



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Skrivpedagogik i läroböcker

En kvantitativ innehållsanalys av läroböcker för Svenska
1 på gymnasiet



Tåve Jernmark

Kompletterande pedagogisk utbildning

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	LKXA1G
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT/2016
Handledare:	Bo G Eriksson
Examinator:	Ulla-Britt Wennerström
Kod:	VT16-2480-013-LKXA1G
Nyckelord:	Skrivpedagogik, läroböcker, processdiskurs, färdighetsdiskurs, genrediskurs, kreativitetsdiskurs

Abstract

I denna uppsats undersöker jag förekomsten av vilka skrivpedagogiska diskurser som uppgifter och övningar i läroböcker i Svenska 1 på gymnasiet kan kopplas till. Mitt huvudsyfte är att undersöka vilka möjligheter som ges svenska gymnasieungdomar att skriva inom utbildningen och vad den typen av normativa kursinnehåll som finns i läroböckerna sprider för skrivpedagogik.

I kapitel 4 diskuteras de fyra teoretiska perspektiv som används i uppsatsen som utgår från lingvisten Roz Ivanics sammanställning av skrivdiskurser som existerar i dagens skola. Här jämförs hennes synsätt med en annan ledande forskare på området, Ken Hyland, som gör en uppdelning av skrivpedagogiska perspektiv i tre övergripande kategorier: textorienterad, skribentorienterad och läsorienterad. Dessutom finns en beskrivning av skrivandet i kursplanen för Svenska 1.

I kapitel 7 sammanfattar jag mina resultat av den kvantitativa innehållsanalysen av böckerna *Svenska i verkligheten* (Backman&Hulevik 2011), *Insikter i svenska* (Harstad&Skoglund 2011), *Svenska impulser* (Markstedt&Eriksson 2012) och *Svenska 1 - helt enkelt* (Wingqvist&Nilsson 2014).

I kapitel 8 drar jag slutsatser utifrån dessa. Resultaten visar att mängden skrivuppgifter varierar kraftigt mellan de olika läroböckerna, att få uppgifter berör expressivt skrivande och att processkrivande inte uppmuntras i princip alls. Resultaten visar också att det finns en skillnad mellan böcker för elever på studieförberedande program och yrkesförberedande program när det gäller färdighetsdiskursen och kreativitetsdiskursen. Elever på studieförberedande program ges betydligt större möjligheter att skriva kreativt än vad yrkes elever ges och yrkes elever ges större möjligheter att öva på grammatik mer än elever på studieförberedande program.

Innehållsförteckning

1.	Inledning	4
2.	Syfte och frågeställning	5
3.	Bakgrund	7
4.	Teoretiska perspektiv	8
	4.1 Färdighetsdiskursen - <i>A skill discourse of writing</i>	9
	4.2 Kreativitetsdiskursen - <i>A creativity discourse of writing</i>	10
	4.3 Processdiskursen - <i>A process discourse of writing</i>	11
	4.4 Genrediskursen - <i>A genre discourse of writing</i>	12
	4.5 Sammanfattning teoretiska perspektiv	14
	4.6 Svenska 1 GY11	14
5.	Tidigare forskning	15
	5.1 Historisk tillbakablick	15
	5.2 Skrivforskning	16
	5.3 Läroboksforskning	18
6.	Metod	20
	6.1 Precisering av de analytiska redskapen	20
	6.2 Val av studieobjekt	21
7.	Resultat	22
	7.1 Svenska i verkligheten	22
	7.1.4 Analys Svenska i verkligheten	23
	7.2 Insikter i svenska	25
	7.2.4 Analys Insikter i svenska	26
	7.3 Svenska impulser	27
	7.3.4 Analys Svenska impulser	28
	7.4 Svenska 1 - helt enkelt	28
	7.4.4 Analys Svenska 1 - helt enkelt	29
8.	Sammanfattande slutdiskussion	29
9.	Referenslista	30

1. Inledning

Under alla år i grundskolan och gymnasiet var det aldrig någon som förklarade för oss elever att vi kunde arbeta för att utveckla vårt skriftspråk. Skrivuppgifter kastades ut åt höger och vänster med enda anledningen att vi skulle få ett betyg på vår skrivkunnighet. En del av oss fick höga betyg och andra lägre men på vilka grunder som bedömningen gjordes fick vi däremot aldrig kunskap om och skrivandet fortblev ett mysterium istället för ett hantverk. Lärarna förutsatte, precis som i dagens skola, att språket skulle utvecklas automatiskt och på egen hand (Ask 2012:12), men likt många andra upplevde jag att skriftspråkets många skepnader var obegripliga och riskerade att gå sönder vid en analys. Vid universitetsstudier i svenska språket gick det upp för mig att så inte var fallet. Strategierna till en språkfärdighet med stilistisk skärpa är många vilket jag som svensklärare nu kan få möjlighet att förmedla till mina elever. Studenterna behöver för det första mötas på den nivå i skrivutvecklingen som de befinner sig på för att få möjlighet att träda in i en ny fas och för det krävs att olika former av skrivpedagogiker används av mig som lärare (Malmgren m. fl. 1991:25). Jag behöver också vara tydlig med texternas syfte och sätta in dem i ett sammanhang som har någon slags verklighetsanknytning. Till syvende och sist ska ju ändå gymnasieutbildningen förbereda eleverna för livet som demokratiska invånare i ett samhälle som bygger på medborgarnas deltagande. Om ingen skulle kunna läsa och skriva hamnar vi snabbt i ett primitivt stenålderssamhälle igen. Svenskämnet har som viktig uppgift att upprätthålla kunskapsnivån och åtminstone ge alla studenter ett grundläggande skriftspråk och god läskunnighet. Men hur uppnår man detta? Vilka pedagogiska diskurser finns inom skrivforskningen? Det är frågor som har gett upphov till denna skrift. I följande uppsats ämnar jag ge en bild av de inriktningar som är huvudsakliga och undersöker huruvida läroböckerna i svenska förhåller sig till den skrivforskning som finns och detta anknyter till det praktiska skrivandet i kursplanen för Svenska 1.

Till att börja med ges en bakgrund till varför svenskämnets undervisning har varit central i skolan under åren och på vilket sätt läromedel i ämnet har använts samt granskats. Det finns också en sammanfattning av skrivandet enligt kursplanen för Svenska 1. För att presentera begrepp och skrivpedagogiska perspektiv som genomsyrar resten av uppsatsen innehåller kapitel fyra teoretiska perspektiv som avslutas med en förenklad sammanfattning. I kapitel

fem ges en kort historisk tillbakablick av skrivforskningen där trender sätts i ett tidsperspektiv för att sedan beskriva ett par centrala studier om hur skrivuppgifter påverkar gymnasieelevers skrivundervisning i svenskämnet. I kapitlet om tidigare forskning ger jag exempel på två studier om läroböcker som har genomförts under det senaste åren. För att motivera varför jag har valt att genomföra en kvantitativ innehållsanalys och för att beskriva hur studien har genomförts för att uppnå vetenskaplig transparens finns metodkapitlet i kapitel sex. I kapitel sju presenterar jag resultaten av studien av fyra läroböcker i svenska med en efterföljande analys och en sammanfattande slutdiskussion. Men först följer en förklaring av syftet med uppsatsen och frågeställningarna.

2. Syfte och frågeställning

Svenskämnet är det största ämnet i gymnasieskolan och är även centralt i alla de andra ämnen eftersom språket är oundgängligt för undervisningen och lärandet (Ask 2012:7). Studerar man kursplanerna för svenskämnet blir det tydligt att skrivandet bör uppta en stor del av undervisningen och att skrivutveckling och förmåga att anpassa språket till olika situationer är centralt i målbeskrivningen. Skolverket skriver i kunskapsmålen att eleven ska inneha “kunskaper om språkriktighet i text” samt “utforma texter som fungerar väl i sitt sammanhang”. Eleven ska även inneha “kunskaper om den retoriska arbetsprocessen, att på ett strukturerat och metodiskt sätt planera och genomföra skriftlig framställning som tar hänsyn till syfte, mottagare och kommunikationssituation i övrigt”. Dessutom ska eleven ha förmåga att “producera egna texter med utgångspunkt i det läsa”¹. Det är också tydligt att skrivandets tre huvudfunktioner - *den kommunikativa*, *den kognitiva* och *den expressiva* (Ask 2012) - reflekteras i ämnesplanen för svenska på gymnasiet. *Kommunikativt skrivande* innebär att man skriver för att kommunicera något innehåll. Det ska vara mottagarnapassat så att rätt information kommer fram. *Det kognitivt skrivande* hör på ett sätt till det kommunikativa skrivandet men innebär mer specifikt att vi använder skrivandet för att klargöra tankarna, reflektera och utveckla vår kunskap. *Det expressiva skrivandet* handlar om att uttrycka sitt inre jag och sina känslor utan formella krav på texten. I ämnesplanen står det att eleverna genom undervisning “ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och

¹ Skolverket syftar på det som eleven har läst av skönlitteratur.

lära"² och att eleverna ska arbeta med "*skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflektion*" (Skolverket).

