället för kunskaper om ämnet, vilket föranleder dem att handla kommunikativt, genom sina ansträngningar att nå gemensam förståelse, i en undervisningssituation som till sin utformning och för sitt syfte är rituell och strategisk. Redovisningen av läxan om normer och lagar utgör därmed exempel på hur spår av kommunikativa handlingar framträder parallellt med strategiska handlingar, i ett strategiskt och rituellt sammanhang.

8.3 Redovisning del II: "Årtal, varför lagar finns och alkohol i USA"

Redovisningen fortsätter med att eleverna, inom gruppen, ska sammanfatta vad som framkommit i deras enskilda redovisningar som de sedan ska delge hela klassen. Nedan följer ett utdrag ur observationsanteckningarna från det efterföljande arbetet utifrån lärarens instruktion:

När alla i gruppen har berättat klart avbryter läraren för att instruera dem om nästa steg i redovisningen av läxuppgiften. Inom gruppen ska eleverna med hjälp av dokumentationen från de muntliga redovisningarna diskutera vad de har lärt sig. De ska komma överens om tre saker, som de gemensamt anser vara det viktigaste att kunna, i avsnittet om normer och lagar, som sedan ska redovisas för hela klassen. Eleverna får kort tid på sig att komma överens om vad de vill lyfta. Nils frågar läraren om de ska skriva ner vad de kommit fram till men det säger hon att de inte behöver, bara de kan berätta för henne så ska hon sammanfatta vad alla säger genom att skriva på skärmen. Trots detta skriver Nils ner vad de kommit överens om, för att komma

ihåg det, tills det blir deras tur, ”årtalen, varför lagar behövs och alkohol i USA”¹³⁰, därefter vidtar redovisningen för hela klassen. Läraren går från grupp till grupp och ber eleverna tala om vad de kommit överens om medan hon själv skriver på datorn, för att sammanfatta direkt i dokumentet, synligt för alla via skärmen. Hon skriver medan eleverna pratar och det blir som en gemensam repetition av det viktigaste och ett tillfälle att ställa frågor och reda ut begrepp. Eleverna korrigerar läraren när hon skriver fel vilket hon tar till sig. Jag noterar att ingen elev antecknar vad som skrivs på tavlan.¹³¹

Av utdraget framgår att eleverna har kort tid på sig att komma överens, men att pojkggruppen, trots det, hinner prata om annat. Deras samtal redovisas nedan med hjälp av utdrag ur ljudfilen från redovisningen:

Den som först tar initiativ att lyfta fram det viktigaste är Eric, som inleder:

Eric: Årtalen är viktiga!
Carl och Pär: Jaa
Eric: Varför lagar behövs och ehh...
Carl: Ska man skriva ner det?
Eric: (P) och det här med alkohol i USA. Dom är dom tre viktigaste grejerna. Att det var olagligt, fastän att det var lag så var det ändå folk som sket i det för de kunde muta.
Pär: Tekniskt sett, så hade Jesus brutit mot lagen för man får ju vin och sådant bröd när man konfirmeras.
Eric: Ja, men han levde ju inte i USA 1920.
Pär: Naej-
Eric: Han levde 1090, 920, han levde för 1920 år sedan (P) då dog-
Pär: Ja, men-
Eric: Nej, då föddes han. Han föddes väl för 2015 år sedan?
Pär: Jaha, men han var ju ändå Jesus, när detta var förbjudet.
Eric: Ja, men då bytte han säkert, SKRATTAR, det mot soda, [UTTALAS PÅ ENGELSKA].
Pär: Soda? Sodastream-¹³²

¹³⁰ Nils dokument från lektionen 20151103.

¹³¹ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 10, 20151103.

¹³² Ljud- och filmfil lektion 10 20151103.

Som utdraget visar tar det inte lång tid för pojkarna att enas om vilka tre saker som de tycker är viktigast, innan de kommer in på ett annat samtalsämne som, lite överraskande, placerar Jesus i 1920-talets USA. Av samtalet framgår att eleverna har förstått att normer och lagar förändras genom historien, vilket följande citat är exempel på: "tekniskt sett hade Jesus brutit mot lagen", "när detta var förbjudet". Att jag valt att ta med detta, som det kan tyckas för sammanhanget irrelevanta samtal, grundar sig i att det är intressant genom att det bryter mot den för redovisningen etablerade normen. Exemplet visar att eleverna inte alltid låter sig styras av läroboken utan relaterar till andra kunskaper som, i detta fall, har med religion att göra. Det korta samtalet om Jesus, hans ålder och huruvida han bör betraktas som lagbrytare eller ej, är exempel på hur eleverna, om än lite oväntat i det aktuella sammanhanget, försöker förstå ett fenomen som tid. Kommentaren om att "man får vin och sånt när man konfirmeras", antyder att samtalet även relaterar till frågor som är aktuella för den fas i livet som eleverna själva befinner sig i just nu. Vidare är det exempel på hur humor används för att skapa lite andrum i en i övrigt pressad situation.

8.3.1 Vad är viktigast att kunna?

Av observationsanteckningarna framgår att läraren antecknar gruppernas förslag på vad de anser vara viktigt att kunna om normer och lagar, genom att skriva i samma dokument som eleverna använt sig av under redovisningen. Läraren fyller på med fakta under samtalets gång, för att eleverna ska få en bild av vad som skiljer och vad som är gemensamt för det faktaurval som grupperna har gjort. Texten som växer fram på skärmen blir en skriftlig sammanfattning av det mest centrala ämnesinnehållet. Uppföljningen avrundas därefter med ett samtal om vad som är viktigt och mindre viktigt att kunna. Observationsanteckningarna visar att eleverna är aktiva i samtalet men att ingen av dem följer lärarens exempel med att skriva. Lärarens dokumentation av helklassamtalet utmynnar i texten som framgår av tabellen på nästa sida.

Tabell 11: Lärarens dokumentation av elevernas redovisning.¹³³

Redovisning av sid. 88-89 i boken Normer och lagar.

Ni redovisar först i grupp (4/grupp) och antecknar då noggrant det viktigaste och sedan diskuterar vi i helklass.

Elev	Vad har hen lärt sig? (3 viktigaste sakerna)	Studieteknik (hur har hen lärt sig det?)
Eric, Carls, Nils, Pär	Gangsters tjänade mycket pengar 1800-1979, aga mot barn Varför lagar/normer behövs/kommer ifrån	
Lars, Qvintus, Gustav, Olga	Inte aga barn 1979 Inte röka på allmänna platser Man tog bort lagen mot alkohol	
Ida, Kalle, Måns, Joel	Normer oskrivna regler Straff om vi bryter mot lagar Inte slå barn från 1979	
Anna, Håkan, David, Bo	Inte slå barn lag mot det Rökning vanligare förr Rökrum, inte röka på allmän plats USA öl/sprit/vin kriminella lönnkrogar lönsamt, tjänade på detta inte importera sprit	
Frågor:	Varför tog man bort lagen om spritförbud i USA? Vad är skillnaden mellan norm och lag? Varför skapade man en fildelningslagen?	

¹³³ Dokumentation av elevernas redovisning lektion 10, 20151103.

Den skriftliga sammanfattningen visar (se färgmarkeringar i tabellen ovan) att samtliga grupper har lyft fram lagstiftning om barnaga som exempel på hur lagar förändras och som något viktigt att kunna. Frågor om sprit, tobak och pengar tycks väcka elevernas intresse eftersom de lyfter fram lagar om detta som viktig kunskap. Att de uppmärksammar just detta antyder att de befinner sig i en period i livet, ungdom (13-14 år), då dessa ting kan verka fascinerande. Samtidigt är det överraskande att ingen grupp tar upp lagen om fildelning, eftersom det torde vara något som engagerar dem, med tanke på att enkäten och reflektionsloggarna visar att de ägnar en del av fritiden till sociala medier, dataspel, film och musik. Läraren kommenterar att de inte tog upp exemplet med fildelning vilket av eleverna förklaras med att det kom sist i läroboken och att de inte hann berätta om det inom ramen för redovisningstiden.

Av observationsanteckningarna framgår vidare att i samtliga grupper har årtal framhållits som viktigt att kunna, ett faktum som bekräftas av sammanställningen. Läraren har vid ett tidigare tillfälle lämnat frågan öppen, om huruvida det är viktigt att lära sig årtal och siffror, ”frågan är om det var det som var det viktiga att lära sig eller om det var något annat som var viktigt?”. Elevernas individuella redovisningar i grupperna visar, som tidigare lyfts fram, att årtal används för att komma ihåg och att strukturera ämnesinnehållet, vilket också Erics redovisning, som beskrivits tidigare, är exempel på. Transkriptionen av hans muntliga redovisning visar hur han inleder varje påstående med att relatera till årtal: ”Förr i tiden på 1800-talet [...], Sedan 1850 så blev det [...], 1920 så kom [...], 1950 så kom [...], I USA 1920-1933 [...]”, (se 8.2.2). Även pojkgruppens diskussion om när Jesus levde visar att eleverna anser att tid är ett sätt att komma ihåg händelser genom att placera dem i ett större sammanhang.

Helklassamtalet, om vad som är viktigt att lära sig, sammanfattas av klassen gemensamt i några frågor som läraren skriver längst ned i dokumentet. De lyder som följer: ”Varför tog man bort lagen om spritförbud i USA?, Vad är skillnaden mellan normer och regler?, Varför skapade man en fildelningslag?”. Noterbart är att ingen av dessa frågor innehåller årtal, ett faktum som kan förklaras av att läraren gjort klart för eleverna att årtalen, i det aktuella avsnittet

inte är något de behöver kunna, och därför medvetet uteslutit dem när frågorna formulerats. Av ljudinspelningen från lektionen framgår att läraren betonar vikten av att kunna placera händelser i tid på ett ungefär, ”det viktigaste är ju inte alltid att man kan varenå årtal utantill, men att ni hade någon sorts tidsuppfattning, från mitten på 1900-talet”.¹³⁴ Genom sitt uttalande avfärdar hon elevernas förslag om att årtalen, i den aktuella lärobokstexten, är viktiga att kunna. Istället trycker hon på betydelsen av att de har förstått varför lagar och normer finns baserat på vad de kunnat läsa sig till i läroboken. Att frågan om fildelning kommer med i sammanfattningen, trots att ingen av eleverna lyft fram detta, är ytterligare exempel på att det är lärarens uppfattning om vad som är viktigt att kunna som blir avgörande för vad som betonas.

Den del av redovisningen som handlar om hur eleverna har lärt sig får litet utrymme i deras individuella redovisningar och i den gemensamma uppföljningen tas det inte upp alls. Läraren förklarar att av tidsskäl ska eleverna redovisa denna del inom ramen för svenskämnet istället, i anslutning till att de arbetar med studieteknik.

Denna del II av redovisningen, som beskrivits ovan, är en skrivhändelse som i första hand involverar läraren i olika skrivhandlingar medan eleverna framförallt deltar muntligt. De redovisar för varandra, redovisar för klassen och deltar i samtal för att formulera frågor. Lärarens muntliga information och instruktioner kompletteras genom att hon skriver upp nyckelbegrepp och frågor för att sammanfatta vad eleverna redovisar, skriver vad de lyfter fram som viktigt och deras förslag på frågor som de formulerar till det kommande provet. Eleverna skriver överlag ingenting under den gemensamma uppföljningen. Undantaget är den elev som själv tar initiativ att skriva ner vad han ska säga, för att komma ihåg vad gruppen enats om, som viktigt att lära sig. Det är alltså framförallt läraren som skriver i syfte att informera och instruera samt för att lagra, organisera och strukturera elevernas kunskaper. Att hon inte skriver ner årtalen, som eleverna framfört, som viktiga att kunna, visar att hon vill påverka dem i riktning mot att värdera andra ämneskunskaper än

¹³⁴ Ljudfil lektion 10, 20151103.

detaljerade fakta, som elevernas förslag om årtal, varför lagar finns och fakta om lagar, är exempel på. Skrivhandlingarna involverar uteslutande verbalspråkliga resurser förutom att läraren använder andra visuella resurser, i form av tabeller och numrering, för att strukturera och förtydliga. Läraren använder enbart digitala redskap, dator, videokanon och skärm, vilket gör det möjligt för eleverna att följa med i sammanfattningen. Genom att skriva på datorn kan hon snabbt förflytta sig i texten och revidera innehållet allt eftersom grupperna kommer med sina förslag. Att inte eleverna följer lärarens exempel att skriva kan förklaras med att de vet att hon kommer att lägga ut den färdiga texten i *Edwise*.

Utdragen i avsnittet pekar på att skrivandet är rituellt och strategiskt motiverat. Läraren skriver för att sammanfatta det viktigaste ämnesinnehållet i arbetsområdet om lag och rätt och för att ge eleverna ett skriftligt underlag att läsa på till provet. Skrivhandlingarna följer rituellt på de muntliga redovisningarna för att sammanfatta och skapa underlag för nya samtal. Läraren och eleverna talar om och skriver ner det som sägs, och de skriver för att kunna delta i samtal om det som sagts. Skrivandets dokumenterande funktion, i förhållande till det muntligas redovisande funktion, är på det sättet en nödvändig förutsättning i elevernas förberedelser. Elevtexterna har formen av icke självbärande texter, så kallade satellittexter (jfr Sandqvist & Teleman 1989, s. 146), som förutsätter att läsaren eller lyssnaren själva har kunskaper för att det som sägs eller skrivs ska bli begripligt. Samma sak gäller för elevernas muntliga redovisningar vilket bland annat visar sig i deras omfattande användning av pronomen.

Kommunikativt handlande framskymtar under redovisningen i exemplet med pojkarnas oförutsägbara samtal om hur de uppfattar tid. Spår av kommunikativt handlande finns också i beskrivningen av hur elevernas fokus i redovisningen förflyttas från det som ska bedömas, innehållet, till redovisningsformen och deras försök att hitta bästa möjliga lösning på de problem som uppstår i samband med densamma (se 8.2). Den här lilla episoden visar, liksom elevernas samspel för att lösa redovisningsformen (se 8.2.1), hur drag av kommunikativt handlande kan framskymta i strategiskt och rituellt styrda situationer. Att eleverna talar om något helt annat är

i sig inte tecken på ett kommunikativt handlande. Det kommunikativa ligger i att de för ett resonemang som går ut på att nå en gemensam förståelse för hur länge sedan det var Jesus levde, och hur man ska tänka för att få rättsida på uppfattningen om tid, ett ämnesinnehåll som inte är föremål för bedömning i den aktuella situationen. Elevernas samtal om tid som företeelse eller uppfattning av tid, till exempel historisk tid, tillsammans med deras försök att dra nytta av varandras kunskaper och kunskaper i andra ämnen, samt deras användning av humor, som skapar lite (kommunikativt) andrum i kunskapandet, bär spår av kommunikativt handlande.

Lärarens val att inte följa upp den del av redovisningen som handlar om hur eleverna lärt sig uppfattar jag som ett uttryck för en rådande norm som säger att det ämnesinnehåll som av tradition tillhör svenskämnet, vilket studieteknik gör, ska undervisas om på svensklektionerna och inte ta tid från SO-ämnesundervisningen.

8.4 Redovisning del III: Strategiska förberedelser inför prov

Redovisningen avslutas med att eleverna ombeds komma med förslag på frågor till provet utifrån vad som är viktigt att kunna om lag och rätt. Enligt ett utdrag från inledningen av den sista lektionen före provet får eleverna följande instruktion:

Läraren: Om vi nu tänker oss att ni skulle skriva några frågor på det här som ska vara med på provet, vad skulle man då kunna tänka sig? Vad bör man känna till om det här med lag och rätt?¹³⁵

Det samtal som följer mellan läraren och eleverna, som syftar till att sammanfatta arbetsområdet, blir både en muntlig repetition och ett tillfälle för eleverna att ställa frågor och för läraren att komma med kompletteringar. Av observationsanteckningarna framgår att arbetsgången var densamma inför provet på arbetsområdet *Massmedier* och att eleverna önskar göra på samma sätt inför det nu förestående provet om lag och rätt. De uppmanas därför att komma med förslag på frågor som läraren antecknar på skärmen.

¹³⁵ Ljudfil lektion 11, 20151105.

Elevernas förslag utmynnar enligt lärarens anteckningar i följande frågor:

Elevernas förslag provfrågor Lag och rätt åk 7 sid 74-99

1. Finns det ett samband mellan lag och straff? Ge ett förslag!
2. Varför finns det lagar och regler?
3. De brott som nämns på sid 76-77 ska vi kunna.
4. Vad händer när ett brott har begåtts från brott till rättegång! Vem? Varför?
5. Vilka är med vid en rättegång och vad gör de?
6. Läs sid 86-88, vad ska vi kunna?
7. *Normer och lagar*, vi ska kunna det som vi redogjorde i läxan.
8. Som ringar på vattnet – förstå bilden.
9. Vi ska kunna fem straff man kan få i Sverige. Valfria.
10. Förklara skillnaden mellan polis- och rättsstat.
11. Dödsstraff – var? Varför/varför inte?¹³⁶

Frågorna speglar det ämnesinnehåll som eleverna har enats om, som viktigast att lära inför provet, vilket överensstämmer både med det som pekats ut som centralt i läroboken och vad läraren har tagit upp i sin undervisning. Det är i sin tur baserat på det centrala innehållet i kursplanen för ämnet samhällskunskap.

Några av frågorna ligger nära lärobokens rubriker. Exempelvis är fråga 1: ”Varför finns det lagar och regler?”, en reproduktion av lärobokens rubrik som lyder ”Varför ska man följa lagarna?” (s. 77). Andra formuleringar är inte frågor, i grammatisk mening, utan påståenden eller uppmaningar om vad eleverna ska kunna med explicita hänvisningar till specifika sidor i läroboken, som till exempel uppmaningen i fråga 3: ”De brott som nämns på sid 76-77 ska vi kunna”. Vidare utmärks frågorna av att de uppmuntrar till utantillinlärning av fakta genom att uppmärksamma ett specifikt innehåll som ska övas till provet. Flera av frågorna innehåller verbet ”kunna”, som tydligt anvisar vad som förväntas, och som därmed utgör en anmodan att handla strategiskt. Påståenden med direkt koppling till det som tagits upp i undervisningen är också framträdande till exempel i fråga 7: ”vi ska kunna det vi redogjorde

¹³⁶ Lärarens dokumentation av förslag till provfrågor utlagda på *Edvise*, 20151105.

i läxan.”, eller fråga 8: ”Som ringar på vattnet – förstå bilden”, som direkt relaterar till en specifik lektion.

Något som däremot inte avspeglas i frågorna är det fokus på begreppskunskap som genomsyrat undervisningen dels i lärarens genomgångar, dels i elevernas arbete med att svara på frågor och skapa en ordlista. Även om formuleringar som ”förklara” eller öppna formuleringar som ”vad händer”, implicit ställer krav på relevant begreppsanvändning är det ingen fråga som specifikt efterfrågar förklaringar på vardagliga ord, abstrakta skriftspråkliga ord eller ämnesspecifika begrepp. Avsaknaden av den här typen av frågor är inte heller förenligt med planeringen av arbetsområdet (se 7.2, s. 164-165), i vilken arbete med ”ordkunskap” återkommer som avslutning på varje avsnitt. Vikten av att kunna använda ämnesspecifika begrepp betonas även i kunskapskraven för ämnet samhällskunskap vilka återges sist i planeringen för arbetsområdet. För att särskilt uppmärksamma eleverna på vad de kommer att bedömas på har läraren dessutom markerat dem med avvikande färg. Nedan följer ett utdrag ur planeringen med de skriftliga bedömningskriterier som läraren kommer att utgå ifrån:

Kunskapskrav och det du kommer att bedömas på enligt Lgr11

Du ska kunna redogöra för/berätta om gällande lagar och regler inom det svenska rättssystemet. Vad gäller i Sverige om man begår ett brott? Vad händer och vem gör vad?

Utveckla din förmåga att resonera och ta ställning till olika frågeställningar inom området Lag och rätt, etik och moral, kunna argumentera för ditt ställningstagande samt förstå konsekvenserna av enskilda individers handlande. Vad är rätt eller fel, varför tycker du så? Du ska kunna redogöra för vad du tycker om olika sorters straff, t.ex. dödstraff och motivera/argumentera för varför du tycker så.

Du ska kunna diskutera orsakerna bakom kriminalitet och brottslighet. Varför blir man en brottsling/kriminell? Du ska kunna förklara och använda de ord/begrepp som tillhör arbetsområdet.¹³⁷

¹³⁷ Planering för arbetsområdet *Lag och rätt* åk 7 ht15.

Formuleringarna speglar väl det som tagits upp i undervisningen enligt planeringen. Till exempel betonas särskilt vikten av att kunna använda för arbetsområdet relevanta ord och begrepp. Utöver att eleverna ska kunna "redogöra" för sina kunskaper genom att "resonera" och "diskutera", förväntas de också ha åsikter, "vad du tycker" och "varför du tycker", och kunna "motivera" och "argumentera" för sina ställningstaganden. Möjligheter att öva förmågan att, i tal eller skrift, ta ställning i olika frågor har inte getts något större utrymme i undervisningen eller i planeringen av arbetsområdet. Det som huvudsakligen ska bedömas utifrån kunskapskravens formuleringar är i vilken utsträckning eleverna har lärt sig fakta om ett samhälles rättssystem, lagar och regler. Det är den typen av kunskap lärobokens och elevernas frågor lägger upp för. Läroboken och planeringen är i sin tur en rekontextualisering av hur ämnet skrivs fram i läroplanen, specifikt i kursplanen för samhällskunskapsämnet. Av det centrala innehållet för årskurs 7-9 (Skolverket 2016b) framgår att undervisningen bland annat ska behandla:

Rättssystemet i Sverige och principer för rättssäkerhet. Hur normuppfattning och lagstiftning påverkar varandra. Kriminalitet, våld och organiserad brottslighet. Kriminalvårdens uppgifter och brottsoffers situation. (s. 219)

De kunskapskrav och bedömningskriterier som läraren delgivit eleverna både muntligt och skriftligt är formulerade utifrån Lgr 11, som trycker på betydelsen av att kunna "använda begrepp, föra resonemang, se samband, beskriva, redogöra, värdera, ta ställning, argumentera och underbygga egna resonemang och ställningstaganden (s. 222 ff.). Detta har läraren tagit fasta på i sina formuleringar av kunskapskrav och bedömningskriterier för arbetsområdet.

Sammantaget visar elevernas val att formulera och besvara frågor för att läsa på till provet att det är ett etablerat arbetssätt i skolan, som flera elever även använder sig av hemma. I uppgiften om normer och lagar fick eleverna möjlighet att fritt välja arbetssätt. Trots det

valde de flesta att använda sig av frågor, lärobokens, de gemensamt formulerade frågorna eller frågor som de själva formulerat. Det visar hur starkt inflytande skolan har på vad eleverna lär sig och hur. Fokusgruppintervjuerna bekräftar att elevernas skolskrivande i hög grad innefattar skrivhändelser som går ut på att öva inför prov och att besvara frågor är de mest frekventa skrivhandlingarna när det handlar om att stödja elevernas övande och lärande. De är också ett stöd för föräldrarna när de ska förhöra sina barn inför proven.

Elevernas önskan att klassen gemensamt ska formulera frågor för att kunna öva till provet utmynnar i rituella och strategiska skrivhandlingar som i första hand aktualiserar verbalspråkliga resurser och användningen av både analoga och digitala redskap. Det rituella ligger i att eleverna har skolats in i en ämneskultur som av tradition använder sig av metodiken att svara på frågor till en text för att urskilja och lära sig fakta. Att eleverna övar genom att skriva svar på frågor, ett av läraren förordat arbetssätt, och på ett faktaurval som framhållits av läraren och som uteslutande baseras på läroboken, visar ytterligare hur de handlar strategiskt för att klara provet. Redovisningen av läxuppgiften avslutas med att eleverna formulerar frågor till provet vilket visar hur provet styr deras skrivhandlingar och hur målstyrd undervisningen är. Styrdokumentens betoning av förmågor, som att resonera, analysera, reflektera, kritiskt granska och att kunna ta ställning, (Skolverket 2016b, s. 215) får litet utrymme i frågorna, som mer har fokus på utantillinlärning av fakta.

Samtalet, som förs i anslutning till att frågorna formuleras, syftar till att lyfta fram det som är viktigt att kunna till provet. Även om det i sig är strategiskt betingat, så framskymtar det i förhandlingen om vilket ämnesinnehåll som är mest centralt och hur frågorna kan formuleras, drag av kommunikativt handlande som motiveras av en gemensam strävan, att nå fram till vad i ämnesinnehållet som är viktigast. Samtidigt motiveras hela samtalet av hur eleverna ska handla strategiskt för att nå målet med att klara det förestående provet. Den strategiska inriktningen bekräftas av elevernas angelägenhet om att frågorna ska läggas ut på *Edwise*, så de säkert vet att de läser på rätt saker, rätt i betydelsen det som i undervisningen har lyfts fram som särskilt viktigt att kunna.

8.5 Sammanfattning, SO-undervisningen ett möte mellan muntlig och skriftlig litteracitet

Fokus i föreliggande kapitel är de skrivhändelser som aktualiseras i samband med redovisningen av en uppgift om normer och lagar och i den uppföljning som sker av densamma. Redovisningen är starkt inramad vilket får till följd att elevernas fokus förflyttas från ämnesinnehållet, och vad de har lärt sig om normer och lagar, till redovisningsformen, som innehåller flera olika moment där skrivande varvas med att eleverna talar, samtalar och lyssnar. De skrivhändelser som aktualiseras under redovisningen leder för elevernas del till skrivhandlingar som syftar till att lagra, organisera och strukturera vad kamraterna redovisar, samt till att utveckla och utvärdera kunskap. Lärarens skrivhandlingar har samma syfte, att dokumentera det mest centrala i elevernas redovisningar och deras förslag till frågor, som en sammanfattning av det viktigaste att kunna om lag och rätt. Läraren använder uteslutande digitala redskap för att underlätta för eleverna att följa med när hon skriver, vilket i första hand sker med verbalspråkliga resurser, så när som på tabellformatet, som hon använder för att strukturera och organisera anteckningarna. Eleverna å sin sida är helt hänvisade till analoga redskap något som bidrar till, att de i högre grad kombinerar verbalspråkliga resurser med andra visuella resurser, för att kunna använda det anvisade dokumentets utrymme på bästa sätt. Därtill sparar det tid och kraft när de antecknar vad kamraterna säger.

Redovisningsformen inbjuder till elevernas rituella handlande men är också ett resultat av lärobokens styrning som kommer till uttryck i att eleverna reproducerar dess kronologi, nyckelord, ordval och formuleringar. Att eleverna handlar strategiskt visar sig till exempel i deras strävan att ringa in det viktigaste att träna på till provet, genom att skriva svar på frågor, ett etablerat arbetssätt inom SO-ämnesundervisningen. Redovisningens stränga inramning motverkar ett friare förhållningssätt till lärobokens text, innehåll, formuleringar och kronologi eftersom eleverna då riskerar att hoppa över delar av ämnesinnehållet när de redovisar. Mängden fakta framstår i sammanhanget som viktigare än urvalet eftersom det som ska bedömas är huruvida de lyckas redovisa allt som de har lärt sig.

I beaktande av att redovisningen, de facto, är ett läxförhör och därmed utgör en bedömningssituation, är både elevernas skriftliga och muntliga handlingar strategiskt motiverade. Elevernas strategiska handlande kommer också till uttryck i hur de värderar ämnesinnehållet. Samtliga elever lyfter till exempel fram årtal som viktigt att kunna vilket visar att de är socialiserade in i en skolkultur som värderar faktakunskaper. En undervisning med fokus på reproduktion av fakta och formaliserade färdigheter främjar och främjas av skrivhändelser som inbegriper rituella och strategiska skrivhandlingar. Spår av kommunikativt handlande framskyntar i skrivhändelser som inte är föremål för bedömning, som till exempel när eleverna samarbetar om hur de ska dokumentera varandras redovisningar inom de givna ramarna. Deras strävan att optimera både redovisningstid och skrivutrymme leder till att de samtalar om hur andra visuella resurser kan användas.

Undervisningen involverar eleverna i skrivhändelser inför, under och efter samtal med läraren, med andra elever och i samtal med sig själva. De skriver för att kunna delta i samtal om ett ämne och de skriver för att dokumentera andras tal och samtal. De exempel som redovisas i kapitlet visar att skrivpraktiker i SO formas av ett horisontellt utbyte mellan skriftlig och muntlig litteracitet, i vilka det skriftliga är en förutsättning för det muntliga och det muntliga förutsätter det skriftliga. Eleverna skriver inte alls under uppföljningen medan läraren är mycket aktiv. Liksom i föregående kapitel visar analysen att läroboken i hög grad medierar ämnesinnehållet och att fokus på det avslutande provet blir avgörande för att rituella och strategiska handlingar slår igenom i de skrivhändelser som formar skrivpraktiken.

9 ELEVER SKRIVER PROV

Detta kapitel har fokus på hur skriftspråklig litteracitet manifesteras när elever skriver prov. De etnografiska beskrivningarna och de mönster av skrivhändelser och skrivhandlingar som framkommer i analysen av hur elever skriver i undervisningen och när de redovisar kombineras med en innehållsanalys av prov och elevsvar. Avsikten är att visa hur undervisningens fokus på prov, bedömning och betyg tenderar att forma skrivhändelser och skrivhandlingar i SO och vad det betyder för vilka skrivpraktiker som framträder. Observationsanteckningar, tillsammans med lärarens och elevernas utsagor från intervjuer, kompletterar analysen av det skriftliga materialet som utgörs av lärarens planering av arbetsområdet *Lag och rätt*, det skriftliga provet på arbetsområdet, elevernas skriftliga svar på provet och utdrag ur lärobokstexten om lag och rätt.

9.1 Prov- och bedömningspraktik med inflytande

I kapitel 6 beskrivs skolkulturen och skol-, ämneslärar-, och elevskrivkulturer och praktiker, genom att skolskrivandet kontextualiseras. Vidare beskrivs i kapitel 7 och 8 hur eleverna, genom olika skrivhändelser och skrivhandlingar, möter ett ämnesinnehåll om lag och rätt i ämnet samhällskunskap. Analysen av den observerade undervisningen visar, tillsammans med lärarens och elevernas utsagor i intervjuer och loggböcker, att det fokus på prov, betyg och bedömning som utmärker skolkulturen och de skrivhändelser som blir resultatet, har avsevärt inflytande på såväl lärarens som elevernas skrivhandlingar. Undervisningens inriktning mot prov, bedömning och betyg är i sin tur en följd av en målstyrd läroplan och en resultatstyrd skola. I läroplanen lyfts språk och språkliga förmågor, av vilka skrivandet är en, fram som centralt för elevernas kunskapsutveckling (jfr Carlgren 2015).

Utifrån antagandet att prov- och bedömningspraktiken styr hur skrivpraktiker i SO formas är det angeläget att beskriva och förstå elevers skolskrivande genom de skrivhändelser och skrivhandlingar som de deltar i. Föreliggande kapitel ägnas därför åt elevers skrivande i samband med prov och undersöker vilket skrivande som blir synligt i provets utformning, i lärarens provfrågor och i elevernas svar genom exempel från det avslutande provet på arbetsområdet *Lag och rätt*.

9.2 En provorienterad undervisning

Varje arbetsområde i den aktuella SO-ämnesundervisningen avslutas med ett skriftligt prov för att kontrollera vad eleverna har lärt sig och för att ge underlag för lärarens bedömning och betygssättning. Att skriva i samband med prov, läxprov, diagnostiska prov eller läxförhör, skriftliga såväl som muntliga, är skrivhändelser som eleverna i årskurs 7 efterhand vänjer sig vid som återkommande inslag i undervisningen. Att eleverna ska bedömas och betygssättas individuellt utifrån sina prestationer, gör provtillfällena till specifika situationer som omges av särskilda regler och omständigheter. Det övergripande syftet, att utvärdera elevernas ämneskunskaper, avgör hur proven utformas och genomförs samt vilka redskap och resurser som tas i bruk vid provtillfällena.

