



Lärande och samhälle  
Kultur-språk-medier

**Självständigt arbete**  
**30 högskolepoäng, avancerad nivå**

Att stötta skrivande genom explicit textarbete:  
Skrivrespons för vuxna andraspråksinlärare inom  
grundläggande vuxenutbildning

*Scaffolding writing through explicit instruction: Feedback for  
second language learners in adult education.*

Hanna Sandgaard-Ekdahl

Masterexamen i ämnesdidaktik: 120 hp  
Datum för slutseminarium: 2020-06-02

Examinator: Pia Nygård-Larsson  
Handledare: Robert Walldén



## Abstract

This study examines how adult second language learners in the context of a writing pedagogical intervention give and receive feedback and how they talk about argumentative texts. The study highlights students' work with peer response and the questions that can arise when students need to relate to instructions, model texts, and feedback that can provide inconsistent information about the text's desired design. The design of this study has taken inspiration from genre theory and formative assessment, emphasizing the role of an explicit writing pedagogy. The results show the importance of teacher guided practice and teaching metafunctional linguistic resources in order to improve students' writing. Furthermore the results indicate the role of function in writing instruction. Second language writers, as well as any student concerned with writing, need to understand how different linguistic choices affect the content and the readers' perception of the text.

Key words: adults, education, feedback, genre theory, language, metafunctions, pedagogy, peer response, second language writing, teaching and learning cycle, writing instruction



# Innehållsförteckning

1. Inledning	s. 7
1.1 Syfte och frågeställningar	s. 8
2. Tidigare forskning	s. 9
2.1 Forskning i Sverige	s. 9
2.2 Internationell forskning	s. 11
2.2.1 Olika forskningstraditioner	s. 11
2.2.2 Från produkt till process	s. 12
2.3 Formativ bedömning	s. 14
2.4 Sammanfattning av tidigare forskning	s. 16
2.5 Skrivdidaktisk forskning i Sverige	s. 16
2.6 Genrepedagogisk tillämpning	s. 18
2.7 Interaktionens betydelse för språkutveckling	s. 20
2.8 Mitt kunskapsbidrag	s. 21
3. Teoretiska utgångspunkter	s. 22
3.1 Diskurser för skrivundervisning	s. 22
3.2 Formativ bedömning inom ramen för processdiskursen	s. 23
3.3 Stöttning	s. 24
3.4 Stöttning inom ramen för genrediskursen	s. 26
3.5 Metafunktionerna	s. 27
3.6 Textsamtal utifrån cirkelmodellen	s. 29
3.7 Sammanfattning: skrivdiskurserna	s. 31
4. Metod och material	s. 32
4.1 Aktionsforskning	s. 32
4.2 Urval av lärare och elevgrupp	s. 33
4.3 Förberedelser	s. 34
4.4 Genomförande	s. 36
4.5 Etiska överväganden	s. 37
4.6 Diskursanalys	s. 38
4.7 Analytiskt förfaringssätt	s. 39
4.8 Forskarens påverkan	s. 39
4.9 Transkription	s. 40
4.10 Responsmallen	s. 41
5. Resultatanalys utifrån responskategorierna	s. 43
5.1 Genreträff eller genremiss: att utveckla en stegstruktur	s. 43
5.2 Att bygga ut argument och att positionera sig	s. 47
5.3 Förhandling om språk och innehåll	s. 51

5.4 Att använda modelltexter som förebilder	s. 53
5.5 Att skilja mellan egna och andras tankar	s. 55
5.6 Textuellt fokus på stegstruktur	s. 58
5.7 I spänningsfältet mellan lärarens förväntningar och elevernas förståelse av genren	s. 62
6. Diskussion och slutsats	s. 65
6.1 Att utveckla genresteg med hjälp av metafunktionerna	s. 65
6.2 Explicit textarbete med hjälp av cirkelmodellen	s. 67
6.3 Uppgiftens komplexitet	s. 68
6.4 Behovet av en utökad metaspråklig repertoar	s. 68
6.5 Responspraktikernas stöttande potential	s. 69
6.6 Modelltexter som förebilder	s. 70
6.7 Att tillvarata respons: möjligheter och svårigheter	s. 71
6.8 Att stödja språkutveckling	s. 73
6.9 Genrepedagogikens stöttande potential	s. 74
6.10 Studiens kunskapsbidrag	s. 74
7. Pedagogiska implikationer	s. 76
Referenser	s. 78
Bilagor	s. 84