Svenska språket tar alltså en stor plats under gymnasieutbildningen och första kursen, Svenska 1, är obligatorisk för alla elever oberoende studie- eller yrkesförberedande program. Och som beskrivet ovan innehåller en viktig del av svenskämnet under gymnasieutbildningen skrivutveckling. Syftet med denna uppsats är därför att granska hur läromedel i svenskämnet förhåller sig till skrivandet. Vilka förutsättningar skapar instruktioner och övningar i böckerna för att eleverna ska utveckla sitt skriftspråk? Frågeställning lyder alltså som följande:

- *Vilka skrivpedagogiska inriktningar finns i skrivövningarna/skrivuppgifterna i läroböcker för Svenska 1?*
- *Vilken mängd av respektive skrivpedagogisk inriktningar representeras i läroböckernas uppgifter eller övningar?*
- *Vad betyder dessa resultat för skrivundervisningen enligt de skrivpedagogiska perspektiven?*
- *Finns det någon skillnad mellan läroböcker som har elever på yrkes- resp. studieförberedande program som målgrupp vad gällande frågorna ovan?*

För att avgränsa omfånget på uppsatsen har jag valt att endast studera läromedel för första kursen, Svenska 1, som är obligatorisk för alla elever på gymnasiet oavsett program eller inriktning. Alla elever måste godkännas på kursen för att få gymnasiebehörighet eller yrkesexamina vilket gör att jag ser kursen extra angelägen att lägga fokus på. Mer om metod och metodval i senare kapitel. Första vill jag dock klargöra följande: Läroböcker används i varierande grad av lärare (Waltå 2011). En del inspireras av uppgifter, andra kopierar instruktioner eller information om något moment medan vissa inte alls använder läroböcker. Det går alltså inte att säga till vilken grad svaren i denna uppsats säger något om hur det står till med elevernas skrivutveckling generellt eftersom många andra parametrar finns att ta hänsyn till. Däremot går det att ge en fingervisning om vilka skrivpedagogiska inriktningar som finns i ett begränsat antal läroböcker.

² Detta står av Skolverket beskrivet som ämnets syfte.

3. Bakgrund

För att ge en bakgrund om svenskämnet på gymnasiet börjar detta avsnitt med att ge en sammanfattad tillbakablick både när det gäller ämnets syfte och innehåll samt användningen av läroböcker under åren. Sammanfattningen kan ge en fördjupad förståelse av tidigare forskning i ämnet och valet av teoretiska perspektiv. Svenskämnet har nämligen alltid varit ett viktigt ämne i skolan som har legat till grund för hela bildningssystemet. Beslutet att införa en folkskola i mitten av 1800-talet togs på grund av behovet av ökade läs- och skrivkunskaper för både pojkar och flickor (Boglund m. fl. 2014:14). I dåtidens skola hade skolämnet modersmålet läsning och skrivning i fokus men också en hel del skönlitteratur i allmänbildande syfte. När de statliga läroverken delades upp i realskola och gymnasium befäste svenskämnet sin status ytterligare dels genom att utöka sin undervisning i litteraturkunskap och dels för att det i slutprovet till studentexamen krävdes ett godkänt resultat i "svensk skrivning" (Boglund m. fl. 2014:15). Redan vid denna tid fanns det dock diskussioner om skrivpedagogik i svenskämnet skulle fokusera på formaliserade övningar i välskrivning, avskrivning och rättskrivning eller om studierna i skrivandets konst skulle ges för innehållets skull. Den allmänna hållningen var dock att kunskaper om språkets form var viktigare än användningen av språket.³ Formen prioriterades alltså framför funktionen och svenska fortsatte att vara ett färdighetsämne (Hultin 2008:101). Konflikten mellan tradition och progressivism pågick inte minst under slutet av 1970-talet trots att pedagogiska rörelser argumenterat för att undervisningen skulle sätta eleven i centrum och fokusera på den kommunikationssituation som uppstår. Tre ämneskonceptioner: svenska som färdighetsämne, bildningsämne och erfarenhetspedagogiskt ämne, etablerades vid denna tidpunkt och under 2000-talet har det utvecklats en fjärde uppfattning om att svenska som ett demokratiämne (Varga 2014:21). Dessa skiftande förhållningssätt till svenska som skolämne har satt prägel på de varierande skrivpedagogiska inriktningar, eller kanske är det tvärtom. Oavsett är dagens kursplaner utformade på så sätt att alla dessa inriktningar samsas för att lärare ska själva kunna utforma sin undervisning enligt olika skrivpedagogiker men ändå klara av att nå kursmålen (Holmberg&Wirdeñs 2010:106).

³ Eva Hultin ger en mer ingående beskrivning av svenskämnet i ett historiskt perspektiv i artikeln *Gymnasierformer och svenskännets traditioner* (2008).

Läroböcker har funnits sedan antiken men det är först under slutet av 1800-talet, i samband med införandet av folkskolan, som den moderna läroboken börjar växa fram. Under 1960-talet börjar läromedelsbegreppet utökas till att innefatta även övningsböcker och bredvidläsningslitteratur och när 1990-talet påbörjas öppnar sig läromedel även mot medier och annan litteratur på grund av det växande informationssamhället (Waltå 2014:19). Undervisningsmaterialet har alltså gått från att läroböcker har varit något näst intill obligatoriskt till att läromedel även innefattar all litteratur och medier som används i klassrummet. Läroböckerna har ändå bidragit, och kanske fortfarande bidrar, med någon slags normerande kunskapssyn om hur undervisningen bör bedrivas och vilka kunskaper som är värda att veta (Waltå 2014:20). Det finns alltså ett stort behov av granskning av läromedel i den akademiska världen. Innan år 1991 genomfördes systematiska statliga granskningen av läromedel av den dåvarande Statens institut för läromedelsinformation⁴. När den lades ner 1991 upphörde den statliga granskningen av läromedel som användes av skolorna. Skolverket har dock möjlighet än idag att granska läromedel i efterhand, men det har inte hänt mer än vid ett tillfälle (Boglund m. fl. 2014:18). I dagsläget finns alltså inte någon statlig granskningsmekanism vilket gör att det finns ett syfte med en studie som presenteras i denna uppsats.

4. Teoretiska perspektiv

För att förstå de teoretiska perspektiv som används i följande studie behövs en beskrivning av vilka skrivpedagogiska inriktningar som finns. I följande kapitel kommer dessa kategoriseras enligt Roz Ivanics skrivdiskurser⁵: färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, processdiskursen och genrediskursen eftersom samma kategorisering även kommer användas i analysen. Ivanic presenterar även den socialpraktiska och socialpolitiska diskursen. Den socialpraktiska diskursen⁶ som Ivanic beskriver tangerar vid genrediskursen på så sätt att de båda berör textarbetets behov av att ta hänsyn till den sociala kontexten. Men där

⁴ Fram till 1974 utfördes kontrollen av Statens läroboksnämnd, därefter av Skolöverstyrelsen fram till 1983 då Statens institut för läromedelsinformation tog över granskningen.

⁵ Discourses of writing and learning to write (2004).

⁶ Den socialpraktiska/socialpolitiska diskursen fortkortar jag kort och gott till den socialpraktiska diskursen i detta avsnitt.

genrediskursen poängterar behovet av ett läsarperspektiv kräver den socialpraktiska diskursen att skrivutveckling sker när skribenten befinner sig i sammanhangen (Ivanic 2004:234). Det är alltså en slags lärlingssituation som efterfrågas vilket gör att jag väljer att bortse från dessa två diskurser helt. Kategoriseringen hade också kunnat göras enligt lingvisten Ken Hylands (2009) övergripande uppdelning av skrivpedagogiska inriktningar i boken *Teaching and researching writing*⁷: textorienterad, skribentorienterad och läsarorienterad forskning och undervisning. Ivanic presenterar dock skrivdiskurserna på ett sådant precist och anpassat sätt att det passar denna studie bäst. Eftersom de båda kategoriseringarna berör liknande område kommer hänvisningar och jämförelser göras regelbundet i texten.

4.1 Färdighetsdiskursen - *A skill discourse of writing*

Det som Ivanic benämner färdighetsdiskursen innebär en skrivpedagogik som innehåller färdighetsträning. Hos Hyland används istället kategorin *textorienterad forskning och utbildning*⁸ men innehållet är det samma. Färdighetsdiskursen lägger fokus på språkets beståndsdelar och hur orden byggs upp till meningar och texter och benämns ibland som en mer traditionell skrivpedagogik⁹ (Andersson 2011:44). Det centrala är formen av språket snarare än innehållet. I vilken kontext som texten befinner sig i för att anpassas till den kommunikativa situationen diskuteras inte. Istället bedöms en välskriven text utifrån den grammatiska korrektheten och dispositionen (Hyland 2009: 9). Ken Hyland exemplifierar inställningen till språk och mottagare enligt det textorienterade perspektivet på följande sätt: “(...) *texts are autonomous objects which can be analysed and described independently (...) Texts have a structure, they are orderly arrangements of words, clauses and sentences, and by following grammatical rules writers can encode a full semantic representation of their intended meanings.*” (Hyland 2009: 8). Ivanic menar att det är den extrema varianten i färdighetsdiskursen som tror att texten kan vara fri från kontexten och att samma mönster och regler går att applicera på alla skrifter (Ivanic 2004: 227). En bra text definieras på hur korrekt stavning och sammansättning av meningarna är enligt den grammatiska regelboken. Enligt

⁷ Första upplagan av boken publicerades redan år 2002 och har sedan dess varit flitigt refererat i diverse avhandlingar och forskningsrapporter.

⁸ Min översättning. På originalspråket: Text-oriented research and teaching.

⁹ I den historiska tillbakablick som ges i kapitel 5.1 är det tydligt att pedagogiken var mer aktuell i mitten av 1900-talet än idag.