Proven får också betydelse för vilka skrivhandlingar som aktualiseras i undervisningen vilket synliggörs i beskrivningen av undervisningsförloppet om normer och lagar och i de redovisade händelserna i anslutning därtill, under vilka både läraren och eleverna, gång på gång, talar om prov och förberedelser inför prov. Citaten nedan är exempel från, i tidigare kapitel, beskrivna undervisningssituationer och skrivhändelser, vilka visar hur eleverna och läraren refererar till de prov som avslutar varje arbetsområde. En vanlig fråga från eleverna är ”ska vi kunna detta till provet?” eller ”vi kan väl göra egna frågor till provet?”. Vidare relaterar eleverna återkommande till provet genom att beskriva hur de förbereder sig, till exempel ”när jag läser på till provet så”, ”när jag pluggar så”, ”jag har gjort [...] för att läsa på till provet”, ”jag gör liksom sammanfattning [...] för att plugga till provet” eller ”man

gör ju det hemma när man ska ha prov o sånt.” Dessa citat är bara några av de exempel som det insamlade materialet innehåller.

Även läraren relaterar ofta till provet, både muntligt och skriftligt, för att uppmärksamma eleverna på ett specifikt ämnesinnehåll eller för att påminna om att det kommer ett prov. Hon säger till exempel: ”de här orden ska ni kunna till provet.”, ”det är lag och rätt som ni har prov på [...] och då är det på allt som vi har gått igenom.”, ”vad tycker ni att man ska kunna till provet?” eller ”det här ser jag som en avstämning inför provet” Utöver dessa exempel på hur läraren återkommer till provet när hon undervisar, är den skriftliga formuleringen i planeringen till arbetsområdet *Lag och rätt*: ”vi kommer att ha läxförhör och prov under dessa veckor och dem bestämmer vi efterhand” (se 7.2), en tydlig avisering om att eleverna kommer att utvärderas på sina kunskaper vid flera tillfällen. Att läraren med jämna mellanrum hänvisar till planeringen: ”ni har ju planeringen och på den står det också [...], vad är det man ska kunna? Kunskapskrav [...] på det här kommer du att bedömas, står ju här med blå text”, är ytterligare exempel på hur elevernas uppmärksamhet riktas mot det avslutande provet.

Exemplen visar hur prov, och förberedelser inför prov, ofta relateras och får utrymme i undervisningen och därför blir avgörande för vilket ämnesinnehåll eleverna möter, vilka skrivhandlingar som aktualiseras, vilka resurser och redskap som tas i bruk och för hur skrivande motiveras. Proven, och det återkommande talet om prov och vad som ska läras in till dessa, blir ett sätt för läraren att motivera ämnesundervisningen och samtidigt en slags drivkraft för eleverna att lära. I förlängningen får det betydelse för vilka skrivpraktiker som formas.

9.3 Prov – en strategisk, verbalspråklig och analog skrivhändelse

I arbetsområdet om lag och rätt utvärderas eleverna på sina kunskaper vid fyra olika tillfällen. Ett provtillfälle utgörs av ett skriftligt läxprov som prövar begreppskunskap vilket de övat på med hjälp av sina Ipadplattor och ett digitalt läromedel, *Begreppsmaskinen* (se 7.5.1). Läxprovet, som innebär att eleverna

ska skriva ett ord vid varje givet påstående, är däremot analogt. Första frågan lyder: "Något man gör som enligt Sveriges lagbok är straffbart"¹³⁸ och här förväntas eleverna skriva ordet brott. Utöver syftet att kontrollera vad eleverna har lärt sig, motiverar läraren läxprovet med att hon vill se om det digitala läromedlet har underlättat för dem att öva på begreppen.

Redovisningen av uppgiften om normer och lagar utgör exempel på ett läxförhör som inbegriper lärarens bedömning av elevernas kollektiva och individuella prestationer, både muntligt och skriftligt. Redovisningens form och innehåll beskrivs utförligt i kapitel 8 (se 8.2). Under läxförhöret, som genomförs med hjälp av analoga redskap, används både skriftliga verbalspråkliga och andra visuella resurser i de skrivhandlingar som eleverna realiserar. I likhet med läxprovet på begreppskunskap har redovisningen flera syften. Det handlar dels om att kontrollera elevernas ämneskunskaper och deras förmåga att på egen hand bearbeta, öva och lära in ett ämnesinnehåll, dels om att ge information om hur eleverna löser en uppgift när de själva får bestämma. Läraren, som är särskilt intresserad av att utvärdera uppgiften, bestämmer sig för att formulera en fråga till provet som relaterar till den.

En annan typ av prov som eleverna ställs inför är ett diagnostiskt ordkunskapstest som görs med hjälp av ett digitalt utvärderingsverktyg, *Socrative student*.¹³⁹ Testet, som består av flervalsfrågor, görs dagen före det avslutande provet i syfte att eleverna ska få en indikation på vad de inte kan. Eleverna gör testet med hjälp av sina Ipadplattor samtidigt som läraren följer deras resultat på sin datorskärm. Klassrumsobservationerna visar hur läraren kommenterar resultatet under tiden och uppmärksammar eleverna på vad de behöver öva. Läraren säger sig se flera fördelar med appen, vilket framgår av följande utdrag ur observationsanteckningar från lektionen:

¹³⁸ Läxprov *Lag och rätt*, 20151022.

¹³⁹ *Socrative* är en app med ett digitalt responssystem som gör det möjligt att i real tid få en uppfattning om vad deltagare har för uppfattning i en fråga eller om deras förståelse. Det kan användas av lärare i undervisningssammanhang för att utvärdera elevers kunskaper och för att planera kommande aktiviteter.
www.patriciaDiaz.se/uploads/2016/11[Hämtad 20180823].

Eleverna är mycket motiverade och vill gärna göra om testet flera gånger. Läraren säger till eleverna att en annan gång tänker hon använda detta som det riktiga provet, men bara när det gäller den typ av faktafrågor som inte behöver testas genom utvecklande svar där de kan visa att de kan resonera eller analysera, för det passar ju inte detta för. Hon säger att fördelarna är flera bland annat att hon får direkt svar på vad de kan och att hon slipper rätta. Å andra sidan har hon lagt tid på att lägga in frågorna i Socrative.¹⁴⁰

Genom lärarens konstaterande, att appen erbjuder direkt återkoppling till eleverna, lyfter hon fram den som en möjlighet. Men, hon ger även uttryck för att testet begränsar sig till att kontrollera faktakunskaper som inte visar ”att de kan resonera eller analysera”. Samtidigt öppnar hon för möjligheten att använda denna typ av test i framtiden, som ett alternativ till ”det riktiga provet”.

Det fjärde provet som eleverna skriver är det sista avslutande provet på hela arbetsområdet om lag och rätt. Enligt läraren är det avsett att kontrollera vad eleverna har lärt sig och att utgöra underlag för hennes bedömning och betygssättning i förhållande till de mål som formulerats i kunskapskraven. Det är detta avslutande prov som både läraren och eleverna i första hand syftar på när de, som beskrivits i avsnittet ovan, återkommande refererar till ”provet”.

För att synliggöra hur prov, genom de mönster som framträder, på olika sätt anger förutsättningarna för undervisningens skrivhändelser, skrivhandlingar och skrivpraktiker, kommer analysen i det följande endast att omfatta det avslutande skriftliga provet. En sådan avgränsning motiveras bland annat av att de övriga proven utgörs av mindre läxprov eller diagnoser som enbart utvärderar en begränsad del av ämnesinnehållet, i detta fall begreppskunskap. Dessutom är de utformade så att eleverna skriver i mycket liten omfattning, till exempel i de fall då proven är digitala och utgörs av flervalsfrågor. Ytterligare en avgränsning, avseende analysen av elevernas svar på provet, är att bedömning och betyg diskuteras som en aspekt av skolkulturen och skolans bedömnings-

¹⁴⁰ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 11, 20151109.

praktik. Elevernas prestationer på provet eller hur det bedöms och betygsätts av läraren analyseras inte. Prov och hur prov konstrueras är inte föremål för diskussion i avhandlingen utan provens utformning beskrivs med avseende på vad de säger om elevernas skrivande.¹⁴¹

9.3.1 Provsituationen och provens utformning

Att skriva prov är en speciell situation som för många elever förknippas med nervositet och anspänning förorsakat av en vilja att prestera. Av hänsyn till eleverna valde jag därför, efter samråd med läraren, att varken filma eller observera några provtillfällen. Med tanke på undersökningens fokus på elevers skrivande i SO fann jag, under planeringen av materialinsamlingen, inga skäl att specifikt rikta uppmärksamhet mot prov och provsituationer. Min övertygelse var att klassrumsobservationer av undervisning borde prioriteras och att de lektioner då eleverna skrev prov inte var av någon särskild relevans. Under det fortsatta avhandlingsarbetet visade det sig dock finnas anledning att närmare studera den skrivpraktik som i analysen framträder som styrande för vilka skrivhändelser och skrivhandlingar som äger rum i den aktuella SO-ämnesundervisningen. Innan detta blev tydligt för mig hade jag redan fattat beslut om att inte närvara vid de lektioner som i planeringen var avsatta för prov. Det innebär att beskrivningen nedan av den faktiska provsituationen baseras dels på lärarens berättelse, dels på klassrumsobservationer av snarlika situationer, till exempel skriftliga läxförhör under lektionerna.

Vid de tillfällen då eleverna skriver prov inleds lektionen med att de ombeds flytta isär bänkarna och att i möjligaste mån sprida ut sig i klassrummet. Provet är till för att pröva elevernas kunskaper individuellt, därför ska de inte kunna skriva av varandras svar eller hjälpas åt genom att viska till varandra. Ingen extra tid finns avsatt för proven utan det är den ordinarie lektionstiden på 60 minuter som står till förfogande. De redskap som eleverna har tillgång till

¹⁴¹ Frågor om prov, deras roll i undervisningen och provkonstruktion är ett eget forskningsområde, (se t.ex. Forsberg & Lundahl 2006; Jönsson 2013; Klapp 2015; Korp 2003; Lundahl 2011; Odenstad 2011; Svingby 1998; Wahlström 2009).

vid proven är enbart analoga: penna, suddgummi och papper. När alla elever intagit sina platser och tystnaden har lagt sig delar läraren ut proven. Eleverna ombeds att skriva sitt namn överst på svars-papperen och att noga numrera frågorna för att undvika missförstånd. Slutligen uppmanas de att arbeta enskilt under tystnad och att räkna upp handen om de vill fråga om något. Läraren har bekräftat att de rutiner som följs vid de avslutande proven är desamma som vid skriftliga läxförhör eller läxprov, med den skillnaden att det finns särskilda rutiner för elever som behöver extra hjälp.

Provet på *Lag och rätt* består av två sidor (se 9.4). På den första sidan finns sex frågor som ska besvaras genom att eleverna skriver på separat papper som tillhandahålls av läraren. Den andra sidan rymmer en fråga som ska besvaras direkt i provet. Totalt innehåller provet sju frågor varav tre har underfrågor i form av a- och b-frågor. Flervalsfrågan innehåller tretton påståenden som eleverna ska para ihop med givna svar genom att fylla i den bokstav som representerar svaret. I realiteten innebär det sammanlagt 22 uppgifter, som beroende på hur de är formulerade, kräver svar av varierande omfattning. Någon enstaka fråga kan besvaras med enbart ett ord (se fråga 1b) medan flertalet frågor kräver längre svar. I en av frågorna (se fråga 3) kompletteras verbalspråket visuellt med en svartvit bild på en rättegång. I övrigt är provet helt verbalspråkligt så när som på numreringen av frågorna, linjer som markerar gräns mellan frågor och tomma rader framför flervalsfrågorna som anvisar var eleverna ska skriva rätt bokstav framför rätt förklaring. Eleverna skriver på separat papper och får ingen anvisning om hur omfattande svaren förväntas vara. Högst upp på förstasidans högra hörn finns en streckad linje efter ordet "Namn", som en uppmaning till eleverna att fylla i detta. En annan visuell resurs som används är fetstil som dels syftar till att förtydliga vad som efterfrågas (se nedan fråga 1a, b), dels ger en antydning om frågeställningens fokus (se fråga 6). Rubriken på provets förstasida är också markerad med fet stil. Provets andra sida avslutas med en kommentar till eleverna: "Lycka till!". Denna följs av en rad avsedd för lärarens noteringar om bedömningen av elevens resultat, bestående av tre alternativ: "___otillräckligt, ___godtagbart, ___mer än godtagbart". Frågorna

poängsätts eller bedöms alltså inte enskilt utan läraren ger sin helhetsbedömning av elevens provresultat genom att markerar ett av de tre alternativen med ett kryss.

Nästa avsnitt inleds med en redovisning av provet i dess helhet, därefter analyseras innehållet i frågorna.

9.4 Lärarens frågor

En del av provets utformning handlar om hur frågorna är formulerade och vilket ämnesinnehåll de efterfrågar. För att förstå vilken betydelse prov har för formandet av skrivpraktiker i SO, belyses i följande avsnitt vilka skrivhandlingar som frågorna på provet signalerar och vilket ämnesinnehåll som efterfrågas. Inledningsvis redovisas det aktuella provet om lag och rätt genom att samtliga frågor citeras och beskrivs. Därefter diskuteras frågorna i relation till planeringen för arbetsområdet, och de kriterier för bedömning som läraren har formulerat utifrån kursplanen i samhällskunskap. Frågorna sätts sedan i relation till hur ämnesinnehållet medieras av läraren och läroboken, för att slutligen jämföras med de frågor som eleverna själva formulerat i samband med den avslutande lektionen på arbetsområdet. Syftet är att visa vilket skrivande som frågorna lägger upp för. Det avslutande provet på arbetsområdet *Lag och rätt* innehåller följande frågor:

Prov i samhällskunskap åk 7 – Lag och rätt HT 2015

- 1 a) Förklara **varför** det finns lagar och regler och **vad som är skillnaden** mellan dem? Förklara gärna med exempel!
b) Vilka **beslutar** om vad som ska stå i lagboken?
- 2 Ibland ändras normer och lagar (rättar sig efter nya/man skriver nya eller tar bort lagar) och det sker efterhand som samhället förändras och vi människor tänker på nya sätt, berätta vad du vet om det med hjälp av exempel. Använd det vi pratade om när ni redovisade läxan!
- 3 Skriv om 5 olika personer (deras titel/yrke) som brukar finnas i en rättssal vid en rättegång och förklara vilka de är/kallas och vad de gör/har för uppgift.
- 4 a) Berätta kortfattat vad som händer när ett brott har begåtts?
b) Ge exempel på hur effekten av ett brott kan sprida sig i

samhället och påverka andra människor. Förklara och rita gärna. (Som ringar på vattnet)

- 5 Förklara skillnaden mellan rätts- och polisstat och hur dessa olika sorters "stater" påverkar människor i demokratin.
- 6 Det hårdaste straff som anses finnas är **dödsstraffet** och det finns i några få länder idag, men de flesta har tagit bort det. Det finns olika meningar/åsikter om varför straff måste vara hårda och på fråga **b** ska du ange någon åsikt **för** hårda straff och någon åsikt **emot** hårda straff.
- a) Skriv tre länder som fortfarande har dödsstraff idag!
b) Berätta om några åsikter (en för och en emot) kring om varför straff ska vara hårda eller inte.
- 7 Sätt rätt bokstav framför den korrekta förklaringen till ordet/begreppet!
a) vittne	b) mened
c) vittnesed	d) signalement
e) brott	f) håleri
g) skadegörelse	h) rån
i) snatteri	j) grundlag
k) sveda och värk	l) samhällstjänst
m) villkorlig dom	

-
- Om du vittnar under vittnesed, ljugar eller lägger till något som inte är sant då begår du detta brott.
 - Ersättning ett brottsoffer kan få då de har haft ont på grund av ett slag t.ex. vid en misshandel.
 - Ett brott. När en person säljer en vara som är stulen.
 - Något som man gör som enligt Sveriges lagbok är straffbart.
 - Ett brott. När en person stjälar något som inte har så stort värde.
 - En beskrivning av en misstänkt persons utseende och kläder vid ett brott.
 - Någon som har sett ett brott begås och kan berätta om det.
 - Påföljd där den dömda ska arbeta utan lön ett visst antal timmar till exempel för en förening.
 - En lag som är viktigare än alla andra lagar och därför svårare att ändra. T.ex. hur riket ska styras.
 - Ett brott. När en person förstör något som tillhör någon annan. Till exempel en fönsterruta.
 - Påföljd som innebär att den dömda under prøvotid på två år inte skall begå något brottsligt.
 - En ed där de lovar att säga hela sanningen och inget annat än sanningen.

- Ett brott. Där någon tar något genom att använda våld eller hota med våld från en annan person.¹⁴²

Frågorna är formulerade så att de uppmanar eleverna att "förklara" "berätta" eller "ange". Samtliga frågor, utom flervalfrågan (7), innehåller något av dessa verb, ibland kompletterat med ytterligare anvisningar om att "förklara gärna" (1a), "berätta [...] med hjälp av exempel" (2) eller "berätta kortfattat" (4a). Oftast inleds frågorna med ett verb följt av att någon form av fakta efterfrågas, till exempel "Skriv om [...] och förklara [...]" (3). Flera frågor specificerar det antal fakta som efterfrågas, till exempel i formuleringen "Skriv om 5 olika [...]" (3), "Skriv tre länder [...]" (6a) eller "Berätta om några [...], (en för och en mot)." (6b).

Mer förståelseinriktade frågor, i vilka eleverna ombeds att diskutera, jämföra eller motivera saknas, även om verben "förklara" och "berätta" efterfrågar något mer än ren faktaåtergivning. Två av frågorna avviker genom att de inleds med ett påstående följt av formuleringar som kräver både längre och delvis mer resonerande svar: "[...] berätta vad du vet [...]" och "[...] berätta om några åsikter [...]" (2, 6). Två av frågorna refererar direkt till specifika lektioner genom uppmaningen "använd det vi pratade om när ni redovisade läxan!" (2), vilket syftar på den muntliga redovisningen av uppgiften om normer och lagar. Formuleringen "Som ringar på vattnet" (4b) refererar till ett avsnitt i läroboken med samma titel (se *Samhälle idag* 7, 2013, s. 92) som handlar om hur brott påverkar människor och vilka konsekvenser och kostnader som det för med sig, inte bara för den enskilde och dess närmsta omgivning, utan för samhället i stort. Läroboken använder bilden (se nästa sida), av hur ringar sprids på vattenytan när en sten kastas, i ett försök att illustrera detta.

¹⁴² Prov i samhällskunskap *Lag och rätt* 20151110.

Bild 15: Bild ur läroboken, *Som ringar på vattnet* (s. 93).

Observationsanteckningarna från den lektion då bilden diskuterades ger vid handen att eleverna hade svårt att förstå bilden och liknelsen.¹⁴³ I provet (4b) uppmanas de att använda andra visuella resurser som till exempel "rita gärna" för att förklara vilka konsekvenser ett brott kan få. Lärobokens rubrik på avsnittet, "Som ringar på vattnet", upprepas i frågan vilket antyder att läraren vill få eleverna att dra sig till minnes vad de talade om den aktuella lektionen. Verbalspråkliga resurser är annars det som frågornas formuleringar i första hand efterfrågar. Som frågan nu är formulerad, innebär uppmaningen om att använda andra visuella resurser ett erbjudande och inte ett krav.

En övervägande del av provets frågor kräver skrivande av längre sammanhängande svar även om någon fråga kan besvaras med ett enstaka ord (1b). Några frågor är mer komplext formulerade och

¹⁴³ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 9, 20151102.

efterfrågar svar av utredande karaktär. Till exempel i fråga 6, då läraren kompletterar verbalspråkliga formuleringar med andra visuella resurser för att förtydliga vad som efterfrågas. Genom att använda fetstil och skjuta in en förklaring i frågan som till exempel ”och på fråga **b** ska du ange någon åsikt **för** hårda straff och någon åsikt **emot** hårda straff”, försöker läraren bena ut frågans olika led för att underlätta för eleverna att strukturera svaret. Den formulering som ställer högst krav på eleverna torde vara fråga 5. I svaret förväntas de dels ”förklara skillnader mellan”, dels dra egna slutsatser om: ”hur dessa olika sorters ”stater” påverkar människor och demokratin.” Frågan innebär att eleverna inte enbart förväntas räkna upp fakta, utan de behöver använda faktakunskaper för att visa på en mer abstrakt förståelse.

9.4.1 Frågorna i relation till planeringen och bedömningskriterierna

Provets frågor återspeglar i hög grad innehållet i planeringen för arbetsområdet *Lag och rätt* (se 7.2, s. 164-165), som i sin tur grundar sig på ämnesinnehållet i läroboken. Fokus i planeringen är att eleverna ska möta ämneskunskaper som kan bidra till att de förstår vad som är brottsligt och hur den rättsprocess som följer ser ut, om man bryter mot lagen (jfr fråga 1, 3-4a, 6). De ska även förstå vilka samhällseliga konsekvenser brottslighet får (jämför fråga 4b-5). Denna beskrivning bekräftas av huvudrubrikerna i planeringen det vill säga: ”Lag och rätt [...]” ”Brottet”, ”Domen och brottsoffren”, ”Som ringar på vattnet [...]”, ”Rättsstaten och polisstaten [...]”. De är i sin tur hämtade direkt ut lärobokens innehållsförteckning.

Av planeringen framgår också att ”ordkunskap” är prioriterat, vilket reflekteras i provets sista fråga (7), bestående av 13 delfrågor, där eleverna ska visa att de har kännedom om juridiska termer. Att ord- och begreppsförståelse är centralt i arbetsområdet framgår även av kunskapskravens formuleringar i slutet av planeringen: ”Du ska kunna förklara och använda de ord/begrepp som tillhör arbetsområdet.” Skrivningen betonar att eleverna inte bara ska kunna förklara ord och begrepp utan också kunna använda dem. Med tanke på hur fråga 7 är formulerad på provet, med givna

svarsalternativ, torde det vara svårt för läraren att bedöma elevernas förmåga att använda ord och begrepp. Flervalsfrågor är mer faktainriktade vilket läraren själv tagit upp som problematiskt i samband med läxprov och digitala test. Formuleringen av fråga 7 har flera likheter med hur eleverna övat begreppskunskap med hjälp av *Begreppsmaskinen*, *Socratic* och med de läxprov och digitala test som de gjort under arbetsområdet.

Överlag anknyter provfrågornas ämnesinnehåll och formuleringarna om vilka förmågor eleverna ska utveckla till bedömningskriterierna i den skriftliga planeringen som i sin tur bygger på kursplanen i samhällskunskap. Följande utdrag ur kriterierna relaterar direkt till innehållet i provfrågorna: "Du ska kunna redogöra för/berätta om gällande lagar och regler[...]" (jfr fråga 1-2), "Vad gäller i Sverige om man begår ett brott? Vad händer och vem gör vad?" (jfr fråga 3-4), "Du ska kunna redogöra för vad du tycker om olika sorters straff, t.ex dödsstraff [...]" (jfr fråga 6). Däremot visar utdragen ur bedömningskriterierna i planeringen att frågorna i lägre grad möjliggör för eleverna att "utveckla sin förmåga att resonera och ta ställning [...]", att "argumentera [...]" samt förstå konsekvenserna av [...]", eller att "[...] diskutera orsaker till kriminalitet och brottslighet." Formuleringarna inbjuder snarare till att eleverna ska återge fakta i sina svar. I den avslutande frågan, som efterfrågar elevernas självständiga formuleringar (6), ombeds eleverna "ange någon åsikt för hårda straff och någon åsikt emot hårda straff." Som frågan är formulerad lägger den inte upp för att de ska ge uttryck för egna åsikter, istället förväntas de återge lärobokens redovisning av andras åsikter och argument. Detta trots att bedömningskriterierna är formulerade med avseende på elevernas personliga åsikter: "vad *du* tycker om olika sorters straff".

Det rättshistoriska perspektivet får förhållandevis stort utrymme i provet genom fråga 2, trots att det inte lyfts fram som något eleverna ska bedömas på. Det kan förklaras av den självständiga uppgiften om normer och lagar och lärarens uttryckliga önskan att utvärdera elevernas enskilda arbete genom hur de lyckas på provet.

9.4.2 Frågorna i relation till lärarens undervisning och läroboken

Frågorna på provet orienterar sig mot det ämnesinnehåll som medierats av läraren och läroboken. Läroboken är i sin tur en rekontextualisering av det centrala innehållet som beskrivs i kursplanen för samhällskunskapsämnet. Lärobokens inflytande på provet syns i frågornas formuleringar dels som direkta avskrifter av läroboken, dels genom att de anknyter till olika avsnitt i reproduktion av lärobokens frågor. Lärobokens inflytande blir också synligt i frågornas urval av ämnesinnehåll. Kursiveringarna i följande utdrag är exempel på hur läraren har formulerat frågor genom att hämta formuleringar direkt ur läroboken: "Förklara varför det finns lagar och regler [...]." (jfr läroboken s. 76), "Ge exempel på hur *effekten av ett brott kan sprida sig i samhället* [...]." (jfr läroboken s. 92), "Som ringar på vattnet" (jfr läroboken s. 92). Ytterligare exempel, som visar på lärobokens inflytande, är att ett par frågor relaterar direkt till olika avsnitt i boken och till lärobokens instuderingsfrågor, exempelvis frågan om rättegången (3), vilka som deltar vid en sådan och vad de har för uppgifter. Även frågan om vilka effekter brott får (4) lägger upp för reproduktion av lärobokens ämnesinnehåll. Frågan om dödsstraff anknyter till boken genom att i likhet med läroboken dela in åsikterna om dödsstraff i två huvudgrupper.

Det förekommer också frågeformuleringar som på olika sätt avviker från läroboken. Till exempel används inte begreppet "stifta" i frågan om vilka som beslutar om lagarna (1b). Detta trots att läraren har uppmärksammat dess betydelse i undervisningen. I andra frågor efterfrågas fakta som inte står att finna i läroboken, som till exempel frågan om vilka länder som har dödsstraff. Här efterfrågas tre länder trots att boken enbart nämner två. Det tredje exemplet nämndes av läraren under en muntlig genomgång. Eleverna förväntas vidare känna till begreppet "signalement" (7d), som används i läroboken i avsnittet om brottet (s. 81), utan att förklaras. I övrigt är samtliga begrepp på provet hämtade ur läroboken, med undantag för "grundlag" (7j) som inte nämns alls. Det kan tyckas anmärkningsvärt med tanke på grundlagarnas ställning som beskyddare av demokratiska värden och utgångspunkt

för övrig lagstiftning. Grundlagarna tas inte upp i det centrala innehållet i kursplanen för samhällskunskap. Att begreppet ändå finns med på provet kan förklaras av att läraren tog upp grundlagarna i samband med att hon visade lagboken för eleverna under en lektion,¹⁴⁴ och att de implicit nämns i kursplanen genom formuleringen: ”rättssystemet i Sverige och principer för rätts-säkerhet” (Skolverket 2016b, s. 219). Begreppet ”grundlag” fanns dessutom med i övningen med *Begreppsmaskinen* och det läxprov som eleverna hade i anslutning därtill.

9.4.3 Frågorna i relation till elevernas förslag till provfrågor

Ämnesinnehållet i provet överensstämmer även med det faktaurval som eleverna gjorde i samband med att de formulerade förslag till provfrågor (se 8.4), till exempel varför lagar och regler finns, vad som händer när ett brott begåtts, vilka som finns med vid en rättegång och vad de har för uppgifter, skillnaden mellan rättsstat och polisstat samt frågor som rör dödsstraff. Det faktum att eleverna själva önskar dessa frågor och att läraren tillmötesgår dem, är exempel på den uppmärksamhet som riktas mot provet och hur elevernas skrivhandlingar strategiskt inriktar sig på att öva till det. Trots att det är eleverna som formulerar förslagen visar ämnesinnehållet i frågorna att det i realiteten är lärarens och lärobokens urval som styr. Exempelvis förekommer inga årtal i frågorna vilket visar att eleverna har anpassat sig till lärarens uppfattning om att de kanske inte är det viktigaste att lära sig, även om läroboken lyfter fram flera årtal i avsnittet om normer och lagar. Vidare innehåller flera av frågorna direkta hänvisningar till läroboken vilket visar på dess auktoritet. Det som fått stort utrymme i de muntliga helklassamtalen är också det som tas upp i elevernas förslag till frågor och sedermera i provet, till exempel frågan om effekten av brott och om skillnaden mellan rättsstat och polisstat. Att samtalet om förslagen till provfrågor leds av läraren får ses som en möjlighet för henne att styra ämnesurvalet så att det förhåller sig till de i planeringen formulerade kunskapskraven. Därutöver är frågorna ett sätt att sammanfatta arbetsområdet. För elevernas

¹⁴⁴ Observationsanteckningar *Lag och rätt*: lektion 7, 20151020.

vidkommande öppnar det möjligheter att kunna gissa sig till vilka frågor som kommer på provet och, i förlängningen, till att begränsa vad de ska öva på genom att skriva svar på dessa frågor. Flera av frågorna på provet liknar elevernas förslag. Det kan leda till att eleverna så småningom, lär sig vilken kunskap som det lönar sig att öva på och kan navigera utifrån det. Sannolikt är det ett skäl till att de själva tar initiativ till att skriva den här typen av frågor. Eleverna skolas in i en rituell och strategisk praktik och bidrar genom sina skrivhandlingar till att den upprätthålls.

En fråga som sticker ut är den om hur normer och lagar ändras över tid (2). Visserligen återfinns den bland de förslag till frågor som eleverna formulerat som tänkbara till provet, men något historiskt perspektiv på lag och rätt finns inte formulerat i kunskapskraven, och det uppmärksammas enbart kort i den skriftliga planeringen och i lärarens genomgång. Däremot får det, i förhållande till andra avsnitt, stort utrymme i undervisningen genom uppgiften som eleverna fick och i redovisningen av den. Frågan på provet avviker också från övriga genom att den uppmanar eleverna att ”använda det vi pratade om när vi redovisade läxan”. Att läraren på detta sätt relaterar till ett tillfälle, som alla elever förutsätts känna till, kan sannolikt vara till hjälp för eleverna att minnas. Huruvida så är fallet finns det anledning att återkomma till i följande avsnitt där elevernas svar på provet belyses.

Sammantaget visar det som hittills redovisats om provet att lärarens frågor, i första hand, uttrycker förväntningar på att eleverna skriver längre sammanhängande svar med undantag för någon fråga som kan besvaras med ett enstaka ord. Övervägande delen av frågorna innebär att eleverna ombeds att förklara och berätta genom att svara med både faktakunskaper och exempel. Begreppskunskap prövas med hjälp av flervalsfrågor som inte kräver något annat än att eleverna skriver rätt bokstav framför den korrekta förklaringen av begreppet. Frågor av mer förståelseinriktad och argumenterande karaktär saknas. Provet är utformat så att skriftligt verbalspråk dominerar som resurs, men öppnar samtidigt upp för att använda andra visuella resurser som komplement. Vidare visar lärarens formuleringar att de svar som efterfrågas ligger nära lärobokens ämnesinnehåll och det som har lyfts fram som centralt i

undervisningen, den skriftliga planeringen för arbetsområdet, genom lärarens muntliga genomgångar och i de av läraren formulerade bedömningskriterierna. Ämneskunskaperna som efterfrågas överensstämmer med de frågor som eleverna formulerat som förslag till provet. Att läroboken har stort inflytande på undervisningen syns i flera frågor, såväl i ämnesinnehåll och form, som i förväntan på elevernas svar.

Vilket skrivande framträder då i elevernas svar på lärarens frågor och hur relaterar det till de skrivhändelser och skrivhandlingar som beskrivits i de föregående kapitlen?

9.5 Elevernas svar

De insamlade elevtexterna, bestående av elevernas skriftliga svar på provet, är ett uttryck för vad eleverna kan om lag och rätt. Samtidigt synliggör de hur skriftspråklig litteracitet manifesteras i prov genom de skrivhandlingar, syften, resurser och redskap som tas i bruk. De visar också hur ämnesinnehållet i svaren relaterar till undervisningen och till de frågor som eleverna själva formulerat som avslutning på arbetsområdet. Dessutom visar elevtexterna på lärarens och lärobokens framträdande medierande funktion.