# 1. Inledning

Under mina år som lärare på komvux, där jag undervisade i svenska som andraspråk, blev jag medveten om att den stora utmaningen för många elever är att utveckla den skriftliga färdigheten på sitt andraspråk (Saville-Troike, 2005). Under senare delen av grundutbildningen samt i gymnasiekurserna i svenska som andraspråk ligger tyngdpunkten på att utveckla det formella skrivandet för att i sin tur kunna klara av de nationella proven. Till skillnad från tidigare läroplaner har Lgr11/Gy11 lyft fram det diskursiva skrivandet (Winzell, 2018; Magnusson, 2019), ett skrivande som är nödvändigt för att nå skolframgång under den senare delen av skolgången. Det är även den typ av skrivande som krävs inom högre utbildning (Norberg Brorsson, 2007). Ovan nämnda kurser ger tillträde till universitetsstudier vilket för många komvuxstuderande är ett mål, men genomströmningen på de skrivtunga gymnasiekurserna är förhållandevis låg då många av eleverna har svårt att klara de högt ställda kraven. Enligt aktuella siffror från Skolverket (2019) får 31,1% av eleverna som läser kursen svenska som andraspråk 3 F på den del som avser skrivande på det nationella provet, vilket går att jämföra med andelen eleverna som läser svenska. Endast 15,1 % av dessa elever erhåller betyget F. Siffror gällande vuxenutbildningen saknas, men här är skillnaderna troligtvis ännu större. På kort tid förväntas elever utveckla sitt språk och sitt skrivande så att de kan klara av studier på högskolenivå, vilket är en stor utmaning för lärare och elever. Mitt intresseområde handlar om hur olika typer av feedback kan hjälpa eleverna att utveckla sitt skrivande. Frågan är angelägen då man som lärare måste lägga ner mycket arbete på skrivande och responsgivning, ett arbete som är väldigt tidskrävande och kanske inte alltid så effektivt. Som lärare har jag ofta undrat hur eleverna tänker, speciellt då jag har märkt att den respons jag gett eleverna inte har inkorporerats i bearbetningen av texten. Frågan blir då naturligtvis om eleven har förstått den feedback jag har gett och om eleverna upplever att den respons de får hjälper dem att utvecklas i sitt skrivande. Det är angeläget att höra både elevernas uppfattning om respons, men också hur de själva förstår och kan använda sig av det stöd som ges i respons-sammanhang för att utveckla sitt skrivande.

Den formativa bedömningen är central i skrivprocessen. Formativ bedömning handlar bland annat om att synliggöra vad som ska läras och att som lärare stödja lärandet genom att ge kontinuerlig feedback. Betoningen ligger snarare på formativ än på bedömning och formativ bedömning omtalas ofta som bedömning för lärande. ”Den

pedagogiska bedömningen har huvudfokus på bedömning *för* lärande. En bedömning för lärandet involverar den som blir bedömd på ett påtagligt sätt. Därför måste bedömning vara möjlig att såväl kommunicera som diskutera” (Pettersson, 2006:1). Pettersson betonar i sin artikel att bedömningen faktiskt måste involvera eleverna och att eleverna blir engagerade i sitt lärande. Det kan göras på många sätt. Vanligt inom skrivundervisningen är kamratrespons, där eleverna ger återkoppling i par eller i grupp. En annan metod som ofta används är responsformulär, något som kan tydliggöra vad som bidrar till kvalitet i texter (Hoel, 2001:204). Genom att bygga in undervisningsaktiviteter som bygger på dialog mellan lärare och elever eller elever emellan skapas tillfällen för formativ bedömning. I den här studien har såväl kamratrespons som responsformulär använts för att få syn på hur eleverna kan formulera respons till varandra utifrån de krav eller förväntningar som kommunicerats till eleverna under lektionerna.