Ivanic finns den här inställningen hos många lärare fortfarande även om få pedagoger endast utgår från detta perspektiv och inte låter sig blanda in andra. En stor del av undervisningen i färdighetsdiskursen är explicit. Hyland beskriver ett klassrumsarbete som går ut på att läraren, som är experten, sprider sin kunskap till eleverna som är noviserna utan tidigare kunskap och lärarresponsen går ut på att korrigera fel snarare än att diskutera huruvida innehållet kommuniceras på ett lämpligt sätt (Hyland 2009: 10). Läraren använder övningar som går ut på att träna lingvistiska mönster och bedömningen utgår från hur väl eleverna följer dessa mönster (Ivanic 2004: 227). Det finns inte heller någon koppling mellan läsning och skrivande, menar Ivanic, och ser det som ett resultat av att fokus finns på de språkliga färdigheterna och inte den sociala kontexten som texten ingår i (ibid.: 228). Kritiken som riktas mot den här typen av skrivpedagogik är just att fokus läggs i allt för hög grad på textens form istället för på hur mottagaranpassad den är. En bra text behöver nödvändigtvis inte vara en text som är grammatiskt korrekt eftersom det som är så kallat "bra" varierar beroende på kontexten, menar Hyland (2009:10). Många gånger har sättet att lära ut skrivande avfärdats då man har ansett att grammatiska regler och kunskap om språkliga mönster behöver läras ut implicit istället, skriver Ivanic. De ord och begrepp som används i färdighetsdiskursen är korrekt, ordentligt, riktigt, rätt, måste och ska.

4.2 Kreativitetsdiskursen - *A creativity discourse of writing*

Även denna diskurs fokuserar på texten men ur ett helt annat perspektiv. Skribentens kreativitet, innehållet och formen på utförandet av texten är i fokus istället för den lingvistiska formen (Ivanic 2004:229). Inte heller inom denna diskurs finns något mottagarperspektiv förutom eventuellt intresserad och engagerade läsare däremot finns det inte något behov av anpassning av texten. Textproduktion har istället som huvudsyfte att bidra till personlig utveckling och är på så sätt mycket individcentrerad. Hyland kategoriserar ett liknande synsätt under skribentorienterad undervisning och menar att värderingen av texten görs med utgångspunkt i huruvida skribenten lyckas frigöra sina sinnen och skapa sin egen röst - skapa sitt personliga uttryck (Hyland 2009: 21). Ivanic vill istället lyfta fram att det som räknas som bra texter är de texter som är mest lika föredömliga skönlitterära texter (Ivanic 2004:229). Läsandet och skrivandet går hand i hand, menar hon, och lärare som förespråkar detta perspektiv använder gärna skönlitteratur som en slags mall för vad som är en korrekt text. Det

finns två idéer om hur man utvecklar sitt skrivande inom denna diskurs, menar Ivanic. Den ena är att man endast kan bli bättre på att skriva genom att skriva inspirerande texter själv och det andra är att man läser litteratur som anses god för att sedan kopiera skrivsättet. Läraren står alltså skymundan och undervisningen ska snarare vara implicit än explicit (förutom vid vissa tillfällen då en begreppsbygga behöver användas mellan litteraturförebilderna och den egna texten). Läraren fungera istället som en stöttande, uppmuntrande och positiv medmänniska som skapar utrymme för det kreativa skrivandet. Läraren ska man inte ge förslag på vad texterna ska handla om eftersom detta försämrar elevens egna skapande (Hyland 2009:19). Målet är helt enkelt att skribenten får utlopp för sitt kreativa uttryck (Ibid: 20). Den främsta kritiken mot den här typen av elevstyrd undervisning är att de svaga eleverna som inte har med sig de kunskaperna som krävs för att kunna skriva utan i princip någon stötting alls blir sårbara och lämnas mer eller mindre åt sitt öde (Holmgren 2010). Detta eftersom man utgår ifrån att alla elever har samma intellektuella status och kreativitet. Ivanic ifrågasätter dessa kritiker och anser istället att bevisen för att så är fallet är få. Istället hävdar hon att flera sakprosatexter också kräver kreativa och narrativa textdelar. Ord och begrepp som används i kreativitetsdiskursen är kreativt, skribentens personliga uttryck, historia, intressant innehåll, bra språk.

4.3 Processdiskursen - *A process discourse of writing*

När det gäller processbegreppet i denna diskurs är det tudelat. Å ena sidan diskuteras den inre skrivprocessen, å andra sidan diskuteras den yttre skrivprocessen som fungerar mer som en metod för att skapa struktur i skrivandet. I Ivanics skrivdiskurs kallas de "*the cognitive process*" och "*the practical process*"¹⁰ men eftersom de båda skrivperspektiven fokuserar på processen samsas de under samma kategori (Ivanic 2004:231). Hyland delar dock upp processdiskurserna och låter den kognitiva belysas i den skribentorienterade kategorin och den praktiska i den textorienterade kategorin (Hyland 2009). Ivanic skriver att den praktiska skrivprocessen blev mycket populär bland politiker och lärare under 1980-talet då pedagogiken är mycket handfast och målet är tydligt samtidigt som den är applicerbar på olika texttyper. En av de svenska förespråkarna är sedan länge högskolelektorn Siv Strömqvist som är upphovsman till den för alla skribenter kända boken *Skrivprocessen*

¹⁰ På svenska: den kognitiva processen och den praktiska processen (min översättning).

(1988). Hon argumenterar för att skrivandet är likt ett husbygge i sitt kapitel *Skrivprocess och skrivundervisning* i boken *Skrivpedagogik* (1991) och menar att en god grund ger förutsättningar för ett lyckat slutresultat. Skrivprocessen liknar mycket den retoriska processen och är uppdelad i tre huvudsakliga delar: förstadiet - där analys av skrivuppgiften, stoffsamling, sovring och strukturering ingår, skrivstadiet - där formuleringarna görs och efterstadiet - där bearbetning och korrekturläsning ingår (Malmgren m. fl. 1991:28). Ivanic skriver att kritik riktas mot den här typen av undervisning eftersom det finns en risk att processen blir för fyrkantig och statisk (Ivanic 2004:231). Men min analys av kritiken som framförs är att det mer handlar om en konflikt mellan implicit och explicit undervisning där det finns en rädsla för att styra eleverna i allt för hög grad så att det hämmar deras kreativitet. Viktigt är, anser Ivanic, att skrivprocessens verktyg används för slutresultatet och inte för sakens skull (ibid.). I processdiskursen är följande ord och begrepp centrala: plan, utkast, bearbetning, samarbete och granska.

4.4 Genrediskursen - *A genre discourse of writing*

Även denna diskurs ser på texten som en produkt. Tillskillnad från de andra finns det ett mottagarperspektiv som är mycket centralt. Tanken är att texten bör anpassas efter i vilken situation den ska läsas och av vem den ska läsas - den sociala kontexten. Hyland placerar in genreperspektivet under läsarorienterad undervisning och påpekar att detta skrivpedagogiska perspektiv kräver att skribenten lyckas tyda vem den potentiella läsaren är och lyckas förutspå på något sätt hur läsaren kan komma att reagera vid mottagandet. Viktigt är alltså att förstå att ens text normalt inte är en enskild angelägenhet utan en "gemensam strävan till förståelse" (Hyland 2009:31) mellan skribent och läsare. Genrediskursen i Ivanics kategorisering knyter mycket an till det som också kallas för genrepedagogiken¹¹. Den skapades på 1980-talet i Australien där pedagogikforskare insåg att elever från studieovana hem hade svårt att klara av skolarbetet. Lingvistiken Michael Halliday arbetade samtidigt med

¹¹ Under åren har olika former av genrepedagogik skapats och sammantaget är det den form av skrivpedagogik som nämns mest i anglosaxisk skrivpedagogisk forskning, skriver Holmberg (2008) och syftar på tre genrepedagogiska modeller: australisk genrepedagogik (även kallad Sydney-skolan, genreskolan och educational linguistic (Varga 2014)), amerikansk nyretorik och english for special purpose. I denna uppsats berörs endast australisk genrepedagogiken som fortsättningsvis kallas kort och gott för genrepedagogik.

att utveckla ett grammatiskt system (SFL¹²) som i grunden utgår från att vi människor kommunicerar med varandra i sociala sammanhang och med sociala syften (Berge & Ledin 2001). Han menar att grammatiken skapar betydelse och att fokus ligger på vilket arbete som de olika delarna i språket gör för att innehållet ska överföras och skapa betydelse. Pedagogiken handlar alltså inte om att lära in grammatiska regler för att uppnå någon slags språkriktighet utan att få ett funktionellt förhållningssätt till grammatiken (Blåsjö 2009:52). Tillsammans med Vygotskijs ideér om den proximala utvecklingszonen¹³ kom detta att kallas för Sydneyskolan eller Australisk genrepedagogik (Varga 2014:23). I undervisningen tränar eleverna på att skriva i olika texttyper som används i olika sociala kontexter och med sociala syften, samt diskuterar språket enligt den lingvistiska terminologin, som Halliday har skapat, för att generalisera olika former av kommunikativa texter (Ivanic 2004:233). Till skillnad från det formaliserade grammatiktänket i färdighetsdiskursen har genrediskursen och SFL ett funktionellt förhållningssätt till grammatik och eleverna ska ta reda på vad textdelarna gör för att överföra betydelse och innehåll (Giddons 2013). Textdelarna skapar i sin tur genrer som alltså bildas beroende på vilken situation vi befinner oss i, menar Halliday. Kritiken som framförs mot genrediskursen är att den för ensidigt fokuserar på form och struktur och visst är det en risk, konstaterar Ivanic. Det är däremot inte syftet med genrepedagogiken. Halliday anser att genrer inte ska läras ut som någon statisk form av text, eleverna ska istället finna genrer och arbeta utifrån dessa för att skapa en egen uppfattning av hur textkommunikationen anpassas till den sociala kontexten (ibid.). Begrepp och ord som används i genrediskursen är: sammanhang, texttyper, genrer och passande texter.