Inledningsvis ges en bild av hur elevsvaren är utformade och hur de svarar mot lärarens frågor och provet som helhet. Någon språklig analys av elevsvaren görs inte, utan fokus är på hur svaren gestaltas, genom elevernas skrivhandlingar och genom det ämnesinnehåll som återges och vad detta säger om hur skriftspråklig litteracitet manifesteras när elever skriver prov. Därefter riktas särskild uppmärksamhet åt fråga 2, som explicit anknyter till redovisningen av uppgiften om normer och lagar (se 9.4).

9.5.1 Elevsvarens utformning och innehåll

Mängden text som eleverna skriver i sina svar varierar naturligtvis från elev till elev, men överlag visar sig deras svar på provet vara längre jämfört med vad som observerats när de besvarat lärobokens frågor under lektionerna. Eftersom frågorna på provet besvaras på separat papper har eleverna obegränsat med skrivutrymme på samtliga frågor, utom flervalsfrågan. I genomsnitt omfattar

elevsvaren drygt tre sidor handskriven text per elev, utslaget på sex frågor (fråga 7 besvaras direkt i provet). Eleverna skriver med blyertspenna på finlinjerat papper, utom två som skriver på bredlinjerat. Att eleverna har skrivit längre texter än de normalt gör har sin naturliga förklaring i att provtillfället är till för att visa för läraren vad de kan. Ur elevperspektiv torde det innebära att skriva så mycket som möjligt och att formulera sig så att läraren kan läsa och förstå. Det ska ställas i relation till de texter, som eleverna skriver under lektionerna. De syftar framförallt till att eleverna ska kunna tala och samtala om ämnesinnehållet (se kapitel 7,8), vilket resulterar i icke mottagaranpassade och kontextbundna texter, så kallade *satellittexter*. Frågornas formuleringar som ”berätta vad du vet” (2) eller ”förklara vilka de är/kallas och vad de gör/har för uppgift” (3) är exempel som inbjuder till att skriva längre svar och formuleringar i flera led. Ytterligare förklaring till de längre svaren är att eleverna, i flera av frågorna utöver att förklara eller berätta, ombeds att ge exempel. Provets kortaste elevsvar utgörs av en uppräkningslista av länder som fortfarande har dödsstraff (6a), ”Kina, USA, Irak”.¹⁴⁵ De längsta elevsvaren ges på frågan ”Vad som händer när ett brott har begåtts?” (4a), trots att frågan explicit uppmanar eleverna att ”berätta kortfattat”.

9.5.1.1 Berätta kortfattat

För att ge en bild av hur elevsvaren kan se ut följer här några utdrag ur elevernas prov som exemplifierar svar på den vanligaste frågetypen, det vill säga att kunna berätta, förklara och ge exempel. Svaren är direkt avskrift av elevtexterna och inga korrigeringar har gjorts varken stavning, interpunktion eller meningsbyggnad. I det första exemplet ombeds eleven att ”Berätta kortfattat vad som händer när ett brott begåtts?” (4a). Nedan följer Joels svar:

4.a när ett brott begåtts så brukar oftast den drabbade ringa polisen. Sedan rycker polisen ut och tar den gripne och får information om vad som har hänt. Sen åker dem in till polisstation och startar förhör men innan så förklara dem vad som hänt och vem det är till åklagaren. När förhöret är klart så

¹⁴⁵ Elevsvar Anna, prov *Lag och rätt*, 20151110.

bestämmer åklagaren om han ska släppas eller **anhållas**, om **misstanken** blir större så tar man vidare till **häckning** [häktning]. häckningen [häktningen] är i 14 dagar. och man blir förhörd. När åklagaren har bestämt sig att det är han så lämnar man in ett **åtal** till domstolen sedan så startar rättegången.¹⁴⁶

Frågan spänner över ett längre avsnitt i läroboken, under vilket eleverna följer ett brott från att det begås till att de skyldiga döms. I läroboken omfattar avsnittet inte mindre än elva sidor och eleverna har arbetat flera lektioner med det, i två veckor enligt planeringen. Lärarens formulering, ”berätta kortfattat”, signalerar att eleverna förväntas svara med det mest centrala i händelseförloppet. Exemplet ovan omfattar motsvarande en tredjedels sida handskriven text vilket är representativt för de flesta elevsvaren på den här frågan. Svaret är kronologiskt uppbyggt och följer i stort lärobokens beskrivning av brottet vilket också överensstämmer med planeringen och hur det behandlats i lärarens genomgångar. Eleven reproducerar lärobokens textmönster och använder flera ämnesspecifika begrepp (markerade med grått): den drabbade, den gripne, förhör, åklagaren, anhållas, häckning [häktning], åtal, rättegång. Dessa har framhållits som centrala i lärarens genomgångar såväl som i läroboken och i arbetet med begreppskunskap. Elevsvaret visar lärobokens inflytande på urval av ämnesinnehåll, i begreppsanvändning och i form. Elevens försök att strukturera sitt svar genom att använda lärobokens formuleringar och rubriker synliggörs genom de gråmarkerade fälten i svaret. Begreppen som eleven använder pekas i läroboken *Samhälle idag* 7, ut som centrala genom att de kursiveras (s. 78 ff.) och genom att de återkommer i avsnittets avslutande frågor (s. 81). Detta visar ytterligare hur läroboken styr vad eleverna skriver om, hur de formulerar sig och vad de väljer att fokusera på. Det är visserligen svårt att föreställa sig hur eleverna skulle kunna uttrycka sig ämnesrelevant utan att använda dessa ämnesspecifika begrepp, men icke desto mindre visar svaren på lärobokens inflytande över elevernas svar.

¹⁴⁶ Elevsvar Joel, prov *Lag och rätt*, 20151110.

9.5.1.2 Förklara och ge exempel

Det andra elevsvaret exemplifierar en förklaring med tillhörande exempel som svar på frågan ”Förklara varför det finns lagar och regler och vad som är skillnaden mellan dem? Förklara gärna med exempel”(1a). Nedan följer Kalles svar:

1.a) T. ex i fotbollen när en spelare gör något fult mot en annan fotboll-spelare då får den ett som gult eller rött kort och där måste man följa reglerna.

Lagar måste man följa annars får man fängelse.¹⁴⁷

Elevsvaret innehåller inga ämnesspecifika begrepp utan eleven svarar med att ge exempel på en fotbollsregel och genom att tala om vad som händer om man bryter mot en regel respektive en lag. I läroboken inleds arbetsområdet *Lag och rätt* med en färgbild på ett mittuppslag från en fotbollsmatch där en domare sträcker upp ett rött kort mot en fotbollsspelare. Bildtexten lyder: ”I fotboll syns sambandet mellan brott och straff tydligt. Någon bryter mot reglerna, domaren blåser av spelet och dömer ut ett straff [...]” (s. 74-75). Exemplet i elevsvaret är alltså hämtat ur läroboken. Däremot ger svaret ingen förklaring till vad som skiljer en lag från en regel vilket är vad som efterfrågas. Läraren har upprepat frågan i kommentaren ”Varför finns lagar?”, för att visa eleven att svaret är ofullständigt. Dock finns det anledning att fundera över om inte eleven haft för avsikt att markera skillnaden mellan regler och lagar genom att börja på ny rad och därmed faktiskt har visat sin förståelse för skillnaden, men inte lyckats verbalisera det på ett ämnesrelevant sätt. Ett annat elevsvar på samma fråga, innehåller både förklaring och exempel men saknar, även det, en formulering om skillnaden mellan lagar och regler. Nedan följer Lars svar:

1 A) för att skydda natur och miljö, för att vi ska känna oss trygga, för att vi ska få det enklare att leva med varandra till. ex trafikregler.¹⁴⁸

¹⁴⁷ Elevsvar Kalle prov *Lag och rätt*, 20151110.

¹⁴⁸ Elevsvar Lars prov *Lag och rätt*, 20151110.

En skillnad jämfört med föregående exempel är att svaret inte formulerats som en fullständig mening, vilket är ett brott mot lärarens norm för hur ett svar bör formuleras, nämligen med fullständiga meningar och frågan inkluderad i svaret. Detta elevsvar är ytterligare ett exempel på hur starkt lärobokens inflytande är på urvalet av ämnesinnehåll och på i vilken ordning det presenteras. Elevsvaret ska jämföras med lärobokens text som inleds med frågan om "Varför finns det lagar och regler?", och som besvaras på följande sätt:

[...] för att:

- göra det lättare för oss att leva tillsammans. De talar om vad som gäller till exempel i trafiken. [...].
- göra livet tryggare. [...].
- skydda vår natur och miljö, [...]. (*Samhälle idag* 7, s. 76)

Jämförelsen visar att elevsvaret är en reproduktion av lärobokens text som i punktform redovisar varför det finns lagar och regler. Eleven har enbart vänt på argumentens ordningsföljd så att det som kommer sist i boken, kommer först i dennes svar.

9.5.1.3 "Skriv om ..." – uppräknings av fakta

Elevsvaren visar vidare att ett vanligt sätt att svara är genom uppräknings. Nedanstående elevsvar är exempel på en uppräknings som svarar på frågan "Skriv om 5 olika personer (deras titel/yrke) som brukar finnas i en rättssal vid en rättegång och förklara vilka de är/kallas och vad de gör/har för uppgift." (3). Frågan ger eleverna frihet att välja vilka personer de vill skriva om, vilket gör det möjligt att undvika sådant som de inte kan eller inte kommer ihåg. Följande svar av Bo representerar hur de flesta elever har besvarat frågan genom att räkna upp fakta utan att anknyta till frågeställningen:

3. Ordförande = Han som håller i rättegången.

Notarie = Skriver ner det dem säger.

Vittne = berätta vad han eller hon har sett.

Nämndsmän = Sitter bredvid ordförande hjälper honom med beslut mm.

Advokat = dem som sitter brevid den/dem tilltalade och ska få

ner straffet så lågt så möjligt.¹⁴⁹

Lärarens formulering ”Skriv om”, som kan förstås som en uppmaning till eleverna att berätta, leder istället till en uppräkningslista av fakta. Elevernas svar varierar i omfattning men gemensamt är att de räknar upp ett antal personer som de mött i lärobokstexten och att deras svar, i hög grad, relaterar till frågor som de känner igen och tidigare besvarat i läroboken *Samhälle idag 7*, till exempel ”Vad gör följande personer under rättegången? a) ordförande, b) nämndemännen, c) åklagaren, d) målsägarbiträdet”(s. 85). Att eleverna svarar på det sätt som exemplen belyser är därför en naturlig följd av att frågeformuleringarna är inriktade på faktaåtergivning. Med tanke på att läraren och läroboken står för medieringen av ämnesinnehållet är det inte särskilt överraskande att eleverna i sina svar gör ett faktaurval som speglar lärobokens innehåll och lärarens genomgångar under lektionerna och att svaren ligger nära lärobokens formuleringar. Eleverna svarar som de har lärt sig och övat på med hjälp av lärobokens frågor (rituellt) och de svarar med det ämnesinnehåll som betonats i undervisningen eftersom de vet att det värderas i lärarens bedömning (strategiskt). Deras skrivhandlingar är således både rituella och strategiska.

9.5.2 Bruk av visuella resurser när elever skriver prov

Även om de exempel på elevsvar som hittills redovisats i första hand är verbalspråkliga, visar de också prov på hur eleverna använder andra visuella resurser som komplement. Det sista elevsvaret ovan visar till exempel hur en elev använder likhetstecken i stället för att använda verbalspråkliga resurser. Andra visuella resurser fyller även funktionen att förtydliga, förstärka och/eller avgränsa, vilket följande exempel på elevsvar på samma fråga (3) visar. Utdragen ger vid handen att de ämnesinnehållsmässigt liknar det första elevsvaret och att flera visuella resurser används för att komplettera verbalspråket.

¹⁴⁹ Elevsvar Bo, prov *Lag och rätt*, 20151110.

3.	1. åklagare Dom ska bevisa att gärningsmannen är skyldig.	Redovisning ↑
	2. Domare leder domstolen och bestämmer om personen är skyldig eller inte.	
2.	3. Allmänna: Är människor med mycket erfarenhet av livet hjälper domaren.	OSKYLDIG
	4. Advokat: hjälper gärningsmannen och försöker göra så att det inte blir så hårt straff.	
	5. Notarie: Dom skriver ner allt som sägs i domstolen.	

Bild 16: Elevsvar Pär, prov Lag och rätt.

3.	
	• Ordförande: Hens uppgift är att bestämma vad som ska ske under rättegång!
	• Notarie: Hens uppgift är att skriva ner allt som sägs under rättegången!
	• Nämndemän: Hen hjälper ordföranden att

Bild 17: Elevsvar Håkan, prov Lag och rätt.¹⁵⁰

¹⁵⁰ Elevernas namn och kommentarer från läraren har maskerats på fotona.

I det översta exemplet har eleven numrerat de personer som räknas upp och strukit under dem för att skilja dem från den påföljande förklaringen om vilka de är och vad de gör. I det andra exemplet har andra visuella resurser funktionen att förtydliga och strukturera dels med hjälp av punktlistan, dels genom att ny rad markerar ny uppräknig. I nedanstående elevsvar ramas ord in, och följs av en symbol i form av en pil, för att peka ut riktningen i ett händelseförlopp. Exemplet visar hur andra visuella resurser används i syfte att komprimera en text som verbalspråkligt uttryckt hade blivit längre.

Bild 18: Elevsvar Frans, prov Lag och rätt.¹⁵¹

Elevsvaret på nästa sida belyser hur andra visuella resurser används för att vägleda läraren.

¹⁵¹ Elevernas namn och kommentarer från läraren har maskerats på fotona.

Bild 19: Elevsvar Pär, prov Lag och rätt, sida 1.

Bild 20: Elevsvar Pär, prov Lag och rätt, sida 3.¹⁵²

Det översta fotot visar första sidan av elevens prov där denne har påbörjat att skriva svar på fråga 1, men av okänd anledning inte fullföljt detta. Eleven inleder med en förklaring till varför det finns lagar och regler som svar på frågans första del. Som fotot visar lyder svaret:

¹⁵² Elevernas namn och kommentarer från läraren har maskerats på fotona.

Vi behöver lagar och regler för att vi ska kunna leva tillsammans.

Därefter har eleven hoppat över en rad för att sedan ge ett exempel som lyder:

För hade du varit ensam på en ö hade det inte behövs [behövts]
regler eller lagar

Av excerptet framgår sedan hur eleven har fortsatt att besvara frågorna i den ordning som de ställs för att slutligen återvända och komplettera svaren på tidigare frågor. Fotot ovan visar hur fråga 1 kompletteras på svarsarkets tredje och sista sida, med en förklaring om skillnaden mellan en norm och en regel. Svaret lyder:

1. Normer är oskrivna regler för en norm är typ att du hälsar på folk du känner. Du frågar folk hur dom mår.

För att försäkra sig om att läraren ska hitta kompletteringen har eleven fällt in ett meddelande, som hänvisar läraren till nästa blad, vilket syns på den översta bilden. Meddelandet, som har försetts med en ram, lyder:

Skillnaden finns på andra pappret

Exemplet visar alltså hur eleven kombinerar verbalspråkliga och andra visuella resurser för att uppmärksamma läraren på att svaret har kompletterats i efterhand och står att finna efter de övriga svaren. Med avseende på hur andra visuella resurser används fyller de framförallt funktionen att hänvisa, förtydliga och avgränsa.

9.5.2.1 Som ringar på vattnet

Fler än hälften av eleverna har antagit lärarens uppmaning att rita i provfrågan där de ombeds att ”ge exempel på hur effekterna av ett brott sprids i samhället och hur det kan påverka andra människor [...]” (4b). Elevsvaret på nästa sida är exempel på ett svar som kombinerar text och bild. Svaret lyder:

Ex. om några killar stjälar någonting blir det en väldigt stor sak. Om man kastar en sten på vatten bildas fler och fler ringar. Dessa killarna gjorde ett misstag men av det "lilla" misstaget blir det så mycket mer. Väldigt många personer blir inblandade. Poliserna, alla i rätten, alla anhöriga, familj, skolan, kompisar och kompisars kompisar. Det kostar också väldigt mycket pengar. Det blir stora summor.¹⁵³

Bild 21: Elevsvar Ida, prov Lag och rätt.

I exemplet inleder Ida med att verbalspråkligt beskriva effekterna av ett brott genom att anknyta till den liknelse som används i läroboken (s. 92), och som det relateras till inom parentes i slutet av provfrågan "(Som ringar på vattnet)". Liknelsens innebörd är att effekterna av ett brott sprider sig som ringar på vattnet, något som eleverna överlag hade svårt att relatera till, dock inte Ida, vars svar, "av det "lilla" misstaget blir det så mycket mer", antyder att hon har förstått innebörden. Däremot lyckas hon inte länka samman det hon skriver med det hon ritar. Som hennes bild är utformad och med de aktörer hon lagt in, med "killarna" i mitten som utgångspunkt och "rätten" i den yttre ringen, är det snarare en beskrivning av ett händelseförlopp, än av vilka konsekvenser ett brott kan få (jfr lärobokens bild avsnitt 9.4, bild 15). Att hon ändå väljer att både rita och skriva visar att hon handlar strategiskt i förhållande till läraren.

Tillsammans med det föregående exemplet, där eleven använder flera visuella resurser för att vägleda läraren, visar detta svar att elever stundtals har ett tilltal som liknar det de använder i de

¹⁵³ Elevsvar Ida prov Lag och rätt, 20151110.

muntliga samtal. Vardagliga uttryck som förekommer i svaren är till exempel ”killar”, ”kompisar”, ”för en norm är typ att du hälsar på folk du känner”. Det finns även flera exempel på att elever formulerar sig friare i förhållande till läroboken och läraren. Detta belyses närmare i nedanstående avsnitt, där uppmärksamheten riktas mot elevsvaren på provets fråga 2.

9.5.3 Spår av tal och samtal i elevernas svar på provet

Uppgiften om normer och lagar (kapitel 7) utmynnade så småningom i en redovisning (kapitel 8) som i sin tur resulterade i en fråga på provet, som behandlar samma ämnesinnehåll. Med fokus på hur eleverna i sina skriftliga svar relaterar till hur ämnesinnehållet medierats i undervisningen, analyseras deras svar på denna fråga.

Utifrån de frågor som eleverna gemensamt föreslog som avslutning på redovisningen, formulerade läraren följande fråga på provet:

2. Ibland ändras normer och lagar (rättar sig efter nya/man skriver nya eller tar bort lagar) och det sker efterhand som samhället förändras och vi människor tänker på nya sätt, berätta vad du vet om det med hjälp av exempel. Använd det vi pratade om när ni redovisade om läxan!¹⁵⁴

Elevernas skriftliga provsvar visar samma mönster som deras muntliga redovisning av uppgiften om normer och lagar. De följer bokens kronologi och svarar med enbart ett exempel, vilket nedanstående båda svar är exempel på:

Ja, t.ex. ett exempel var att, att slå barn det var ju normalt att slå barn förretiden och många tycker det var rätt. Det var typ som en norm. Men efter ett tag insåg folket att det var fel att slå barn sen blev det bara fler och fler som tyckte det, så då beslöt man sig att göra en lag att inte slå barn. Då märkte samhället att det var helt fel därför görs normen till en lag.¹⁵⁵

Exempel på normer och lagar är rökning. Förr rökte många nästan alla. Överallt och hela tiden. Men sedan kom rapporter

¹⁵⁴ Prov *Lag och rätt* 20151110.

¹⁵⁵ Elevsvar Joel prov *Lag och rätt*, 20151110.

om att rökning skadar/är farligt och inte bara för de som rökte utan även de som var bredvid. Först fick rökare rökrum på sjukhus och kontor. Men röken kunde tränga sig ut genom rummen. Så till slut fick de som rökte gå ut. De flesta som röker går själva ut från sin bostad när de ska röka. Senare stiftades det en lag om förbud mot rökning på allmänna platser som restauranger.¹⁵⁶

Eleverna tar upp lärobokens första och andra exempel om barnaga respektive rökning. Formuleringarna i de båda svaren skiljer sig från lärobokens text genom att de ligger nära hur eleverna formulerar sig i tal: ”Ja t.ex. ett exempel var att”, ”Det var typ som en norm”, ”Förr rökte många nästan alla. Överallt och hela tiden.” Att de skriver som om de berättade muntligt tyder bland annat på att de övat till provet genom att berätta för någon, ett antagande som bekräftas av att flera elever lyft fram ”att bli förhörd” som en betydelsefull strategi när de ”pluggar” till provet. I de tidigare empiriska kapitlen har olika exempel belyst hur flera elever arbetar på detta sätt, till exempel genom att skriva sammanfattningar för att deras föräldrar ska ”förhöra” dem. Att detta är brukligt bekräftas också av deras utsagor i fokusgruppintervjuer och loggböcker samt i redovisningen av hur de har lärt sig i uppgiften om normer och lagar. Bakgrund till deras svar på frågan kan också spåras till den muntliga gruppredovisningen (kapitel 8), då ingen heller där tar upp lärobokens exempel med fildelning. Flera elever skrev däremot om exemplet röd flagg, som i följande svar:

Vi tog bort det med att en person står vid vägen och visar vart man ska köra och när man ska köra, vi tog bort den för att det var för mycket bilar att hålla koll på.¹⁵⁷

Innan hade man en man som stod i gatan och pekade: stanna, kör förbi. Så blev det mer trafik och då började man med trafikljus.¹⁵⁸

I gruppredovisningen var det ingen elev som tog upp detta exempel, däremot hade läraren en utläggning om detta under helklassamtalet.

¹⁵⁶ Elevsvar Ida prov *Lag och rätt*, 20151110.

¹⁵⁷ Elevsvar Håkan prov *Lag och rätt*, 20151110.

¹⁵⁸ Elevsvar David prov *Lag och rätt*, 20151110.

Att eleverna skriver om det visar att lärarens muntliga genomgångar av ämnesinnehållet får betydelse för vad de väljer att skriva om. Tillsammans med läroboken har det större inflytande på elevernas svar än det som sagts under gruppredovisningen. Ofta använder läraren Powerpoint under sina genomgångar, eller så skriver hon på skärmen, vilket kan förklara att eleverna kommer ihåg vad hon talat om. Elevernas svar bär således spår av det som medierats muntligt av läraren, vilket jag tolkar som en strategisk handling, från deras sida, både med tanke på lärarens status som kunskapsauktoritet och att läraren är den som rättar och bedömer svaren på provet.

Ytterligare exempel på lärarens inflytande är att årtal överlag saknas i elevsvaren. Under redovisningen i grupp var elevernas användning av årtal högfrekvent och de lyfte, i strid med lärarens uppfattning, fram dem som centralt att lära sig. Läraren betonade å sin sida, att inläring av exakta årtal är mindre väsentligt i förhållande till att kunna placera saker i ett vidare tidsperspektiv. För att markera sin uppfattning uteslöt hon samtliga förslag på frågor från eleverna som innehöll årtal, i den gemensamma sammanfattningen. Frånvaron av årtal i elevernas svar visar att de tagit läraren på orden och anpassat sina svar utifrån vetskapen om vilken kunskap hon värderar. Detta är exempel på ett strategiskt handlande från elevernas sida som får betydelse för vad de framledes väljer att rikta uppmärksamheten mot. I elevsvaren finns dock ett undantag som, i motsats till alla andra svar, innehåller flera årtal. Detta exempel redovisas i högerspalten av tabellen på nästa sida, där den vänstra innehåller ett utdrag ur samma elevs muntliga redovisning.¹⁵⁹ En jämförelse visar på flera likheter mellan texterna, vilket är ett tecken på att eleven svarar rituellt på provfrågan om hur normer och lagar ändras,¹⁶⁰ genom att i skrift upprepa vad han tidigare formulerat muntligt i undervisningen, såväl som i redovisningen, och i samband med att ha övat till provet.

¹⁵⁹ Detta utdrag ur transkriptionen av den muntliga redovisningen har i ett tidigare kapitel jämförts med hur samma innehåll framställs i lärobokens text som exempel på reproduktion (se kapitel 8 s. 236).

¹⁶⁰ Frågan som besvarats är fråga 2 på provet och lyder: Ibland ändras normer och lagar (rättar sig efter nya/man skriver nya eller tar bort lagar) och det sker efterhand som samhället förändras och vi människor tänker på nya sätt, berätta vad du vet om det med hjälp av exempel. Använd det vi pratade om när ni redovisade läxan!

Tabell 12: Jämförelse muntlig redovisning och skriftligt provsvar

Eric's muntliga formuleringar ur transkription av redovisning 20151103	Eric's skriftliga svar på fråga 2 på provet om lag och rätt 20151110
<p>Förr i tiden på 1800-talet var det lagligt att slå... hade husbonden rätt, var det lagligt för husbonden att slå alla i huset, fru, anställda och barn.</p> <p>Sedan 1850 så blev det förbjudet att slå killar som var anställda över 18 och tjejer över 16.</p> <p>/.../ 1920 så kom det regler att en husbonde inte fick slå någon i familjen. Fortfarande hade han rätt att slå sina barn.</p> <p>1950 så kom en regel att skolan inte fick slå eller aga barnen, men fortfarande fick föräldrarna slå barnen hemma. Denna regel ändrades inte förrän 1979 då det var helt förbjudet.</p>	<p><i>Normer och lagar ändras t.ex på om hur vi nu ser och för 200 år sedan, såg på att aga och slåss. På 1800-talet så var det solklart att en husbonde fick slå och aga sin fru, sina barn och de anställda. Efter att tiden går så började vi undra om att slå folk var bra och sakta spred sig normen om att slå och aga det är fel.</i></p> <p><i>1850 så infördes en lag om att det var olagligt att slå killar över 18 års ålder och tjejer över 16 år. Detta visar om att normer ändrar lagar.</i></p> <p><i>1950 så kom en ny lag om att man inte fick slå sin fru eller de anställda och 1979 förbjöds det för föräldrar att slå sina barn. Efter att den första lagen infördes så började folk tänka annorlunda och då så ändrades normen. Normen ändrade lagen osv och detta visar att normer påverkar lagar och tvärtom.</i></p>

Svaret är i det närmaste identiskt med elevens muntliga redovisning vilket, i linje med analysen i övrigt, visar att skrivandet i undervisningen primärt syftar till att förbereda eller utgöra underlag för muntliga aktiviteter. En rimlig slutsats är att eleven memorerat svaret efter att ha upprepat det åtskilliga gånger, bland annat genom att besvara lärobokens frågor, öva inför redovisningen, redovisa för sig själv, höra kamraternas muntliga redovisningar och bli förhörd

av föräldrar. Det skriftliga provet utgör ytterligare ett tillfälle då det memorerade ämnesinnehållet ska upprepas, men nu i skrift.

Att eleven använder årtal kan också uppfattas som en utmaning av lärarens uttalade värdering mot utantillinläring av fakta. Eleven tycks använda årtalen för att ge struktur åt sina mer abstrakta resonemang om förhållandet mellan normer och lagar, ”normer påverkar lagar och tvärtom”. Samtidigt förekommer även mindre precisa tidsangivelser i svaren: ”för 200 år sedan” eller ”på 1800-talet”, som för att balansera användningen av årtal och för att följa lärarens önskan att de ska kunna placera händelser ungefärligt i tid. Utöver att svaret är en reproduktion av den egna muntliga redovisningen, visar det på en rituell och strategisk balansgång mellan elevens egna överväganden av vad som är viktigt, vad läroboken lyft fram i frågorna och av vad läraren värderar och förväntar sig.

Ett annat sätt att visa vad man har lärt sig är att förklara. Nedanstående exempel är två elevsvar som innehåller en förklaring följt av exempel:

Man behöver ju ändra lagar och normer för man ändrar sin åsikt om alt [sic!] hela tiden. Så man ändrar dom för man tycker kanske vissa lagar är för våldsamma. Vi har ändrat på att man inte får slå/aga barn och Aga sin fru.¹⁶¹

[...] normer = oskrivna regler, lagar = lagarna som är skrivna i lagboken normer och lagar kan ändras till exempel ifall vi hittar lösningar till problem eller om vi inser att lagarna inte funkar att ha. Tex när USA införde lagen som att man inte fick dricka alkohol, men det gick inte att ha den lagen för att alla bröt mot den.¹⁶²

De här svaren skiljer sig från andra elevsvar genom att de inleds med en förklaring om att normer och lagar ändras över tid och att det beror på att samhället förändras. Först därefter kommer ett exempel. Elevsvaren visar på en mer utvecklad förståelse för varför lagar ändras och hur normer och lagar förhåller sig till varandra och till samhällsutvecklingen. Ett fåtal elever har formulerat den här typen

¹⁶¹ Elevsvar Pär prov *Lag och rätt*, 20151110.

¹⁶² Elevsvar Måns prov *Lag och rätt*, 20151110.

av svar som förhåller sig mer självständiga till lärobokens text. Överlag utgörs svaren annars av reproduktioner av hur läroboken framställer fakta, något som gäller både elevernas svar på lärobokens frågor och deras svar på provet. Hur eleverna formulerar sina svar är sannolikt också ett resultat av den tidspressade muntliga redovisningen som bidrog till deras kronologiska uppräknings av lärobokens exempel. Därtill är frågan på provet formulerad så att elevernas uppmuntras att använda sig av "det vi pratade om när ni redovisade läxan!"¹⁶³. Elevernas syn på betydelsen av att kunna årtal kan förklaras av att de använder dessa för att memorera kunskap, som en slags minnesmarkörer, en antydning om att de befinner sig på en lägre abstraktionsnivå i förhållande till lärarens.

Sammantaget visar svaren på fråga 2 i provet, att de genomsyras av bokens kronologi avseende redovisning av ämnesinnehållet, och att de är formulerade som om eleverna berättade muntligt. Att eleverna innehållsmässigt lägger sig nära lärobokens text och kronologi är ett strategiskt handlande från deras sida, vilket ytterligare uppmuntras av lärarens uppmaning att dra nytta av redovisningen av uppgiften om normer och lagar. Svaren tar alltså i första hand upp ämnesinnehåll som lyfts fram av läraren och läroboken även om de också bär spår av kamraternas muntliga redovisningar. Elevsvaren visar vidare att fakta reproduceras genom uppräknings av fragmentariska faktakunskaper, i kontrast till mer sammanhängande och självständiga formuleringar. Att elevernas svar till dels är formulerade som om de berättade för någon, är exempel på ett rituellt handlande som utvecklats både i skolan och hemma, och som eleverna använder sig av när de ska formulera sig i skrift.

Överlag visar analysen av elevsvaren på provet som helhet, att eleverna skriver i syfte att visa för läraren vad de har lärt sig om lag och rätt. När elever skriver prov syftar skrivhandlingarna till att lagra, organisera och strukturera kunskap, att utveckla kunskap, så att läraren kan ta del av, kontrollera och bedöma vad de har lärt sig i förhållande till målen. Provet är utformat för analoga redskap, och av frågornas formuleringar följer att det i första hand är

¹⁶³ Fråga 2 prov *Lag och rätt*.

verbalspråkliga resurser som ska tas i bruk. Elevsvaren är exempel på hur användningen av analogt skriftligt verbalspråk kan vara begränsande eftersom det är svårare för eleverna att redigera sina texter. Om provet hade skrivits med hjälp av digitala redskap hade eleven, som använder andra visuella resurser i sitt provsvar för att vägleda läraren i dennes läsning, kunnat redigera texten på sin Ipad. Andra visuella resurser fyller en viktig funktion genom att de ger struktur, avgränsar och förtydligar svaren samt används för att vägleda lärarens läsning. Svaren är också exempel på hur olika visuella resurser används i strategiska skrivhandlingar. Elevernas svar relaterar i hög grad till läroboken och till lärarens muntliga genomgångar, men också till samtalen i helklass och i grupp, vilket visar på ett strategiskt och rituellt handlande.

I tidigare kapitel har det framgått att texter som eleverna skriver utanför skolan, används som stöd för tal och samtal med föräldrar som förhör dem på läxan och inför prov. Den typen av rituella skrivhandlingar ger stöd och struktur i samband med att eleverna skriver prov. Detta framkommer i elevers och lärares utsagor från intervjuerna vilka redovisas i nästa avsnitt.

9.6 Lärarens och elevernas uppfattningar om prov

Att prov, bedömning och betyg är ständigt närvarande hos både eleverna och läraren syns inte bara i undervisningen, i elevernas klassrumsarbete, i skolarbetet som sker utanför skolan och i deras svar på provet. Det blir också tydligt i lärarens och elevernas utsagor i intervjuerna.