### 1.1. Syfte och frågeställningar

Uppsatsens syfte är att undersöka hur vuxna andraspråkselever under ett strukturerat responsarbete uppfattar och formulerar respons till varandra i syfte att utveckla den skriftliga färdigheten. I studien undersöks hur eleverna kommunicerar kring text och vilka uppfattningar, attityder, erfarenheter och förståelse av text som framgår av samtalet. Följande forskningsfrågor blev utgångspunkten för mitt arbete:

- Vad kännetecknar den respons som blir framträdande i samtalen?
- Hur uppfattar eleverna den respons de får på sina texter?
- Hur uppfattar eleverna den respons läraren tillhandahåller?

Besvarandet av dessa frågeställningar kan ge ett underlag för att diskutera hur pedagogisk verksamhet kan organiseras för att stötta andraspråkselevs skrivande. Studien fokuserar framförallt vad som kännetecknar den respons som blir framträdande under kamratresponsen, men analysen och diskussionen berör även elevernas uppfattning av den respons som kamraterna och läraren ger.



## 2. Tidigare forskning

I forskningsöversikten redogör jag för forskning som rör respons inom skrivundervisningen för vuxna andraspråksinlärare både i Sverige och ur ett internationellt perspektiv. Ett avsnitt kommer att ha ett särskilt fokus på formativ bedömning. Ett annat avsnitt kommer att behandla skrivdidaktisk forskning i Sverige men här breddas perspektivet till att omfatta studier från grundskolan och gymnasiet, eftersom studier om vuxnas skrivande i stort sett saknas inom den skrivdidaktiska forskningen i Sverige. Genrepedagogiken som utgör en del av det teoretiska ramverket får ett litet utrymme i anslutning till avsnittet om skrivdidaktisk forskning. Vidare belyses forskning som behandlar interaktionens betydelse för språkutveckling för att tydligt knyta an till responspraktikerna, där interaktion är ett centralt inslag.

### 2.1. Forskning i Sverige

Det finns ett stort intresse för andraspråkslevers skrivande inom internationell forskning och då i synnerhet inom den engelskspråkiga världen eftersom det finns många andraspråksinlärare i engelska. Däremot finns det få studier i Sverige och Europa som behandlar vuxna andraspråkslevers skrivande (Jacobson, 2019). Aktuella siffror visar att fyra % av den vuxna befolkningen i Sverige deltar i studier inom kommunal vuxenutbildning, vilket är fler än antalet elever i den svenska gymnasieskolan (Fejes & Holmqvist, 2018). Med tanke på att antalet elever inom vuxenutbildningen överstiger antalet elever i den svenska gymnasieskolan kan det tyckas lite märkligt att så få studier faktiskt undersöker vuxnas skrivande. Skolforskningsinstitutet (2018) publicerade för ett par år sedan en forskningsöversikt som rör feedback i skrivundervisningen men här har man valt att exkludera både vuxenperspektivet och elever som läser svenska som andraspråk. Dock kan resultatet bidra med värdefull information om skrivprocessen. Några av de slutsatser som dras är just svårigheten att isolera och mäta effekten av olika responspraktiker eftersom andra faktorer kan ha betydelse för resultatet, till exempel hur lärarna arbetar i övrigt eller att lärare arbetar under väldigt olika förutsättningar. Således är det svårt att hitta studier som faktiskt kan påvisa något säkert om hur lärares olika praktiker gör eleverna till bättre skribenter. Skrivutveckling är komplext på så sätt att det sker över en längre tid och i de studier som gjorts saknas det longitudinella perspektivet. Ytterligare en viktig slutsats är att det saknas studier som faktiskt undersöker hur eleverna arbetar vidare med sina texter när läraren har gett feedback.