¹² SFL står för *Systemic Functional Linguistics*, vilket på svenska översätts till *systemisk-funktionell lingvistik* och SFG vilket står för *systemisk-funktionell grammatik*, men fortfortas oftast till *funktionell grammatik* (Johansson&Ring 2015:225). Begreppens innehåll skiljer sig något åt, men kort sagt kan man säga att systemisk-funktionell lingvistik inbegriper alla delar av språkvetenskapen, även textlingvistik och textanalys, och används mest i den anglosaxiska litteraturen om skrivpedagogik vilket gör att i fortsättningen används endast denna förkortning (Ibid.).

¹³ Psykologen Lev Vygotskij utvecklade en teorin om den proximala utvecklingszonen vilket innebär att människors kunskaper inom ett område utvecklas som bäst i zonen mellan när de svåraste uppgifterna kan lösas på egen hand och när hjälp behövs från någon med mer kunskaper, exempelvis en lärare. För att hålla eleverna i den proximala utvecklingszonen behövs tillräckligt med stöttning (scaffolding) (Nationalencyklopedin).

4.5 Sammanfattning teoretiska perspektiv

Här följer en sammanfattning av skrivdiskurserna utifrån synen på språk, skrivande, skrivinlärning, skrivundervisning och bedömning:

	Färdighetsdiskursen	Kreativitetsdiskursen	Processdiskursen	Genrediskursen
Språk	Statisk och reglerad med fokus på detaljer.	Dynamisk. Språket skapar mening och mening skapas av språket.	Statisk och dynamisk.	Statiskt till stor del. Språket för att förstå och utvecklas i den sociala kontexten. Funktionell grammatik och metaspråk.
Skrivande	Regelsystem löser allt. Skrivutveckling påverkas inte av läsning.	Behöver inte anpassa texten till läsare. Fritt skrivande. Skrivandet process för utveckling.	Likt den retoriska processen. Med en tydlig process går det att lära sig skrivandet.	Viktigt att anpassa språket till olika sociala kontexter och därav genrearbetet.
Skrivinlärning	Formell färdighetsträning, eleven ska kopiera och upprepa.	Expressivt skrivande utifrån behov och för utveckling. Eget intresse och personlig erfarenhet. God litteratur som förebild.	Struktur ska skapa förutsättningar för en god skrivutveckling. Kamratrespons och konstruktiv kritik.	Läroplanstyrt. Elevens förkunskaper ligger till grund för skrivinlärningen.
Skrivundervisning	Explicit undervisning. Läraren har makten. Auktoritärstyrt.	Implicit undervisning. Lärares handledning inte nödvändig. Läraren ska skapa utrymme för kreativitet. Lustläsning för inspiration.	Explicit undervisning. Process och planering, förarbete och granskning med feedback från både lärare och andra elever.	Explicit undervisning med modelltexter. Funktionell grammatik används för att samtala om språk. Återskapa strukturer.
Bedömning	Korrekt utförande när det gäller stavning och lingvistik.	Skribentens egna röst, kreativitet, intressant innehåll.	Processarbetet och om slutprodukten är välstrukturerad.	Textens funktion i olika sociala kontexter ligger till grund för bedömningen.

4.6 Svenska 1 GY11

I det centrala innehållet i kursplanen för Svenska 1 beskrivs arbetet med det skriftspråkliga innehållet på följande sätt: *“Skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflexion. Språkriktighet, dvs. vilka språkliga egenskaper och textegenskaper i övrigt som en text bör ha för att fungera väl i sitt sammanhang.”*. Eleven ska också arbeta med *“skriftlig framställning av argumenterande text”* samt *“bearbetning, sammanfattning och kritisk granskning av text. Citat- och referatteknik.”* Dessutom ska eleven arbeta med *“grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor.”* (Skolverket).

I kunskapskraven för betyg E (godkänd nivå) skriver Skolverket att eleven ska hantera följande skriftspråkliga moment: *“Eleven kan skriva argumenterande text och andra typer av texter, som är sammanhängande och begripliga samt till viss del anpassade till syfte mottagare och kommunikationssituation. Eleven kan i huvudsak följa skriftspråkets normer för språkriktighet.”* och *“Eleven kan läsa, reflektera över och göra enkla sammanfattningar av texter samt skriva egna texter som anknyter till det lästa. I sitt arbete värderar och*

grankas eleven med viss säkerhet källor kritiskt samt tillämpar grundläggande regler för citat- och referatteknik.”.

5. Tidigare forskning

Forskning om skrivundervisning, skrivpedagogik och läromedel finns i mängder och i följande kapitel görs en presentation av de huvudsakliga inriktningarna.

5.1. Historisk tillbakablick

Mona Blåsjö (2010) har i sin översikt *Skrivteori och skrivforskning* delat in forskningen som har varit aktuell under de senaste åren i två delar - psykolingvistisk skrivforskning och socialt inriktad forskning. Den psykolingvistiska forskningen undersöker de kognitiva aspekterna av mänskligt språkbruk, alltså bland annat hur våra hjärnor påverkar och påverkas av skrivandet på olika sätt (Blåsjö 2010:17), medan den socialt inriktade forskningen fokuserar på hur skrivandet påverkas i relation till olika sociala konstellationer (Blåsjö 2010:29). En stor del av den forskning som nämns i översikten behandlar skrivandet inom skolans väggar och då i huvudsak utbildning efter grundskolan. Forskning som berör barns tidiga skrivutveckling finns inte alls med och inte heller forskning som endast handlar om slutprodukten - texten. Blåsjö menar att forskningen om skrivpedagogik från slutet av 1900-talet har gått från att fokusera på individens skrivprocess där texten är i fokus till att bli kontextuellt inriktad och belysa den sociala dialogen (Blåsjö 2010:8). Skillnaden mellan de olika slutsatserna ligger i hur man ser på texten. Antingen ses texten som något som står för sig självt och inte problematiseras i förhållandet till annat runt omkring så som mottagare eller social kontext, utan som bokstäver och ord som sammanfogas till meningar, eller där texten är ett medel för att kommunicera inom en viss genre och anpassas för att passa ett visst sammanhang, eller där skriften problematiseras och inte beskrivs i termer som rätt och fel utan att det endast finns olika sätt att skriva för att skapa mening (Blåsjö 2010:9). Textfokuset, menar Blåsjö, finns i mitten av 1900-talet när läraren var en stark auktoritet och där det pratades om ett korrekt eller inkorrekt språk. Synen var produktinriktad och grammatisk och om något utöver ordens sammansättning togs upp så handlade det om den generella dispositionen inledning - avhandling - avslutning (Blåsjö 2010:12). I början på 70-talet kom istället den expressionistiska skrivpedagogiken där eleverna skulle uppmuntras till att

utveckla sitt eget språk och skapa enligt något slags romantiskt ideal (ibid.) Ett decennie senare återgick forskarna till att rekommendera mer struktur i elevskrivandet och förordade den australiska genrepedagogiken som baserades på teorin om systemiskfunktionell lingvistik. Hur man har sett på elevers textproduktion har alltså skiftat kraftigt under åren samtidigt som det finns mer eller mindre rester av alla perspektiv i dagens skola.

5.2 Studier skrivundervisning

En av de mest aktuella studier som har gjorts nationellt om skrivundervisning på gymnasiet är Pernilla Andersson Vargas avhandling *Skrivundervisning i gymnasieskolan* (2014). I avhandlingen presenteras den studie som författaren har genomfört för att den skrivundervisning som har erbjudits elever vid fyra olika gymnasieprogram med elever från liknande bakgrund och grundskoleerfarenhet. Syftet med studien är att undersöka hur väl den förra gymnasiereformen implementerades i klassrummen genom att göra observationer, intervjuer, enkätundersökningar och textanalyser under en åtta år lång avhandlingsperiod. Det sekundära syftet har varit att undersöka på vilket sätt eleverna har fått möjlighet att förbereda sig inför livet som deltagande och skrivande samhällsmedborgare genom att studera det material, övningsuppgifter och bedömningar som eleverna har fått ta del av. I likhet med studien i den här uppsatsen har Andersson Varga analyserat elevernas tilldelade skrivuppgifter¹⁴, men utifrån helt andra perspektiv än vad som gäller här. Hon konstaterar dock att den syftet med den större delen av skrivuppgifterna är oftast dubbelt (Varga 2014: 134). Dels ska eleverna redovisa något ämnesrelaterad kunskap, oftast med litterär anknytning, samtidigt som de ska visa prov på sin språk- och textkompetens. I intervjuer med lärarna framgår det att lärarna i respektive programinriktning¹⁵ har olika förväntningar på eleverna vilket följaktligen resulterar i att olika former av uppgifter ges till olika klasser beroende på om de är yrkesförberedande eller studieförberedande - *“Svenskämnet, och skrivandet därinom, rekontextualiseras, (om)skapas och iscensätts på olika sätt i de olika klasserna av aktörerna i det lokala rekontextualiseringsfältet, det vill säga lärarna”* (Varga 2014: 135). I en av de yrkesförberedande klasserna som ingick i studien stämde detta dock inte och elevernas egna uppfattning om sin utveckling skiljde sig dessutom kraftigt från de

¹⁴ 47 skrivuppgifter samlades in totalt (Varga 2014: 86)

¹⁵ Yrkes- eller studieförberedande.