9.6.1 Lärarens tankar om prov

Under samtalet med läraren framträder en bild av att skriftliga prov är det etablerade sättet för henne att kontrollera och bedöma elevernas prestationer. Läraren beskriver själv hur varje arbetsområde avslutas med ett skriftligt prov, samtidigt som hon är noga med att framhålla att det också är elevernas vilja. På frågan om hur hon föredrar att följa upp vad eleverna har lärt sig ger hon följande förklaring:

Läraren: Jag kör väl lite olika varianter. Nu körde jag begreppen och då ville jag inte ta det på ett prov utan nu känner jag mig för lite grann där. /.../ Och sen har jag ju oftast i slutet någon form av skriftlig utvärdering där dom får chansen, för alla är ju inte bra på att snacka och diskutera. Man kan kombinera det med att dom kan skriva också så. Men sen ibland har vi ju muntliga redovisningar. De arbetar med något och sedan kör dom en väggplansch eller så kör dem en Powerpoint och sen får man fråga dom saker då och så, så att-

CL: Men det vanligaste är att du har ett skriftligt prov?

Läraren: Ja, och frågar man dom: hur vill ni nu att vi ska utvärdera detta? Vad ska vi ha för form av redovisning eller (P) jaha, men vi gör ett prov. Jaha-.¹⁶⁴

Läraren säger sig variera sätten att utvärdera eleverna, och att hon vill ha bedömningssituationer med både muntliga och skriftliga inslag med hänsyn till elevernas behov. Hon anser sig ha ansvar för att alla elever ges möjlighet att visa vad de kan, även de, som hon uttrycker det, som ”inte är bra på att snacka och diskutera”. I realiteten visar sig variationen inte vara så stor som läraren gett uttryck för, utan det är mer regel än undantag att arbetsområdena avslutas med skriftliga prov. Klassrumsobservationer, skriftliga planeringar, elevtexter och insamlade prov visar att samtliga arbetsområden i praktiken avslutas med ett skriftligt prov, vilket också bekräftas i intervjun. Bland annat motiverar hon det med att det är elevernas egen vilja. Under intervjun med läraren, som hölls innan arbetsområdet *Lag och rätt* var avslutat, fick hon frågan om hur utvärderingen av det aktuella arbetsområdet skulle gå till. Av hennes svar framgår att hon varit inne på att ha ett muntligt prov:

Läraren: Jag och X satt igår och han vill ju ha det så. Jag har ju redan gjort lite med ordkunskapen, så det vet jag ju att dom kan det. Från början tänkte jag mig att jag vill ha någon form av rättsfall som de fick läsa i tidningen och att de sedan kunde berätta. Men dit kom inte vi. Jag kör något skriftligt här nu, det gör jag, samtidigt som jag har känt på många under tiden, så dom har ju koll och dom är intresserade. Men dom ska veta vad ett brott är och vad händer när ett brott begås och gången och hur

¹⁶⁴ Lärarintervju 20151026.

det kan sluta. Ja, vi har formulerat några frågor men jag tyckte det blev lite svårt.¹⁶⁵

Det muntliga provet som läraren talar om skulle utformas så att eleverna skulle få berätta med utgångspunkt från ett ”rättsfall”. Tanken på ett muntligt prov motiverar hon med att de redan haft ett skriftligt läxprov ”jag har ju redan gjort lite med ordkunskapen”, och att hon vet att de ”kan det” och att de har ”koll”. Beslutet att, trots allt, ge eleverna ett skriftligt prov avgörs av det faktum att provet utformas i samarbete med en kollega som ”vill ha det så”. Läraren uttrycker sin oro över att de frågor som hon och kollegan gemensamt har formulerat är för svåra. Av hennes svar framgår vidare att flera överväganden görs i anslutning till utformningen av prov. Samtidigt som provet ska avspegla vad som lyfts fram som centralt i undervisningen, vad som hunnits med och hur eleverna har arbetat, så ska dess ämnesinnehåll och form anpassas till en annan lärares undervisning och klass. Dessutom ska provet utformas så att det finns någon fråga som alla bör kunna svara på, medan någon fråga ska vara mer utmanande. Lärarens uttalande ”jag tyckte det blev lite svårt”, är ett uttryck för svårigheterna med allt som ska beaktas och ansvaret för att provet utformas så att det återspeglar undervisningens ämnesinnehåll och arbetssätt där skrivandet är en del.

9.6.1.1 Det skriftliga provet som ideal

Under intervjun ger läraren exempel på ett brett spektra av utvärderingssätt som hon har använt sig av under årens lopp, från muntliga redovisningar, enskilda eller i grupp, diskussionsforum och rättegångsspel, till olika varianter av skriftliga prov bestående av diverse frågetyper, allt ifrån korta faktafrågor, essäfrågor, flervalsfrågor eller en kombination. Utifrån sin samlade erfarenhet av olika sätt att bedöma elevers kunskaper, lyfter hon fram vad hon anser vara några av förtjänsterna med skriftliga prov och vad hon vill åstadkomma med dem:

¹⁶⁵ Lärarintervju 20151026.

Läraren: Jag vill att de ska *använda* den faktakunskapen vi har och att dom vänjer sig vid det. /.../ Ja för jag har ju börjat att lära dom det i sjuan. Jag kan ju säga att dom flesta kan inte det när dom kommer hit. Dom har lärt sig fråga faktasvar, fråga faktasvar, inte hur dom ska använda och resonera och redogöra för det. Det känner jag att det är min uppgift att se till att de kan använda det dom har. Jag vill inte ha att dom bara rabblar. /.../ Ja det är viktigt för mig i mina SO-ämnen i alla fall att dom ska kunna använda det. Dom ska kunna berätta dom ska kunna resonera.

/.../

Sen blir de alldeles tokiga på mig när jag ger dem 5 st provfrågor. De hade sagt häromdagen till NO-läraren, för hon gjorde samma sak nu tydligen; Ah. Kommer sådan jobbiga "SO-läraryrfrågor"?¹⁶⁶ För då liksom väver jag in alltihopa så får dom berätta eller visa hur de hänger ihop. Det får dom ju inte med alla de här faktafrågorna. För det är det dom sitter och jobbar med och sen ger jag dem 4-5 frågor på detta och så ska dom berätta, förklara, resonera, redogöra. Dom har ju vant sig vi det i nian så då säger dom bara att det är såna "SO-läraryrfrågor". Men det är ju så jag vet att dom har lärt sig.¹⁶⁷

Citaten visar att läraren tänker sig en progression avseende elevernas sätt att skriva när de besvarar frågor på prov, från mellanstadiets skolskrivande, som av henne beskrivs som faktainriktat och baserat på en fråga-svarstradition, till årskurs nio då de förväntas kunna använda kunskaper för att resonera och argumentera. Läraren säger sig ta avstånd från en färdighetsinriktad syn på kunskap som innebär att eleverna, som hon säger, "rabblar". Genom att formulera frågor i vilka eleverna ombeds "förklara, resonera, redogöra", vill hon få dem att visa vad de kan genom att "använda" faktakunskaper, i stället för att enbart memorera och reproducera. Enligt läraren gör hennes så kallade "SO-läraryrfrågor", eleverna "tokiga" till en början, men hon menar att de "har vant sig vi dem i nian." Att eleverna själva föredrar skriftliga prov om de får välja, förklaras av läraren med att det är en vanesak och en trygghetsfråga, vilket framgår i följande utdrag:

¹⁶⁶ I citaten har lärarens namn i sammansättningen med SO-läraryrfrågor bytts ut mot SO-lärare.

¹⁶⁷ Lärarintervju 20151026.

Läraren: Man kan ju göra på olika sätt. Men som sagt får de välja själv så, bok och frågor, skriftligt och prov. Då är de trygga med det, då vet de vad som förväntas.

CL: Vad beror det på?

Läraren: Ja, (P) ja, e det är skolans fel. Ja, jag tror det. SUCKAR. Ja, men alltså dom e så vana vid det att jag ska visa vad jag kan skriftligt. Och det, nationella proven är ju sådana, dom kommer ju liksom inte undan-.¹⁶⁸

Läraren verkar mena att aktiviteten skriva prov utvecklas till ett rituellt handlande för eleverna och att detta bidrar till att de känner trygghet med prov som utvärderingsform, även om det i sig också väcker andra känslor som inte enbart är positiva. Samtidigt synliggör utdraget hur lärarens förväntningar på att eleverna ska visa vad de kan, föranleder dem att handla strategiskt, vilket motverkar initiativ som inte ger personlig vinning. Elevernas tankar och föreställningar om prov beskrivs i nästa avsnitt.

9.6.2 Elevernas tankar om prov och provskrivande

Att även eleverna är upptagna med att tänka på prov visar sig bland annat i fokusgruppintervjuerna, då de vid upprepade tillfällen pratar om prov, läxprov eller läxförhör, trots att samtalets fokus ursprungligen var något annat. I intervjuguiden (se bilaga 7) finns inga frågor som direkt handlar om prov, bedömning och betyg. Frågorna fokuserar framförallt de övergripande temana *skrivande*, *lärande* och *Ipad*. I samtalen med eleverna aktualiserades ändå frågor om prov, vilka visade sig väcka känslor av stress och oro, såväl som av hopp och förtvivlan, men också motivation. Några elevers utsagor om vad, varför och hur de skriver i skolan respektive hemma, visar hur de på olika sätt associerar till prov trots intervjufrågans inriktning på skrivande: "Kan ni prata lite om vad, varför och hur ni skriver i skolan och om det skiljer sig åt hur ni skriver hemma och i skolan."¹⁶⁹

Följande utdrag ur intervjuerna är hämtade från en och samma fokusgrupp. Att så är fallet beror på att eleverna i den här gruppen

¹⁶⁸ Lärarintervju 20151026.

¹⁶⁹ Se intervjuguide, bilaga 6.

är de som är mest upptagna av att tala om prov, vilket de gör i nedanstående exempel:

Joel: Alltså jag, jag är ju sån, jag kan ju skriva här i skolan, alltså om vi har ett prov så skriver jag ner typ frågor. Vi läser texter och så blir det frågor på det. Då skriver jag ner det och ser vad, /.../ det bästa som jag kan typ. Men när jag kommer hem då brukar jag oftast skriva långa-, som jag kan plugga på, alltså kanske stödord som jag kan plugga på, alltså i frågorna. Sen skriver jag det hemma och så pluggar jag på det och blir förhörd. /.../ Ja, men om det nu är så att det är ett stort prov och det kommer mycket och så då tror jag det kan vara bättre att skriva i skrivhäftet för man lär ju sig samtidigt när man skriver, alltså ja-

Carl: Här eh ja, det är om vi ska ha ett prov så skriver jag ner det, alltså det i boken då, i skrivboken då. Jag tycker det är bättre för jag koncentrerar mig inte lika bra på Ipaden för där finns det många appar och det, så det, jag är inte bäst på det så jag tycker det är bättre att skriva i boken när det gäller prov och allt. /.../ Jag kör förhör och sen det jag lär mig i boken. Jag börjar med boken och sen förhör.

Anna: Jag om vi ska ha ett prov och det finns stycken i en bok så sammanfattar jag styckena i Ipaden och ja, det är det. /.../ Alltså det kan ju vara enklare att skriva på I-pad än att man ska skriva på 20 papper om det är ett stort prov. Det är lättare att hålla reda på.

Gustav: Om det är typ prov så brukar jag kolla vilka som är de viktigaste grejerna och sen bara plugga på det. Ibland skriver jag ner det på Ipaden och ibland på papper och så bara plugga på det.¹⁷⁰

Elevernas utsagor visar att deras skrivhandlingar är strategiska förberedelser inför ett prov. De skriver svar på lärobokens frågor, sammanfattar det ämnesinnehåll som frågorna framhåller som viktigast och skriver stödord. Texterna använder de sedan för att själva läsa på och för att bli förhörda. Att på olika sätt sammanfatta vad de uppfattar som det viktigaste, tycks vara något som eleverna överlag gör. Hur de skriver varierar från elev till elev, en del skriver på sina Ipadplattor och andra skriver i sina skrivhäften. En elev poängterar att han föredrar att skriva i skrivhäftet ”för man lär ju

¹⁷⁰ Fokusgruppintervju grupp 4, 20151202.

sig samtidigt när man skriver” vilket antyder att han menar att det analoga, långsammare skrivandet är bättre för hans sätt att lära. En annan elev ger uttryck för att det digitala redskapet, genom tillgången till olika appar, gör att flera aktiviteter kan utföras samtidigt. Att han ändå föredrar att skriva analogt beror på att denna möjlighet har negativ inverkan på hans koncentration. Det som förenar eleverna är att de skriver för att lära, vilket framgår när de talar om sitt skrivande.

Samtliga elever i gruppen nämner ordet prov redan i sitt första yttrande: ”alltså om vi har ett prov så skriver jag”, ”om vi ska ha ett prov så skriver”, ”om vi ska ha ett prov”, ”om det är typ prov”. Att eleverna för in samtalet på att handla om prov, och hur de läser på till prov, kan inte förklaras av intervjufrågans formulering. Prov föranleder naturligtvis att eleverna skriver, men under intervjun med övriga fokusgrupper framkommer det att eleverna ska ha prov i historia påföljande dag, något som måste tas med i förklaringsbilden. Till dels kan det nära förestående provet förklara att eleverna är upptagna av att tänka på detta och därför lättare kommer in på frågor om prov. I den citerade gruppen (grupp 4) kan fokus på prov också förklaras av att det var det som eleverna började tala om, när frågan om skrivande ställdes och att det därför kom att prägla hela samtalet (jfr Malmbjör 2007).

Trots de anförda metodologiska aspekterna, menar jag att elevernas utsagor visar att det inte är hela förklaringen, utan att svaren antyder att prov har starkt inflytande på hur skriftspråklig litteracitet manifesteras i SO, och därmed på vilka skrivpraktiker som formas i ämnena.

9.6.2.1 Att skriva för att lära inför prov

Utdragen från intervjun ger vid handen att eleverna leder in samtalet på prov som exempel på tillfällen då de skriver. Deras utsagor visar att alla elever skriver, mer eller mindre, för att lära till proven, om än på olika sätt. Proven framstår som målet med skolarbetet i allmänhet och skolskrivandet i synnerhet. Citatet av eleven Gustav bekräftar att provet styr vilket ämnesinnehåll som han fokuserar på

genom att han, som han säger, ”kollar vilka som är de viktigaste grejerna och sen bara plugga på det.”

Nedan följer ytterligare några utdrag som visar att eleverna ser proven som nyckeln till höga betyg och framgång, vilket föranleder dem att handla strategiskt. Initialt var samtalstemat *lärande* och bakgrunden till elevernas svar var frågan om hur de gör när de ska lära sig något i SO:

Lars: Alltså man gör ju det [SKRIVER] hemma när man ska ha prov o sånt. För man tänker ju, alltså det första man tänker på är ju att man vill ha bra betyg eller så, ja-
Joel: Men alltså jag har ju gått in här nu i sjuan för att jag ska göra det bästa jag kan här nu, alltså det börjar ju närma sig nu, att man börjar bli stor och så. För jag tog det inte på allvar när jag var liten eller så, jag sket i skolan. SKRATTAR. /.../ Ja, men alltså det går jättebra nu. Det bara höjer sig hela tiden, ja, jag vet inte men jag tar det på allvar nu och så.¹⁷¹

Deras utsagor visar att betygen är betydelsefulla för dem och att börja på högstadiet, ”sjuan”, för en del av dem, innebär att de tar skolan på större allvar. Elevernas svar föranledde mig att fråga om man lär för livet eller för provet. Frågan som ställdes löd:

Men är det proven man tänker på och betygen eller är det att man ska bli en bra medborgare och klara sig i livet eller är det att man ska klara proven och betygen?

Den dialog som följde därefter återges nedan i sin helhet:

Carl: Jag tycker att det är senare i livet, alltså man måste ju kunna saker från skolan, typ matte. Om jag får ett jobb där jag ska kolla centimeter och allt det där då lär jag ju mig det från skolan, så får jag det vidare i livet.

Anna: Ja, men betygen också, som avgör om man kommer in typ på gymnasiet eller så.

CL: Är det något som motiverar?

Anna: Ja, men om man vill bli något så kanske man satsar högre på just det ämnet.

Carl: Ja, det är sant.

¹⁷¹ Fokusgruppintervju grupp 4, 20151202.

CL: Gör du det?

Anna: Nej, alltså jag vet inte än vad jag vill bli.

Carl: Jag vet vad jag vill bli, [bollspelare] eller [bollspelare].

Joel: Alltså jag har ju mål i mitt liv att jag vill bli (P)

[bollspelare], [bollproffs] eller [bollproffs] och jag vill jobba mot, alltså jag vill inte vara en sån som har slarvbetyg. Jag vet att jag kan om jag vill .¹⁷²

Carl: Ja, det är samma här.

Joel: Då försöker jag göra mitt bästa alltid och eh-

CL: Är det något som ligger i er som tränar [bollsporten], att man har ett mål, spiller det över på skolarbetet? Blir det samma motivation i skolarbetet som inom [bollsporten] att man peppar sig själv?

Joel: Ja, och går det inte bra så får man lämna det och gå vidare och om det går bra då tar jag upp det och säger till mig själv att det var bra och så.

Carl: Det var så att när vi var på cup förra året /.../. Det var såhär att vi trodde vi skulle åka ut ur gruppen men vi skulle kämpa allt vad vi kunde och då vann vi gruppen, alltså så, så alla var helt chockade. Så när vi kom till A-slutspel så trodde vi inte att vi hade en chans, men de andra vann med ett mål bara och då tänker man så att då kan vi slå alla lag. För de kom jättelångt de kom till semifinal. Så kan jag tänka med skolan med.¹⁷³

Elevernas resonemang visar att en del av dem har klart för sig vad de vill arbeta med i framtiden, medan det för andra är helt öppet. Däremot verkar det finnas en konsensus bland eleverna om att vad de lär sig i skolan är grunden för deras fortsatta utveckling. Även om målet är att bli bollproffs anser eleverna att det finns en slags grundkunskap som de måste tillägna sig i skolan. ”Matte” används som exempel på sådana ”saker man lär sig i skolan”. Vidare framhålls att ha höga betyg som avgörande för att komma in på gymnasiet. Eleverna ger också uttryck för att motivation är viktigt och betydelsen av att ha mål att arbeta mot, liksom att höga förväntningar i kombination med återkoppling har betydelse. Uttryck som ”om man vill något får man satsa”, ”jag vet att jag kan

¹⁷² I citatet har de olika bollsporter som nämns ersatts med ”boll-”, för att inte röja klassens specifika bollspelsprofil.

¹⁷³ Fokusgruppintervju grupp 3, 20151202.

om jag vill” eller ”att alltid göra sitt bästa”, ”att kämpa allt vad man kan”, vittnar om hur de influeras av idrotten. Flera av eleverna har högt uppsatta mål för sin idrottsliga karriär, och de menar att det synsätt som de har med sig från idrotten också kan hjälpa dem att lyckas i skolarbetet. Carl säger till exempel: ”så kan jag tänka med skolan med”. För elever med sådana ambitioner som här kommer till uttryck, kombinerat med deras tankar om betydelsen av betyg, framstår att lyckas bra på proven som angeläget.

Följande utsagor från olika elever under fokusgruppintervjuerna är exempel på hur proven tenderar att styra vad eleverna lär sig:

Gustav: Om det är typ prov så brukar jag kolla vilka som är de viktigaste grejerna och sen bara plugga på det. Ibland skriver jag ner det på Ipaden och ibland på papper och så bara plugga på det.¹⁷⁴

Joel: När jag har skrivit ner allt det viktiga och alla frågor som hon [LÄRAREN] har ställt, att vi ska kunna, då brukar jag oftast ta det lite innan, typ två eller tre dagar, innan provet så visar jag det för läraren. Det gjorde jag förra gången, så sa hon du behöver nog träna lite mer på det. Så skriver jag mer om det och så visade det sig att det blev bättre på provet.¹⁷⁵

Bo: Kanske det här med att skriva mer provfrågor till varje avsnitt så. Som nu ska vi ha prov imorgon.¹⁷⁶

Ida: Ja, jag brukar alltid använda dem [FRÅGORNA I LÄROBOKEN] /.../ för i skolan så är det, man ska göra alla frågorna och man ska klara det. Så hemma gör man liksom sammanfattning av stödord för att plugga till provet.¹⁷⁷

Citaten visar att det som läraren lyft fram som centralt, tillsammans med lärobokens frågor och de förslag till provfrågor som eleverna gemensamt formulerat, har starkast inflytande på vad de riktar uppmärksamheten mot i sina förberedelser inför ett prov. Särskilt strategisk är den elev som beskriver hur han några dagar innan provet frågar läraren om hans svar på frågorna är tillfredställande,

¹⁷⁴ Fokusgruppintervju grupp 4, 20151202.

¹⁷⁵ Fokusgruppintervju grupp 4, 20151202.

¹⁷⁶ Fokusgruppintervju grupp 4, 20151202.

¹⁷⁷ Fokusgruppintervju grupp 1, 20151202.

och får feedback på vad han behöver utveckla när läraren säger: ”du behöver nog träna lite mer på det”. Att det ger resultat visar hans kommentar om att det ”blev bättre på provet”. Frågor av olika slag framträder överlag som helt centralt i elevernas skolskrivande.

9.6.2.2 Prov som stressfaktor och drivkraft

Att proven inte bara får betydelse för vad eleverna riktar uppmärksamheten mot, utan också motiverar dem att förbereda sig, eller som de själva uttrycker det ”pluggar”, är nedanstående utdrag exempel på:

Bo: Det var bra! Inte bara för att det gick bra för mig på provet men det var bra. Det var första gången jag började plugga på allvar. För det var så, första läxprovet blev jag icke godkänd och sen hade vi utvecklingssamtal dagen efter och det hade inte gått så bra för mig och sedan fick jag omprov två dagar senare och då kunde jag allt och så fick jag mer än godkänd och det var då jag började plugga på allvar.¹⁷⁸

Eleven ger uttryck för att ett lyckat provresultat blir en drivkraft. Men det finns även exempel på att proven skapar oro och stress:

Måns: Alltså, vi har jättemycket i SO, alltså, just i SO. På dessa tre veckorna skulle vi kunna om Mesopotamien och allting där och Egypten alltså och nu ska vi ha prov.

Nils: Alltså, 42 frågor tror jag det var tillsammans.

Qvintus: Oj!¹⁷⁹

Prov, eller kanske snarare att bli färdig för att skriva prov, är alltså inte enbart motiverande utan utgör också ett stressmoment som framförallt relaterar till det skrivande som sker i skolan. Däremot säger sig eleverna ha mer tid för förberedelser hemma. Det tidigare utdraget om att ”betygen avgör”, är också ett uttryck för stress eller en oroskänsla.

Sammantaget visar analysen av lärarens och elevernas utsagor om prov och provskrivande att det är något som är ständigt närvarande

¹⁷⁸ Fokusgruppintervju grupp 4, 20151202.

¹⁷⁹ Fokusgruppintervju grupp 1, 20151202.

i deras tankar. Det bidrar visserligen till motivation hos eleverna, men det skapar också stress över att inte kunna prestera tillräckligt bra eller, för lärarens del, att inte hinna gå igenom allt som planerat till provet. Proven bygger på det sättet upp olika föreställningar och förväntningar från både elevernas och lärarens sida. För lärarens del handlar det om huruvida provet speglar vad som tagits upp i undervisningen, att det innehåller frågor med olika svårighetsgrad och att provet ger ett bra underlag för att bedöma och betygssätta eleverna. Läraren har naturligtvis också förväntningar på att eleverna ska lyckas.

För elevernas del, som när det är dags för prov på arbetsområdet *Lag och rätt* enbart har några månader på högstadiet bakom sig och endast har erfarenhet av ett enstaka prov i SO, så har de sannolikt ännu inte avkodat lärarens sätt att utforma prov. Intervjuerna säger inget om deras åsikter om provens utformning. Däremot är det sannolikt att de funderar på hur svårt och omfattande provet blir, vilka frågor som kommer, om de har läst på rätt saker och hur de kommer att lyckas samt vilket betyg de kommer att få. Under den sista lektionen före provet försöker eleverna gissa sig till vilka frågor som kan tänkas komma, genom att fråga läraren om deras förslag till provfrågor ”är exakt desamma som kommer på provet?” (se 7.3.1.2). Detta bekräftar hur eleverna låter sig styras av provet. Samtidigt visar det på en ambition att förbereda sig och en vilja att lyckas. Gemensamt för både läraren och eleverna är deras delade känslor inför proven, av både motivation och stress, samt deras skilda förväntningar på goda resultat eller misslyckanden.

Utmärkande för skrivhandlingar i samband med prov är, utöver vad som framgått av beskrivningen, att de är analoga, något som framgår av nedanstående utdrag:

Lars: Jamen alltså om vi har ett prov, när vi har prov, som vi har i morgon då skriver vi ju på penna på ett blad. /.../ Alltså det är ju viktigt att man kan skriva och så och att man kan skriva så man förstår, så när vi har prov är det ju aldrig att vi sitter på prov och får använda Ipaden då skriver vi ju med penna på ett blad.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Fokusgruppintervju grupp 3, 20151202.

Elevens sista yttrande visar att det finns en acceptans för att proven är analoga. Han motiverar till och med det analoga verbalspråkliga skriftspråket med behovet av att kunna skriva prov i SO.

9.7 Att skriva prov – en egen provskrivpraktik

Prov, bedömning och betygssättning är en del av skolans kultur, som med Lgr 11 har fått allt större inflytande på undervisningen och även bidragit till att proven i skolan har blivit fler (se 2.2.1). Prov och provskrivande är därför ingen ny företeelse för eleverna i årskurs 7. Sedan mellanstadiet är de väl införstådda med att prov är ett återkommande inslag, i en undervisning som är förknippad med sträng inramning. Vanligtvis innebär prov individuellt arbete, med att under tystnad skriva svar på lärarens frågor, i syfte att visa kunskaper i ett ämne. Den aktuella undervisningens fokus på prov och bedömning visar sig ha avgörande inflytande på skrivhändelser och skrivhandlingar i SO och på de skrivpraktiker som framträder. Utifrån analysen av provets innehåll, utformning och genomförande och av elevers skrivhandlingar i samband med prov, samt de föreställningar och förväntningar som byggs upp runt prov, framträder en specifik skrivpraktik, en *provskrivpraktik*. Allt eftersom eleverna socialiseras in i denna provskrivpraktik, som i mötet med läraren och ämnet förblir oemotsagd, bidrar de genom sina skrivhandlingar själva till att skapa och upprätthålla den.

Med utgångspunkt i ett skriftligt prov om lag och rätt, har avsikten med detta kapitel varit att undersöka huruvida denna provskrivpraktik definierar hur övriga skrivpraktiker i SO formas. Analysen av de insamlade proven och läxproven visar inte på någon större variation ifråga om hur skriftspråklig litteracitet manifesteras när elever skriver prov. Eleverna skriver svar på frågor med hjälp av analoga redskap i form av penna och papper, i syfte att redovisa för läraren vad de har lärt sig om ett avgränsat ämnesområde. Lärarens frågor är formulerade så att de i första hand efterfrågar verbalspråkliga svar, men de erbjuder även tillfällen att använda andra visuella resurser. Innehållsmässigt är frågorna i huvudsak faktainriktade medan mer förståelsebaserade frågor, i vilka eleverna ombeds att använda fakta för att resonera, argumentera, reflektera

och ta ställning, saknas. Med undantag för flervalsfrågorna i ordkunskap, är frågorna formulerade med en förväntan om längre, sammanhängande svar av berättande och förklarande karaktär, något som understöds av det obegränsade skrivutrymmet.

Överlag har frågorna stark koppling till ämnesinnehållet som lyfts fram av läraren och till hur lärobokens frågor har besvarats, vilket lägger upp för att eleverna närmast rituellt reproducerar sina tidigare svar. Detta syns bland annat i att elevsvaren ligger nära lärobokens innehåll och i att ämnesinnehållet presenteras i samma kronologiska ordning som läroboken. Indirekt styrs elevernas skrivande och lärande genom proven, eftersom det är genom att skriva prov som eleverna får vetskap om vilken kunskap och vilket skrivande som värderas av läraren. Ett exempel på detta är att eleverna utelämnar årtalen i sina svar trots att det är kunskap som de själva värderar högt. Detta visar hur eleverna handlar strategiskt genom att anpassa sig efter lärarens förväntan. Ett annat exempel på prov- och bedömningspraktikens betydelse för elevernas skrivhandlingar är deras vetskap om att läraren brukar formulera provfrågor, som överensstämmer med den gemensamma sammanfattningen av arbetsområdena. Det får till följd att eleverna, som avslutning på varje arbetsområde, önskar att de tillsammans med läraren ska formulera frågor som de sedan skriver svar på och läser på inför proven. Detta visar ytterligare hur elevernas förberedelser, och vilket ämnesinnehåll de väljer att fokusera, låter sig styras av provet. Ämneslärarskrivpraktikens fokus på prov bidrar till elevernas strategiska handlande, där skrivandet går ut på att besvara frågor, öva på frågor för att memorera svaren för att, i det närmaste rituellt, skriftligen återupprepa svaren på provet. Elevernas skrivhandlingar går därmed ut på att öva och lära ett ämnesinnehåll till provet, vars frågor kan beskrivas som en rekontextualisering av ämnesinnehållet i lärarens muntliga genomgångar, läroboken och övningsfrågorna. Provfrågornas inriktning fungerar för eleverna som en bekräftelse på vilka ämneskunskaper och vilket skrivande som värderas och ger utdelning i form av goda betyg. Eleverna lär sig därför allt eftersom, att prioritera ämnesinnehåll och att formulera svar, utifrån bedömningen av vad provet kommer att efterfråga och ställa för

krav. På det sättet kan läraren, med provens hjälp, styra elevernas skrivande och lärande eftersom de sätter normerna för vilka kunskaper och vilket skrivande som efterfrågas. Detta styrker ytterligare att proven, och den provskrivpraktik som formas runt dessa, får avgörande inflytande på övriga skrivpraktiker.

Genom provets utformning, lärarens frågor, och så småningom bedömningen av elevsvaren, socialiseras eleverna in i en provskrivpraktik som, för deras del, innebär en balansgång mellan rituellt och strategiskt skrivande. Analysen av elevernas svar på provet bekräftar detta. Till skillnad från undervisnings skrivpraktiker är skrivandet i samband med prov solitärt i betydelsen att det i sig självt fyller funktionen att kommunicera elevernas kunskaper, genom att de representeras i skrift för en läsare. Elevernas svar är både längre och i flera fall bättre anpassade för att kunna läsas av läraren, än de texter som de skrivit i undervisningen eller i samband med redovisningen, som primärt har funktionen att utgöra underlag för att delta i muntliga aktiviteter. Flera elevsvar bär spår av elevernas vana vid att texterna i SO i första hand skrivs för att läsas av dem själva, vilket visar sig i kontextberoende svar som inte alltid är formulerade med fullständiga meningar. Till övervägande del består svaren av uppräknings av fakta med exempel, vilket är vad provfrågorna i första hand efterlyser. Vidare utmärks svaren av att de är reproduktioner av läroboken i fråga om ämnesinnehåll och i vilken kronologisk följd som fakta redovisas samt i formuleringar, vilket visar på lärobokens starka inflytande över elevernas faktaurval. Att eleverna använder ämnesspecifika begrepp, svarar mot att läraren framhållit det som betydelsefullt för att lära sig SO. Att flera elever skriver som om de berättade muntligt, visar att muntliga aktiviteter i form av lärarens genomgångar och uppföljningar såväl som av elevernas redovisningar för varandra och förhör av föräldrar i syfte att öva inför provet, sätter spår i elevernas svar.

De skriftliga proven är undantagslöst utformade för analoga redskap, vilket begränsar elevernas möjligheter att förflytta sig mellan frågorna i provet för att komplettera eller ändra i svaren. Provet innehåller *en* fråga som föranleder eleverna att svara med en kombination av text och bild, i övrigt används uteslutande

verbalspråkliga resurser. Att några elever väljer att tillmötesgå lärarens förväntan om ett multimodalt svar, är en strategisk skrivhandling som de vet att läraren värderar högt. Eleverna lär sig så småningom, utifrån vad läraren efterfrågar och sedermera bedömer, vad som är betydelsefullt att fokusera på, vilket visar på provens inflytande på elevernas skrivande och hur det formar förutsättningarna för övriga skrivpraktiker.