Endast en av studierna som ingår i forskningsöversikten (Igland, 2008) kan tillföra något om hur eleverna använder sig av lärarens feedback. Ett viktigt resultat som framgår av studien är att det är stor skillnad gällande elevers förmåga att tillvarata lärarens feedback och inkorporera den i skrivandet. De elever som behöver responsen mest är också de elever som har svårast att använda sig av responsen, medan de mest drivna skribenterna lyckas bättre att tillvarata lärarens respons. Igland menar att allt responsarbete måste ske i en meningsskapande dialog mellan lärare och elever, annars riskerar en stor del av arbetet läraren lägger ner att inte ha någon effekt på elevers skrivande.

I Jacobsons studie (2015) deltog en grupp studenter som studerar svenska för invandare på distans. Syftet med studien är att undersöka vilken typ av lärarfeedback som är vanligast och vad eleverna föredrar. Artikeln av Jacobson ingår i sin tur i en sammanläggningsavhandling som kom 2019. Då Jacobsons forskning ligger nära mitt intresseområde har både forskningsreferenser och resultat varit viktiga att ta del av. Studien från 2015 visar att läraren gav feedback på elevernas narrativa texter utifrån kategorier som relaterade både till produkt och process. Resultatet visar att 77% av lärarresponsen består av summativ feedback och att nästan 70% fokuserar på språklig korrekthet, framförallt grammatik och ordval. En anledning till att språklig korrekthet får så stort utrymme kan vara deltagarnas språkliga nivå. Elever på grundläggande nivå behöver mer feedback på språklig korrekthet: ordval, morfologi och syntax. Ferris skriver att nybörjare behöver få hjälp av läraren att få syn på interimspråkliga drag för att kunna närma sig målspråket (2012). Processororienterad feedback utgör endast en femtedel och då handlar det framförallt om uppmuntrande kommentarer. Av studien framgår att studenterna värderar feedback gällande språklig korrekthet högst. Dock avser Jacobsons forskning elever som studerar på en distansbaserad SFI-kurs vilket kräver helt andra former för återkoppling till deltagarna. Fokus för min studie handlar snarare om det responsarbete som sker i klassrummet och hur man genom olika responspraktiker kan höja elevernas metaspråkliga förmåga samt utveckla deras skrivande. Den elevgrupp som är av intresse för mig är elever som har kommit en bit på väg i sin andraspråksinläring, och som ställs inför mer krävande skrivuppgifter.

Sva-undervisning på grundvux är mycket sparsamt belyst i tidigare forskning. Inom ramen för ett masterprojekt skriver dock Walldén om skrivande och responspraktiker inom vuxenutbildningen. Walldéns studie (2012) handlar om kamratbedömning av elevtexter och deltagarna består av vuxna andraspråkslever som

läser svenska som andraspråk på grundläggande nivå. Syftet med studien är att undersöka vilka tecken på lärande som framgår av elevernas frågor och reaktioner när de arbetar med olika slags kamratbedömning. Studien visar att eleverna ofta fokuserar den språkliga formen medan frågor avseende innehållet inte förhandlas lika ofta. Responsformulären är viktiga eftersom de fungerar som stöd och uppmuntrar till beskrivande återkoppling snarare än värderande. En annan viktig slutsats är att eleverna behöver tydliga exempel på kvalitetskriterier och att läraren förbereder responsarbetet nog. Målet är att eleverna på sikt ska kunna bli mer självreglerande och mindre beroende av läraren vilket ligger helt i linje med den formativa bedömningens syfte. Walldén (2020) berör även skrivande på grundvux i en senare studie där elevers interaktion och lärares formativa bedömning får ett stort utrymme. Eleverna skriver argumenterande texter och studien visar att läraren har ett tydligt fokus på att utveckla innehållet och argumentationen.

## 2.2. Internationell forskning

Till skillnad från i Sverige finns det internationellt sett en stor mängd studier som undersöker vuxna andraspråkselevers skrivande, men flertalet av dessa studier har gjorts på studenter som läser olika typer av skrivkurser på universitetet och som inte har engelska som förstaspråk (Jacobson, 2019). Av sökträffarna i internationella databaser framgick att flertalet studier har gjorts på högskolor och universitet och inte de former som motsvarar den svenska kommunala vuxenundervisningen.

