

Skrivande på gymnasiet

Perspektiv på skrivutveckling och textkompetens

Maria Lim Falk och Karolina Wirdenäs, Stockholms universitet

Samhället idag präglas av ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Detta medför ökade krav på individens förmåga att söka, finna, värdera, tillägna sig, använda och kommunicera ny kunskap, vilket också framhålls i läroplanen för gymnasieskolan. I mångt och mycket kan dessa förmågor knytas till det särskilda uppdrag rörande språk och kommunikation som lärare i svenska (sve) och svenska som andraspråk (sva) har. Även om det ingår i alla lärares uppdrag att stödja eleverna i deras språk- och kommunikationsutveckling liksom att ansvara för att ge eleverna förutsättningar att utveckla förmågan att kritiskt granska och bedöma information från olika källor har sve- och sva-lärarna ett särskilt ansvar för detta, vilket syns i de respektive ämnesplanerna.

I ämnesplanen i svenska framhålls att språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Det poängteras också att det är genom språket som människan kan uttrycka sin personlighet, och att det är med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika typer av medier som hon lär känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv (Lgy 11, *Svenska*). Här ser vi tydligt en avspeglning av skolans övergripande uppdrag. Under Ämnets syfte är kopplingen ännu mer explicit:

Eleverna ska ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga och tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv. De ska också ges möjlighet att utveckla sådana kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier.

Samma typ av återspeglning av läroplanen finns i ämnesplanen för svenska som andraspråk, genom formuleringen ”Ett rikt språk är en förutsättning för att inhämta ny kunskap, klara vidare studier och ta aktiv del i samhälls- och arbetslivet” (Lgy 11, *Svenska som andraspråk*).

Det är ingen underdrift att säga att det är tämligen förpliktigande att ha huvudansvar för elevernas kommunikativa kompetens under den sista distansen i ungdomsskolan. Utifrån läroplanen och ämnesplanerna förväntas eleverna efter avslutad gymnasieskola i någon mening vara fullfjädrade medborgare, inte minst i språkligt avseende, redo att delta aktivt i samhälls- och arbetsliv såväl som i fortsatta studier. Att eleverna behärskar skriftspråket för olika situationer, mottagare och syften är av största vikt. Att främja avancerad skrivutveckling och textkompetens är en utmaning och det utgör också en stor del av gymnasie-lärares arbete.

Med de skrivpedagogiska tendenser som skolundervisningen genom åren har präglats av är det aktuellt att ställa sig frågan: hur ska dagens lärare förhålla sig till olika synsätt och inriktningar? I denna artikel framhålls att ett brett spektrum av infallsvinklar behövs för vidareutveckling av en allsidig skrivundervisning på gymnasienivå. De redskap som presenteras bildar tillsammans en modell som förenar olika teorier om språk (här: skrivande) och språkutveckling (här: skriftspråksutveckling) med olika skrivpedagogiska riktningar. Perspektiven synliggör hur olika sätt att se på skrivutveckling, textkompetens och skrivundervisning kan bidra till medvetna (skriv)pedagogiska val, som i sin tur kan stärka en explicit undervisning, vilken i jämförelse med implicit undervisning har större potential att gynna fler elever (jfr Christie & Macken-Horarik 2007, Gibbons 2009, Andersson Varga 2014). Det är en viktig utgångspunkt för modulen som helhet och för den här inledande artikeln att inte föreskriva *en* specifik teorbildning eller *en* skrivpedagogisk inriktning. Vi vill betona att en lärare behöver flera olika sorters redskap i planeringen av en skrivundervisning som har som mål att främja utveckling av *alla* delar i elevernas skriftspråkliga kompetens. Det är dock viktigt att användningen av olika redskap sätts i relation till mål för specifika undervisningsmoment och att de didaktiska valen grundas i elevgruppens behov och förutsättningar. Modellerna och verktygen möjliggör också systematiska kartläggningar av den egna undervisningspraktiken. I såväl enskilda undervisningssituationer som i styrdokument och läromedel är det möjligt att identifiera olika synsätt och skrivpedagogiska konsekvenser. Sådana iakttagelser utgör en god grund för utveckling av den egna skrivundervisningen.

För våra ändamål lämpar det sig väl att utgå från Roz Ivaničs (2004) analytiska ramverk för skrivande och skriftspråksutveckling, presenterad i artikeln *Discourses of Writing and Learning to Write*.¹ Det är ett ramverk som utgår från sex *skrivdiskurser* som alla finns representerade i skolans skrivundervisning, och som i linje med vårt synsätt kombinerar och för samman element från olika teoretiska perspektiv och skrivpedagogiska riktningar med syftet att föra fram en pedagogik som syftar till att främja en allsidig utveckling av elevernas skriftspråkliga kompetens.