Sammantaget visar den etnografiska beskrivningen av skolans kultur och analysen i de föregående empiriska kapitlen, tillsammans med analysen i föreliggande kapitel av elevers provskrivande och av ett skriftligt prov om lag och rätt, att en specifik provskrivpraktik utvecklas i undervisningen, och att den har avgörande inflytande på hur övriga skrivpraktiker formas. Att provskrivpraktiken styr övriga skrivpraktiker bekräftas också i lärarens och elevernas utsagor om prov och provskrivande. Prov får betydande uppmärksamhet i undervisningen och i den skolskrivkultur, ämneslärar- och elevskrivkultur som råder, och som upprätthålls av lärarens och elevernas sätt att handla. I den skriftliga planeringen är provet förankrat i bedömningskriterierna, som i sin tur relaterar till det centrala innehållet och till förmågorna i kursplanen för ämnet samhällskunskap. Att läraren utan undantag väljer att avsluta varje arbetsområde med ett skriftligt prov, överensstämmer inte med hennes idealbild om att elevernas kunskaper bör utvärderas på olika sätt. Att använda skriftliga prov motiverar hon med att det finns reella hinder i den aktuella skolans organisatoriska förutsättningar för att hon ska kunna förverkliga sitt ideal. Läraren framhåller också sitt ansvar för att undervisningen ska förbereda eleverna så att de klarar provet. Det innebär att ämnesinnehåll och arbetssätt utformas med hänsyn till det kommande provet och vice versa, att provet anpassas med hänsyn till den undervisning eleverna har mött. Enligt läraren är en av förtjänsterna med de skriftliga proven att eleverna får tillfälle att *använda* sina kunskaper och inte enbart "rabbla fakta", som hon uttrycker det. Utsagan illustrerar lärarens idealbild av hur eleverna ska utvecklas i sitt skrivande, från att reproducera fakta, till att använda kunskap mer självständigt. Elevsvaren visar dock att "rabbla fakta" är precis vad eleverna gör.

När läraren i intervjun talar om vad eleverna förväntas kunna till provet, talar eleverna i stället om hur de förbereder sig. Förberedelserna inför prov är något som främst sker utanför skolan och som involverar eleverna i skrivande, läsande och talande. De ”pluggar” genom att skriva svar på frågor som de läser på för att sedan bli förhörda av föräldrar. Eleverna är mycket upptagna av frågor om prov och betyg, vilket visar sig i intervjuerna genom att de återkommer till detta samtalsämne, trots intervjufrågornas inriktning på skrivande, lärande och betydelsen av att de har tillgång till var sin Ipad. Att skriva prov associeras av eleverna med skriftligt verbalspråk och analoga redskap. Trots att eleverna, i likhet med läraren, ger uttryck för en idealbild om att de lär för framtiden, visar analysen av deras provsvar att de i realiteten handlar strategiskt och rituellt. Den skriftspråkliga litteracitet som eleverna utvecklar handlar alltså uteslutande om en skrivförmåga som är strategiskt inriktad på att prestera inför och under prov. Det utesluter inte att de också tillägnar sig kunskaper för livet, men deras handlande tyder på en kortsiktig inriktning på att klara prov, vilket ytterligare stärker påståendet om en provskrivpraktik som formar förutsättningarna för övriga skrivpraktiker. Elevernas utsagor styrker därmed att skolskrivkulturen, tillsammans med skol- och ämneslärarskrivpraktikernas fokus på betyg och bedömning, leder till att proven får avgörande inflytande på undervisningens skrivhändelser, på elevernas skrivhandlingar och på hur skrivpraktiker formas.

10 AVSLUTANDE DISKUSSION

Ett övergripande syfte med denna avhandling är att ta reda på vad elever och lärare gör med skrivande i samhällsorienterande ämnen. Hur svårt kan det vara? Observationer av skrivhändelser och skrivhandlingar visar dock att skrivandet är svårfångat. Det räcker inte att studera skrivandet i klassrummet. För att synliggöra hur skriftspråklig litteracitet manifesteras i ämnena geografi och samhällskunskap behöver studier av det skolskrivande som sker i undervisningen förstås utifrån ett vidare perspektiv. Genom att relatera skrivhändelser och skrivhandlingar, som realiseras i undervisningen under ett arbetsområde om lag och rätt till de samhälleliga, utbildningspolitiska och medieteknologiska aspekter, som över tid och på en övergripande nivå har betydelse för skolans undervisning är det möjligt att synliggöra skrivpraktiker och beskriva och förstå hur de formas och omformas i mötet mellan skola, ämne och elev.

Detta avslutande kapitel inleds med en kort sammanfattning av vad den empiriska undersökningen överlag säger om hur skriftspråklig litteracitet manifesteras i den aktuella undervisningen. Därefter diskuteras de skrivpraktiker som utifrån analysen av elevers skolskrivande i den aktuella skol-, klassrums- och undervisningskontexten är mest framträdande.

10.1 Skriva i SO – vad, varför och hur?

Den första forskningsfrågan som jag ställer mig handlar om vad, varför och hur elever skriver i SO. Analysen av skrivhändelser och skrivhandlingar ger vid handen att skrivandet sällan sker isolerat utan förekommer i kombination med att eleverna tänker, läser och talar om vad de har läst eller vad de har hört läraren eller någon kamrat säga. Svaret på frågan om *vad* eleverna skriver är att de skriver för att svara på frågor, företrädesvis lärobokens

instuderingsfrågor. Utöver att svara på frågor skriver eleverna stödord, ordlistor, sammanfattningar och anteckningar. Vidare stryker de under i text, skriver av texter och fotograferar dem i syfte att dela dem mellan sig med hjälp av e-post, sms och bloggar. Skrivandet i sig självt är inte det primära utan det tas i bruk för att eleverna ska kunna delta i muntliga aktiviteter i syfte att bearbeta, öva och lära ett ämnesinnehåll. Syftet med elevernas skrivhandlingar, *varför* de skriver, är i första hand att lagra, organisera och strukturera ämnesinnehållet och i andra hand att utveckla kunskap. Som en följd av lärobokens och lärarens självklara auktoritet som kunskapskällor visar sig elevernas texter i hög grad vara reproduktioner och rekontextualiseringar av lärobokstext och av lärarens muntliga genomgångar, som i sin tur är rekontextualiseringar av lärobokens ämnesinnehåll. Ett annat primärt syfte med skrivhandlingarna är att utvärdera elevernas kunskaper genom skriftliga prov.

Varför eleverna skriver syftar också på vilka motiv de har för att skriva. Av analysen framgår att elevernas skrivande framförallt är rituellt och strategiskt motiverat. Det rituella skrivandet grundar sig i undervisningens rutiniserande utformning som innebär att lektionsupplägg och invanda arbetssätt återkommer och följer den skriftliga planeringen av arbetsområdet. Att det råder god samstämmighet mellan planerat och faktiskt lektionsinnehåll, läromedlet och lärarens förväntningar på eleverna, är naturligtvis av godo. Det rituella ger struktur åt undervisningen och är ett stöd för eleverna vilket också visar att läraren handlar utifrån erfarenhet och kompetens. Eleverna utvecklar ett rationellt förhållningssätt till skolarbetet, med målet att bli klara så fort som möjligt, vilket ytterligare förstärker deras rituella och strategiska handlande. Överlag är de strategiska motiven mest framträdande när det gäller *att* eleverna skriver, vad de skriver och hur. Undervisningens starka betoning av prov som grund för bedömning och betygssättning har störst betydelse för att eleverna utvecklar ett strategiskt (skriv)-handlande. Detta innefattar även de rituella skrivhandlingar genom vilka eleverna upprepar samma ämnesinnehåll i återkommande formuleringar och som kommer dels från lärarens skriftliga och

muntliga genomgångar, dels från lärobokens, elevernas egna och provets frågor.

Hur eleverna skriver, i betydelsen vilka resurser och redskap som tas i bruk, varierar utifrån enskilda elevers behov, skrivhändelse, skrivuppgiftens utformning och situation. Elevernas texter består framförallt av verbalspråk som kombineras med andra visuella resurser såsom understrykningar, färgöverstrykningar, numreringar eller bruk av tecken och symboler. De skriftliga proven är alltid utformade för analoga redskap vilket föranleder eleverna att använda andra visuella resurser i högre utsträckning än när de skriver i anslutning till lektionerna eller när de skriver med digitala redskap. Det syns i svaren på provet där andra visuella resurser används för att utvidga, avgränsa, hänvisa, förstärka eller förtydliga deras i övrigt verbalspråkliga svar. Vilka redskap eleverna tar i bruk i undervisningen varierar från individ till individ och beroende på sammanhang och situation. Något som visar sig avgörande för om eleverna väljer att skriva analogt eller digitalt är deras personliga digitala erfarenhet och kompetens, uppgifternas utformning och krav, tillgång till tid, var de befinner sig och om det finns acceptans för att använda Ipad.

Sammantaget visar undersökningen att skrivande inte är en isolerad aktivitet utan sker i samspel med andra litteracitetsaktiviteter. Att skrivandet är socialt och kulturellt situerat visar sig genom hur olika det manifesteras beroende på om eleverna skriver i eller utanför skolan. Även om muntliga aktiviteter överlag ges större utrymme i undervisningen framstår skrivandet som centralt för elevernas möte med ämnesinnehållet. Avhandlingens etnografiska inriktning har möjliggjort en ekologiskt grundad förståelse av skrivandet. Genom konkreta exempel ur empirin på hur skriftspråklig litteracitet manifesteras i skrivhändelser och skrivhandlingar blir det möjligt att förstå hur skrivpraktiker utvecklas och tar form.

Genom min tillämpning av triadmodellens kulturanalytiska perspektiv har jag kunnat visa hur skrivpraktiker formas och förhandlas i mötet mellan skola, ämne och elev och de kulturer och praktiker som utvecklas i ett ständigt pågående växelspel med den sociala, kulturella och politiska utvecklingen som pågår i den värld

av vilken skolan är en del. Digitaliseringen av skolan är exempel på en sådan förändring med konkret betydelse för elevers skrivande och hur skrivpraktiker formas. Den vidgade synen på skrivande och text som jag intar i avhandlingen får betydelse för hur skrivpraktiker kan beskrivas och förstås utifrån elevernas möjligheter att välja uttrycksformer och redskap när de skriver.

De skrivpraktiker som framträder starkast i analysen är *skrivpraktik för kunskapslagring*, *skrivpraktiker i och utanför skolan*, *provskrivpraktik* och *strategiska och rituella skrivpraktiker*. Undersökningen visar hur intimt sammanflätade dessa skrivpraktiker är med varandra och att de egentligen är omöjliga att avgränsa genom att tala om dem i singularis, som *en* praktik. I realiteten uppträder skrivpraktiker inte isolerade från varandra och det går heller inte att renodla dem eller dra någon skarp gräns mellan dem. De existerar parallellt och vid sidan av andra skrivpraktiker, än de som lyfts fram här, i ett ständigt pågående växelspel. Att särskilja dem och benämna dem på det sätt som görs i avhandlingen är därför ett sätt att synliggöra och beskriva dem. Vad som är utmärkande för dem och hur de formas i mötet mellan skola, ämne och elev diskuteras i de följande avsnitten.

10.2 Skrivpraktik för kunskapslagring på en muntlig arena

Den vanligaste skrivhandlingen som eleverna företar i den observerade undervisningen syftar till att lagra, organisera och strukturera kunskap. Utifrån dessa handlingar formas en skrivpraktik för kunskapslagring som utmärks av att eleverna skriver för att kunna delta i andra litteracitetsaktiviteter i undervisningen. Ett tydligt exempel på en skrivhandling med syfte att lagra är den ordlista som växer fram i arbetet med begreppskunskap under arbetsområdet *Lag och rätt*. Det resulterar i en lång lista med ämnesspecifika begrepp och förklaringar som eleverna använder för att läsa på till provet. Att läraren framhåller begreppskunskap som avgörande för elevernas möjlighet att tillgodogöra sig kunskaper i SO, och ger det stort utrymme, är i linje med gällande kursplaner i både samhällskunskap och geografi.

Analysen av skrivhändelser och skrivhandlingar visar vidare att elever ägnar en betydande del av lektionstiden åt att skriva svar på frågor med utgångspunkt från läroboken. Att svara på frågor utvecklas till ett rituellt handlande hos eleverna, som de inte bryter ens när de ges möjlighet att göra det, som i exemplet med uppgiften om normer och lagar. Besvarandet av frågor skedde då inte bara för att bearbeta lärobokstext utan även i syfte att göra ett faktaurval för att sammanfatta ett helt arbetsområde i förberedelser inför prov, som ett sätt att öva inför prov och som en inlärningsmetod. Att formulera och besvara frågor utvecklas också till en strategi för att få kunskap och kontroll över vad som är viktigt att kunna till provet, som tillika handlar om att skriftligt besvara frågor. Skrivhandlingar som syftar till att lagra, organisera och strukturera kunskap återkommer inte bara i anslutning till prov utan utgör grunden för elevernas deltagande i en muntligt orienterad undervisning. Redovisningen av uppgiften om normer och lagar är ett exempel på hur muntliga och skriftliga aktiviteter förutsätter varandra.

Flera studier visar, i likhet med min egen, att en muntligt orienterad undervisning begränsar skrivandet och att det i kombination med individuellt elevarbete (eget arbete) också leder till att dess funktion reduceras. När skrivandet inte prioriteras skriver eleverna korta texter av reproducerande karaktär som inte är självbärande utan utmärks av uppräknings av fragmentariska fakta. En kunskapslagrande praktik, som denna, formar rituella och strategiska skrivpraktiker. Bilden av att skrivandet i SO handlar om att skriva svar på frågor och är inriktat på återgivande av fakta bekräftas av andra studier inom både SO-ämnesdidaktisk forskning och skrivforskning. "Show you know", "fact fishing", "bruksorienterat", "fragmenterat", "icke-autentiskt" är uttryck som används i tidigare refererad forskning för att beskriva skrivande i SO.

Sammantaget visar min undersökning att en kunskapslagrande skrivpraktik framträder som genomsyrar såväl undervisning som redovisning och när elever skriver prov. Att besvara frågor skriftligt är centralt i elevernas skolskrivande. En slutsats som kan dras är att den skrivpraktik som formas inte inbjuder till skrivhandlingar som tränar eleverna att formulera sig för en mottagare, att formulera sig

självständigt, eller att använda ämneskunskap och ämnesspecifika begrepp, för att verbalisera den egna förståelsen, resonera eller argumentera. Analysen av provet på arbetsområdet *Lag och rätt* visar att den typen av frågor saknas, vilket gör att när eleverna skriver prov är det ytterligare ett tillfälle då de förväntas skriva svar på frågor men nu i syfte att läraren ska kunna bedöma och betygssätta deras kunskaper. En annan slutsats som kan dras är att den kunskapslagrande skrivpraktiken lägger grunden för elevernas muntliga deltagande och att de skriver texter som saknar ett kommunikativt syfte. Skrivpraktiken resulterar därför i att eleverna svarar kort, ofta med ofullständiga meningar, eftersom det räcker för att de själva ska kunna läsa och förstå innehållet.

Mina slutsatser bekräftar den bild som beskrivits i tidigare forskning: att skrivande inte står i fokus i SO, att skrivandet är bruksorienterat, att det är en perifer verksamhet, i en monologisk praktik, samt att skrivandet används som ett didaktiskt redskap i undervisningen. En praktik i vilken skrivandets funktion är att vara ett hjälpmedel till det muntliga beskrivs av Christensen et al. (2014) som ”didaktiskt osynligt” (s. 341), vilket överensstämmer med hur skrivandet framträder i den SO-undervisning som jag observerat. Det som utifrån min undersökning beskrivits som utmärkande för en kunskapslagrande skrivpraktik gäller framförallt skrivandet i skolan, medan det skolskrivande som eleverna företar utanför skolan kan te sig annorlunda och delvis ha andra funktioner vilket jag belyser i nästa avsnitt.

10.3 Olika skrivpraktiker mot samma mål

Undersökningen visar hur eleverna drar en gräns mellan det som skrivs i skolan och utanför. Skrivpraktiker i SO utmärks således inte bara av utbytet mellan muntliga och skriftliga aktiviteter utan också av ett utbyte mellan olika skrivpraktiker vars utveckling är beroende av skrivhändelsers och skrivhandlingars situering. I kapitel 7 beskriver jag hur texter, som eleverna skrivit hemma dyker upp i klassrummet och gör mig uppmärksam på hur skolskrivandet, i flera avseenden skiljer sig åt beroende på om de skrivits i skolan eller utanför. Till skillnad från de reproducerande svar på lärobokens

instuderingsfrågor som utmärker texter skrivna i skolan är texterna som eleverna skrivit hemma rekontextualiseringar av lärarens genomgångar och lärobokens text. Elevernas egeninitierade texter utgörs av sammanfattningar av det som de uppfattat som viktigast att läsa, eller ”plugga”, inför provet.

Skrivandet i skolan initieras alltid av läraren och är styrt av genomgångar och uppgifter som syftar till att eleverna ska bearbeta ämnesinnehållet för att kunna delta i muntliga aktiviteter. Resultatet utgörs av korta kontextberoende texter som räcker för att eleverna själva ska förstå innehållet. Enligt tidigare refererade studier är den här typen av texter utmärkande för SO-undervisningen och en direkt följd av ämnesundervisningens innehållsfokus och strategiska inriktning på prov. I skolan växlar eleverna mellan analoga och digitala redskap, beroende på om de skriver i sina skrivhäften eller på sina Ipadplattor, och texterna domineras av verbalspråkliga resurser.

Utanför skolan är det eleverna själva som tar initiativ att skriva. Skrivandets funktion är att öva och lära inför prov med syftet att utveckla och befästa ämneskunskaper. Texterna är betydligt längre, mer sammanhängande och har fler inslag av andra visuella resurser. Det är i första hand eleverna själva som läser texterna, men de fungerar också som manus i samband med att föräldrar förhör dem inför prov. Skrivandet hemma fyller i det avseendet samma funktion som i skolan: att stödja deltagande i muntliga aktiviteter. Att den här typen av texter återkommer i anslutning till prov visar att eleverna handlar rituellt genom att skriva som förberedelse inför prov. Liksom i skolan är texterna verbalspråkliga och skrivna med analoga redskap. Genom att medvetet välja redskap som inte tillhör skolan markerar eleverna att texten inte är en presentationstext som ska läsas eller bedömas av läraren. Detta understryks ytterligare genom att texterna bryter med ämneslärarskrivpraktikens textnormer dels i fråga om hur de är formulerade och organiserade, dels genom en mer frekvent användning av andra visuella resurser. Exempelen visar hur eleverna skiljer mellan sina egeninitierade tanketexter, som skrivits hemma för eget bruk, och texter som skrivits i skolan på lärarens initiativ och som därmed kan bli föremål för bedömning. Elevernas val att skriva eller inte skriva, vad de

skriver, varför och hur, illustrerar hur de handlar strategiskt genom att använda skrivandet för olika syften och att det får olika funktioner beroende på om de skriver i skolan eller utanför.

Vidare framgår det att skrivandet inte prioriteras av läraren i förhållande till det muntliga som har en mer framskjuten plats i undervisningen. Eleverna skriver visserligen för att kunna delta muntligt men fokus i undervisningen är på kunskapsinnehållet, inte på förmågan att kommunicera ämneskunskaper i skrift. Detta är i linje med de implicita formuleringar om skrivande som utmärker kursplanen i samhällskunskap. Lärarens inställning är att eleverna själva ska upptäcka skrivandets möjligheter och att det, får ta den tid det tar. Hon uppmanar dem aldrig explicit att skriva, annat än när de ska svara på lärobokens frågor. För eleverna är det ingen självklarhet att skriva i SO, inte heller att det kan gynna deras studier. De anför flera skäl för att inte skriva, till exempel att de inte känner sig redo att själva initiera skrivande, att det är onödigt eftersom det som läraren säger står i boken och att det är svårt att koncentrera sig på att lyssna och skriva samtidigt under lärarens genomgångar. Andra skäl som de tar upp är att ingen annan i klassen skriver och att det inte förväntas eftersom läraren inte uppmanar till det.

Eleverna motiverar skolskrivandet hemma med att de skriver för att de lär sig, att de ”får in det i huvudet”, till exempel genom att skriva samma sak flera gånger. Ritueellt upprepade skrivhandlingar används för att memorera ämnesinnehållet, en minnesteknik som påminner om *extemporering* ett begrepp som enligt Lennart Hellspong (2011) syftar på innehållsmemorering genom inläring av delar av ett innehåll (s. 162). Att eleverna följer lärobokens kronologi och reproducerar dess ordval samt använder årtalen för att memorera ämnesinnehållet, är ett tydligt exempel på detta. Att eleverna använder skrivande på detta sätt är i linje med sociokulturell teori som visar att det finns en lärandepotential i att reproducera och imitera som ett led i elevers språk- och kunskapsutveckling. Hemma väljer eleverna analoga redskap när de skriver vilket visar att de föredrar det långsamma skrivandet, med penna och papper, framför det snabba digitala skrivandet. Elevers uttalande att ”man lär sig mer när man skriver för hand” bekräftar

detta. Forskning om skrivande med analoga redskap i jämförelse med digitala, visar att skrivande på papper upplevs som mer omedelbart, flexibelt och intimt vilket ger utrymme för spontant uttrycksfullt och kreativt skrivande. Den långsamma processen som förknippas med analogt skrivande gynnar tänkande och reflekterande, medan skrivande på skärm skapar avstånd och splittrar tankeprocesser (se t.ex. Erixon 2017; Farinosi et al. 2016; Fortunati & Vincent 2014; Gallagher et al. 2015; Taipale 2014, 2015).

I skolan växlar eleverna till en början mellan analoga och digitala redskap men efterhand som de lär sig Ipadplattornas funktioner övergår de alltmer till att skriva på den. Ett exempel som visar hur Ipadplattorna trots en skolkultur som begränsar användningen av digitala redskap, bidrar till att förändra skrivpraktiken är att eleverna börjar använda möjligheten att skriva genom att fotografera av och dela texter med varandra i syfte att dokumentera och ta del av andras sätt att tänka, förstå och utveckla kunskap. Genom dessa skrivhandlingar får eleverna reella läsare till sina texter vilket på sikt kan leda till att textarbete och skrivande av mer självständiga texter med relevans för ämnet, ges högre prioritet. Att eleverna delar och läser varandras texter digitalt och diskuterar hur de har förstått innehållet bär drag av kommunikativt handlande vilket sticker ut från ett i övrigt rituellt och strategiskt handlande. Detta handlande överensstämmer med vad tidigare refererade studier visar: att tillgången till digitala redskap underlättar samspel och kommunikation mellan elever, och därigenom förändrar deras sätt att lära.

Att olika skrivpraktiker utvecklas i och utanför skolan är ytterligare ett tecken på att elever handlar strategiskt och rituellt. I skolan formas elevskrivpraktiker av mötet mellan skolans specifika (skriv-)kulturer och ämneslärares (skriv-)praktiker, som ramas in av skolans specifika kontext och institutionella förutsättningar. I den muntligt orienterade undervisningen får skrivandet litet utrymme vilket överensstämmer med Berges (1988) beskrivning av SO-skrivpraktiker som muntliga rituella och strategiska praktiker. Läroplanens och lärarens implicita krav på att eleverna ska skriva och elevernas behov av explicita instruktioner blir kontra-produktiva. Eleverna i min undersökning gör alltså medvetet skillnad mellan skrivandet i skolan, som läraren råder över, och

deras självständigt initierade skrivande utanför skolan. Eftersom läraren inte explicit uppmanar eleverna att skriva under lektionerna gör de det inte heller. I likhet med Christensen et al. (2014) kan jag konstatera att ”elever skriver när lærern initierer skrivning, men ellers ikke” (s. 343). Detta förändras med tillgången till digitala redskap som, enligt flera studier, i likhet med min egen, visar hur de bidrar till att eleverna i högre grad tar egna initiativ till att skriva. Däremot visar min undersökning att skolans etablerade kulturer och praktiker begränsar användningen av digitala redskap och sociala medier och att det står i vägen för nya sätt att förhålla sig till skrivande och dämpar det digitala redskapets betydelse för hur skrivpraktiker formas. Jag instämmer därför med forskning som visar att möjligheterna att bryta ett sådant mönster beror på hur aktivt skolan och läraren arbetar med att förhålla sig till elevskrivkulturen och hur öppna både de och eleverna är för förändringar. Slutligen kan jag konstatera att även om det utvecklas olika skrivpraktiker så förenas de av det övergripande strategiska målet: att eleverna ska kunna visa sina kunskaper genom att skriva prov.

10.4 Provskrivpraktik som styr

Prov är generellt sett ett återkommande inslag i skolans undervisning som ett sätt för lärare att utvärdera elevernas kunskaper. Utifrån de särskilda omständigheter som råder när elever i ett skriftligt prov ska visa vad de har lärt visar min undersökning att den specifika provkultur som utvecklas formar en provskrivpraktik. Elevskrivpraktikerna i den observerade undervisningen är präglade av proven och utmärks av att eleverna handlar strategiskt för att klara dem. Provskrivpraktiken formar strategiska skrivpraktiker genom det sätt som undervisningen motiveras, planeras och utformas. Eleverna ska förberedas för provet som de skriver för att bedömas och betygsättas utifrån sina prestationer. Bedömning och betygssättning ställer i sin tur höga krav på skriftlig dokumentation av elevernas resultat vilket bidrar till den deltagande lärarens val av individuella skriftliga prov för att utvärdera deras kunskaper. Att proven betonas så starkt i undervisningen får ses som ett resultat av

skolans mål- och resultatstyrning och är en förklaring till att också läraren handlar strategiskt i val av ämnesinnehåll, arbetssätt och utvärderingsform. I linje med tidigare studier om prov och nationella prov (se t.ex. Jönsson 2008; Lundahl 2011; Staf & Nordh 2018) har jag i min avhandling visat att det finns tydliga kopplingar mellan innehållet i lärares undervisning, vad elever lär sig och vad som efterfrågas på prov. Det är därför ett rimligt antagande att proven också får betydelse för vilka skrivhandlingar som realiseras i undervisningen och för vilka skrivpraktiker som utvecklas.

I kapitel 9 visar jag hur provskrivpraktiken, tillsammans med det mönster av skrivhändelser och skrivhandlingar som framträder när elever skriver i undervisningen och de elev- och ämneslärarskrivpraktiker som därmed kan synliggöras, får ett avgörande inflytande på hur övriga skrivpraktiker formas. Provsituationen utmärks av att eleverna under tystnad och under begränsad tid individuellt skriver svar på frågor i syfte att visa vad de kan. Provets frågor återspeglar väl det ämnesinnehåll som lyfts fram i planeringen, i undervisningen och i läroboken. Ett exempel är frågan om normer och lagar i vilken eleverna uppmanas att svara genom att använda den muntliga redovisningen av läxan. Frågan om effekterna av ett brott är ett annat exempel som direkt hänvisar till en av lärobokens rubriker ”*Som ringar på vattnet*”. Vidare är frågorna formulerade så att de ställer andra krav på elevernas skriftspråkliga litteracitet än vad de haft möjlighet att öva på genom att besvara lärobokens frågor. Formuleringar som: förklara, berätta, ge exempel uttrycker en förväntan om något mer än enbart uppräkningsav fakta och svar som är både längre och av mer utredande karaktär. Även om elevsvaren överlag är både längre och mer sammanhängande så utmärks de av att vara reproduktioner av lärobokens text vilket visar det starka inflytande som den har över vad eleverna lär sig. Att även läraren har avgörande betydelse för hur eleverna svarar visar det faktum att de, med undantag för en elev, har utlämnat årtalen i sina svar eftersom de uttryckligen fått veta att de inte är viktiga att kunna. Eleverna har läst av vilka svar läraren vill ha och anpassar sig därefter.

En annan viktigt slutsats är hur provskrivpraktiken får betydelse för elevernas bruk av redskap och resurser. Proven är, utan undan-

tag, utformade för analoga redskap, något som begränsar elevernas möjlighet att revidera sina svar i efterhand. Det i kombination med den snäva inramningen leder till att eleverna, i högre grad än vad de brukar, använder andra visuella resurser när de skriver för att hänvisa, förtydliga, förstärka och avgränsa. I övrigt förutsätter frågornas formuleringar i första hand verbalspråkliga resurser, med enstaka undantag då eleverna ombeds att rita. Exemplet ovan, med frågan som direkt hänvisar till lärobokens rubrik, är också exempel på att eleverna förväntas formulera ett multimodalt svar genom uppmaningen "rita gärna". Det fåtal elever som väljer att svara genom att både skriva och rita, visar att elever ritar men lyckas inte länka samman text och bild. Svaren visar att de väljer att rita av strategiska skäl. Detta är ytterligare ett exempel på hur eleverna anpassar sina svar efter vad som värderas av läraren.

Sammantaget illustrerar detta hur eleverna handlar strategiskt genom att svara med ett ämnesinnehåll som de vet värderas av läraren och som ger utdelning i form av ett högt betyg. Proven blir så småningom vägledande för vad som är strategiskt att läsa på och lära sig utifrån erfarenheter av lärarens bedömning och betygs-sättning. Elevsvaren är också ett uttryck för elevernas rituella handlande genom att de är återupprepningar av deras tidigare formuleringar från undervisningen, redovisningen och från förberedelser inför prov. Elevernas sätt att läsa på och öva genom att skriva sammanfattningar, stödord och formulera och besvara egna frågor utvecklas till en ritual i förberedelserna och en rutin inom elevskrivpraktiken som skapar struktur och trygghet. Det visar att eleverna har accepterat ämneslärarskrivpraktiken som, på det sättet, kan sägas följa med dem hem. Vidare leder undervisningens starka fokus på prov till att eleverna inriktar sig på utantillinlärning av lösryckta fakta och formaliserade färdigheter, vilket torde inskränka deras förmåga att förhålla sig kritiskt: att tänka fritt och att använda sina kunskaper för att handla självständigt. Begränsningen av denna möjlighet står i strid med samhällskunskapsämnets medborgarfostrande syfte som går ut på att eleverna tillägnar sig kunskaper som ger beredskap att ta aktiv del i samhällslivet och att utöva sina demokratiska fri- och rättigheter samt skyldigheter. Istället blir eleverna duktiga på att reproducera kunskap, att öva och lära in

fakta som de bedöms och betygssätts på utifrån vad de presterar på proven. Med lärobokens text som enda förebild, i kombination med utebliven textrespons från läraren och klasskamraterna, är det svårt för eleverna att bryta ett rituellt handlingsmönster när de skriver. Min undersökning bekräftar problemområden, som påtalas i Skolverkets rapport om nationella prov i grundskolans årskurs 6-9 (2016a), och som visar på avsaknaden av textuella förebilder och av explicit textarbete i SO-undervisningen. Vidare visar Skolinspektionens utvärdering av SO-undervisningen i årskurs 7-9 (2013) att den är alltför inriktad på faktaåtergivning istället för på kommunikativt samspel, vilket bekräftas i flera SO-ämnesdidaktiska studier. Undervisningens strategiska inriktning på prov, lärarens sätt att rikta uppmärksamheten mot prov, elevernas sätt att svara tillsammans med deras utsagor om prov visar sammantaget på en acceptans för skolans hegemoniska provkultur. Provskrivpraktiken får därmed ett avgörande inflytande på hur samtliga skrivpraktiker i SO utvecklas till strategiska och rituella skrivpraktiker.

10.5 Strategiska och rituella skrivpraktiker i SO

Sammantaget visar undersökningen att skrivpraktiker i SO är strategiska och rituella, ett resultat av skolans politiska styrning mot en betygs- och bedömningskultur och att provskrivpraktiken därmed får ett avgörande inflytande på vilka skrivhändelser och skrivhandlingar som realiseras. Rituella och strategiska skrivhandlingar visar sig vara etablerade i skol- och ämneslärarskrivpraktikerna såväl som i elevskrivpraktikerna.