övriga klasserna. Författaren beskriver det som följande: *“De har arbetat med relativt många skrivuppgifter i olika genrer, och uppgifterna har innefattat förhållandevis explicita instruktioner. Betydelsefullt för skrivverbjudandena i handelsklassen är Hannas uttryckta intresse för att arbeta med så kallat ”svaga elever” och hennes förståelse av skrivande som en färdighet som går att lära ut.”* (Varga 2014: 242). Resultaten är intressanta när kartläggningen av skrivpedagogiska inriktningar genomförs i denna uppsats eftersom det tyder på att genrepdagogen som används som exempel på skrivundervisning har gett eleverna utvecklingsmöjligheter och uppfattas därmed som lyckad.

Även i Per Holmberg och Carolina Wirdenäs artikel *Skrivpedagogik i praktiken* (2010) beskrivs genrepdagogen i olika former och situationer. Studien är genomförd inom projektet Text- och kunskapsutveckling i skolan (TOKIS)¹⁶ och beskriver skrivförloppet i tre lärares klassrum. Genom att följa tre lärare (en högstadielärare och två gymnasielärare) under deras lektioner som innehåller någon form av skrivaktivitet, intervjuer och studier av uppgiftsmaterial har de analyserat vilka skrivpedagogiska inriktningar som präglar undervisningen enligt tre begreppsliga utgångspunkter: *textkedjor*, *textsamtal* och *texttypologi*. Lärarna som deltog i studien var vana att arbeta processororienterat¹⁷ och var dessutom särskilt intresserad av att utveckla skrivpedagogik i sina klassrum. Holmberg och Wirdenäs skriver att resultatet av studien inte förvånar dem. De tre lärarna representerar till stor del Ken Hylands tre kategorier av skrivpedagogiker och även tre av Roz Ivanics diskurser för skrivinläring. Högstadielärens klassrumsarbete var tydligt skribentorienterat eftersom målet var många gånger en individuell tankeutveckling. Det fanns även drag av den processdiskurs som Ivanic beskriver då undervisningen fokuserar på kognitiva processer som gör att eleverna ska *“skriva sig till förståelse av ämnesstoff”* (Holmberg&Wirdenäs 2010:127). De två gymnasielärarnas praktik läsarorienterat respektive textorienterat. Läsarorienterat för att många skrivuppgifter hade läsare utanför klassrummet som möjligt mål, även Ivanics social praktikdiskurs, och textorienterat för att läraren betonade *“hur texttyper med vissa språkliga drag är användbara redskap”* (Holmberg&Wirdenäs

¹⁶ Projektet var finansierat av Vetenskapsrådet och avslutades 2010.

¹⁷ Holmberg och Wirdenäs beskriver processororienterade arbetssätt som utgår från en följd aktiviteter med grunden i läsning, skrivande och samtal (Holmberg&Wirdenäs 2010:109).

2010:128), vilket passar in i Ivanics genrediskurs. De tre lärarna befinner sig i mitten av Ivanics modell och berör därmed varken färdighetsträning eller ett samhällskritiskt perspektiv, vilket Ivanic anser vara eftersträvningvärt, konstaterar Holmgren och Wirdenäs. Sammanfattningsvis anser författarna att de ändå ser hoppfullt på att lärarnas skrivpedagogiker skiljer sig. Om elever möter olika former av skrivinläring borde detta innebära att de tack vare variationen blir ett lyckosamt resultat (ibid.:129). Arbetar skolan för att ge eleverna en mångfald av arbetsätt torde också detta innebära att en större mängd elever skulle få möjlighet att mötas utifrån sina behov. Resultaten är intressanta för studien i denna uppsats. Förhoppningsvis visar det också finnas en mångfald bland skrivuppgifterna i de läroböcker som ingår i analysen. Men till skillnad från studien i den här uppsatsen analyserar författarna inte bara övningar och beskrivningar av moment med textanalys. De observerar också lektioner och kan sätta in textanalyserna i ett sammanhang vilket inte kommer att vara möjligt att göra inom ramen för den här studien. Istället för att applicera Hylands tre översiktliga kategorier av skrivpedagogiska inriktningar kommer jag att använda ett analyschema som är baserat på Roz Ivanics diskurser för skrivinläring.

5.3 Läroboksforskning

Forskning av läroböcker är relativt eftersatt och ganska spretig, skriver Katrin Lilja Waltå (2011:21) i sin licensiatuppsats vid Malmö Högskola och hänvisar till bland annat didaktiken Staffan Selander som menar att mycket återstår att utveckla innan forskningsinsatsen kan betecknas som sammanhållen. Kanske beror det på att just läroböcker köps in i allt mindre grad¹⁸? Internationellt sett ser forskningsläget bättre ut, menar Waltå, och påpekar och flera europeiska länder har inrättat särskilda institut för läroboksforskning. Läroboksforskningen delas enklast in i tre kategorier: ett produktorienterat som fokuserar på innehållet utifrån olika perspektiv, ett användarorienterat som fokuserar på hur lärare och elever använder böckerna och ett processorienterat som undersöker vad som egentligen händer när eleven får ta del av läroboken. Waltås studie är, precis som studien som följer i denna uppsats, produktorienterad eftersom hon intresserar sig av innehållet i läroböckerna - *“Produktorienterade studier har många skiftande utgångspunkter, som t.ex. undervisningsämne, årskurs, förändringar över*

¹⁸ Att kommunerna lägger allt mindre resurser på inköp av läromedel har rapporterats i media både i artiklar och debbatinlägg. (Exempelvis: <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=94&artikel=5443937>)

tid, demokrati, etnicitet, genus, kunskapssyn, litterär kanon och språkbehandling.” (Waltå 2011:23). Större delen av den forskning som finns om läroböcker i svenskämnet, och även den som Waltå hänvisar till i sin forskningsöversikt, tenderar att utgå från skönlitteraturens roll i läroböckerna. Waltå själv undersöker vilka kunskaps-, ämnes- och litteratursyner som läroböckerna förmedlar och gör sedan en tolkning av vad läroböckerna erbjuder sina modelläsare¹⁹ (ibid.:26). I studien analyserar hon böcker som är skrivna för gymnasieelever på såväl de yrkesförberedande programmen som de studieförberedande programmen och kommer fram till att läroböckerna förmedlar en idé om att kunskap är något fastlagt, något i förväg bestämt (ibid.:134). Waltå kallar det en *passiv* eller *reproducerande kunskapssyn* eftersom det förväntas att fragmenterat stoff ska läras in utan diskussion. Böckerna är också organiserade utifrån olika moment och Waltå tolkar det som att lärobokförfattarna vill att varje moment ska läras in för sig. Precis som Varga (2014) ser Waltå en skillnad i vilka förutsättningar som ges eleverna i svenskämnet beroende på om de går en yrkes- eller studieförberedande utbildning. Waltå noterar att läroböckerna för de yrkesförberedande programmen innehåller simplare uppgifter som tyder på att förväntningarna som finns på dessa elever är betydligt lägre än de förväntningar som finns på de andra. Studiens resultat tyder alltså på att det kan komma att finnas en skillnad mellan de skrivpedagogiska diskurserna i läroböcker som analyseras i denna studie.

Stora delar av forskningen av läroböcker i svenska fokuserar på skönlitteraturen. Men det finns en uppsats som gör en liknande produktorienterad studie av skriftspråsutvecklingen i läroböcker som jag genomför. I kandidatuppsatsen *Från en isolerad färdighetsträning till en sociopolitisk konstruerad skrivpraktik* (2015) analyseras en lärobok i svenska på gymnasiet (*Svenska impulser* som även används i denna studie), en lärobok för svenska som andraspråk och en lärobok för arabiska som modersmål utifrån Ivanics skrivdiskurser. I studien använder författaren ett analyschema där varje skrivuppgift tillskrivs vilka av Ivanics sex diskurser som berörs och detta förklaras i en sammanfattande analys. Resultaten visar att processdiskursen inte representeras alls i läroböckerna och den socialpolitiska diskursen endast representeras i boken som vänder sig till elever i svenska som andraspråk. Eftersom

¹⁹ Modelläsare är en slags idealläsare eller en tilltänkt läsare men inte en empirisk läsare. Modelläsaren är istället konstruerad av författaren för att göra en mer valid undersökning.

analysens schemat skiljer sig från analysens schemat som används i denna uppsats och för att jag inte använder den socialpolitiska diskursen i denna studie ser jag inte några möjligheter att jämföra fler resultat.

6. Metod

För att besvara frågan om vilka skrivpedagogiker som används i uppgifterna och övningarna i läroböcker som riktar sig till elever i Svenska 1 på gymnasiet är textanalys en lämplig metod. Det finns två sorters innehållsanalys - den kvalitativa och den kvantitativa. Den kvalitativa analysmetoden ger möjlighet att analysera textmaterialet genom noggrann läsning av textdelar, helhet och den kontext som den ingår i (Esaiasson m. fl. 2004:233). Den kvantitativa analysmetoden går istället ut på att undersöka förekomsten av olika innehållsliga kategorier i mitt studiematerial, hur ofta de förekommer och i vilken mån de existerar i förhållande till övriga kategorier (ibid.:219). Det handlar alltså om att undersöka frekvens och utrymme. Den kvantitativa metoden innebär att texten kvantifieras enligt en på förhand bestämd analysmodell. Vissa värdeladdade ord eller andra ord som representerar det område eller teori som ska analyseras skulle exempelvis kunna räknas exempelvis till antal för att i sin tur kunna ge ett statistiskt underlag till resultatet. Det skulle vara mycket möjligt att använda den kvalitativa metoden för att undersöka helheten av instruktionerna som beskriver övningarna och uppgifterna i läroböckerna och på så sätt undersöka skrivpedagogiska inriktningar som används. Jag har dock valt att använda den kvantitativa innehållsanalysen eftersom jag anser att tolkningen av texterna inte påverkar slutresultatet då. Visst innebär kategoriseringen viss tolkning ändå men i betydligt mindre skala. För att klargöra hur analysen har gått till följer ett kapitel med en precisering av de analytiska redskapen.