Skrivdiskurser, undervisning och synsätt

I Ivaničs (2004) artikel presenteras en metaanalys (det vill säga en studie av många andra studier) av teorier och forskning som rör skrivande och skrivpedagogisk praktik. Meta-

¹ Uttrycket 'Learning to write' har inte en entydig motsvarighet på svenska. 'Skrivlinäring' för tankarna till yngre åldrar. 'Learning to write' handlar snarast om skrivutveckling och den här modulen är inriktad mot skrivutveckling i senare skolår, alltså den fortsatta utveckling av en redan förhållandevis avancerad skriftspråklig kompetens. För att indikera detta har vi valt att använda uttrycket 'skriftspråksutveckling', 'skriftspråklig utveckling' eller 'utveckling av skriftspråklig kompetens'.

analysen utgår från internationella studier och mynnar ut i sammanställningen av sex diskurser för skrivande och skriftspråsutveckling:

1. färdighetsdiskursen
2. kreativitetsdiskursen
3. processdiskursen
4. genrediskursen
5. diskursen om sociala praktiker
6. den sociopolitiska diskursen

Diskurs innebär i detta sammanhang ett sammansatt synsätt som fångar in perspektiv på skrivande, skriftspråklig kompetens, skrivutveckling, skrivundervisning och bedömning av texters kvaliteter, vilket strax preciseras ytterligare. Varje diskurs är således en konstellation av sätt att se på skrivande och text i ett utvecklings-, kvalitets-, bedömnings- och pedagogiskt perspektiv.

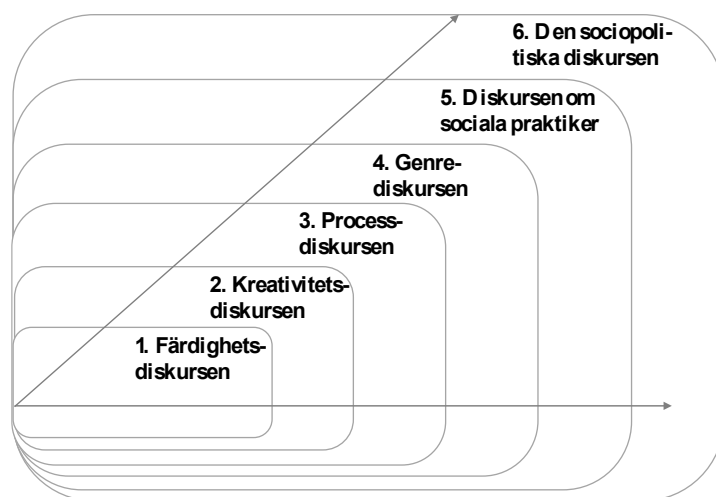
Skrivundervisning i backspegeln

De diskurser som Ivanič beskriver är influerade av tendenser och perioder inom det internationella skrivforskningsfältet, men samma tendenser har också präglat svensk skrivforskning och svenska förhållanden (jfr Nyström 2000, Blåsjö 2004, Blåsjö 2010, Randahl 2011). Ivaničs (2004) analytiska ramverk för skrivande och skriftspråkutveckling har dessutom nått ganska stor spridning såväl i det svenska skrivforskningsfältet som i svensk utbildningskontext (t.ex. Holmberg & Wirdenäs 2010, Strang 2010, Christensson 2011, Randahl 2011).

Ivanič beskriver de sex diskurserna i punktlistans ordning (se ovan). Denna ordning speglar grovt förändringarna både inom skrivforskningsfältet och det skrivpedagogiska fältet, från 60-talet fram till 2000-talet. I skrivpedagogiska termer har fokus rört sig från att i slutet av 60-talet och under 70-talet vara individ- och produktinriktat med fokus på grammatik och språklig korrekthet (*färdighetsdiskursen*), via expressionismen som betonar individens särart och kreativitet med starkt romantiska och litterära mål under andra hälften av 70-talet (*kreativitetsdiskursen*), vidare till den processorienterade skrivpedagogiken, som får fäste under 80-talet, där bland annat kunskap om vägen mot produkten betonas (*processdiskursen*), till den socialt och kontextuellt inriktade skrivpedagogiken där texter och skrivande ses som delar av ett socialt sammanhang (Nyström 2000, Blåsjö 2010, jfr Ivanič 2004). Inom den sociala och kontextuella inriktningen kan flera grenar med delvis olika fokus urskiljas. SFL-pedagogiken, ofta känd som genrepedagogiken, växte fram i Australien på 80-talet och betonar vikten av explicit skrivundervisning med tydligt fokus på textförebilder och tydliga strukturer för olika genrer. Betoningen av explicit undervisning har sin grund i utgångspunkten för genrepedagogiken, nämligen att utjämna skillnader mellan elevgrupper med olika sociala förutsättningar (*genrediskursen*). En annan gren som är socialt och kontextuellt inriktad utvecklades i England på 90-talet, känd som New Literacy Studies. En viktig