De skrivpraktiker som är mest framträdande i SO-undervisningen utmärks av att ämnesinnehållet i första hand har medierats av läroboken och läraren och att elevtexterna i hög grad utgörs av reproduktion av lärobokstext. Vidare kan skrivandet beskrivas som bruksorienterat, kunskapslagrande och icke solitärt i betydelsen att det fyller en funktion först i samband med muntliga aktiviteter. Eftersom eleverna drar en tydlig gräns mellan skrivandet i skolan och utanför utvecklas olika skrivpraktiker som skiljer sig åt avseende vem som initierar skrivandet, vad det syftar till, varför de skriver och med vilka redskap och resurser. Det helt övergripande

motivet för eleverna att skriva är att klara det avslutande provet. De skriver för att förbereda sig och vad de väljer att skriva om är strategiskt valt utifrån lärobokens och lärarens prioriteringar av ämnesinnehåll och fakta. Utrymmet för eleverna att fördjupa sig utifrån eget intresse, aktuella frågor eller erfarenheter är mycket begränsat. Elevernas möjligheter att uttrycka åsikter, argumentera eller debattera aktuella frågor, motverkas på det viset av den strategiska och rituella skrivpraktiken. Ämnesinnehåll och arbetssätt utformas för att kunna bedöma elevernas kunskaper utifrån kursplanens bedömningskriterier genom ett avslutande prov. Provet utformas i sin tur med hänsyn till ämnesinnehåll och arbetssätt. Undervisningen är, på det sättet, strategiskt inriktad på att eleverna ska klara provet: "teaching to the test" (se t.ex. Black 2002 ; Lundahl 2009). Eleverna, å sin sida, handlar strategiskt genom att lära sig utifrån vad som kommer på provet, en "washbackeffekt" (se t.ex. Biggs 1999; Jönsson 2008) av undervisningens inriktning på prov och bedömning. Att provet är slutmålet undgår ingen och provskrivpraktiken får på det sättet en överordnad ställning i förhållande till övriga skrivpraktiker.

Dessa strategiska skrivpraktiker riskerar vidare att leda till att eleverna inte ges möjligheter att utveckla ett självständigt och kritiskt tänkande, som ger träning i att uttrycka och formulera egna tankar i skrift. Rituella och strategiska skrivpraktiker kan på det sättet sägas begränsa möjligheterna för kommunikativt handlande i undervisningen och därtill stå i vägen för mer varierade arbetssätt som skulle kunna öppna för ett skolskrivande med fler och andra resurser och redskap.

En slutsats som kan dras är att även om elevernas skrivande i första hand har rituella och strategiska motiv så finns det skrivhändelser och skrivhandlingar som bär drag av kommunikativt handlande. Ett kommunikativt handlande motiveras av förståelse för fenomen snarare än att strategiskt utföra uppgifter som ska bedömas eller att skriva prov för att få betyg. Undersökningens empiriska exempel illustrerar hur kommunikativt handlande framskymtar i situationer då eleverna frångår det rituella besvarandet av frågor, och deltar i mer öppet utforskande lärandesituationer som inte direkt är föremål för lärarens bedömning, som till exempel när

eleverna resonerar med läraren, med andra elever, med en annan vuxen, till exempel en förälder, eller när de resonerar med sig själva. Pojkarnas resonemang och prövande för att hantera den starkt inramade redovisningen av läxan om normer och lagar, som beskrivits i kapitel 8, liksom deras skämtsamma samtal om Jesus ålder vid samma tillfälle är exempel på hur elever handlar kommunikativt i strategiska och rituella situationer. Det kommunikativa framträder alltså i situationer som inte är föremål för lärarens bedömning och när eleverna gemensamt bidrar med kunskaper och tankar för att lösa ett problem. Utifrån exemplen visar jag hur kommunikativt handlande kan skönjas i situationer som till sin utformning motiverar ett strategiskt och rituellt handlande. Kommunikativt handlande förekommer även i elevernas samtal om hur de lär sig och när de delar texter med varandra, som de sedan diskuterar i sociala medier. Jag ser vidare en större potential för kommunikativt handlande i textexemplen från elevernas egeninitierade skrivande hemma, i vilka de kan gå i dialog med texten, med ämnesinnehållet och med sig själva, genom att skriva sammanfattningar och bearbeta dessa med andra visuella resurser när de övar och lär inför prov.

Förmågor som kan förknippas med kommunikativt handlande som lyfts fram i SO-ämnenas kursplaner visar sig få ett begränsat utrymme i undervisningen på grund av dess fokus på prov, bedömning och betyg. Det finns därför anledning att diskutera om syftet med kursplanernas formuleringar motverkas av mål- och resultatstyrningen. Syftesformuleringarna anger till exempel att eleverna ska utveckla en analytisk och reflekterande förmåga, kunna föra resonemang, uttrycka och värdera ståndpunkter, söka information i olika källor samt utveckla ett kritiskt förhållningssätt. Frågan är om inte medlen, i det här fallet, motverkar målen istället för att helga dem.

Kursplanen för samhällskunskapsämnet i Lgr 11 lyfter också fram ämnets betydelse för elevernas demokratiska fostran och deras möjligheter att utveckla en medborgerlig handlingsberedskap. Detta medborgarfostrande syfte begränsas av undervisningens strategiska inriktning på färdighetsträning och inläring av på förhand bestämd kunskap. Elevernas möjligheter att uttrycka åsikter, argumentera eller debattera aktuella frågor motverkas av den strategiska och

rituella skrivpraktiken och begränsar deras motiv till kommunikativt handlande. Detta riskerar att urholka det som, enligt Karlefjärd (2011) och Sandahl (2015), är unikt för ämnet samhällskunskap, nämligen dess motstridiga karaktär i att både vara normerande och samtidigt utveckla individens autonomi. Över tid skulle det kunna utgöra ett hot mot demokratin genom att elever inte utvecklar förmågor som ger handlingsberedskap.

10.6 I skrivandets spår

Syftet med denna avhandling har varit att beskriva och förstå skrivpraktiker i SO och vad som formar dem. Jag inledde detta avslutande kapitel med en fråga till mig själv om svårigheten med att undersöka detta, "hur svårt kan det vara?", och svaret blir: *Det är svårt*, svårare än vad jag kunnat föreställa mig. Vad, varför och hur elever skriver i ett specifikt sammanhang är komplext och går inte att blottlägga enbart genom att dokumentera skrivhändelser och skrivhandlingar som tas i bruk i det praktiska skolarbetet, i klassrummet. Under en period av sammanlagt 8 månader har jag följt i skrivandets spår. Jag har samlat in material och observerat hur en engagerad och kompetent lärare undervisar nyfikna och motiverade sjundeklassare i samhällskunskap och geografi. Jag har sett hur de lär känna varandra, hur de blir en klass och hur skrivpraktiker formas när olika (skriv)-kulturer och (skriv)-praktiker möts och förhandlas i relation till ämnet, till skolans kultur och specifika villkor samt i relation till att eleverna också är ungdomar. Jag har sett hur eleverna på kort tid läser av skolsystemets krav och anpassar sig, utifrån att de på begränsad tid ska förvärva kunskaper om ett ämne, genom att läsa i läroboken och bli klara med uppgifter med målet att skriva prov för att deras kunskaper ska kunna bedömas och betygsättas. Att eleverna presenteras för ett kunskapsstoff, får veta vad som förväntas av dem och hur de kan utvecklas, för att sedan bli bedömda utifrån sina prestationer ser jag som självklart och som en ofrånkomlig del av skolans uppdrag. Problematiken som uppstår kommer till uttryck i elevernas skrivhandlingar genom att den mätkultur som idag präglar skolan sätter djupa spår i skolskrivandet och får avgörande inflytande på hur

elevers skrivande manifesteras i SO. I skrivandets spår formas strategiska och rituella skrivpraktiker som i alltför hög grad styrs av proven. Den innebär att uppmärksamheten i skolarbetet riktas mot hur eleverna kan handla strategiskt för att uppnå kunskapskraven för ett visst betyg, istället för mot ämnesinnehållet och kunnandet. Mål- och resultatstyrningen leder till att både läraren och eleverna agerar som fångar i vad som av Max Weber har beskrivits som rationalitetens järnbur (Månsson 1999). Ideal om kunskap och bildning, som kommer till uttryck i lärarens och elevernas utsagor, om att upptäcka skrivandet (en långsam process som får ta tid), att lära för livet, att förhålla sig kritiskt, att ha en egen uppfattning och att argumentera för den, får stå tillbaka för rationellt handlande mot kortsiktiga mål som att bli klar med kursen och uppvisa mätbara resultat.

Med den kunskap som undersökningen har gett mig om hur skrivpraktiker i SO kan se ut och vetskapen om vad som formar dem vill jag förespråka en ämnesundervisning som låter eleverna delta i olika litteracitetsaktiviteter, samtidigt som den tillvaratar deras motivation, nyfikenhet och vetgirighet och deras lust att lära och förstå. Undervisningen bör också främja elevernas beredskap att ta aktiv del i och göra sina röster hörda, som självständiga individer, i en allt komplexare värld. Tidigare forskning visar att om eleverna ska kunna ta steget mot ett mer självständigt skrivande krävs stöttning i form av samtal om hur man skriver, att de får möta olika typer av texter, svara på mer varierande och utmanande frågor, att läraren ger respons på deras texter och att de skrivuppgifter som de möter ges en tydlig inramning. Skrivundervisning som på detta sätt stödjer eleverna, att gå från att reproducera till ett mer reflexivt och kritiskt skrivande, är en förutsättning för att de ska kunna utveckla sitt ämnesspecifika skrivande och använda sina kunskaper för att ta ställning i resonerande och argumenterande texter. Vidare skapar vetskapen om den autentiske läsaren motivation att skriva och tidigare forskning visar, i linje med min egen, att tillgången till digitala redskap öppnar för möjligheten att dela och ta del av varandras texter.

En undervisning som på detta sätt möjliggör för eleverna att utveckla ett kommunikativt handlande behöver inte stå i

motsättning till att läroplanens och kursplanernas mål uppnås. Tvärtom menar jag att skrivandet kan skapa utrymme för elevernas kommunikativa handlande och möjliggöra ett mer reflekterat möte med ämnesinnehållet genom att fokus förflyttas från det strategiskt mätbara till det kommunikativa i klassrummet.

SUMMARY

This doctoral dissertation *I skrivandets spår. Elever skriver i SO* [Tracing writing. Students writing in the context of Social studies education] explores writing as a literacy practice in the context of Social studies education in Swedish secondary school grade 7. The dissertation is based on the idea that learning and literacy are closely associated and that writing, as a literacy practice, plays a key role in disciplinary teaching and in students learning in all school subjects.

In the dissertation, writing is understood in a broad sense including both verbal and visual texts and the use of different modalities and semiotic resources. Furthermore, the theoretical framework draws on sociocultural theories and takes an ecological approach on literacy and learning. Thus, writing practices is understood as socially situated practices which depend on affordances and uses of available resources and tools.

The aim of the study (chapter 1) is to explore and describe what characterizes literacy practices, focusing on students' school-related writing both inside and outside of school during a content area about law and order as part of the teaching of Social sciences. The following research questions are central to achieve the overall aim of the study:

- How do students use writing when working with the subject content? What, why and how do they write?
- What does the intersection of the cultures and practices belonging to the school, the subject and the students mean for the formation of writing events and acts of writing?
- What function does the writing have for students' engagement with the subject content?
- What resources and technological tools do students use when writing?
- What motivates students to engage in writing?

The answers of the research questions form the foundation to describe the writing practices that appears in the teaching of Social science and to discuss the terms and conditions for disciplinary learning and teaching based on reading and writing.

Chapter 2 gives a wider cultural, social and political perspective on school writing by introducing three main socio-historical aspects, based on *the Triadic model*. The central aspects, which shape school literacy culture and practices over time, are *subject*, *school* and *youth*. *Subject* relate to the scientific subject compared to the school subject, while *school* comprises the national guidance documents, the curriculum and the course syllabus of the subjects in focus: Geography and Social science. Finally, the aspect *youth* relates to young peoples' attitudes towards school and education and to their experiences and use of digital technology in and outside of school.

Chapter 3 presents previous socially oriented research on literacy. The presentation focuses mainly on research on writing practices in school, specifically studies conducted in secondary school and upper secondary school. This includes research on disciplinary literacy and studies about literacy practices in the context of social studies. In addition, research on writing in digital school environments and on the implementation of digital tools are presented. Conclusions from the review include that writing tends to have a limited role in the subject, often reduced to "show you know", "fact fishing" or to support other kind of activities where speech has a larger role (Långström & Virta 2011; Applebee & Langer 2013; Edling 2006; Christensen et al. 2014; Ohrem Bakke 2019). The research overview also concludes that studies about disciplinary literacy in Social sciences, particularly in secondary school, are rare.

The theoretical framework and analytical concepts presented in chapter 4 are based on theories from the research of New Literacy Studies (NLS) (Barton, Hamilton, & Ivanič 2000; Street & Martin-Jones 2000), combined with sociocultural theory (Wertsch 1991/2009; Vygotskij 1934/2001; Säljö 2013) and socio-semiotics (Kress & van Leeuwen 2006; Björkvall 2009). The point of departure is that literacy practices are socially situated practices which are always embedded in particular contexts and dependant on affordances of available modalities, semiotic resources and

technological tools (Barton 2007; Barton & Hamilton 1998; Gee 2005; Street 2003). Central analytical frameworks such as the Triadic model (*Triadmodellen*) (Christensen et al. 2014), *the Wheel of writing* (Skrivhjulet) (Berge et al. 2016) together with the concepts *writing events*, *acts of writing*, *purposes of writing* and *writing practices* (Barton 2007, Barton & Hamilton 1998) are explained. To explore the use of semiotic resources and technological tools for writing the concepts *verbal* and other *visual resources* (Björkvall 2009), *analogue tools*, meaning pen and-paper, and *digital tools* are used. The motives behind the students' writing are expressed using sociological concepts: *ritual*, *strategic* or *communicative actions* (Berge 1988).

Chapter 5 describes the methods for the data collection, the empirical material and the process of the analysis of the material. A combination of ethnographic methods (Lillis 2008, 2013; Hammersly 1994, 2006; Hammersly & Atkinson 2007; Fangen 2010) are employed during 8 months of field work to establish a thick description and to enable a deeper understanding of the studied practices. The collected materials include field notes from classroom observations together with audio- and video recordings. In addition, they comprise interviews with students and the teacher, students' journals, assignments and written tests as well as a survey, a collection of various texts such as teacher planning material, work material and instructions, textbook, policy documents, reflection notes and photo documentation.

Regarding analytical procedure, focus was initially on writing events that involve students and the teacher in writing acts. The acts were investigated further in different ways including coding, categorizing, and contextualizing using the analytical concepts the Wheel of writing and the Triadic model.

The fieldwork was conducted in a secondary school grade 7 in a class with 19 students and their teacher. I followed the teaching of Social studies, more specifically teaching of Geography and Social science, by observing what, why and how students write when learning about mass media, law and order, world geography, maps and climate. The content area of law and order turned out to be of significant interest because the teacher introduces an assignment that

differed from the usual design of the teaching. As a result, this is focused in the empirical chapters.

To give an adequate description of the social context of the study, the introduction of the empirical part of the dissertation consists of a thick ethnographic description (chapter 6) based on the comprehensive documentation as described above. The aim of the chapter is to situate and contextualize the writing events and acts, in order to understand the analysis in the following empirical chapters 7, 8 and 9.

Chapter 7 explores students' writing during teaching of a content area about law and order, with a particular focus on writing acts connected to an assignment about values and legislation. The results show that the teacher is more active in writing during the lessons and that students' writing mainly consists of answering questions in the textbook for processing its contents. The overall purpose of the writing acts turns out to be to *store, organize and structure* content knowledge. The most important source of knowledge for the students are the textbook and the teacher's oral recontextualization of the subject content in the textbook.

The analysis also shows a significant difference between students' writing depending on if it takes place during lessons in school or outside school. Writing in school is, without exception, initiated by the teacher and aims to process the content by answering questions based on the reading of the textbook. Texts produced by the students consist of short answers and are often reproductions of the textbook. Writing in school is mainly based on the use of written verbal resources and is conducted by analogue as well as digital tools. When other visual resources are used the purpose is to point out content considered important to learn, for example by underlining, using a highlighter or other signs and symbols.

Outside school, students initiate writing themselves, and writing is also more frequent. Texts that students bring back to school show that they write longer and more connected texts at home, using a wider range of visual resources as a complement to the dominating verbal resources. The texts at home are written with analogue tools. The motivation for choosing pen and paper given by the students is that handwriting promotes their learning. Digital tools are used

differently outside school compared to in school, for example to search for information and to engage with social media. The students motivate the distinction between writing inside and outside of school by strategic reasons, and it is therefore interpreted as a strategic action. The students' choice not to write in the notebooks designated by the school is a strategic action to avoid texts being assessed.

Chapter 8 deals with students writing in connection to an oral presentation of a home assignment about values and legislation (introduced in chapter 7). It involves the students in activities which combine reading, writing, listening and speaking. This complex test situation requires the students to perform under strong time pressure. As a consequence, the students are more concerned with handling the conditions of the presentation than with engaging with the relevant subject content.

The writing events connected to this test actualizes writing acts with the primary purpose to document (store, organize and structure) what is presented by students within the smaller group during the presentation. The secondary purpose is to develop knowledge and to self-evaluate. The affordances of the tools available to the students, which are also specified in writing by the teacher, are limited to the use of analogue ones. The setting of the presentation involves the students in ritual actions. The strong framing in combination with the special circumstances around the test situation leads to strategically motivated actions by the students. The presentations are characterized by reproductions of the textbook in terms of chronology, use of key words as well as other wordings. The strong framing also prevents the students from producing more self-contained texts. Their strategic literacy acts are strongly influenced by the fact that their performance will be assessed and graded by the teacher.

However, the analysis also reveals situations during the presentations with traces of communicative actions. For example, some actions are initiated by the students themselves to solve problems by engaging in discussions and sharing knowledge – situations that are not subject to teacher assessment.

Overall, students' writing acts in connection to the presentation shows a literacy practice based on a horizontal exchange between mutually dependant written and oral activities. Furthermore, strong teacher mediation and the authority of the textbook together with test-oriented teaching are crucial for how students involve in ritual and strategic actions which shapes the writing practices.

Chapter 9 deals with writing in conjunction with a final written test. The analyses in this chapter, which all relate to the previous empirical chapters, shows how test-oriented teaching and learning exerts a decisive influence on writing practices.

The test-oriented teaching origins from the national core syllabus based on goals and achievement, with a strong focus on performance by testing, assessing and grading. The national guidance documents, the curriculum, the course syllabus Lgr11 and the overall test culture of the Swedish school system seem to strongly impact the teaching. This orientation has a great impact on what, why and how the participating students write, and how writing practices are shaped. The influence of the test culture is of such an extent that there are reasons to talk in terms of a specific literacy practice in connection to tests and testing as a *test-writing practice*. Gradually this test-writing practice sets the standard for what is relevant to learn and teach. By adapting to the practice, as evident in how they engage in writing events, acts and practices, the teacher and the students perpetuate the test-writing practice and the culture, of which they all are a part of.

The analyses of a final written test on the subject content law and order shows, in brief, that questions strongly relate to the subject content mediated by the textbook and the teacher. However, the questions demand considerably longer, connected, more narrative and explanatory answers in comparison to the questions practiced in the textbook. Students' texts show that they answer by ritually repeating what they have written before, by reproducing the textbook, the teacher's oral review and the answers they prepared to practice for the final test. They answer by writing using analogue tools, such as pen and paper, with the purpose to show the teacher what they have learnt about law and order. Verbal resources dominate the handwriting, combined with other visual resources

such as underlining, arrows or drawing lines in order to frame parts of the texts or to guide the reader. The questions ask for facts, explanations, examples and word knowledge. More demanding questions such as reasoning, arguing or drawing conclusions are absent.

The students learn by experience from former tests what is valued by the teacher and gradually they accommodate their answers to meet the teacher's requirements: a washback effect from test-driven teaching. The orientation of the test questions works as a confirmation to the students for future learning and evaluation what subject content is most important and how to formulate answers to get a high grade. In this way, the questions promote ritual and strategic writing actions. The test is strategic also in the sense that the teacher can control students' writing and learning through teaching to the test. Through the design of the tests and assessments, students are socialized into a test-writing practice, which for their part means balancing between ritual and strategic actions.

In the last chapter 10, I discuss the most important outcomes of the analyses in relation to previous research and to the social, cultural and political context of school writing. The study adds to the field of writing research and to the understanding of literacy practices as part of disciplinary learning. The study contributes with additional knowledge about literacy practices in general and specifically about writing practices in a specific disciplinary context such as Social studies, which appears to be an unexplored research field. Overall the results demonstrate how students' writing is motivated by ritual and strategic actions and that communicative actions are rare. It is argued that this is a result of the school culture's and the teaching practices' strong focus on final tests, assessment and grading which in turn has to do with the Swedish school system governed by goals and performance. The potentials for a more deliberate use of writing in the teaching of subject content which enables communicative actions, reflexive knowledge and active forms of democratic citizenship are discussed.

REFERENSER

- Airey, John (2013). Disciplinary literacy. Ingår i Lundqvist, Eva, Östman, Leif & Säljö Roger. *Scientific literacy. Teori och praktik*, s.41-58. Malmö: Gleerups.
- Andersson, Lars Gustaf, Thavenius, Jan, & Persson, Magnus (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Applebee, Arthur N (1980). *A Study of Writing in the Secondary School*. Final Report. National Council of Teachers of English, Urbana, IL.
- Applebee, Arthur N, & Langer, Judith A (2009). EJ extra: What is happening in the teaching of writing? *The English Journal*, 98 (5), s. 18-28.
- Applebee, Arthur N, & Langer, Judith A (2013). *Writing instruction that works: proven methods for middle and high school classrooms*. Teachers College Press.
- Asplund, Stig-Börje, Olin-Scheller, Christina, & Tanner, Marie (2018). Under the teacher´s radar: literacy practices in task-related smartphone use in the connected classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18 (Open Issue), s. 1-26.
- Bagga-Gupta, Sangeeta, Evaldsson, Ann-Carita, Liberg, Caroline, & Säljö, Roger (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups.
- Bakhtin, Mikhail (1979/2010). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ball, Stephen J (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), s. 215-228. Taylor & Francis Online.
- Ball, Stephen J (2018). Commercialising education: profiting from reform! *Journal of Education Policy*, 33(5), s. 587-589. Routledge: Taylor & Francis Group.
- Barton, David, & Hamilton, Mary (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London & New York: Routledge.
- Barton, David, Hamilton, Mary & Ivanic, Roz (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London & New York: Routledge.
- Barton, David (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell.

- Bascia, Nina, & Hargreaves, Andy (2014). *The sharp edge of educational change: teaching, leading and the realities of reform*. London: Routledge.
- Baynham, Mike (2004). Ethnographies of literacy: introduction. *Language and Education*, 18 (4), s. 285-290. Taylor & Francis Online.
- Berge, Kjell Lars (1988). *Skolestilen som genre: med påtvungen penn*. Landslaget for norskundervisning. Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, Kjell Lars (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. Ingår i Aasen, Arne. J & Nome, Sture. (red.) *Det nye norskskrevet*, s. 161-188. Oslo: Fagbokforlaget.
- Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred, & Hertsberg, Frøydis (2005). Ungdommers skrivekompetanse: Bind II: *Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Siegfried, Hertzberg, Frødis, & Vagle, Wencke (2005). Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: *Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, Kjell Lars, & Skar, Gustaf (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. (Rapport 2, NP.). Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred, & Thygesen, Ragnar (2016). The wheel of writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), s. 172-189.
- Bergh Nestlog, Ewa (2012). *Vad är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Doktorsavhandling. Växjö: Växjö universitet.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Bernmark-Ottosson, Ann (2009). Samhällskunskapslärare. Ingår i Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red.) *Ämnesdidaktiska insikter och strategier. Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique*. Oxford; Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bezemer, Jeff, & Kress, Gunther (2015). *Multimodality, learning and communication: a social semiotic frame*. New York: Routledge.
- Biesta, Gert (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21 (1), 33-46.

- Biesta, Gert (2013). Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 35-49.
- Biesta, Gert (2017). Education, measurement and the professions: reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational philosophy and theory*, 49 (4), 315-330.
- Biggs, John (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Björkvall, Anders (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Björkvall, Anders, & Jacquet, Ewa (2014). Skrivande och textskapande med datorer i högstadiet: ett ekologiskt perspektiv på möjligheter och utmaningar med ”en-till-en”-projekt. *Viden om läsning* (16), s. 18-27.
- Björkvall, Anders (2015). Places and spaces for multimodal writing in ‘one-to-one’ computing. Ingår i Archer, Arlene & Breuer Esther (red.) *Multimodality in writing: the state of the art in theory, methodology and pedagogy*. (2015). Leiden: Brill Academic Pub. s. 204-230.
- Black, Paul (2002). *Testing: friend or foe? Theory and practice of assessment and testing*. London: Routledge.
- Bladh, Gabriel, & Molin, Lena (2012). Skolämnet geografi och geografididaktisk forskning i Sverige och Norden. Ingår i Gericke, Niklas & Schüllerqvist, Bengt (red.) *Ämnesdidaktisk komparation: länder, ämnen, teorier, metoder, frågor och resultat*. Karlstad: Karlstad University Press. s. 59-74.
- Bladh, Gabriel (2014). Geografilärare och geografiundervisning i den svenska grundskolan. Några delresultat av en enkätstudie. *Geografiska Notiser*, 4 (72).
- Blanck, Sara (2014). *När ämnen möts: en analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning*. Licentiatuppsats. Karlstad: Karlstad universitet.
- Blikstad-Balas, Marte (2013). *Redefining school literacy. Prominent literacy practices across subjects in upper secondary school*. Doktorsavhandling. Oslo: Oslo universitet.
- Blåsjo, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Doktorsavhandling. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Blåsjo, Mona (2010). *Skrivteori och skrivforskning: en forskningsöversikt*: MINS 56. Institutionen för Nordiska språk, Stockholms universitet.
- Borgfeldt, Eva (2017). *Det kan vara svårt att förklara på rader. Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Bornemark, Jonna (2018). *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Stockholm: Volante.
- Brandt, Deborah, & Clinton, Katie (2002). Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, 34 (3), s. 337-356.
- Brandt, Deborah (2009). *Literacy and learning: reflections on writing, reading, and society*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Britton, James (1970). *Language and learning*. New York: Penguin Books.
- Brock, Cynthia H, Goatley, Virginia J, Raphael, Taffy E, Trost-Shahata, Elisabeth, & Weber, Catherine M (2014). *Engaging students in disciplinary literacy, K-6: reading, writing, and teaching tools for the classroom*. Teachers College Press.
- Bronäs, Agneta (2002). Samhällskunskap som skolämne. Ingår i Falkevall, Björn och Selander, Staffan (red.) *Skolämne i kris?* Stockholm Library of Curriculum Studies, 10. Stockholm: Höskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm, s. 74-81.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlbaum, Sara, Andersson, Eva, Hanberger, Anders, & Lundström, Ulf (2015). Utvärdering av Läslyftets utprövningsomgång. Evaluation report, June 2015. Umeå: Umeå universitet.
- Carlgren, Ingrid (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Christensen, Torben Spanget (2011). Samfundsfag et senmoderne fag? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* (1), s. 1-25.
- Christensen, Torben Spanget, Elf, Nikolaj Frydensbjerg, & Krogh, Ellen (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Codex.vr.se – samling av regler och riktlinjer för forskning. www.codex.vr.se [Hämtad 2015-08-15].
- Coffey, Amanda (1999). *The ethnographic self: fieldwork and the representation of identity*. London: Sage.
- Coffin, Caroline (1996). *Exploring literacy in school history*. Erskineville, NSW, Australia: Metropolitan East Disadvantaged schools program, NSW Dept. of School Education.
- Dagsland, Sindre (2015). Om relasjonen skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst. Udfordringer ved antatt reflekterende elevtekster. Ingår i Ottes, Hildegunn, (red.) *Å invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Dahlstedt, Magnus, & Fejes, Andreas (2018). *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, Kristina, & Selander, Staffan (2014). *Se texten!: multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups.
- Datatermgruppen: <http://dataterm.termado.net/om/>. [Hämtad 2017-06-15]
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Drotner, Kirsten (1992). Modernity and media panics. Ingår i Skovmand, Michael & Schröder, Kim, (red.) *Media cultures. Reappraising transnational media*. London: Routledge. s. 42-62.
- Duek, Susanne. (2017). *Med andra ord: samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis, & Hoel, Torlaug (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Edling, Agnes (2006). *Abstraction and authority in textbooks: the textual paths towards specialized language*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Ehn, Billy (1981). *Arbetets flytande gränser. En fabriksstudie*. Stockholm: Prisma.
- Ehn, Billy, & Löfgren, Orvar (1996). *Vardagslivets etnologi: reflektioner kring en kulturvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ehn, Billy, & Löfgren, Orvar (2012). *Kulturanalytiska verktyg*. Malmö: Gleerups.
- Einarsson, Jan (2005). Inledning: svenskämnet och didaktiken. Ingår i Ask Sofia (red.) *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus. Svenskläraryrkeförbundet årskrift*, s. 7-14.
- Ekendahl, Ingegerd, Nohagen, Lars, & Sandahl, Johan (2015). *Undervisa i samhällskunskap: en ämnesdidaktisk introduktion*. Malmö: Liber.
- Elf, Nikolaj (2014) Skrivekulturer på Sydvestskolen, Ingår i Christensen, Elf & Krogh, *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg, Hanghøj, Thorkild, Skaar, Håvard, & Erixon, Per-Olof (2015). Technology in L1: a review of empirical research projects in Scandinavia 1992-2014. Ingår i Krogh, Ellen & Penne, Sylvi (red.) *Languages, literatures and literacies: researching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects. L1 Educational Studies in Language and Literature 15*, s. 1-89. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.03>

- Ellegård, Kajsa, & Vrotsou, Katerina (2013). *En tidsgeografisk studie av strukturen i lärares vardag*. Stockholm: Skolverket.
- Elmfeldt, Johan, & Erixon, Per-Olof (2007). *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion, Stockholm/Stehag.
- Elmfeldt, Johan (2014). Det heliga i svenskämnet: en oåterkallelig reflektion. Ingår i Erixon, Per-Olof (red.) *Skolämnen i digital förändring: en medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Boel & Ledin, Per (2003). *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Boel & Svensson, Jan (2003). Sakprosa och samhälle. Ingår i Englund, Boel & Ledin, Per. *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (1986). *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Englund, Tomas (1997). Undervisning som meningserbjudande. Ingår i Uljens Michael (red.) *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. s. 120-145. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.
- Englund, Tomas (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1 (1), s.1-12.
- Erixon, Per-Olof (2010a). School subject paradigms and teaching practice in lower secondary Swedish schools influenced by ICT and media. *Computers & Education*, 54 (4), s. 1212-1221.
- Erixon, Per-Olof (2010b). Svenskämnet i skärmkulturen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 40 (3), s. 153-163.
- Erixon, Per-Olof (2012). Skola och skrivundervisning i ett medieekologiskt perspektiv. Ingår i Edlund, Ann-Catrine (red.) *Att läsa och skriva: två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800-2000*. Umeå: Umeå universitet & Kungl. Skytteanska Samfundet, s. 179-195.
- Erixon, Per-Olof (2014a). Skolan, medierna och medieekologin. Ingår i Erixon, Per-Olof (red.) *Skolämnen i digital förändring. En medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

- Erixon, Per-Olof (2014b). Svenskämnets sociodigitala klassrum. Ingår i Erixon, Per-Olof (red.) *Skolämnen i digital förändring. En medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Erixon, Per-Olof (2015). Punctuated equilibrium – Digital technology in schools' teaching of the mother tongue (Swedish). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60 (3), s. 337-358.
- Erixon, Per-Olof (2017). Necessity or eccentricity – Teaching writing in a new media ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62 (6), s. 865-883.
- Erstad, Ola (2012). The learning lives of digital youth – beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38 (1), s. 25-43.
- Erstad, Ola, Kumpulainen, Kristiina, Mäkitalo, Åsa, Schröder, Kim Christian, Pruulmann-Vengerfeldt, Pille, & Jóhannsdóttir, Thuridur (2016). Tracing learning experiences within and across contexts: a Nordic approach. Ingår i Erstad, Ola, Kumpulainen, Kristiina, Mäkitalo, Åsa, Schröder, Kim Christian, Pruulmann-Vengerfeldt, Pille, & Jóhannsdóttir, Thuridur (red.) *Learning across contexts in the knowledge society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Erstad, Ola, & Sefton-Green, Julian (2012). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evensen, Lars Sigfred (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? Ingår i Smidt, Jon, Folkvord, I, Aasen, Arne (red.) *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 13-31.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*, 10. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber ekonomi.
- Farahani, Fataneh (2011). On being an insider and/or an outsider: a diasporic researcher's catch-22. Ingår i Naidoo, L (red.) *Education without borders: diversity in a cosmopolitan society*. New York: Nova Science Publishers. s. 113–130
- Farinosi, Manuela, Lim, Christopher & Roll, Julia (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics*, 33 (2), s. 410-421
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.