### 2.2.1. Olika forskningstraditioner

Inom internationell andraspråksforskning har man tidigare kunnat urskilja två olika inriktningar som rör andraspråkselevers skrivande: Second Language Acquisition och Second Language Writing (Ferris, 2010). Forskare med SLA i fokus undersöker i första hand hur korrigerande feedback (corrective feedback) hjälper andraspråkselever att utveckla vissa språkliga strukturer, medan forskare som undersöker andraspråkselevers skrivande är intresserade av om eleverna kan utveckla sitt skrivande generellt, inte bara språkliga strukturer utan även andra skriftliga färdigheter. Inom SLA forskning har det funnits delade meningar om huruvida felrättning är effektivt. Tidigare hade man ett stort fokus på grammatik och ordförråd, medan forskare som Krashen bidrog till en ny syn på språkinlärning där fel sågs som ett naturligt led på vägen i andraspråkselevers utveckling (1982). Senare hävdar Truscott (1996) att felkorrigering är ineffektivt och till

och med kan hämma andraspråkselevs utveckling. Hans studier har inte fått stå oemotsagda (se Ferris, 2010). Idag verkar det finnas en viss samstämmighet mellan forskare inom de olika skolorna: korrigerande återkoppling har en viss betydelse i utvecklandet av elevers skriftliga färdigheter (Ferris, 2010). Forskare som Long (1991) pekar på nödvändigheten av att belysa den språkliga formen för andraspråksinlärare för att minimera att språkinläraren fortsätter att producera samma typ av språkfel. Enligt Ferris är den viktiga frågan snarare hur man kan förbättra responsen för att bidra till språk- och skrivutveckling (2012). Olika studier visar att andraspråkselever uppskattar lärarens skriftliga feedback mest, och värderar det högre än andra former av feedback (Hyland & Hyland, 2006). Dock är det ovisst huruvida skriftlig feedback från läraren faktiskt leder till att andraspråkselever utvecklar sitt skrivande på sikt (Ferris, 1997). Flera studier visar att andraspråkselever värderar felrättning högst. Till skillnad från exempelvis Krashen och Truscott visar många studier att elever, i synnerhet de som kommer från kulturer där läraren är en stark auktoritet, uppskattar och förväntar sig felkorrigerings av språket (Hyland & Hyland, 2006). Det kan vara så att andraspråksinlärare känner mindre prestige inför skrivandet på ett andraspråk och att det inte påverkar deras självbild på samma sätt som modersmålstalare.

### 2.2.2. Från produkt till process

Inom SLA-forskningen har det funnits en slagsida åt effektstudier konstruerade med för- och eftertester för att kunna mäta huruvida en riktad feedback kan leda till inläring av vissa specifika språkliga strukturer (Ferris, 2010). Den andra inriktningen haft ett mer holistiskt perspektiv på skrivande. Precis som Jacobson (2019) påtalar har WCF-forskningen (written corrective feedback) varit dominerande inom responsforskningen, men det är också tydligt att se hur forskning kring feedback i skrivundervisningen har förändrats genom åren och hur fokus har skiftat produkt till process. Intresset för det processorienterade skrivandet inom forskningen och skrivpraktiken slog igenom i USA under 80-talet, men då handlade det i första hand om elever med engelska som förstaspråk (Hyland & Hyland, 2006). Lärares skriftliga kommentarer kompletterades med skivrarverkstäder och samtal kring texter mellan lärare och studenter, eller mellan studenter och studenter. Inom andraspråksundervisningen tog responsforskningen inte fart på allvar förrän under 90-talet (Hyland & Hyland, 2006). Under 2000-talet kom feedback att bli en ännu viktigare komponent då sociokulturella teorier om stöttningens betydelse för lärande kom att spela en allt större roll i skrivundervisningen (Hyland &

Hyland, 2006). Genrepedagogiken som vinner mark redan på 80-talet i Australien, men långt senare i exempelvis Sverige, bygger på explicita metoder för skrivundervisning där en stor vikt läggs vid förberedelsearbetet (Olofsson, 2010). I det arbetet kan den formativa bedömningen med samtal kring olika texttypers språkliga och strukturella särdrag utgöra en viktig komponent (Parr & Timperley, 2010:71). En mer utförlig diskussion kring genrepedagogik kommer att föras i teoriavsnittet.