utgångspunkt här är själva skrivsituationen och den drivkraft som finns i individens behov av att kommunicera i ett specifikt sammanhang. Detta specifika sammanhang är avgörande för skrivandet; skrivandet beskrivs som situerat. Man lär sig skriva genom att socialiseras in i ett sammanhang, en social praktik (*diskursen om sociala praktiker*). Den tredje och sista inriktningen, med skrivpedagogisk relevans, fokuserar på bredare och mer politiska aspekter i kontexten, men har i övrigt många likheter med den föregående. Ett kritiskt analytiskt perspektiv är framträdande och inriktningen är känd som Kritisk litteracitet eller Kritisk språkmedvetenhet och växte starkt i England under 90- och 2000-talet (Ivanič 2004). Centralt i denna inriktning står uppfattningen att skrivande både formar och formas av den sociala kontexten, av maktrelationer och av identitet (*den sociopolitiska diskursen*).

Dessa tendenser inom skrivpedagogiken samverkar och är tydligt påverkade av utvecklingen inom skriv- och språkforskningen, och en koppling kan göras till språkforskningens allmänna breddning från ett grammatisk-strukturalistiskt fokus, via en psykologisk och textlingvistisk inriktning, till den socialt och kritiskt inriktade språkforskningen (Bläsjö 2010, Josephson 2012). Utvecklingen kan alltså sammanfattas med ordet breddning. Skrivpedagogiken, liksom språkforskningen, har kommit att omfatta långt mer än språkriktighet i elevtext och individens kognitiva processer, och synen på skrivande går långt utanför föreställningen om att skrivfärdighet är något medfött och en helt och hållet individuell handling. Utvecklingen och breddningen kan med utgångspunkt i skrivdiskurserna illustreras som i figur 1.



Figur 1. Skrivundervisning i backspegl – utveckling och breddning.

Detta är naturligtvis en starkt förenklad och något fyrkantig summering av tendenserna inom fältet. På ett övergripande plan kan man dock se att just dessa riktningar har haft olika tyngd under olika perioder och på det viset kan de beskrivas som att de avlöser varandra, men i praktiken – både forsknings- och undervisningspraktiken – lever oftast samtliga perspektiv och inriktningar vidare sida vid sida, om än något skymda av varandra. Utveck-

lingen av skrivpedagogiska tendenser syns i figuren genom punkterna 1–6 i figuren, och breddningen i synen på skrivande och textkompetens är illustrerad genom pilarna.

Skrivdiskurserna och styrdokumentet

De sex diskurserna utgör stommen i Ivaničs teoretiska ramverk och i den här artikeln framhålls diskursernas potential som redskap för att dels öka medvetenheten om den egna skrivundervisningen och klassrumspraktiken, dels synliggöra sätt att se på skrivande, texters kvaliteter, skrivutveckling och pedagogiska implikationer i läromedel, styrdokument och andra texter. Denna typ av användning av diskurserna kan därmed fungera som utgångspunkt för utveckling av den egna undervisningen.

En beskrivning av synen på skrivande och skriftspråksutveckling ligger alltså bakom arbetet med att identifiera och avgränsa diskurser. I det följande presenteras diskurserna och exempel ges på kopplingar till innehållet i läroplanen och ämnesplanerna i svenska och svenska som andraspråk. Det är viktigt att understryka att genomgången av diskurserna är jämförande – det är inte fråga om någon värdering av diskurserna. Det är också viktigt att påpeka att diskurserna ganska sällan återfinns i renodlade former i praktiken. En enskild lärares undervisning bär till exempel i de allra flesta fall spår av en kombination av flera diskurser. Flera diskurser kan rymmas inom en och samma lektion och olika diskurser kan framträda mer eller mindre tydligt under olika lektioner inom en undervisningscykel (Ivanič 2004:226–227, jfr Randahl 2011).

Färdighetsdiskursen

I ett färdighetsdiskursperspektiv ses språkfärdigheter som neutrala och autonoma, oberoende av till exempel genre och situation. Skrivande och skrivutveckling handlar om att tillägna sig ett antal generella lingvistiska färdigheter och regler. Samma villkor och regler gäller för alla texter oavsett typ av text (Ivanič 2004:227–229).

I en undervisningspraktik, en aktivitet eller en text, som präglas av färdighetsdiskursen ligger fokus på elevernas utveckling av färdigheter i ett språkriktighetsperspektiv. Enkelt uttryckt handlar det om ett fokus på vad som är korrekt och inte korrekt, och frågan om korrekthet är knuten till normer. Enligt Språkriktighetsboken (2005) är språkriktighet den sammanfattande beteckning som brukar användas för alla typer av språkliga normföreställningar. Undervisningen om språkliga normer är i färdighetsdiskursen explicit och inkluderar alla nivåer i språket från stavning, interpunktion, ordval, fraser och meningsbyggnad till de formella aspekterna av referat- och citatteknik.