- Fleischer, Håkan (2013). *En elev – en dator: kunskapsbildningens kvalitet och villkor i den datoriserade skolan*. Doktorsavhandling. Jönköping: Jönköpings universitet.
- Fornäs, Johan (1994). Ungdom, kultur och modernitet. Ingår i Fornäs, Johan, Boëthius, Ulf, Forsman, Michael, Ganetz Hillevi & Reimer, Bo (red.) *Ungdomskultur i Sverige*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB, s. 13-26.
- Fornäs, Johan (2011). Medialisering: introduktion. Ingår i Fornäs, Johan & Kaun, Anne (red.) *Medialisering av kultur, politik, vardag och forskning: slutrapport från Riksbankens Jubileumsfonds forskarsymposium i Stockholm 18-19 augusti 2011*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Forsberg Eva, & Lundahl, Christian (2006). Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning & Demokrati*, 15 (3), s. 7-29.
- Fortunati, Leopoldina, & Vincent, Jane (2014). Sociological insights on the comparison of writing/reading on paper with writing/reading digitally. *Telematics and Informatics*, 31 (1), s. 39-51.
- Franker, Qarin (2011). *Litteracitet och visuella texter: studier om lärare och kortutbildade deltagare i sfi*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Fridfeldt, Anders, & Molin, Lena (2010). Modern geografi i skola och gymnasium: nya styrdokument för grundskolan (Skola 2011) och gymnasieskolan (Gy 2011). *Geografiska Notiser*, 3, s. 109-123.
- Gallagher, Tiffany L., Fisher, Douglas, Lapp, Diane, Rowsell, Jennifer, Simpson, Alyson, Mc Quirter Scott, Ruth, Saudelli, Mary Gene (2015). International perspectives on literacy learning with iPads. *Journal of Education*, 195 (3), s. 15-25.
- Gee, James P. (2005). The new literacy studies: from 'socially situated' to the work of the social. Ingår i Barton, David, Hamilton Mary, Ivanic Roz. (red.) *Situated literacies: theorising reading and writing in context, Literacies Series*. New York: Routledge. s. 177-194.
- Gee, James P. (2009). Identity without identification. Ingår i Carter, Awena, Lillis Theresa, Parkin, Sue. (red.) *Why writing matters: issues of access and identity in writing research and pedagogy*, 12. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. s. 45-46.
- Gee, James P. & Hayes, Elisabeth R. (2011). *Language and learning in the digital age*. New York: Routledge.
- Gee, James P. (2014). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. New York: Routledge.
- Gee, James P. (2015). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. New York: Routledge.

- af Geijerstam, Åsa (2006). *Att skriva i naturorienterande ämnen i skolan*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gillen, Julia (2014). *Digital literacies*. London: Routledge.
- Godhe, Anna-Lena (2014). *Creating and assessing multimodal texts. Negotiations at the boundary*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Godhe, Anna-Lena & Magnusson, Petra (2017). *Multimodality in language education: exploring the boundaries of digital texts*. Ingår i W. Chen et al. (red.) Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education. New Zealand: Asia-Pacific Society for Computers in Education. <http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:1163921/FULLTEXT02.pdf> [Hämtad 2019-01-09]
- Godmundsdottir, Sigrun (1998). Skarpt er gjestens blikk: den fortolkende forsker i klasserommet. Ingår i Klette, Kirsti (red.), *Klasseromsforskning på norsk. Oslo: Ad Notam, Gyldendal*. s. 103-115.
- Gunnarsson, Britt-Louise & Karlsson, Anna-Malin (red.) (2007). *Ett vidgat textbegrepp*. Uppsala: Uppsala universitets tryckeri (TeFa nr. 46).
- Gustafsson, Anna W. (2013). Skriftpraktiker, diskursiva praktiker och analytisk konsekvens. *Språk och Stil*, 23. s. 85-106.
- Habermas, Jürgen (1988). *Om begreppet kommunikativ handling. Texter om språk och rationalitet*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen & Molander Anders (1990). *Kommunikativt handlande: texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Hallerström, Helena & Tallvid Martin (2008). *En egen dator som redskap för lärande: utvärdering av projektet en-till-en i två grundskolor i Falkenbergs kommun: delrapport 1*. Lunds universitet.
- Hallesson, Yvonne, & Visén, Pia (2018). Från källtext till elevtext: spår av lästa ämnestexter i elevtexter i en årskurs 5-klass. *Nordic Journal of Literacy research*, 4 (1), s. 98-120.
- Halliday, Michael A. K (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5 (2), s. 93-116.
- Halliday, Michael (1971/2007). A linguistic approach to the teaching of the mother tongue? (1971). *Language and Education*, 9, in the *Collected Works of M.A.K. Halliday*. London Continuum (s. 11-24).
- Hammersley, Martyn (1994). Introducing Ethnography. Graddol, D, Maybin, J & Stierer, B (red.) *Researching language and literacy in social context*. Clevedon/Milton Keynes, UK: Multilingual Matters/OUP. s. 1-17.
- Hammersley, Martyn (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1 (1), s. 3-14.

- Hammersley, Martyn, & Atkinson, Paul (2007). *Ethnography: principles in practice*. Routledge.
- Hansen, Signe Pildal (2004). Skriftlighed i samfundsfag: refleksioner over nye måder at anskue det skriftlige på i forhold til fag, elever, viden og læring. Ingår i *Samfundsfagsdidaktik*. København: Columbus.
- Hashemi, Sylwana Sofkova, & af Segerstad, Ylva Hård (2008). *The role of digital text creation in the writing of schoolchildren*. Paper submitted at the Second International DREAM Conference: Digital Content Creation: Creativity, Competence, Critique. University of Southern Denmark, Odense. <https://www.researchgate.net/profile/SylwanaSofkovaHashemi/publication/239846037TheoleofDigitalTextCreationintheWritingofSchoolchildren/link/s/5658c9f608aef619b214426/TheoleofDigitalTextCreationintheWritingofSchoolchildren.pdf?origin=publicationdetail> [Hämtad 2019-01-09]
- Hashemi, Sylwana Sofkova, Godhe, Anna-Lena & Magnusson, Petra (2019). Digitala kompetenser i svenskämnet – tendenser i den reviderade läroplanen. Ingår i Nordenstam, Anna & Parmenius-Swärd (red.) *Digitalt, Svenskläraryrke*. Stockholm: Natur & Kultur, s. 11-116.
- Hayles, N Katherine (2012). *How we think: digital media and contemporary technogenesis*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hellspong, Lennart (2011). *Konsten att tala: handbok i praktisk retorik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hipkiss, Anna M. (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: en språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, biologi och kemi*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1997). Læraren som forskar-sett med ein lærarforskars auge. Ingår i Grankvist, Rolf, Gudmundsdottir, Sigrun & Rismark, Marit (red.) *Klasserommet i sentrum: festskrift til Åsmund Lønning Strømmes*. Trondheim: Tapir forlag. s. 257-277.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006). Grammatik med betydelse. *En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hopmann, Stefan (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. Ingår i Uljens, M. (red.) *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hultin, Eva (2006). *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.

- Humphrey, Sally (1996). *Exploring literacy in school geography*. Erskinville, NSW, Australia: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, NSW Dept: of School Education.
- Hylén, Jan (2010). *Digitaliseringen av skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hylén, Jan (2013). Digitalisering i skolan – en kunskapsöversikt. *Ifous rapportserie, 1*.
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, Knud, Katznelson, Noemi, Nielsen, Jens Christian, Simonsen, Birgitte, & Sørensen, Niels Ulrik (2009). *Ungdomsliv: mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jacquet, Eva (2016). *Litteracitet i fem högstadiungdomars en-till-en-datorpraktiker*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Janks, Hilary (2009). *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Jansson, Tobias (2011). *Vad kommer på provet?: gymnasielärares provpraxis i samhällskunskap*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Jenkins, Henry & Sjöden, Per (2008). *Konvergenskulturen: där gamla och nya medier kolliderar*. Göteborg: Daidalos.
- Johansson, Annelie (2018). *Lärares bedömningspråk: språkhandlingar, bedömning och språklig utformning i grundskolans skriftliga omdömen*. Doktorsavhandling. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Johansson, Cecilia (2014). *Högstadiungdomar skriver historia på bloggen: undervisning, literacy och historiemedvetande i ett nytt medielandskap*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Johnsson Harrie, Anna (2011). De samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik. Rapport från en inventering. Linköping: Linköpings universitet.
- Jönsson, Anders (2008). *Educative Assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "interactive examination" for student teachers*. Doktorsavhandling. Malmö universitet.
- Jönsson, Anders (2013). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Karlefjärd, Anna (2011). *Att rymmas inom sitt friutrymme: om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Karlsson, Anna-Malin (1997). Textnormer i och utanför skolan: att skriva insändare på riktigt och på låtsas. Ingår i Håkansson, Gisela (red.) *Svenskans beskrivning 22*. Lund
- Karlsson, Anna-Malin (2002). Skriftbruk i förändring: en semiotisk studie av den personliga hemsidan. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

- Karlsson, Anna-Malin (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Nordsteds Akademiska Förlag.
- Karlsson, Anna-Malin (2009). Positioned by reading and writing. Literacy practices, roles, and genres in common occupations. *Written Communication*, nr. 26 (1), s.53-76.
- Karlsson, Anna-Malin (2011). Great divide, social practice eller motivated sign? Materiella, sociala och semiotiska perspektiv på skriftspråkande. Ingår i Edlund Ann-Catrine & Mellenius Ingmarie (red.) *Svenskans beskrivning*, 31, s. 13-30.
- Karlsson, Anna-Malin, & Strand, Hans (2012). Text i verksamhet: mot en samlad förståelse. *Språk och Stil*, 22 (1), s. 110-134.
- Karlsson, Anna-Malin (2014). Writing in your own voice? Managing interpersonal meanings in elder care literacy practices. Ingår i Edlund, Anne-Catrine, Edlund, Lars-Erik & Haugen, Susanne (red.) *Vernacular literacies. past present and future*, Northern Studies Monographs 3, Vardagligt skriftbruk. Umeå: Umeå universitet and Royal Skyttean Society. s. 29-45.
- Kjällander, Susanne (2011). *Designs for learning in an extended digital environment: case studies of social interaction in the social science classroom*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Kjällander, Susanne (2014). *En dator per elev: lärande i en digital skolmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Klapp, Alli (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Knain, Erik & Prestvik, Olav (2012). 'Scientific literacy' nedfelt i geofagene. *Nordic Studies in Science Education*, 2 (1), s. 17-28.
- Korp, Helena (2003). Kunskapsbedömning – Hur, vad och varför? *Forskning i Fokus 13*. Myndigheten för skolutveckling.
- Kouns, Maria (2014). *Beskriv med ord: fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Kress, Gunther R (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther R. & van Leeuwen, Theo (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Krogh, Ellen (2014). Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse. *Viden Om Læsning (15)*, s. 98-103.
- Krogh, Ellen (2015). *Faglighed og skriftlighed – teori, metode og analyseramme*. Ingår i Krogh, Ellen, Christensen, Torben Spanget, & Jakobsen, Karen S. (red.) *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. s. 25-64.

- Krogh, Ellen, Christensen, Torben Spanget, & Jakobsen, Karen S. (red.) (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, Ellen & Jakobsen Karen S. (red.) (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Landahl, Joakim & Lundahl, Christian (2017). *Bortom PISA. Internationell och jämförande pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Langer, Judith A. (1986a). Learning through writing: study skills in the content areas. *Journal of Reading*, 29 (5), s. 400-406.
- Langer, Judith A (1986b). A sociocognitive perspective on literacy. Ingår i Langer, Judith A (red.) *Language, literacy, and culture: issues of society and schooling*. Norwood, NJ: Ablex, s. 1-20.
- Langer, Judith A (2011a). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Langer, Judith A (2011b). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction. Language and literacy series*. New York: Teachers College Press.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele (red.) (2008). *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing.
- Lankshear, Colin, & Knobel, Michele (2011). *New literacies*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Larsson, Nils (2011). *Ett möte mellan två skrivkulturer: några högstadiungdomars syn på och bruk av skrift vid skol- respektive privatskrivande*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet.
- Ledin, Per, Holmberg, Per, & Wiridenäs, Karolina (2006). *Projektansökan för projektet Textaktiviteter och kunskapsutveckling i skolan*. Örebro: Örebro universitet.
- Ledin, Per, Holmberg, Per, Wiridenäs, Karolina, & Yassin, Daroon (2013). *Skrivundervisning i skolan bör ha tydliga mål: TOKIS: en skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal i skolan. Resultatdialog 2013*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 4:2013.
- Lemke, Jay (2006). Towards critical multimedia literacy: technology, research and politics. *International Handbook of Literacy and Technology*, 2. s. 3-14.
- Liberg, Caroline (1999). Elevers möte med skolans textvärldar. *ASLA Information*, 25 (2), s. 40-44.
- Liberg, Caroline (2001). Analys-och tolkningsramar för elevers möte med skolans textvärldar. På Hamar med norsk. *Rapport fra konferansen "Norsk*

- på ungdomstrinnet” Januar 2001. Del I: Skrivning og lesing.* Høgskolen i Hedmark: Rapport nr 11: 2001.
- Liberg, Caroline (2009). Skrivande i olika ämnen. Lärares textkompetens. Ingår i Lorentzen Trøite, R. & Smidt, Jon (red.) *Det nödvändiga skrivandet. Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen.* Stockholm: Liber. s. 57-67.
- Liberg, Caroline, Wiksten Folkeryd, Jenny, af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes (2009). Students’ encounters with different texts in school. *Proceedings from the third Nordic workshop on written language.* Working Papers no 50, Lund University. Department of Linguistics. s. 47-61.
- Lillis, Theresa (2008). Ethnography as method, methodology, and “Deep Theorizing” closing the gap between text and context in academic writing research. *Written communication*, 25(3), s. 353-388.
- Lillis, Theresa (2013). *Sociolinguistics of writing.* Edinburg: Edinburgh University Press.
- Lindberg, Inger & Johansson Kokkinakis, Sofie, (red.) (2007). *OrdiL. En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år.* Rapport om svenska som andra språk, ROSA nr 8. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindmark, Torbjörn (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner.* Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Lorentzen, Rutt Trøite & Smidt, Jon (2008). *Å skrive i alle fag.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundahl, Christian (2009). *Varför nationella prov? – framväxt, dilemman, möjligheter.* Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande.* Stockholm: Norstedts.
- Lundahl, Christian, Hultén, Magnus, Klapp, Alli, & Mickwitz, Larissa (2015). Betygens geografi: forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt. Delrapport från skolforsk-projektet: Vetenskapsrådet.
- Lundahl, Christian, & Hultén, Magnus (2017). Betyg och bedömning i en marknadsutsatt skola. Ingår i Kornhall, Per (red.) *Flip the system. Förändra skolan från grunden.* Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Berit (2012). Elvaåringars skriftbruk till vardags och i skolan. Ingår i Edlund, Ann-Catrine (red.) *Att läsa och att skriva: två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800-2000.* Umeå: Umeå universitet och Kungl. Skytteanska Samfundet, s. 197-219.
- Lundgren, Ulf P (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4 (1), 31.
- Lundqvist, Eva, Säljö, Roger & Östman, Leif (2013). Inledning: Literacy och scientific literacy. Ingår i Lundqvist, Eva, Säljö, Roger & Östman, Lars (red.) *Scientific literacy. Teori och praktik.* Malmö: Gleerups.

- Långström, Sture & Virta, Arja (2011). *Samhällskunskapsdidaktik: för utbildning i demokrati och samhällsvetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.
- Macken-Horarik, Mary (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. Ingår i Hasan Ruqaiya & Williams Geoff (red.) *Literacy in society*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited. s. 232-278.
- Magnusson, Petra (2014). *Meningsskapandets möjligheter: multimodal teorbildning och multiliteracies i skolan*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Högskola.
- Magnusson, Petra, Edvardsson, Jenny & Godhe, Anna-Lena (2018). *Digitalisering, literacy och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Malmbjör, Anna (2007). *Skilda världar: en språkvetenskaplig undersökning av gruppsamtal som undervisnings- och lärandeform inom högre utbildning*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Malmbjör, Anna (2012). Elevers skriftbruk i och utanför skolan. Ingår i Matre, Synnøve & Skaftun, Atle (red.) *Skriv!Les!: Artikler fra den første nordiske konferensen om skrivning, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag, s. 15-28.
- Malmbjör, Anna (2017). Skriva i alla ämnen: en forskningsöversikt. Ingår i Malmbjör, Anna (red.) *Studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmström, Martin (2017). *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Marcus, George E. (1995). Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual review of anthropology*, 24 (1), s. 95-117.
- Marner, Anders & Örtengren, Hans (2013). Four approaches to implementing digital media in art education. *Education Inquiry*, 4 (2), s. 355-373.
- Marton, Ference, Dahlgren, Lars Ove, Svensson, Lennart & Säljö, Roger (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning: en bok om den studerande människan*. Stockholm: Prisma.
- Marton, Ference (1986). Vad är fackdidaktik" Ingår i Marton Ference (red.) *Fackdidaktik I*. Lund: Studentlitteratur. s. 15-77.
- Matre, Synnø, Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred, Fasting, Rolf B., Solheim, Randi & Thygesen, Ragnar (2011). Developing national standards

- for the teaching and assessment of writing. *Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020*. Trondheim: HiST/Skrivesenteret (upublisert).
- McKenna, Michael C (2006). Introduction: trends and trajectories of literacy and technology in the new millennium. Ingår i McKenna, Michael, Labbo, Linda, Kieffer, Ronald & Reinking, David (red.) *International handbook of literacy and technology*, 2. New Jersey/London: Lawrence Earlbaum. Associates Publishers, s. 1-18.
- McLuhan, Marshall (2001). *Media*. Skarpnäck: Pocky/Tranan.
- Mishra, Punya & Koehler, Matthew (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108 (6), s. 1017-1054.
- Molin, Lena (2006). *Rum, frirum och moral: en studie av skolgeografins innehållsval*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Molin, Lena & Bladh, Gabriel (2013). *Ämnessyn, ämneskunskaper och bedömning – ett samtal om aktuella geografididaktiska frågor*. Paper presented at the NOFA 4, Trondheim 29-31 maj. <http://doc22.net/doc/6954891/nofa4---abstracts> [Hämtad 2018-01-09].
- Molin, Lena & Grubbström, Ann (2013). Are teachers and students ready for the new middle school geography syllabus in Sweden? Traditions in geography teaching, current teacher practices, and student achievement. *Norwegian Journal of Geography*, 67(3), s. 142-147.
- Monte-Sano, Chauncey & De La Paz, Susan (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), s. 273-299.
- Mueller, Pam A & Oppenheimer, Daniel M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological science*, 25(6), s. 1159-1168.
- Månson, P (1999). Max Weber. Ingår i Andersen, Heine & Kaspersen, Lars Bo. (red.) (2007). *Klassisk och modern samhällsteori*. Lund: Studentlitteratur, s.71-85.
- Nilsson, Mats (2009). Geografilärare. Ingår i Schüllerqvist, Bengt & Osbeck, Christina (red): *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Studier i de samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik 1. Karlstad University press, s. 83-116.
- Nilsson, Nils-Eric (2002). *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.

- Nolin, Jan (2013). Learning technologies that are not meant for learning: a critical discussion of learning objects. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 11 (2).
- Norberg Brorsson, Birgitta (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Nordicom-Sveriges Mediebarometer (2017).
www.nordicom.gu.se/sv/statistikfakta/mediebarometern [Hämtad 2018-12-15]
- Nordmark, Marie (2014). *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning: en ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Norlund Shaswar, Annika (2014). *Skriftbruk i vardagsliv och i sfi-utbildning: en studie av fem kurdiska sfi-studerandes skriftbrukshistoria och skriftpraktiker*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Norrby, Catrin (2004). *Samtalsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Nygård Larsson, Pia (2011). *Biologiämnets texter: text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Nyström, Catharina (2000). *Gymnasisters skrivande: en studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Odenstad, Christina (2011). *Prov och bedömning i samhällskunskap: en analys av gymnasielärares skriftliga prov*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Odenstad, Christina (2013). *Att förstå sin omvärld och sig själv: samhällskunskap, historia, religion och geografi*. Stockholm: Skolverket.
- Odenstad, Christina (2014). *Ämnesdidaktik för SO-ämnena: för grundskolan*. Malmö: Gleerups.
- Ohrem Bakke, Jannike (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: å iscenesette et skriveoppdrag – En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet*. Doktorsavhandling. Oslo: Oslo universitetet.
- Olin-Scheller, Christina & Tanner, Marie (2015). "Street smart" i klassrummet? Högstadielävers användning av smarta telefoner i undervisningens mellanrum. *KAPET, Karlstads universitets Pedagogiska Tidsskrift* 11 (1), s. 23-44.
- Olin-Scheller, Christina, & Tanner, Marie (2018). Klassrummet som plats för lärande utmanas. *Svenskläraren nr 1*, s. 18-19.

- Olsson, Annie (2014). *Läroboken i historieundervisningen: en fallstudie med fokus på elever, lärare och läroboksförfattare*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå Universitet.
- Olsson Jers, Cecilia (2010). *Klassrummet som muntlig arena: att bygga och etablera ethos*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Olsson, Roger (2016). *Samhällskunskap som ämnesförståelse och undervisningsämne: prioriteringar och nyhetsanvändning hos fyra gymnasielärare*. Doktorsavhandling. Karlstad. Karlstads universitet.
- Ongstad, Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: norsk som flerfaglig og fagdidaktisk resurs*. Oslo: Fagbokforlaget/LNU.
- Ongstad, Sigmund (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. Ingår i Ongstad Sigmund (red.) *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: University Press. s. 19-57.
- Ongstad, Sigmund (2012). Fra kunnskap, via kontekst, kjerne og komparasjon til kommunikasjon. En fagdidaktisk utviklingslinje? *Nordidactica-Journal of Humanities and Social Science Education* 2012: 1, s. 1-25.
- Oskarsson, Magnus (2017). En marknadsstyrd skola. Ingår i Kornhall Per (red.) *Flip the system. Förändra skolan från grunden*. Lund: Studentlitteratur.
- Otnes, Hildegunn (2015). *Å invitere elever til skriving : ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen: Fagbokforlag.
- Ott, Torbjörn (2017). *Mobile phones in school: from disturbing objects to infrastructure for learning*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ott, Torbjörn, Magnusson, Anita Grigic, Weilenmann, Alexandra & af Segerstad, H. Ylva (2018). "It must not disturb, it's as simple as that": students' voices on mobile phones in the infrastructure for learning in Swedish upper secondary school. *Education and Information Technologies*, 23(1), 517-536.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Persson, Magnus (2000). *Populärkultur i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Prinsloo, Martin & Baynham, Mike (red.) (2008). *Literacies, global and local*, 2. AILA applied linguistics series. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Randahl, Ann-Christin (2014). *Strategiska skribenter: skrivprocesser i fysik och svenska*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.

- Resnick, Lauren B (1987). The 1987 presidential address learning in school and out. *Educational researcher*, 16 (9), s. 13-54.
- Rose, David, & Martin, JR (2013). *Skriva, läsa, lära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Samuelsson, Johan (2014). Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisning i Sverige 1980-2014. *Nordidactica: journal of humanities and social science education* 2014: 1, s. 85-118.
- Sandahl, Johan (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Sandqvist, Carin & Teleman, Ulf (1989). *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Schlepppegrell, Mary J, Achugar, Mariana & Oteíza, Teresa (2004). The grammar of history: enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL quarterly*, 38 (1), s. 67-93.
- Schmidt, Catarina (2013). *Att bli en sån som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Scribner, Sylvia & Cole, Michael (1981). Unpacking literacy. Ingår i Whiteman, Farr M. (red.) *Writing: the nature, development and teaching of written communication 1*, Routledge. s. 71-78.
- Selander, Staffan (2010). Didaktik – undervisning och lärande. Ingår i Lundgren, Ulf P. , Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.) *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sellgren, Mariana (2011). *Den dubbla uppgiften: tvåspråkiga elever i skolans mellanår arbetar med förklarande genre i SO*. Licentiatuppsats. Stockholm. Stockholms universitet.
- Selwyn, Neil (2017). *Skolan och digitaliseringen. Blir utbildningen bättre med digital teknik*. Göteborg: Daidalos.
- Serder, Margareta (2015). *Möten med PISA: kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Sjöberg, Svein & Claesdotter, Annika (2006). *Naturvetenskap som allmänbildning: en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöstedt, Bengt (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid: om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Skar, Gustaf (2013). *Skrivbedömning och validitet: fallstudier av skrivbedömning i svenskundervisning på gymnasiet*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

- Skolinspektionen (2013). *Undervisning i SO-ämnena år 7 till 9: mycket kunskap men för lite kritiskt kunskapande. Skolinspektionens rapport 2013:04*. Stockholm: Skolinspektionens rapportserie.
- Skolverket (2016a), *Redovisning av uppdrag om IT-användning och IT-kompetens i skolan. Skolverkets IT-uppföljning 2015*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3617> [Hämtad 2016-06-05]
- Skolverket (2016b) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016c), *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 till 9. En uppföljning av lärares, rektors och elevers uppfattningar om proven. Rapport 447*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3695> [Hämtad 20190119].
- Skolverket (2018): *Lärares användning av kurs- och ämnesplaner. Redovisning av regeringsuppdrag*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4026> [Hämtad 20190215].
- Smidt, Jon (2008). Skrivning och skriveformål – barns och ungas veier til ulike fag. Ingår i Lorentzen Rutt T. & Smidt Jon (red.) *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget. s. 22-36.
- Smidt, Jon (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. Ingår i Smidt Jon (red.) *Skriving i alle fag–innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag. s. 11-35.
- Smidt, Jon & Solheim, Randi (2012). Veien til kunnskap, identitet og kultur. Om formål og bruk i skolens skriveopplæring. *Spesialpedagogikk 17/2012*.
- Solheim, Randi, Larsen, Ann Sylvi & Torvatn, Anne Charlotte (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre dømme. Ingår i Smidt, Jon (red.) *Skriving i alle fag–innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag. s. 39-67.
- Solheim, Randi & Matre, Synnøve 2014. Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning, 15*, s. 76-88.
- Språkrådet (2017). (red.) Karlsson, Ola *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- Staf, Susanne (2011). *Att lära historia i mellanstadiet. Undervisningsresurser och elevtexter i ett medeltidstema*. Licentiatuppsats. Stockholm: Stockholms universitet.
- Staf, Susanne, & Nord, Andreas (2018). Geografi- och historieämnenas literacy på prov: en kritisk analys av literacyförväntningarna i två nationella prov för samhällsorienterande ämnen för årskurs 9. Ingår i Wojahn, Daniel, Seiler Brylla, Charlotta & Westberg, Gustav (red.) *Kritiska text- och diskursstudier*. Huddinge: Södertörns Högskola. s. 217-239.

- Stenlås, Niklas (2017). Skolreformer och lärarprofessionalism. Ingår i Kornhall Per (red.) *Flip the system. Förändra skolan från grunden*. Lund: Studentlitteratur.
- Stolare, Martin (2014). På tal om historieundervisning: perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta Didactica Norge*, 8 (1).
- Strate, Lance (2006). *Echoes and reflections: on media ecology as a field of study*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Street, Brian (1993). Introduction. Ingår i Street Brian (red.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press. s. 1-21.
- Street, Brian (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, Brian (2003). "What's 'new' in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice". *Current issues in comparative education*, 5 (2), s. 77-91.
- Street, Brian (2000). *Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies*. Ingår i Martin-Jones, Marilyn & Jones, Kathryn (red.) *Multilingual literacies: Comparative perspectives on research and practice*. Amsterdam: John Benjamin. s. 17-29.
- Street, Brian (2002). *Literacy and development: Ethnographic perspectives*. Routledge.
- Street, Brian (2005). The hidden dimensions of mathematical language and literacy. *Language and Education*, 19 (2), s. 135-140.
- Sundberg, Daniel & Håkansson, Jan (2016). *Utmärkt skolutveckling: forskning om skolförbättring och målpuppfyllelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Svensson, Jan & Karlsson, Anna-Malin (2012). Inledning: text, textforskning och textteori. *Språk och Stil*, 22 (1), s. 5-30.
- Svensson, Tomas (2014). *Alexander, Sara och skriften: en skriftbruksetnografisk studie av barn i mellanåren*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Svingby, Gunilla (1978). *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola: teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Svingby, Gunilla (1997). Utvärdering av de samhällsorienterande ämnena – en lägesrapport. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 6 (2), s. 9-20.
- Svingby, Gunilla (1998). *Proven, kunskapen och undervisningen. Samhällsorienterande ämnen. Rapport (138)*. Stockholm: Skolverket.
- Svårdemo Åberg, Eva (2004). *Lärande genom möten: en studie av kommunikation mellan lärare och studerande i klassrumsmiljö och*

- datorbaserad nätverksmiljö*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Säljö, Roger (2005) *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, Roger (2010) Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (1), s. 53-64.
- Säljö, Roger (2013). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, Roger (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Taipale, Sakari (2014). The affordances of reading/writing on paper and digitally in Finland. *Telematics and Informatics*, 31 (4), s. 532-542.
- Taipale, Sakari (2015). Bodily dimensions of reading and writing practices on paper and digitally. *Telematics and Informatics*, 32 (4), s. 766-775.
- Tallvid, Martin. (2015). *1: 1 i klassrummet – analyser av en pedagogisk praktik i förändring*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Tanner, Marie (2014). *Lärarens väg genom klassrummet: lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad universitet.
- Tapscott, Don (2008). *Grown Up Digital: how the net generation is changing your world*. Boston: McGraw-Hill Education.
- Taube, Karin, Fredriksson, Ulf & Olofsson, Åke (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Vetenskapsrådets rapporter.
- Teleman, Ulf (1991). *Lära svenska: om språkbruk och modersmålsundervisning*. Solna: Almqvist & Wiksell.
- Thavenius, Jan (1999). De många kulturbegreppen. Ingår i Andersson, Lars-Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (red.) *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomsson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tracy, Sarah (2010). Qualitative quality: eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16 (10), s. 837-851.
- Wahlström, Ninni (2009). *Mellan leverans och utbildning: om lärande i en mål- och resultatstyrd skola*. Göteborg: Daidalos.
- Walldén, Robert (2019). *Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Universitet.
- Veel, Robert & Coffin, Caroline (1996). Learning to think like a historian: the language of secondary school history. Ingår i Hasan Ruqaiya & Williams Gefforey (red.) *Literacy in society*. London: Pinter.

- Wennberg, Gösta (1993). *Geografi och skolgeografi. Ett ämnes förändringar. En studie med exempel*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Wergel, Karin & Hildingsson, Kaj (2013). *Samhälle i dag 7. Elevbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wertsch, James (1991/2009). *Voices of the mind: sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Westman, Maria (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: bygg- och omvårdnadselever skriver*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Virta, Arja (2007). Historical literacy: thinking, reading and understanding history. *Journal of research in teacher education*, 14 (4), s. 11-25.
- Vuorenpää, Sari (2016). *Litteracitet genom interaktion*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Vygotskij, Lev S. (1934/2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Ziehe, Thomas, Broady, Donald & Sjöström, Hans O. (2003). *Ny ungdom: om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedt.
- Åkerfeldt, Anna (2014). *Didaktisk design med digitala resurser: en studie av kunskapsrepresentationer i en digitaliserad skola*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Åkerlund, Dan (2014). *Elever syns på nätet: multimodala texter och autentiska mottagare*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo akademi.
- Öhlander, Magnus (2017). Interaktionism. Ingår i Öhlander, Magnus & Gunnarsson Payne, Jenny (red.) *Tillämpad kulturteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhlander, Magnus & Gunnarsson Payne, Jenny (2017). *Tillämpad kulturteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Örbring, David (2013). Forskning om förmågor i geografi i den svenska skolan åk 7-9. *Geografiska Notiser*, 71 (3), s. 103-104.
- Örbring, David (2017). Geographical and spatial thinking in the Swedish curriculum. Ingår i Brooks Clare, Butt Graham, Fargher Mary. (red.) *The power of geographical thinking. International perspectives on geographical education*. Springer. Champ. s. 137-150.