6.1 Precisering av de analytiska redskapen

Preciseringen av de analytiska redskapen görs för en så hög grad av transparens som möjligt. Studien ska vara möjlig att genomföra igen och för det krävs det att varje val i studien ska vara tydligt motiverat. För det första har jag valt att se på övningar och uppgifter i läroböckerna som likvärdiga. Jag gör alltså ingen skillnad på hur dessa hanteras. I läroböcker som ingår i studien används nämligen begreppen på olika sätt. I en del av dem beskrivs övningar som en aktivitet endast för träning och inte något som resulterar i slutbedömningen.

Istället finns det uppgifter med bedömningsmatriser där eleverna ska visa på vilka kunskaper inom ett område som de har uppnått. I andra finns det endast uppgifter och vilka som betygsätts eller inte är helt upp till läraren. Skulle en uppdelning mellan uppgifter och övningar göras skulle alltså inte resultatet uppnå validitet och reliabilitet. Jag kanske inte skulle verkligen mäta det jag ville mäta. För det andra har jag delat upp övningarna/uppgifterna i två kategorier. En av dem är övningar/uppgifter där eleven uppmanas att fundera och diskutera något. Den andra är övningar/uppgifter där eleven uppmanas att skriva. Jag har valt att endast undersöka den andra kategorin. Anledningen är att jag endast vill undersöka vilka de tillfällen då eleven producerar något skriftligt som sedan lämnas in till läraren. I dessa uppgifter står det antingen uttalat att eleven ska skriva genom att ordet *skriv* står uttalat i uppgiften, eller att det är genom beskrivningen av uppgiften givet att eleven ska uttrycka sig skriftligt då det exempelvis står *beskriv* eller *gör en analys*. I vissa fall förekommer det att eleven uppmanas att anteckningar för att sedan redovisa något muntligt. Dessa övningar/uppgifter räknas inte som skrivuppgifter. Skrivuppgifterna i läroböckerna har sedan delats in i de fyra skrivdiskurserna enligt språk, skrivande och skrivinläring. Detta för att endast skrivuppgifter studeras. Övningar/uppgifter som används i analysen är i princip likvärdiga i omfång men kan skilja något i storlek. Detta kan påverka slutresultatet av hur många övningar/uppgifter som presenteras i boken. Av den anledningen kommer inte analysen bygga i huvudsak på detta resultat. Istället kommer antalet övningar/uppgifter i respektive kategori relativiseras med det totala antalet och på så sätt beskriva det procentuella förhållandet mellan antalet övningar/uppgifter i en viss kategori jämfört med en annan kategori. Då kommer det vara möjligt att svara på frågan om i vilka skrivpedagogiska diskurser som representeras i övningarna/uppgifterna och i vilken mängd som de representeras.

6.2 Val av studieobjekt

Valet av material är alltid komplicerat och påverkar resultatet i hög grad. Det finns ingen möjlighet att göra ett tillräckligt stort urval för att kunna generalisera vad som gäller i alla läroböcker i ämnet inom ramen av den givna uppgiften. Läroböckerna i denna studie är utvalda efter att de utger sig för att fungera som komplett läromedel för kursen Svenska 1 enligt GY11 och att de antingen har studieförberedande, eller yrkesförberedande elever som

uttalad målgrupp. I ett fall, Svenska 1 - helt enkelt²⁰, uttalas inte detta explicit i boken eller på förlagets hemsida. För att göra ett urval av böcker har jag intervjuat tio lärare på yrkesrespektive studieförberedande program som har uppgett vilka böcker de har använt sig av i undervisningen det senaste året.

7. Resultat

I följande kapitel kommer resultaten från den kvantitativa innehållsanalysen av de valda läroböcker att presenteras. Varje bok har en egen underrubrik där det står en liten beskrivning av innehållet enligt författarna och förlagen. Det står också information antalet skrivuppgifter, vilken typ av skrivuppgifter för att vara tydlig med hur jag har värderat varje skrivuppgift i kategoriseringen. Sedan följer en tabell med en sammanfattning av siffrorna som har tagits fram och en procentuell fördelning av kategorierna i förhållande till det totala antalet skrivuppgifter.

7.1 Svenska i verkligheten

Boken *Svenska i verkligheten* (Backman&Hulevik 2011) är enligt författarna anpassad till den gymnasiegemensamma kursen Svenska 1 (100 p), enligt GY11. De har som ambition att kombinera och koppla samman språk och litteratur för att “*ge eleverna en fast kunskapsgrund*” (Backman&Hulevik 2011:4) och för att stimulera deras lust att tala, skriva, läsa och lyssna. Läroboken kan alltså fungera som komplett läromedel för alla elever på alla program som läser kursen. Totalt har boken 260 sidor och innehåller sammanlagt 164 övningsuppgifter där eleven uppmanas att antingen reflektera, undersöka eller skriva. Av dessa uppgifter innehåller 108 stycken en uppmaning att skriva någon slags text²¹. Av dessa 108 uppgifter är 34 övningar renodlade skrivuppgifter där en längre sammanhängande text ska produceras samt 29 kortare grammatiska övningar där stavning och grammatiska begrepp och lingvistiska dilemman ska diskuteras och korrigeras. Resten av övningarna uppmaningar

²⁰ De lärare som jag har intervjuat om läroböcker svarat att det är en väl använd bok just för yrkesförberedande program.

²¹ Uppmaning ges om att skriva text som ska användas i kommunikativ syfte till lärare eller andra elever och inte anteckningar. I vissa uppgifter står det i instruktionen att eleven ska anteckna för att sedan berätta något muntligt och dessa uppgifter räknas alltså inte.

att anteckna svar på litteratur och retorikfrågor. I slutet av boken ges dessutom ett förslag på fördjupningsarbete som innebär ett större skrivarbete av akademisk karaktär.

Sammanställning av skrivuppgifterna som kategoriseras inom de olika skrivdiskurserna:

Färdighetsdiskursen: 29 grammatiska uppgifter om stavning och meningsbyggnad

Kreativitetsdiskursen: "Skriv vad språket betyder för dig", "Skriv om vad kunskap betyder för dig", "Skriv dagbok med rubriken: En dag i mitt liv", "Skriv om ett minne från barndomen", "Skriv ner förslag på hur man bör skriva till någon i sorg", "Beskriv hur miljön ser ut när du går till skolan", "Beskriv hur miljön ser ut under en promenad i skogen", "Skriv en egen dikt" (återkommer vid fem tillfällen), "Skriv din egen saga", "Skriv en fortsättning på berättelsen", "Skriv en egen novell", "Skriv en kort-deckare", "Skriv en egen text till bilden", "Skriv en presentation av dig själv"

Processdiskursen: "Skriv ett PM - jobba enligt skrivprocessen"

Genrediskursen: "Skriv ett porträtt av dig själv", "Skriv en argumenterande text", "Skriv en komplett jobbansökan", "Skriv en bostadsansökan", "Skriv ett protokoll", "Skriv en ledare till en tidning", "Skriv en kulturartikel", "Skriv ett svar på insändaren", "Skriv en rapport om en olyckshändelse på arbetsplatsen", "Skriv ett referat av en artikel", "Skriv en analys av en novell", "Skriv ett klagobrev till någon myndighet", "Skriv en instruktion", "Skriv en artikel".

	Färdighets-diskursen	Kreativitets-diskursen	Process-diskursen	Genre-diskursen	Totalt antal:
Antal skrivuppgifter	29	18	1	14	62
Antal procent skrivuppgifter	47 %	28 %	2 %	23 %	100 %

Fig. 2 Svenska i verkligheten

7.1.4 Analys Svenska i verkligheten

Sammanställningen av antalet skrivuppgifter i kategorierna visar att representationen av de skrivpedagogiska diskurserna varierar. Svaret på den första frågeställningen *Vilka skrivpedagogiska inriktningar finns i skrivövningarna/skrivuppgifterna i läroböcker för Svenska 1?* är alltså att alla inriktningar finns representerade i läroboken Svenska i verkligheten medan svaret på den andra frågeställningen *Vilken mängd av respektive skrivpedagogiska inriktningar representeras i läroböckernas uppgifter eller övningar?* visar att de grammatiska fokuset är dominant i förhållande till övriga kategorier. Både kreativitets- och genreskrivande är väl representerade medan arbetet med skrivprocesser inte tar så stor