I Lgy 11 framträder färdighetsdiskursen i samtliga ämnesplaner för Svenska (1, 2 och 3), genom det centrala innehållet och de kunskapskrav som riktar in sig mot dels skriftspråkets normer för språkriktighet, dels tillämpning av citat- och referatteknik. I Svenska 1 ingår temat 'språkriktighetsfrågor' i Centralt innehåll och i Svenska 2 aktualiseras också färdighetsdiskursen i Centralt innehåll genom ämnesområdet 'svenska språkets uppbyggnad'. I Svenska 3 är det färdighetsrelaterade innehållet (både skriftspråkets normer för språkriktighet och tillämpning av citat- och referatteknik) kopplat till texter av vetenskaplig karaktär.

I ämnesplanerna för svenska som andraspråk aktualiseras citat- och referatteknik på ungefär samma sätt som i ämnesplanerna för svenska. Även normer för olika texttyper framträder tydligt. Skriftspråkets normer för språkriktighet uttrycks främst som kunskaper om svenska språkets uppbyggnad.

Kreativitetsdiskursen

Inom kreativitetsdiskursen ses texter som resultat av en kreativ handling och textförebilderna utgörs i huvudsak av litterära texter, vars funktion främst är engagera och underhålla läsaren. Skribenten och hans skapande står således i centrum och skrivandet utgår från individens erfarenheter och intressen. Innehållet och individens process är viktigare än textens form, men litterära kvaliteter lyfts fram (Ivanič 2004:229–230, jfr Blåsjö 2010:13). På det viset riktas fokus ändå i viss mån mot produkten.

Med individens kreativitet och process i fokus blir den skrivpedagogiska utgångspunkten att skrivandet är en värdefull aktivitet i sig – eleven lär sig skriva genom att skriva. Eftersom målet för skribenten är att engagera och intressera läsaren och förebilderna är litterära genrer, blir lärarens uppgift att stötta eleven i hans skapande och individuella utveckling av det egna uttrycket samt att förse eleverna med inspirerande skönlitterär läsning. Individperspektivet är alltså viktigt och därmed ska alla inte stöpas i samma form. Skrivundervisning som bär tydliga spår av kreativitetsdiskursen är därför snarare implicit än explicit, då utgångspunkten är att skrivande inte kan läras ut.

Kreativitetsdiskursen är inte framträdande i styrdokumentet för gymnasiet idag, men det finns spår av den i ämnets syfte i ämnesplanen i svenska: ”Undervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling” samt i den valbara kursen Skrivande: ”Skriftlig framställning efter mönster och förebilder samt friare skrivande”. I ämnesplanen för svenska som andraspråk är detta spår något svagare – här konstateras enbart att ”det är också genom språket som vi uttrycker vår personlighet och interagerar med andra människor i olika situationer”.

Processdiskursen

Inom ramen för processdiskursen ses skrivandet dels som en mental process, ett redskap för att få syn på och formulera sina tankar, dels som en yttre process där skrivandet är ett slags hantverk som kan läras ut genom kunskap om skrivandet och dess process (planering, disposition, utkast, respons och bearbetning, Ivanič 2004:231–232). I synen på skrivandet som en process betraktas samtal med andra (läraren, andra elever) som en betydelsefull del i skrivprocessen. Att lärande och utveckling sker genom samtal och i samspel med andra kan hänföras till Vygotsky och den sociokulturella synen på lärande och språkutveckling (t.ex. Gibbons 2009).

Undervisning som tydligt låter sig placeras i processdiskursen har starkt fokus på explicitgörande av skrivprocessen och på medvetna strategier för att skriva. Framträdande inslag i den så kallade processorienterade skrivpedagogiken är planering av skrivandet i flera stadier eller cykler och skrivande i flera versioner som innebär revidering och bearbetning utifrån

lärarrespons och kamratrespons. Det är idag en mycket vanlig praktik att skriva en text i flera versioner som under skrivandet stötts av skriftlig och muntlig respons från lärare och kamrater. Hoels (2001) arbete med responsgrupper och skrivande i Norge har blivit en modell för många och hon kopplar tydligt sin metod till teorier som stöttning (Bruner) och sociokulturellt lärande (Vygotsky) som framhåller arbete i flera versioner med stöd av lärare eller kamrater. Detta perspektiv på skrivande ger eleverna tydliga redskap för att hantera arbetsgången vid skrivande.

Processdiskursen är tydlig i ämnesplanerna för svenska (särskilt i svenska 1 och 3) genom formuleringar som rör bearbetning av egen muntlig och skriftlig framställning efter andras råd eller formuleringar som explicit nämner den retoriska arbetsprocessen (ett perspektiv som dock inte är framskrivet i svenska som andraspråk). Det är således framför allt den konkreta yttre skrivprocessen som har tagit ett steg in i styrdokumentet, medan den inre processen inte betonats i samma utsträckning. I ämnesplanerna för svenska som andraspråk är processperspektivet inte lika tydligt och då det aktualiseras handlar det om ”strategier för att skriva olika typer av texter som är anpassade efter ämne, syfte, situation och mottagare”.