BILAGOR

Bilaga 1

Samtycke elev

Information om deltagande i forskningsprojekt

2015-08-24

Till elever i klass 7 D X- skolan, Skolområde X, X-kommun

Hej!

Jag heter Christina Lindh och är doktorand vid Malmö högskola. Att vara doktorand betyder att man går en utbildning och studerar ett ämne, gör en undersökning och skriver en bok om vad man kommit fram till. I min undersökning är jag intresserad av hur Ipad används i klassrummet. Dina lärare och skolans rektor har sagt ja till att jag får vara med på era lektioner under läsåret. Jag kommer därför att finnas med i klassrummet och behöver nu också fråga dig om du vill vara med i min undersökning eller inte.

Det är viktigt för dig att veta att det finns stränga regler för mitt arbete som säger att jag aldrig får använda ditt eller skolans riktiga namn. Du kommer alltså att vara anonym. Eftersom du är under 15 år behöver jag också informera dina föräldrar. Det kommer jag att göra på föräldramötet den 9 september. Alla som deltar i en undersökning ska nämligen ha fått veta vad undersökningen går ut på, att det är frivilligt att delta, att man är anonym och att materialet bara får användas av forskaren själv. Det betyder att både din och skolans identitet kommer att förbli okänd för alla andra än för mig.

Jag kommer alltså att finnas med i klassrummet, mest på SO-timmarna, för att se vad ni i klassen gör och hur ni använder era Ipad i skolarbetet. Jag kommer att göra anteckningar och till hjälp för mitt minne kommer jag att spela in några lektioner. Under något av era temaarbeten kommer jag att samla in texter som du och dina klasskamrater arbetar med. Texter, ljud- och bildupptagningar behövs för att hjälpa mig att komma ihåg vad jag sett och hört under lektionerna. Senare under terminen kommer jag också att genomföra intervjuer. Det är frivilligt att vara med och du kan när som helst välja att avbryta.

Jag hoppas du tycker att det låter spännande och är tacksam om du fyller i nedanstående talong.

Med vänliga hälsningar

Christina Lindh

Kontaktuppgifter: christina.e.lindh@mah.se

Svarstalong

- ☐ JA, jag vill vara med i undersökningen
- ☐ NEJ, jag vill inte vara med i undersökningen

Datum: _____

Elevens underskrift (namn)

Bilaga 2

Samtycke föräldrar

Information om deltagande i forskningsprojekt

2015-08-24

Till vårdnadshavare för elev i klass 7 X, X-skolan, Skolområde X, X kommun.

Hej!

Jag heter Christina Lindh och som doktorand vid Malmö högskola forskar jag om språk och lärande i digitala miljöer. Jag är intresserad av hur elevers lärande kan stödjas av att de skriver. Från och med denna termin kommer klassen att arbeta med Ipad och det blir därför viktigt att förstå hur eleverna och läraren hanterar detta nya redskap. Syftet med forskningen är att bidra till utveckling av nya arbetssätt som kan stödja elevers lärande och kunskapsutveckling samt en ökad måluppfyllelse.

Ditt barns lärare har sagt ja till att delta i mitt forskningsprojekt genom att låta mig vara närvarande vid hennes lektioner under läsåret 2015/16. Eftersom ditt barn är under 15 år behövs vårdnadshavarnas samtycke för att delta i en undersökning. Eleverna har jag redan träffat och informerat, och de har själva fått svara på om de vill vara med eller ej. Skolans ledning och samtliga lärare har informerats om forskningsprojektet och har samtyckt till att skolans arbete beforskas, eftersom de ser det som en tillgång och en möjlighet till utveckling av verksamheten.

I praktiken innebär min undersökning att jag kommer att finnas med i klassrummet för att göra observationer och anteckningar, i första hand under elevernas SO-lektioner. Jag kommer att spela in några lektioner och jag kommer att samla in elevernas texter i samband med något temaarbete. Dessa texter kommer att identifieras vilket innebär att information om elevens namn, klass och skola kommer att tas bort. Texter, ljud-, bild- och filmklipp kommer endast användas av mig som forskare och de kommer att sparas på en extern hårddisk och arkiveras på ett rättssäkert sätt. Senare under läsåret kommer jag att göra intervjuer med eleverna. Deltagande är frivilligt och kan när som helst avbrytas.

Min förhoppning är att ni vill ge ert samtycke och jag är tacksam om ni fyller i nedanstående talong och lämnar den till elevernas mentor senast onsdag den 16/9. Ni är välkomna att höra av er om ni har frågor.

Med vänliga hälsningar

Christina Lindh

Kontaktuppgifter: christina.e.lindh@mah.se

Svarstalong

☐ JA, mitt barn får delta i undersökningen

☐ NEJ, mitt barn får inte delta i undersökningen

Datum: _____

Datum: _____

Vårdnadshavares underskrift

Vårdnadshavares underskrift

Bilaga 3

Elevenkät

EvaSys	Enkät om elevers läs- och skrivvanor och bruk av digitala medier	Electric Paper
ht2015	HKR, MAH
Externa relationer	Christina Lindh	

Mark as shown: ☐ ☒ ☐ ☐ Please use a ball-point pen or a thin felt tip. This form will be processed automatically.

Correction: ☐ ☒ ☒ ☐ Please follow the examples shown on the left hand side to help optimize the reading results.

1. Markera med ett kryss (X) i rutan vid det alternativ som stämmer in på din person.

1.1 Jag är ☐ flicka ☐ pojke

1.2 Jag är ☐ 12 år ☐ 13 år

Skriv läsligt i rutorna!

1.3 Vilken skola gick du på i årskurs 6?

1.4 Vilket skolämne har du lättast för?

1.5 Vilket skolämne har du svårast för?

1.6 Vad tycker du att man borde få lära sig mer om i skolan?

2. Sätt kryss (X) i de rutor där påståendet stämmer in på dig.

2.1 Jag tycker om att läsa
☐ mycket ☐ ganska mycket ☐ lite
☐ inte alls

2.2 Jag tycker om att skriva
☐ mycket ☐ ganska mycket ☐ lite
☐ inte alls

2.3 Jag är bra på att skriva
☐ mycket ☐ ganska mycket ☐ lite
☐ inte alls

F4662U61220P1PL0V0 22.09.2015, Page 1/6

2. Sätt kryss (X) i de rutor där påståendet stämmer in på dig. [Continue]

2.4 Jag skriver ofta ja ☐ nej ☐

2.5 Jag tar del av olika texter i min vardag, både i skolan och på fritiden genom:

☐ mobiltelefonen	☐ datorn	☐ I-pad
☐ TV:n	☐ tryckta texter på papper, bok, tidning	☐ whiteboardtavla
☐ annat		

2.6 Om du svarat "annat", ange vad här

2.7 Jag använder digitala verktyg hemma (dator, I-pad, mobiltelefon)

☐ mycket	☐ lite	☐ inte alls

2.8 Jag använder I-pad hemma

☐ mycket	☐ lite	☐ inte alls

3. Sätt kryss (X) för alla de påståenden som du tycker stämmer.

3.1 Vad använder du digitala verktyg till?

☐ skolarbete	☐ spela spel	☐ ladda ner film
☐ skriva texter	☐ titta på TV	☐ lyssna på musik
☐ söka på nätet	☐ läsa tidningar	☐ mejla
☐ chatta	☐ vara med i ett nätverk, en grupp (facebook, instagram)	☐ blogga
☐ fotografera	☐ skapa bildspel	☐ läsa böcker
☐ skype	☐ annat	

3.2 Om du svarat "annat", ange vad här

3.3 Vad betyder det när man säger att man skriver? Att skriva är att

☐ ha kontakt, med andra	☐ förstå andra och mig själv	☐ förstå hur jag tänker och lär mig
☐ att forma bokstäver	☐ att forma siffror	☐ skapa en tabell eller ett diagram
☐ göra en tankekarta (mind map)	☐ skapa en bild	☐ sms:a
☐ använda symboler och tecken	☐ markera med färg och stil	☐ skapa en karta
☐ använda ett foto		

4. Svara på följande frågor genom att skriva i rutorna:

4. Svara på följande frågor genom att skriva i rutorna: [Continue]

4.1 Varför är det bra att kunna skriva?

4.2 Hur påverkar det ditt skolarbete att du kan skriva?

4.3 Berätta hur du gör när du ska lära dig något. Har du något bra knep?

5. Sätt kryss (X) i alla rutor som du tycker stämmer in på dig.

5.1 Vilka texter har du skrivit i SO i höst (både i skolan och hemma)? Jag har skrivit

☐ a) faktatext (informerande)	☐ b) berättande text	☐ c) beskrivande text
☐ d) för att påverka, argumenterande text	☐ e) förklarande text	☐ f) text för att förstå t.ex. ord
☐ g) text där jag använt annat än skrivtecken, t.ex. ritat en karta	☐ h) text för att organisera fakta t. ex. nyckelord	☐ i) text för att tänka och förstå (reflekterande)
☐ j) text för att ge respons till en kompis	☐ k) text för att komma ihåg (lektionsanteckningar)	

5.2 Av de svar som du har kryssat för i frågan vilken bedömer du är den vanligaste texten? Skriv bokstaven för det som passar in på dig (t.ex. a, b, c osv.)

5.3 Jag har också skrivit

☐ komihåglappar	☐ listor, t. ex. ordlistor eller listor på saker jag måste göra	☐ meddelanden
☐ planering, t. ex. för att veta i vilken ordning jag ska göra saker	☐ sms	☐ mejl, chatt
☐ svar på frågor (instuderingsuppgifter)	☐ läxprov eller prov	☐ tankekartor (mind maps)
☐ stödord, nyckelord	☐ loggbok	☐ kartor
☐ tabeller	☐ diagram	☐ instruktioner

5. Sätt kryss (X) i alla rutor som du tycker stämmer in på dig. [Continue]

- 5.4 Varför skriver du (både i skolan och hemma)? Jag skriver
☐ för att förstå	☐ för att plugga till prov	☐ svara på instuderingsfrågor
☐ för att tänka efter att ha sett en film, bild, teater eller läst en bok	☐ för att samla fakta	☐ för att utforska något
☐ för att visa vad jag kan	☐ för att läraren ska sätta betyg	☐ för att ta ställning
☐ för att fundera, tänka	☐ för att diskutera	☐ för att ge respons på andras arbete
☐ för att jag tycker om det	☐ för att det är viktigt	☐ för att jag är tvungen
- 5.5 Hur eller på vilka olika sätt skriver du (både i skolan och hemma)? Jag skriver
☐ sammanhängande text	☐ skriver i frågeform	☐ listor med meningar
☐ listor med ord	☐ skriver stödord, nyckelord	☐ teckningar (ritar)
☐ ritar en mindmap, tankekarta	☐ använder olika färger och tecken, t. ex. -, !, ?	
- 5.6 I vad eller med vad skriver du (både i skolan och hemma)? Jag skriver
☐ på lösblad	☐ på minneslappar	☐ i skrivhäfte
☐ på papper	☐ i loggbok/tankebok	☐ på datorn
☐ på I-pad	☐ i läroboken	☐ i övningsboken
☐ på telefonen	☐ annat	
- 5.7 Om du svarat "annat", ange vad här
-

- 5.8 (*) Om du ska förstå och lära dig det viktigaste i en text som du har läst, t. ex. SO-läxan. Hur gör du då? Sätt kryss (x) i de rutor som passar in på ditt sätt att jobba.
☐ a) Jag lägger mest tid på de delar av texten som är lätta att förstå	☐ b) Jag läser snabbt igenom hela texten 2 gånger	☐ c) Efter att ha läst texten pratar jag med någon annan om vad jag har läst
☐ d) Jag stryker under det som är viktigt i boken	☐ e) Jag sammanfattar det viktigaste i texten genom att skriva med egna ord	☐ f) Jag läser texten högt för någon annan person
☐ g) Jag skriver frågor till mig själv på texten	☐ h) Jag gör anteckningar om det som är viktigt	☐ i) Jag markerar det som är viktigt med symboler, färg eller post-it-lappar
☐ j) Jag lyssnar på en uppläsning av texten och skriver ner viktiga nyckelord		
- (*PISA 2009)
- 5.9 Av de svar som du har kryssat för i frågan ovan, (6.8) vilket bedömer du är det viktigaste sättet för dig att lära av en text? Skriv bokstaven för det som passar in på dig (t. ex. a, b, c osv.)
-

- 5.10 Vem säger till dig att skriva? Jag skriver för att
☐ jag själv vill	☐ läraren säger att jag ska	☐ min kompis säger att jag ska
☐ syskon säger att jag ska	☐ mina föräldrar säger att jag ska	☐ arbetsgrupp i klassen säger att jag ska
☐ annan person säger att jag ska, t. ex. någon jag pratar med på nätet		

5. Sätt kryss (X) i alla rutor som du tycker stämmer in på dig. [Continue]

Vilka ämnen i skolan skriver du i?

5.11 Jag skriver i matematik	mycket ☐	☐ lite	☐ inte alls
5.12 Jag skriver i NO-ämnena	mycket ☐	☐ lite	☐ inte alls
5.13 Jag skriver i SO-ämnena	mycket ☐	☐ lite	☐ inte alls
5.14 Jag skriver i teknik	mycket ☐	☐ lite	☐ inte alls
5.15 Jag skriver i svenska	mycket ☐	☐ lite	☐ inte alls
5.16 Jag skriver i engelska	mycket ☐	☐ lite	☐ inte alls
5.17 Jag skriver i tyska	mycket ☐	☐ lite	☐ inte alls
5.18 Jag skriver i spanska	mycket ☐	☐ lite	☐ inte alls
5.19 Jag skriver i hemkunskap	mycket ☐	☐ lite	☐ inte alls
5.20 Jag skriver i slöjd	mycket ☐	☐ lite	☐ inte alls
5.21 Jag skriver i idrott	mycket ☐	☐ lite	☐ inte alls
5.22 Jag skriver i bild	mycket ☐	☐ lite	☐ inte alls

5.23 Hur ofta skriver du? Jag skriver ☐ varje dag ☐ 2-3 gånger/vecka ☐ 4-5 gånger/vecka
☐ fler än 10 gånger /vecka ☐ aldrig

5.24 När skriver du som bäst?

☐ när läraren bestämmer och har visat hur jag ska skriva texten	☐ när jag själv får bestämma vad jag ska skriva om	☐ när jag har gott om tid att skriva
☐ när jag får skriva hemma	☐ när jag får skriva i skolan	☐ när jag får skriva med penna och papper
☐ när jag får använda digitala redskap t. ex. dator eller I-pad	☐ när jag får skriva för andra läsare än läraren	☐ när jag får skriva om något som känns viktigt för mig
☐ när jag får en oförberedd skrivuppgift, t. ex. ett läxprov	☐ när jag sitter framför datorn och får skriva precis vad jag vill och hur jag vill	☐ när jag vet att någon kompis ska läsa min text
☐ när jag vet att läraren ska sätta betyg på vad jag skrivit	☐ när jag inte behöver tänka på stavning och skrivregler	

5.25 Vad tycker du att du lär dig genom att skriva? Skriv minst tre saker.

5.26 På vilket sätt tror du att I-pad kommer att påverka ditt sätt att skriva och lära i SO? Vad du skriver? Hur du skriver? Varför du skriver? När du skriver?

5. Sätt kryss (X) i alla rutor som du tycker stämmer in på dig. [Continue]

- 5.27 Om du fick välja helt fritt hur du vill visa för din lärare vad du har lärt dig eller presentera ett skolarbete så att din lärare kan bedöma och sätta betyg på det du har gjort - hur skulle du då vilja göra?

Tack för att du besvarat frågorna i denna enkät!
Christina

Bilaga 4

Loggbok åk 7 SO HT 2015

Namn:

vecka:

Stanna upp! Tänk efter! Vad har jag lärt mig och hur har det gått till?

1. Just nu arbetar vi i SO med:
2. Denna vecka har jag lärt mig:
3. De här texterna har jag gjort / skrivit / ritat:

5. Det har jag gjort med hjälp av:

5. Av det vi har gjort på SO:n denna vecka har jag lärt mig mest genom att:

6. Det här förstod jag inte i detta arbetsområde:

7. Jag behöver hjälp med att förstå genom att:

8. Vad/hur har du använt I-pad under arbetet med SO:n denna vecka?

Bra jobbat !

Bilaga 5

Reflektionslogg 2

Hej!

NU är det dags att utvärdera vårt arbete med Ipad och du ska besvara nedanstående frågor i e-målet och sedan skicka det till mig och Christina (christina.c.lindh@mah.se).

Tänk efter en stund innan du svarar så blir dina svar riktigt bra och hjälper oss bättre med att förbättra skolarbetet.

Namn xxxxxxxxxxxx Loggbok v. 45

Nu har du haft Ipad som hjälpmedel i ditt skolarbete i fyra veckor och vi vill nu veta lite om hur du har upplevt det. Genom att besvara nedanstående frågor så hjälper du oss att komma vidare i hur vi ska använda Ipad på bästa sätt i skolan för att lära oss bl.a. SO på ett bra och utvecklande sätt.

- Vad använder du Ipad till i skolan respektive hemma?
- På vilket sätt har Ipad förändrat ditt arbete i skolan?
- Vad är bra respektive dåligt med Ipad i skolarbetet?

Läxuppgiften denna vecka om normer och lagar:

- Hur var det att arbeta själv med faktatexten, jämfört med att gå igenom det tillsammans i skolan? Lättare/svårare/Varför?
- Vilka hjälpmedel/sätt använde du? (föräldrar, kompisar, tankekarta, frågor, understrykningar, stödord, m.m.)
- Använde du Ipad på annat sätt än du brukar göra i denna läxuppgift? Om svar ja, hur? Om svar nej, varför inte?

Tack för hjälpen!

Elisabet och Christina

Bilaga 6

Intervjuguide Lärare

Bakgrund:

Kan du berätta lite om din bakgrund

- Vilken lärarutbildning har du?
- Vilken utbildning har du specifikt i SO?
- Annan specialisering?

Hur lång yrkeserfarenhet har du som lärare?

- Stadium
- skolor
- Undervisning i ämnen
- Yrkeskarriärutveckling

Vad var det som gjorde att du valde läraryrket?

- Gillar du ditt jobb?
- Vad är drivkraften för dig i det vardagliga arbetet som lärare?

Undervisning:

Kan du prata lite om hur du ser på kunskap och lärande/din kunskapssyn?

Hur ser din undervisning i SO ut när den är som bäst? Den planeringen som gör dig mest nöjd?

- Vad är din erfarenhet av hur eleverna lär sig bäst?
- Hur planerar du din undervisning i So t.ex. ett tema, för att den ska stödja eleverna i deras lärande? Vad styr hur du tänker?
- Hur använder du läromedlet?
- Finns det något när det gäller tillgången på resurser som begränsar elevernas möjligheter att lära?
- Vad tyckte du om din lektion i SO i torsdags? Gick det som du tänkt dig?
- På vilket sätt föredrar du att följa upp om de lär sig? Varför det?
- Hur utvärderar du? Skiljer sig utvärderingen av deras kunskaper från hur de arbetat under temat? Hur?
- Vad bedöms?
- Hur bedöms deras kunskap?
- Vilka andra sätt att redovisa har du erfarenheter av?

Skrivande/Literacy:

Kan de berätta lite om ditt eget förhållande till skrivande? Vilken betydelse har skrivandet för dig och vad betyder det för hur du väljer att använda skrivandet i din undervisning?

”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.”

I detta citat ur *Lgr11* lyfts språkets centrala betydelse för elevers språk-, identitets- och kunskapsutveckling fram. Kunskapskravens formuleringar bygger på att eleverna kan använda språkliga uttrycksformer för att visa kunskaper och förmågor i olika ämnen. De ska kunna göra analyser och värdera resultat utifrån olika källor (Ge), kritiskt granska, tolka och värdera, använda begrepp (Hi), resonera och argumentera (Re), uttrycka och värdera olika ståndpunkter (Sh) (*Lgr11*). Läroplanen är tydlig med att språk och språkanvändning är ett centralt verktyg i skolans alla ämnen och att språkutveckling och kunskapsutveckling hänger intimt samman.

Hur ser du på språkets betydelse för lärandet?

- Vilka texter använder du när du undervisar i SO? Vad styr ditt textval?
- Hur arbetar du med skrivande och olika skrivaktiviteter i SO? Vad styr ditt val av skrivaktivitet?
- Är skrivaktiviteter något som du medvetet lägger in i din planering av undervisningen? Hur tänker du då?
- Vad har eleverna skrivit i SO såhär långt? Vilka skrivaktiviteter planerar du för framöver?
- Vad är syftet med att de ska skriva? Varför?
- Hur skriver de? Genrer, analogt, digitalt, kreativt, för att presentera för någon annan, för att reflektera och tänka, lära
- På vilket sätt anser du att skrivande kan stödja elevers lärande i SO?
- Kan elevernas privata skrivande utnyttjas i skolarbetet? Både sättet de skriver på och innehållet?

Digitala verktyg / Ipad:

Kan du med 3 ord sammanfatta hur du känner för Ipad-satsningen just nu?

Hur kommer din undervisning att påverkas av att du och eleverna har tillgång till Ipad i arbetet?

- På vilket sätt ser du att tillgången till Ipad skapar nya möjligheter för dig att undervisa?

- På vilket sätt ser du att elevernas tillgång till Ipad skapar nya möjligheter för dem att lära och att visa vad de har lärt sig? På kort sikt / på lång sikt
- Hur ser du på din roll i att utveckla elevernas förmåga och färdighet att använda Ipad i skolarbetet?
- Under vilka förutsättningar har du påbörjat arbetet med att använda Ipad i SO-undervisningen?
- På vilket sätt anser du att de möjligheter som Ipad ger påverkar elevernas sätt att skriva?
- Hur tänker du om tillgången till Ipadplattornas påverkan på ditt sätt att utvärdera elevernas kunskaper?
- Hur tänker du att elevernas användning av Ipad på fritiden kan användas i skolarbetet?

Bilaga 7

Intervjuguide fokusgruppintervjuer med elever

Tema SKRIVA:

Berätta lite om hur använder du skrivandet i skolan och hemma?

Vad?

- I enkäten har ni svarat att ni skriver mest i SO, stämmer det?
- Vad skriver ni i SO? Vad har ni t.ex. skrivit denna vecka, på lektionen och/eller hemma?
- Hur skulle du beskriva dina skrivvanor?
- Hur använder du svaren du skriver på frågorna i läroboken?

Var?

- Är det skillnad mellan det du skriver i skolan och det du skriver hemma? Hur i så fall?, Varför?
- Beskriv ditt skrivande som du gör i skolan och som du gör hemma?

Varför?

- Jag har sett att ni inte skriver när läraren har genomgång. Varför är det så?
- När blir det viktigt att skriva i SO?
- Vem eller vad får dig att skriva?
- Vad motiverar dig, får dig att sätta igång att skriva?
- Har det någon betydelse om andra skriver, läraren eller klasskamraterna?
- Är det bra att skriva när man ska lära sig något?
- I enkäten har ni svarat att ni är duktiga på att skriva. Hur menar ni då? Vad betyder det att vara duktig på att skriva?

Hur?

- Vilken typ av texter skriver ni mest?
- Vad använder du för tecken och verktyg när du skriver? penna, dator, Ipad, skrivbok, bokstäver, symboler, siffror...etc?

Tema LÄRA:

- Berätta hur gör ni när ni ska lära er något i SO?
- Hur kan det hjälpa dig att lära SO när du skriver? Varför? Vad händer i huvudet när du skriver?
- Vilka skrivaktiviteter lär du dig bäst av?
- Hur vet du när du kan något riktigt bra? Är det skillnad på att lära utan till och att kunna? Hur?

- Berätta vad ni tyckte om uppgiften ni fick att själva läsa på i boken om normer och lagar? Fördelar? Nackdelar?

Tema IPAD:

- Ni hade höga förväntningar på Ipad innan ni fått dem. Berätta Hur har det blivit?
- Hur har din Ipaden påverkat ditt skolarbete, i skolan och hemma?
- Är det skillnad på hur du använder Ipaden i skolan och hemma? Hur?
- Hur påverkas din användning av Ipad av vad andra gör med Ipad, läraren, kompisarna?
- Har Ipaden påverkat ditt sätt att lära/plugga?
- Vad skulle behövas för att Ipad skulle bli ett viktigare redskap för dig i skolarbetet än vad det är nu?
- Hur påverkas din användning av Ipad av vad läraren gör eller inte gör?
- Vad kan du göra nu som du inte kunde göra utan Ipad?
- Vad kan du göra med penna och papper som inte går att göra med Ipad?
- Finns det något tillfälle då Ipaden är särskilt viktig för dig?

Bilaga 8

Dokumentation analys av skrivhändelser och skrivhandlingar

Lektion	VAD - skrivs	VARFÖR- syfte	HUR- mediering
Läraren			Teknik Modalitet
Eleven			
Slutkommentar			

Kodning av skrivhändelser och skrivhandlingar

885! Søkora mitt material sa att de ligger för
vårj lillan inom kända

Lektion 4 9/9	VAD-skrivhandling	VARFÖR-syfte	HUR-mediering	Modallitet
<p>Läraren</p> <p>Bakgrund: för- bättringsintyg, av att eleverna förfärd i att skriva i. Lärarens styr. Lärarens avseende muntlig, skrift- lig + fysisk för att utveckla muntlig in- tryck.</p>	<p>Skriver vad eleverna ska innehålla m. sidhänvisning till färdplanering i. Mentor, vad har ska ta upp av elever i klassen i. Skriver begrepp på tavlan i.</p>	<p>Placering: i informera elever om vad som ska läsas och lärare. Om det är möjligt, så klara av. Lär- + elever i klassen de ska läsa på i. Skol för elever vada av vad som ska ta upp, de ska i. Muntlig, skrift- lig + fysisk i. Lärare i klassen om eleverna i. Skol för elever vada av vad som ska ta upp, de ska i. Muntlig, skrift- lig + fysisk i.</p>	<p>Teknik</p> <p>Whiteboard i. Muntlig, skrift- lig + fysisk i. Skol för elever vada av vad som ska ta upp, de ska i. Muntlig, skrift- lig + fysisk i.</p>	<p>Modallitet</p> <p>verbalt skriftligt i. färdplanering + verbalt på part i klassen i. Muntlig, skrift- lig + fysisk i. verbalt</p>
<p>Eleven</p> <p>omfattad 7/9 ungdomar i fråga på innehåll i muntlig + H i. Skol för elever vada av vad som ska ta upp, de ska i. Muntlig, skrift- lig + fysisk i.</p>	<p>Skriver vad eleverna ska innehålla m. sidhänvisning till färdplanering i. Mentor, vad har ska ta upp av elever i klassen i. Skriver begrepp på tavlan i.</p>	<p>arbete i. Skol för elever vada av vad som ska ta upp, de ska i. Muntlig, skrift- lig + fysisk i.</p>	<p>penna i. Skol för elever vada av vad som ska ta upp, de ska i. Muntlig, skrift- lig + fysisk i.</p>	<p>Modallitet</p> <p>verbalt skriftligt i. färdplanering + verbalt på part i klassen i. Muntlig, skrift- lig + fysisk i.</p>
<p>Slutkommentar</p> <p>Skriver vad eleverna ska innehålla m. sidhänvisning till färdplanering i. Mentor, vad har ska ta upp av elever i klassen i. Skriver begrepp på tavlan i.</p>				

Bilaga 10

Dokumentation analys av skrivpraktik

Skrivuppgift	Vad ska göras
Skrivhandling (Skrivhjulet)	Observerbar skrivhandling
Skrivaktivitet	Insatt i sitt sammanhang
Skrivkompetens (syfte med skrivhandlingen), (Skrivhjulet)	Primärt Sekundärt Tertiärt
Motiv (syfte med skrivuppgiften sett ur undervisnings persp) utifrån Berges 3 begrepp strategisk, rituell, kommunikativ handling	Kan vara flera samtidigt
Multimodalitet – vilka lärresurser används och vilka semiotiska resurser för mediering används, typ av multimodalitet	

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series *Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera*
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Höskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.

77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.

123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.
124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.
136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könssdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Uta Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genus-perspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälso pedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.

155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En process-studie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordäng, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contextualisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Jerry Rosenqvist

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter". 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventions-studie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum:
En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik
i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstött flexibel utbildningsmiljö för gymnasie studerande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.

20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014)

&

Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)

Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken". 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa'd, Ahmed: Evaluation of students' attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.

41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the "Interactive examination" for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.
46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolor 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialogues on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated "real" worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.

63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.
64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013.
70. Sjöstedt, Bengt. Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. 2013.
71. Holmberg, Ylva. Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. 2014.
72. Lilja, Peter. Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions. 2014.
73. Kouns, Maria. Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet. 2014.
74. Magnusson, Petra. Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan. 2014.
75. Serder, Margareta. Möten med PISA. Kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap. 2015.
76. Hasslöf, Helen. The educational challenge in 'Education for sustainable development'. Qualification, social change and the political. 2015.
77. Nordén, Birgitta. Learning and teaching sustainable development in global-local contexts. 2016.
78. Leden, Lotta. Black & white or shades of grey. Teachers' perspectives on the role of nature of science in compulsory school science teaching. 2017.
79. Segerby, Cecilia. Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics. Making the implicit explicit. 2017.
80. Thavenius, Marie. Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärodbildning. 2017.
81. Kotte, Elaine. Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv. 2017.
82. Andersson, Helena. Möten där vi blir sedda – En studie om elevers engagemang i skolan. 2017.
83. Lindgren, Therese. Föränderlig tillblivelse. Figurationen av det posthumana förskolebarnet. 2018.

84. Walldén, Robert. Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor. 2019.
85. Rubin, Maria. Språkliga redskap – språklig beredskap. En praktknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning. 2019.
86. Karlsson, Annika. Det flerspråkiga NO-klassrummet. En studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum. 2019.
87. Schulín, Simon. Livslang læring og livslang vejledning - en kompetencediskurs. Dannelse og kompetence som sprog og policy i Norge, Sverige og Danmark. 2019.
88. Lindh, Christina. I skrivandets spår. Elever skriver i SO. 2019.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olik. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)

Genom att skriva i skolans olika ämnen nås ett mer övergripande samhälleligt och medborgligt mål att kunna uttrycka olika ståndpunkter i aktuella samhällsfrågor. I SO-ämnenas kursplaner är förväntningarna på elevers skrivförmåga högt ställda. Eleverna ska till exempel kunna diskutera, beskriva och argumentera i mötet med ett ämnesinnehåll.

I avhandlingen *I skrivandets spår. Elever skriver i SO* ställs frågor i syfte att beskriva och förstå vad som utmärker skrivandet i SO i en årskurs 7. Studien utgör ett kunskapsbidrag om elevers skrivande i SO. Utifrån ett omfattande och varierat empiriskt material analyseras vad, varför och hur eleverna skriver i SO. Det komplexa skrivandet undersöks utifrån en vidgad syn på skrivande och utifrån en teoretisk och analytisk förståelse av skrivande som en social praktik.

Resultaten understryker bland annat vikten av att i undervisningen använda skrivande för att skapa utrymme för reflekterande möten med ett ämnesinnehåll. Utrymmet för ett mer varierat bruk av skrivhandlingar och betydelseskapande resurser begränsas av skrivandets strategiska inriktning. I avhandlingen diskuteras möjligheter att använda skrivande på ett sätt som inte i så hög grad begränsas av skolans målstyrning utan öppnar upp för ämnesfördjupning, reflektion och demokratiskt samhällsdeltagande.

ISBN 978-91-7104-995-7 (print)

ISBN 978-91-7104-996-4 (pdf)

ISSN 1651-4513