Om fokus tidigare hade handlat om språkliga aspekter av texter kom responsen även att innefatta globala aspekter av skrivande, till exempel hur man organiserar en text och utvecklar tankar och idéer. En orsak till att man tidigare haft ett starkt fokus på språkliga aspekter menar Ferris har att göra med att lärare utbildades av lingvister snarare än experter på skrivundervisning (Ferris 2003:22). Idag har skrivdidaktiken förändrats och feedbackpraktiken tar sig nya uttryck: kamratrespons, skivrarverkstäder, inspelad feedback och inte minst de möjligheter som digitala verktyg idag kan erbjuda (Hyland & Hyland, 2006). Som ett led i ett ökat intresse för processen blir olika responspraktiker viktiga att beforska: inte bara den traditionella skriftliga responsen som ges från lärare till elev utan även det som sker i samtalet mellan lärare och elever eller elever emellan.

Ashwell (2000) har i en studie undersökt effekterna av ett vanligt skrivdidaktiskt upplägg där läraren först ger respons på innehållet och sedan formen. Resultatet visade att innehållet inte förbättrades nämnvärt medan vissa förbättringar kunde ses gällande språk och formalia. Ashwells studie visar i likhet med andra studier (Hyland, 1990; Morra & Asís, 2009) att andraspråkselever fäster stor uppmärksamhet vid respons som rör språket, vilket bland annat har sin förklaring i att det är enklare och mindre tidskrävande att åtgärda. Hoel (2001:30) menar också att den mindre erfarna skribenten tenderar att göra en ”nedglidning” på lokal nivå i texten, vilket överensstämmer med Ashwells resultat. Deltagarna i Ashwells studie var oerfarna skribenter och ovana vid processskrivande. Att åtgärda innehållet i texten kräver en annan tankemöda då texten måste rekonstrueras. Slutsatsen är att eleverna i högre utsträckning hade behövt arbeta med gemensam textbearbetning för att förstå hur responsen kan användas och inkorporeras i texten. En liknande slutsats drar Ferris (1997).

### 2.3. Formativ bedömning

Senare forskning har kommit att intressera sig mer för skrivprocessen och den formativa bedömningens betydelse för utvecklandet av den skriftliga färdigheten. Stora namn inom utbildningsvetenskaplig forskning som Black och Wiliam (1998), Hattie och Timperley (2007), och i ett nationellt perspektiv även Jönsson (2013) och Lundahl (2011), betonar den formativa bedömningens betydelse för lärandet. Även Skolforskningsinstitutets översikt (2018) visar på betydelsen av skrivprocessen, snarare än produkten. I Gy11 betonas formativ bedömning som en del av de nya kursplanerna vilket är en tydlig skillnad från tidigare och därmed kan man också säga att skolan har fått ett nytt uppdrag av Skolverket: ”Bedömningen av elevprestationer i skolan är också nära sammankopplad med undervisningen. När bedömning ges på ett medvetet och systematiskt sätt, väl integrerad i undervisningen, ges eleven goda förutsättningar för lärande” (Skolverket, 2011:6). 2009 presenterade Hattie sin omfattande metastudie, *Visible Learning*, vars syfte var att klargöra vilka faktorer som ligger till grund för elevers skolframgång, och en de tyngst vägande faktorerna var just pedagogers arbete med att synliggöra lärandet för att ge eleverna strategier och metakognitiva verktyg för att prestera bättre. Black och Wiliam är namn som ofta nämns inom forskningen kring lärande bedömning. De menar att formativ bedömning leder till bättre lärande och därmed bättre resultat. I artikeln *Assessment and Learning* (1998) nämns fem faktorer som stimulerar framgångsrik inläring genom bedömning: att eleven får ordentlig återkoppling på sina uppgifter, att undervisningen involverar elevens eget engagemang för sin inläring<sup>1</sup>, att undervisningen anpassas till att involvera resultaten av bedömningen, att man erkänner bedömningens betydelse för elevens motivation och självkänsla, att eleverna kan bedöma sig själva och inse hur de ska kunna maximera sina prestationer.