Genrediskursen

Genrediskursen har ett starkt fokus på texten som produkt, men i denna diskurs uppmärksammas också hur syfte och sammanhang påverkar språkliga val i texten (Ivanič 2004:232–234). Skrivandet kopplas till typer av texter och genrer som i sin tur är starkt knutna till specifika kontexter och sociala sammanhang. Genrediskursen tar explicit sin utgångspunkt i den australiska genrepdagogen, det vill säga den pedagogiska grenen av Hallidays systemisk-funktionella lingvistik (känd som SFL eller SFG). Ett grundläggande syfte med genrepdagogen är att bättre stötta elever från studieovana miljöer och elever som lär på ett andraspråk. Ett viktigt begrepp i genrepdagogen är *register* – ett begrepp som syftar till att beskriva den uppsättning språkliga drag som aktualiseras i en viss kommunikationssituation (se t.ex. Halliday & Hasan 1989, Eggins & Martin 1997).

I genrediskursen är explicit skrivundervisning central, och stöd i form av exempeltexter och dekonstruktion av dessa är viktiga inslag. Också genrediskursen har fått en tydlig plats i den svenska skolan och syns även i styrdokumentet (både i sve och sva) i formuleringar som framhåller att elevernas talade och skriftliga framställning ska anpassas till kommunikationssituation och sammanhang eller som betonar kunskap om texttyper och dess språkliga kännetecken. Genrediskursen är också synlig i de nationella proven och på många lärosäten finns genrepdagogen som ett återkommande inslag på lärarutbildningen. Inom genrepdagogen finns också ett tydligt fokus på språk- och genrestrukturell medvetenhet som ställer krav på läraren att tala om språkliga val på ett konkret sätt. Traditionen erbjuder språk- och textmodeller som är tillgängliga för lärare i alla ämnen och en grundläggande tanke är att skolan har som demokratiskt uppdrag att tillhandahålla modeller och redskap som ger alla elever tillräckligt bred genre- och textkompetens för att som vuxna kunna delta på lika villor i samhället.

Skrivpedagogiska redskap som rymms inom genrediskursen är till exempel registermodellen (t.ex. Halliday & Hasan 1989), cirkelmodellen (Gibbons 2009) och den norska skolforskningens Skrivhjul (Berge 2005, Evensen 2010, se även moduldel 2). Vidare kan här även begreppet textaktiviteter nämnas – ett begrepp som har etablerats i den svenska forskningskontexten och som kan användas för att få syn på vilka komponenter en text byggs upp av (Holmberg 2010a, 2010b, se även moduldel 2). Gibbons (2009) har särskilt understrukit vikten av att använda konkreta modeller som ger starkt stöd för andraspråkelever. Hon understryker att en tydlig arbetsgång, ett tydligt sammanhang och tydliga modeller för skrivande (till exempel förebilder och strategier) väsentligt underlättar för dem som ska utveckla sin förmåga att skriva på ett andraspråk.

Diskursen om sociala praktiker

Också i diskursen om sociala praktiker står text och textprocess i fokus, men här betonas att allt skrivande är ett uttryck för individens behov att kommunicera i ett specifikt socialt och kulturellt sammanhang (Ivanič 2004:234–237). Det specifika sammanhanget är avgörande för skrivandet, vilket för med sig en pedagogisk syn som innebär att det i princip är omöjligt att lära sig skriva till exempel en ”riktig” och funktionell debattartikel utan en autentisk kontext.

I styrdokumentet visas sig diskursen om sociala praktiker exempelvis i uttrycket *ett meningsfullt sammanhang*. Det kan ses som en bärande tanke för den undervisning som präglas av denna diskurs att den låter sammanhanget peka ut riktningen för den som ska skriva. Under lång tid har skrivande som kopplas ihop med dagstidningar och journalistiskt skrivande eller icke-redaktionella bidrag till tidningar (insändare och debattartiklar) varit ett viktigt sammanhang för skrivundervisning i denna diskurs. Ett sätt att stärka autenticiteten i skrivsituationen är att eleverna faktiskt får i uppgift att skriva texter som syftar till att skickas in för publicering i ett något sammanhang utanför klassrummet eller att ett meningsfullt sammanhang i skolan planeras, till exempel ett ämnesövergripande sammanhang. De verkliga sammanhangen förväntas då bidra till att eleverna stärker sin förmåga att ta ställning till de textuella och språkliga val som behöver göras. På så sätt kan denna diskurs också kopplas till olika sorters läs- och skrivkompetenser och olika medier: bilder, film, webbtexter, sociala medier, tabeller, grafer eller löptext. De läs- och skrivförmågor som kopplas till digitala medier och skärmar benämns digital litteracitet och det accentueras allt mer i skolan och i styrdokumentet.