plats. Vad betyder då detta för skrivundervisningen enligt de skrivpedagogiska diskurserna?²² Enligt den färdighetsdiskurs som Ivanic använder i sin sammanställningen *Discourses of writing and learning to write* (2004) tror man på att regelsystemet löser allt och att undervisningen är mycket statisk och reglerad. Både Ivanic och Blåsjö med flera påpekar att detta sätt att undervisa i textproduktion är relativt ålderdomligt och inte öppnar för kreativitet. Läraren använder grammatiska och lingvistiska mönster som eleven sedan ska härma. Den sociala kontexten finns inte alls i beräkningen. Att läroboken Svenska i verkligheten lägger ett sådant stort fokus på grammatiska övningar/uppgifter är något intressant inte minst med anledning av bokens titel. Det tyder också på att färdighetsdiskursen fortfarande är aktuell och utvecklingen av skrivpedagogiker i läroböcker inte har anammat genrepdagogeniken och SFL i den mån som verkar förordas i både Vargas avhandling *Skrivundervisning i gymnasieskolan* (2014) och i Holmberg och Wirdenäs skrivstudie *Skrivpedagogik i praktiken* (2010) som tas upp i tidigare forskning. Å andra sidan skriver Skolverket i kursplanen att “*grundläggande språkliga begrepp som behövs för att på ett metodiskt och strukturerat sätt tala om och analysera språk och språklig variation samt diskutera språkriktighetsfrågor.*” (Skolverket). Det kreativa skrivandet tar dock förväntat stor plats om man ser till tidigare forskning (Varga 2014:134) som visar att elever får oftast visa prov på sin skrivförmåga genom att skriva skönlitterärt. Vad som definieras som *ofta* framgår dock inte. I denna innehållsanalys tyder det på att mer än en fjärdedel av skrivuppgifterna i boken innebär skönlitterärt skrivande. I kursplanen står det att “*eleven kan läsa, reflektera över och göra enkla sammanfattningar av texter samt skriva egna texter som anknyter till det lästa*”, men i övrigt står det inte mer än att de ska ta till sig kunskaper om skönlitteratur genom att läsa den. Enligt kreativitetsdiskursen nämns det dock att bra modelltexter läses som inspiration till att skriva bra litteratur själv, men detta räknas inte in i studien. Att processdiskursen är så pass lite representerad är förvånande eftersom undervisningen är mycket explicit precis som den grammatiska undervisningen som i färdighetsdiskursen. Inte desto mindre för att ämnet svenska på gymnasiet ska ta upp den retoriska arbetsprocessen i undervisningen. Nästan en fjärdedel av skrivuppgifterna har delats in i genrediskursen, men detta kan naturligtvis diskuteras. Skönlitteratur är ju en form av genre som används i en viss kontext. Men jag gör denna

²² Tredje frågan lyder: *Vad betyder dessa resultat för skrivundervisningen enligt de skrivpedagogiska perspektiven tillsammans med kursplanen?*

tolkning eftersom skrivuppgifterna som kan placeras i denna kategori är av olika karaktär. Att uppmuntra skrivuppgifter av olika genrer förespråkas i den litteratur som är läst. Holmgren (2008) beskriver genrepedagogiken som en av de mest aktuella pedagogikerna i daglig forskning och undervisning och Hyland (2004) beskriver det samma. Det är således något förvånande att genrekategorin av skrivuppgifter inte tar större plats. Genrer, eller texttyper som skolverket benämner dem, tar dessutom plats i kursens betygsgränser där det står att eleven ska klara av att skriva texter som är anpassade till sitt syfte (Skolverket).

7.2 Insikter i svenska

Boken *Insikter i svenska* (Harstad&Skoglund 2011) är en så kallad allt-i-ett-bok för studenter som läser Svenska 1 på gymnasiet. Det innebär att boken ska kunna fungera som ett komplett läromedel och innehålla tillräckligt med texter och övningar för att klara kursen. Författarna skriver i förordet att den vänder sig i första hand till elever som studerar på ett yrkesförberedande program vilket också märks på innehållet i boken och de många övningarna som refererar till yrken av mer praktisk karaktär. Boken består av fem kapitel: tala, skriva, läsa, tre teman (skönlitterära texter) och språksociologi och innehåller både övningar och uppgifter. Totalt har *Insikter i svenska* 247 sidor med arbetsmaterial som kallas både för övningar och uppgifter. Varje moment innehåller alltså flera övningar och avslutas sedan med en större uppgift som för övrigt har en bedömningsmall som knyter an till uppgiftens innehåll. Sammanlagt finns det 75 övningar och sex uppgifter i boken. Av dessa 75 övningar innebär 26 övningar och fem uppgifter att eleven ska producera text²³.

Sammanställning av skrivuppgifterna som kategoriseras inom de olika skrivdiskurserna:

Färdighetsdiskursen: 5 grammatiska övningar om stavning och meningsbyggnad

Kreativitetsdiskursen: “Skriv en miljöbeskrivning om när du åker till skolan eller promenerar i skogen”, “Skriv en personbeskrivning av någon du tänker på eller ser i någon tidning”, “Skriv en novell”, “Skriv en kärleksdikt”, “Skriv nästa kapitel i boken”, “Skriv en novell”, “Skriv en fortsättning av berättelsen”, “Skriv om dikten till en vanlig berättande text”, “Skriv ett påhittat brev till någon som känner dig om att ditt synsätt på dem har förändrats, precis som i boken”, “Skriv en fortsättning på dialogen”, “Skriv om en artikel till en annan texttyp - dikt, krönika, insändare eller novell”, “Skriv nästa kapitel i boken”, “Skriv

²³ Uppmaning ges om att skriva text som ska användas i kommunikativ syfte till lärare eller andra elever och inte anteckningar. I vissa uppgifter står det i instruktionen att eleven ska anteckna för att sedan berätta något muntligt och dessa uppgifter räknas alltså inte.

ett manifest om det du tycker är viktigt i livet”, “Skriv om artikeln till en annan texttyp - dikt, krönika, insändare eller novell”

Processdiskursen: -

Genrediskursen: “Skriv ett referat av en artikel”, “Skriv en insändare”, “Skriv en krönika”, “Skriv ett formellt brev till din arbetsgivare”, “Skriv en e-post till en bekant”, “Skriv en chattkonversation till en vän”, “Skriv en ansökan”, “Skriv ett protokoll”, “Skriv en analys av en artikel eller debattinlägg”, “Skriv en analys av en roman”, “Gör en roman. novell- eller diktanalys”, “Skriv ett reportage”

	Färdighets- diskursen	Kreativitets- diskursen	Process- diskursen	Genre- diskursen	Totalt antal:
Antal skrivuppgifter	5	14	0	12	31
Antal procent skrivuppgifter	16 %	45 %	0 %	39 %	100 %

Fig. 3 Insikter i svenska

7.2.4 Analys Insikter i svenska

I den här sammanställningen blir det tydligt att texterna som har placerats in i kreativitetsdiskursen är flest även om genretexterna inte är många färre. Flera av genrediskursens skrivuppgifter står dock någonstans emellan de båda (exempelvis skriv e-post och chattkonversation). Kreativitetskategorin innehåller dock endast skönlitterära texter och inte någon uppgift som uppmanar eleven till att reflektera över något personligt så som beskrivs i det expressiva skrivandet, till skillnad från läroboken Svenska i verkligheten som har fyra uppgifter som uppmanar till expressivt skrivande. Skolverket skriver i det centrala innehållet för kursen att eleverna ska arbeta med ”*skriftlig framställning av texter för kommunikation, lärande och reflexion*” (Skolverket) och enligt detta bör alltså läroboken även innehålla detta eftersom den utger sig för att fungera som komplett läromedel för kursen. I denna lärobok är det dock tydligt att arbetet med genretexter värderas högre än vad grammatiska övningar gör. Färdighetsperspektivet utgör alltså endast 16 procent av totala antalet uppgifter vilket är förhållandevis lågt i jämförelse med genretexterna som utgör 39 procent av skrivuppgifterna. Eftersom diskursen innehåller undervisning som är auktoritär och innebär formell färdighetsträning kan resultatet vara positivt ur ett modernt perspektiv. I kursplanen finns dock båda diskurserna med och verkar ha lika central roll. Svaret på första frågeställningen blir alltså att alla skrivpedagogiska perspektiv representeras förutom processdiskursen. På andra frågeställningen är svaret att kreativitetsdiskursen och

genrediskursen representeras nästan till lika stor del. Svaret på den tredje frågeställningen kan alltså sammanfattas med att eleverna som skriver svar på bokens uppgifter får sätta sig in i olika texttyper och skönlitterärt skrivande i betydligt högre grad än att de får öva sig på grammatiska regler.

7.3 Svenska impulser

Svenska impulser (Markstedt&Eriksson 2012) är en lärobok om språk, litteratur, bild och film men också språkutveckling och elevens lärande, skriver författarna i förordet. Läroboken är uppdelad i sju olika delar som har titlarna: Mot läsfätöljen, Ditt sätt att lära, Ordet är ditt, I skriarverkstaden, Bildens värld, Koll på språket, Grammatiköversikt. På förlagets hemsida framgår det att boken riktar sig till elever på studieförberedande program och kan användas som enda läromedel för kursen men att det också går att komplettera med en antologi i samma serie. Eftersom den beskrivningen används likställs den med övriga böcker i studien. Boken har totalt 284 som innehåller texter och 151 uppgifter varav 4 uppgifter är grammatiska övningar och 39 uppgifter är renodlade skrivuppgifter.