Den sociopolitiska diskursen

Den sociopolitiska diskursen liknar på många sätt diskursen om sociala praktiker. Skillnaden är att den förra också fokuserar kontextens politiska aspekt (Ivanič 2004:237–240). Maktperspektivet är tydligt liksom språkets roll för identiteten. Inom diskursen tar man sikte på hur skrivandet påverkas av politiska krafter och maktrelationer och man ser på skrivande som ett sätt att positionera sig. Diskursen utgår så att säga från ett generellt kritiskt-analytiskt förhållningssätt till text, skrivande och samhället i stort.

Den sociopolitiska diskursen är minst synlig i styrdokumentet för svenska och svenska som andraspråk, men utredande text och granskande vetenskapligt skrivande och källkritik är några exempel på områden där maktperspektiv och politik tydligt kan komma in. Diskursen går också att koppla till skolans mer generella värdegrundsarbete eller språkpolitiska ansatser i skolan såsom progressiva språkval (hen eller en) eller kritik av språklig appropriering (vem kan använda vilka språkliga stilar eller vem kan identifiera sig med vilken språklig stil).

En allsidig skrivpedagogik

Vi kan nu konstatera två saker. För det första har sociala perspektiv på lärande och språk sedan 1990-talet på ett övergripande plan starkt präglat såväl skrivforskning som skrivpedagogik, i och utanför Sverige (Ivanič 2004, Blåsjö 2010). Perspektivet syns tydligt i skolans läro-, kurs- och ämnesplaner genom formuleringar som till exempel framhåller språkets betydelse för kunskapsutveckling, kommunikation och reflektion eller som betonar att förmågan att tala och skriva ska relateras till syfte, mottagare och kommunikationssituation (gäller både ämnesplanerna i sve och sva). För det andra visar ovanstående genomgång av skrivdiskurserna att det finns centralt innehåll, övergripande mål och kunskapskrav som pekar mot olika typer av kunskaper, färdigheter och förmågor, som alltså framhäver andra perspektiv och skrivpedagogiska inriktningar. Frågan är nu hur dagens lärare ska förhålla sig till olika synsätt och inriktningar.

Ivanič förespråkar inte att lärare ska prioritera någon specifik skrivdiskurs utan menar att de bör existera i *samspel* med varandra, i högre eller lägre grad, i varje klassrum där en lärare arbetar med skrivutveckling. Hon betonar också att det är av stor betydelse att läraren i någon mån för in *alla* diskurserna i undervisningen för att eleverna ska ha möjlighet att utvecklas mot en avancerad skrivkompetens. Självklart kan man inte rikta in sig mot alla sex diskurserna samtidigt, men Ivanič menar att två i taget torde kunna vara rimligt (Ivanič 2004:241) och kanske är upp till tre möjligt. Kombinationer av diskurser behöver emellertid vara medvetet och avsiktligt sammansatta så att de sammantaget stöttar och bidrar till ett gemensamt mål för skrivundervisningen. Till exempel kan målet att utforska tidningsjournalistik i dagstidningar starta i att eleverna skriver en förklarande och beskrivande nyhetsartikel, enligt vedertagna genreförväntningar, och med utgångspunkt i den färdigheten kan eleven övergå i individuella och mer kreativa utforskanden av till exempel livsstilsreportage – från genrediskurs till kreativitetsdiskurs. Genom målmedveten och insiktsfull planering är det möjligt att så småningom låta elever utvecklas av alla diskurser.

Ivanič, och många andra forskare med henne, utgår från en integrerad syn på språk, vilket innebär att man betraktar texter och skrivande som något som är omöjligt att separera från mentala (kognitiva) och sociala aspekter (jfr Fairclough 1989, 1992, Ivanič 1998, Jones 1990). Skrivande och texter är ur detta perspektiv något som alltid befinner sig i ett sammanhang, ungefär likt en kinesisk ask vilken är innesluten i många andra omgivande askar. Ivanič kallar detta *inbäddning* och det som är inbäddat kallas *lager*. Den integrerade synen på språk räknar med fyra lager:

Lager (1) *texten*

Lager (2) *kognitiva processer*
Lager (3) *skrifthändelsen eller skrivsituationen*
Lager (4) *den sociokulturella och politiska kontexten*

Figur 2: Språklager (1–4) i en integrerad syn på språk, skrivande och texter.

De sex diskurserna kännetecknas av att de på olika sätt och i olika utsträckning aktualiserar och fokuserar på dessa lager, till exempel språket, processen, skrivsituationen eller det vidare sociala sammanhanget.

Ivanič menar att en undervisning som syftar till att främja en allsidig skriftspråksutveckling bör innefatta alla lager. Var och en av de beskrivna diskurserna sätter alltså särskilt fokus på något eller några lager, vilket ger ytterligare argument för att man som lärare behöver arbeta utifrån flera diskurser om man vill omfatta alla de kunskaper och förmågor som skrivandet av en text förutsätter.

Diskurser och lager i skrivundervisningen

Lagren finns alltså representerade på olika sätt och i olika grad i diskurserna. Som ett exempel fokuserar färdighetsdiskursen framför allt på texten och rör sig således mest i Lager 1, texten, medan genrediskursen berör fler lager, Lager 1–3. Båda diskurserna inkluderar alltså ett fokus på Lager 1, texten, men skiljer sig åt i synen på text och skrivande (se ovan).

En elev behöver stöttning genom undervisning som behandlar samtliga lager, och om en lärare vill använda Ivaničs som stöd för utveckling av sin skrivundervisning är det lämpligt att först göra sig en bild av den egna, existerande skrivundervisningspraktiken. För detta ändamål kan figur 1 och 2 ovan användas för en *kartläggning* av inriktningen i skrivundervisningen. Arbetet med kartläggning synliggör ett eller flera drag av de diskurser som beskrivits ovan. Här följer några typfall: Ett upplägg som innebär att eleverna skriver samma sorts text i flera versioner, som samlar stoff före, och reviderar sina utkast med hjälp av responsamtal under arbetets gång, kan placeras i processdiskursen. Ett upplägg som utgår från en kommunikativ situation där det krävs att elevens text kommunicerar på ett sätt som en utomstående läsare känner igen placeras i diskursen om sociala praktiker. Ett upplägg som startar i kunskapsbygge, övergår i studier av modelltexter och har formella språkliga mål för texten är exempel på genrediskursen.

Här presenteras en sammanställning, där lagren och skrivdiskurserna är sammanförda. Sammanställningen är avsedd att hjälpa till att identifiera och kartlägga de diskurser som finns representerade i den egna undervisningen. Även om flera av lagren visar sig i flera diskurser har var och en av diskurserna ofta något eller några av lagren som prioriterade. Ett exempel är processdiskursen som visserligen aktualiserar lager 1 (Texten), men som framför allt fokuserar på lager 2 (kognitiva processer). De diskurser som prioriterar ett visst lager är markerat med fetstil. I sammanställningen nedan kan man alltså se att Lager 1,

texten, aktualiseras i alla diskurser, men har ett särskilt fokus i färdighetsdiskursen, vidare att Lager 3 och 4 endast aktualiseras i vissa diskurser.

1) Textlagret i relation till diskurserna

Texten

- som normenlig och korrekt (**färdighetsdiskurs**)
- som kreativt uttryck (kreativitetsdiskurs)
- som faser under utveckling under skrivarbetet (processdiskurs)
- som igenkännbar struktur (genrediskurs)
- som del i ett socialt sammanhang (diskursen om sociala praktiker)
- som agerande och ställningstagande i ett politiskt sammanhang (den sociopolitiska diskursen)

2) Det kognitiva process-lagret i relation till diskurserna

De kognitiva processerna

- som elevens kreativa utveckling (**kreativitetsdiskurs**),
- som elevens skrivprocess (**processdiskurs**),
- som elevens ökade förståelse för hur man genom genreval samspelar på olika sätt (genrediskurs)

3) Skrifthändelselagret i relation till diskurserna

Skrifthändelserna (skrivsituationen)

- som elevens skrivande och samtalande under skrivprocessens faser (processdiskurs),
- som elevens deltagande med texten i ett kommunikativt sammanhang (**diskursen om sociala praktiker**, den sociopolitiska diskursen).

4) Det sociokulturella och politiska kontext-lagret i relation till diskurserna

Den sociokulturella och politiska kontexten

- som elevens deltagande i samhället genom text (**den sociopolitiska diskursen**).

Figur 3: Sammanställning för kartläggning av skrivdiskurser

Ett första steg för en lärare som vill utveckla sin skrivundervisning är alltså att kartlägga de skrivpedagogiska valen under ett skrivprojekt, en undervisningscykel eller över en längre period (en termin, ett läsår, en elevgrupps skrivande under gymnasiet). Det ger en bild av hur prioriteringarna ser ut. Resultatet kan visa på styrkor och utvecklingsmöjligheter (Vilken eller vilka diskurser prioriteras? Vilka diskurser är inte lika synliga? Får eleverna utveckla alla språklager?). En sådan kartläggning kan också vara en fruktbar utgångspunkt för diskussioner mellan lärare, något som i sin tur kan utvecklas till en form av kollegialt lärande.

Ett andra steg i utvecklingen av skrivundervisningen är att med utgångspunkt i kartläggningen sedan planera för att balansera och bredda valet av diskurser. Om det framför allt är några diskurser eller lager som dominerar, kan läraren fråga sig hur dessa kan kombineras med nya diskurser som inkluderar flera lager. I en studie (Wirdeńs 2013) visar det sig till exempel att steget att ta in textmodeller i undervisningen (genrediskursen)

faktiskt inte är så långt för en lärare som tidigare arbetat mycket med kognitiva processer och texter som tankeredskap utan explicita genrekrav.