Sammanställning av skrivuppgifterna som kategoriseras inom de olika skrivdiskurserna:

Färdighetsdiskursen: 4 grammatiska övningar om stavning och meningsbyggnad

Kreativitetsdiskursen: *“Skriv om en bok som du tycker om”, “Skriv en berättelse utifrån dialogen”, “Skriv en sida av huvudkaraktärens dagbok”, “Skriv en text till bilden”, “Skriv en kort novell”, “Skriv en namndikt”, “Skriv en dikt” (upprepas totalt fyra gånger), “Skriv en miljöbeskrivning”, “Gör en miljöbeskrivning med en viss stämning”, “Skriv en sexordsberättelse”, “Skriv inledningen till en berättelse”, “Skriv fortsättningen på dialogen”, “Skriv en novell”, “Skriv en kort text till bilden och försök att fånga bildens stämning”, “Hur vill du att din gymnasietid ska bli”, “Skriv om något du kan utantill”, “Skriv en personlig betraktelse om internet eller skriv ett brev till någon som inte känner till internet”, “Skriv om din skoltid utifrån ett av textutdragen”, “Beskriv hur du känner dig i klassrummet”, “Skriv ner om hur du tar respons, hur du gör när du tar emot respons, fastnar i skrivandet eller vill göra en text bättre”, “Välj en bild från din barndom och skriv en text om den”, “Skriv ner dina tankar om de värdeövningar som vi har gjort”, “Skriv och berätta om hur du ser på din dialekt”*

Processdiskursen: -

Genrediskursen: *“Analysera en novell”, “Analysera en låttext”, “Skriv en lista på metaforer”, “Analysera en dikt”, “Skriv en sammanfattning i ingressform”, “Sammanfatta en tankekartan utifrån en följande text”, “Skriv en efterlysning av en kändis”, “Skriv en recension”, “Skriv en rapport”, “Skriv en argumenterande text”, “Välj en film som du tycker om och skriv en analys av den”*

	Färdighets- diskursen	Kreativitets- diskursen	Process- diskursen	Genre- diskursen	Totalt antal:
Antal skrivuppgifter	4	26	0	11	41
Antal procent skrivuppgifter	10 %	63 %	0 %	27 %	100 %

Fig. 4 Svenska impulser

7.3.4 Analys Svenska impulser

Skrivuppgifter som är placerade i kreativitetsdiskursen är överrepresenterade i den här läroboken och upptar mer än hälften av det totala antalet uppgifter. Nio av dessa uppgifter är expressiva vilket innebär att eleven skriver för att utveckla sina egna tankar. Här står inte läraren med pekpinnen och förklarar hur texten ska skrivas. Eleven själv får reflektera fritt och inget är rätt eller fel. Svaret på den tredje frågeställningen *Vad betyder dessa resultat för skrivundervisningen enligt de skrivpedagogiska perspektiven tillsammans med kursplanen?* blir alltså att skrivuppgifterna som erbjuds eleverna i den här boken är mycket skapande och kreativa. Däremot ska man påminnas om att det finns viss risk att elever som saknar lusten eller intresset till kreativitet kan drabbas av att mängden texter är så skönlitterära och reflekterande, enligt Hyland (2009). Dessutom finns det också en kritik mot att elever inte behöver den här typen av skrivträning för att vara en kompetent skribent i yrkeslivet. Något som hade kunnat användas i yrkeslivet för att hitta skrivstrategier är processskrivandet. I den här läroboken existerar det inte en enda övning eller uppgift om att arbeta enligt en skrivprocess.

7.4 Svenska 1 - helt enkelt

Läroboken *Svenska 1 - helt enkelt* (Wingqvist&Nilsson 2014) rymmer hela kursen Svenska 1 på gymnasiet och om man följer boken från pärm till pärm bör man som elev uppfylla de kursmål som finns. Det skriver författarna i förordet och fortsätter förklara att boken är uppdelad i sju kapitel som berör fiktivt berättande, muntlig framställning, argumentation, skriftlig framställning, språkliga begrepp, språkriktighet och språklig variation. Totala antalet sidor är 272 som innehåller totalt 63 uppgifter, varav 22 grammatiska uppgifter och 13 renodlade skrivuppgifter.

Sammanställning av skrivuppgifterna som kategoriseras inom de olika skrivdiskurserna:

Färdighetsdiskursen: 22 grammatiska övningar om stavning och meningsbyggnad

Kreativitetsdiskursen: “Skriv en dikt”, “Skriv en kort historia och följ den dramaturgiska modellen”, “Skriv dialoger” (detta upprepas tre gånger), “Skriv en miljöbeskrivning”, “Skriv en egen novell”

Processdiskursen: -

Genrediskursen: “Analysera en svensk låttext”, “Analysera en dikt”, “Skriv en novellanalys”, “Skriv en insändare”, “Skriv referat av en novell”, “Skriv reportage, essä, krönika eller recension”

	Färdighetsdiskursen	Kreativitetsdiskursen	Processdiskursen	Genre-diskursen	Totalt antal:
Antal skrivuppgifter	22	7	0	6	35
Antal procent skrivuppgifter	63 %	20 %	0 %	17 %	100 %

Fig. 5 Svenska 1 - helt enkelt

7.4.4 Analys Svenska 1 - helt enkelt

I denna lärobok kan de flesta skrivuppgifterna placeras inom färdighetsdiskursen. Mer än hälften av är alltså grammatiska övningar som ger eleven möjlighet att utveckla sitt språk på en detaljnivå. Övriga skrivuppgifter är mycket få i jämförelse och inom processdiskursen erbjuder de inte en enda skrivuppgift. Vad betyder detta då för skrivundervisningen? Precis som i Svenska i verkligheten präglar färdighetsperspektivet undervisningen även i denna bok med dess formaliteter, explicita lärarstil och korrekta utförandet. Risker är att eleven inte får möjlighet att hitta sin egen röst och blir hämmad i sin kreativitet, anser Ivanic, samtidigt som en del elever kan vara i behov av en slags formlära.

8. Sammanfattande slutdiskussion

Antalet uppgifter som böckerna erbjuder gymnasieeleverna skiljer sig alltså kraftigt åt (se fig. 6 nedan). Flest skrivuppgifter har alltså *Svenska i verkligheten* (Backman&Hulevik 2011) och *Svenska impulser* (Markstedt&Eriksson 2012) med 61 respektive 41 uppgifter och övningar. Det är betydligt fler än vad de två andra har. *Insikter i svenska* (Harstad&Skoglund 2011) och *Svenska 1 - helt enkelt* (Wingqvist&Nilsson 2014) har endast 31 respektive 35 skrivuppgifter i varje bok. De två sistnämnda riktar sig inte direkt till elever på studieförberedande program

och att antalet totala skrivuppgifter är så pass mycket färre tyder på att det finns längre förväntningar på eleverna på dessa program precis som Varga (2014) beskriver i sina resultat i avhandlingen *Skrivundervisning på gymnasiet*. Det är dock relativt bra spridning på alla skrivuppgifter, som ingår i studien, förutom de som ingår i processdiskursen. I kandidatuppsatsen av Omeich (2015) konstateras även där att alla skrivdiskurser representeras i skrivuppgifterna förutom just processdiskursen.

Skillnaderna mellan böckerna som riktar sig till elever på studieförberedande program eller yrkesförberedande är tydlig. I de böcker som riktar sig mot de förstnämnda är det nämnvärt tydligare med skrivuppgifter inom kreativitetsdiskursen och mer vanligt för yrkesprogrammen att skrivuppgifterna ingår i färdighetsdiskursen. I tidigare forskning finns det inte några förklaringar till detta. Däremot är det något överraskande att genrediskursen inte är mer i fokus i dessa relativt nyproducerade läroböcker eftersom forskning har bevisats dess fördelar.

	Färdighets-diskursen	Kreativitets-diskursen	Process-diskursen	Genre-diskursen	Totala antalet uppgifter:
Svenska i verkligheten	47 %	28 %	2 %	23 %	62
Insikter i svenska	16 %	45 %	0 %	39 %	31
Svenska impulser	10 %	63 %	0 %	27 %	41
Svenska 1 - helt enkelt	63 %	20 %	0 %	17 %	35

Fig. 6 Procent av antalet skrivuppgifter per lärobok och diskurs samt totala antalet uppgifter. De gulmarkerade raderna är läroböcker som riktar sig mot elever på yrkesförberedande program eller liknande och de vitfärgade raderna är läroböcker som riktar sig mot elever på studieförberedande program.

9. Referenslista

Andersson Varga, Pernilla. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan - Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Göteborgs universitet. Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning.

Ask, Sofia. 2012. *Språkämnet svenska - ämnesdidaktik för lärare*. Studentlitteratur.

Backman, Gunilla & Hulenvik, Bertil. (2011). *Svenska i verkligheten*. Interskol förlag AB. Malmö.

Blåsjö, Mona. 2010. *Skrivteori och skrivforskning - en forskningsöversikt*. Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.

Esaiasson, Peter & Gilljam, Mikael, m. fl. 2004. *Metodpraktikan - konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts.

Gibbons, Pauline. 2013. *Lyft språket, lyft tänkandet*. Hallgren Fallgren.

Harstad, Fredrik & Tanggaard, Iben. (2011). *Insikter i svenska*. Gleerup.

Holmberg, Per & Wirdenäs, Karolina. (2010). "Skrivpedagogik i praktiken" Ur *Språk och Stil* NF 20, 2010.

Hyland, K. 2009. *Teaching and researching writing*. London: Longman

Ivanic, R. 2004. "Discourses of writing and learning to write" I: *Language and education* 18(3), 220-245.

Malmgren, Gun och Sandqvist, Carin (red.). (1991). *Skrivpedagogik*. Studentlitteratur. Lund.

Omeich, Sara. (2015) *Från en isolerad färdighetsträning till en sociopolitisk konstruerad skrivpraktik - En studie om skriftspråksutveckling i läromedel i Svenska, Svenska som andraspråk och Arabiska som modersmål*. Kandidatuppsats vid Malmö högskola.

Waltå Lilja, Katrin. (2011). *Läroböcker i svenska? - En studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modellösare*. Malmö högskola.