Ett tredje steg är sedan att prova sig fram med nya diskurser och därmed fler lager i undervisningen, eftersom de alla behövs för att ge den allsidiga undervisning som krävs för att eleverna ska få tillräcklig kompetens för kommande yrkesliv eller vidare studier. Värt att lägga på minnet är att det tar tid att hitta former för de nya skrivundervisningspraktikerna och att de därför kan upplevas som mer problematiska i början än vad de egentligen är.

Avslutning

En central del i uppdraget för lärare svenska och svenska som andraspråk är ju, som understryks inledningsvis, att främja elevernas tillit till den egna språkförmågan, deras tillägnande av en bred uppsättning av språkliga redskap och deras utveckling av gedigna kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation för arbetsliv och fortsatta studier. Ett mål i denna artikel har varit att presentera en generell, allsidig syn på skrivpedagogik och därtill tillhandahålla en sammanställning av diskurser och lager som kan användas som grund för att utveckla skrivundervisningen på ett sätt som underlättar när en sve- eller sva-lärare ska ta sig an sitt uppdrag. Tanken är att en lärare, enskilt eller tillsammans med andra lärare, ska kunna arbeta med kartläggning av pedagogiska inriktningar i den egna skrivundervisningen för att kunna få syn på utvecklingsmöjligheter. Genom växlingar och kombinationer av medvetna didaktiska val kommer utvecklingen av elevernas skriftkompetens att främjas, så att den blir både bred och djup och omfattar allt från färdighets träning till förmåga att på ett kritiskt-analytiskt sätt delta i skriftsamhället.

Referenser

- Andersson Varga, P. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Göteborgs universitet: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berge, K-L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve. I: A-J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskefaget*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Blåsjo, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Diss. Stockholm : Univ, 2004. Stockholm.
- Blåsjo, M. (2010). Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt. 2:a reviderande och utökade upplagan. MINS 56. Stockholms universitet.
- Christensson, J. (2011). ”Det finns ju i huvudet än så länge i alla fall.” En undersökning av hur en klarspråksutbildning på Skatteverket påverkar deltagarna. Magisteruppsats vid Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Christie, F. & Macken-Horarik, M. (2007). Building verticality in subject English. I: F. Christie & J.R. Martin (red.), *Language, knowledge and pedagogy. Functional linguistics and sociological perspectives*. London: Continuum.

- Eggs, S. & Martin, J.R. (1997). Genres and registers of discourse. I: T.A. van Dijk (red.), *Discourse as structure and process*. (Discourse studies. 1.) London: Sage Publications. S. 230–256.
- Evensen, L-S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse. I: J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (red.), *Rammer for skriving*, Trondheim: Tapir akademisk forlag, 13-32. <http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/EvensenEngyldigvurderingaveleverssskrivekompetanse.pdf>
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity
- Gibbons, P. (2009). *Lyft språket, lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2 uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Hoel Løkensgard, T. 2001. *Skriva och samtala: Lärande genom re-sponsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, P. (2010a). Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum. I: Falk, Cecilia, Nord, And-reas & Palm Rune (red.). *Svenskans beskrivning 30: Förhandlingar vid Trettionde sammankomsten för svenskans beskrivning*. Stockholm: Stock-holms universitet, Institutionen för nordiska språk. S. 123-132.
- Holmberg, P. (2010b). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I: Olofsson, Mikael (red). *Symposium 2009. Genrer och funktion-ellt språk i teori och praktik*. Nationellt centrum för svenska som andra-språk. Stockholms universitets förlag. S. 13–27.
- Holmberg, P. & Wirdenäs, K. (2010). Skrivpedagogik i praktiken: Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. I: *Språk och stil NF 20*. S. 105–131.
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. I: *Language and education*, 18(3). S. 220-245.
- Jones, N. (1990). Reader, writer, text. I: R. Carter (red.), *Knowledge about Language and the Curriculum: The LINC Reader*. London: Hodder and Stoughton.
- Josephson 2012. Språkvetenskapen och svenskämnet i hundraårsperspektiv. I: G. Skar & M. Tengberg (red.), *Svenskämnet i går, i dag, i morgon: Svenskläraryrket 100 år. 1912-2012*. Svenskläraryrket 100 år. 1912-2012. S. 81-99. Stockholm: Natur och kultur.

Lgy 11. Ämnesplan för svenska 1, 2 och 3. Skolverket.

Lgy 11. Ämnesplan för svenska som andraspråk 1, 3 och 3. Skolverket.

Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Skrifter utg. av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. 51. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

Randahl, A-C. (2011). ”Oftast är vi ganska fria”. Eleverna, skrivandet och skrivundervisningen i tre gymnasieklasser. Licentiatuppsats. Göteborgs universitet.

Strang, P. (2010). Skrivdiskurser i kursplanen för Svenska A i gymnasieskolan. Kandidatuppsats i svenska, Södertörns högskola.

Wirdenäs, K. (2013). Att hjälpa eller stjälpa. Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan. I: Språk och stil NF 23. S. 59-84.