Som tidigare nämnt började responsbegreppet användas i samband med att den processinriktade skrivdidaktiken slår igenom under 80-talet. När Black och William så småningom skriver sin omtalade artikel *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* (1998) blir det tydligt att *formative assessment* eller *formativ bedömning* även handlar om att synliggöra vad man som lärare behöver stärka i sin undervisning i förhållande till elevernas prestationer. Just detta är viktigt att betona:

---

<sup>1</sup> Inom ramen för såväl genrediskursen som processdiskursen förordas aktiviteter som involverar eleverna i lärandeprocessen, exempelvis textsamtal om olika textaktiviteter (Ivanic, 2004).

respons ger inte bara elever en förståelse för vad som måste utvecklas utan även lärare en förståelse för sin egen undervisningspraktik och en insikt om vad som måste stärkas för att uppnå det önskvärda resultatet.

Nemati et al. (2017) har undersökt hur lärare på universitet ger feedback och hur studenter på olika nivåer i andraspråket uppfattar feedback. Av resultaten framgår att lärare oftast ger feedback på språkliga aspekter av texten. Det här är även något som studenterna efterfrågar. Här syns en tydlig skillnad mellan studenter på de olika nivåerna då studenterna på grundläggande nivå hellre vill ha feedback på språkliga och grammatiska aspekter medan studenter på mellannivå och avancerad nivå i större utsträckning efterfrågar feedback även på makronivå. Även Morra och Asís studie (2009) visar att studenter som läser engelska som främmande språk och som inte uppnått avancerad nivå lägger större vikt vid feedback som ges på mikroaspekter av texten, exempelvis språklig korrekthet. En förklaring kan vara att brister på mikronivå kan vara enklare att åtgärda (Hyland, 1990; Ashwell, 2000; Hoel, 2001). För många av deltagarna tycks skriftliga färdigheter vara synonymt med att erövra lexikala, syntaktiska aspekter av språket. Liknande slutsatser framgår även av Rueggs studie (2016) där resultaten visar att de ändringar som studenterna gör i texterna ofta rör sig om ändringar på ett ytligare plan snarare än på innehåll och textkvalitet.

I en kvantitativ studie av Lundström och Baker (2009) undersöks vad som är mest gynnsamt för att utveckla den skriftliga färdigheten: att få respons eller att ge respons. Av resultatet framgår att den grupp som lärt sig att ge feedback gjorde större framsteg jämfört med den grupp som lärt sig att använda feedback för att utveckla sitt skrivande. Således går det att anta att studenterna lär sig att utvärdera och kritiskt granska sina egna texter genom att lära sig att granska andras texter<sup>2</sup>. Av resultaten framgick även att den grupp som gynnades mest av att ge feedback var studenter på nybörjarnivå. En orsak till detta kan vara att studenterna på mer avancerad nivå hade gjort stora framsteg i sitt skrivande. Liknande resultat visar även Fung och Mei (2015) som undersöker hur kamratrespons och självskattning med hjälp av checklistor kan bidra till att utveckla andraspråkselevs skriftliga färdigheter. Av resultatet framgår att

---

<sup>2</sup> Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen används som en förklaring till utfallet. Det är inte säkert att mottagaren befinner sig i samma språkliga utvecklingsfas som responsgivaren men däremot kan responsgivaren i större grad anpassa responsen till sin egen utvecklingszon.

responsarbetet i grupp gynnar framförallt de mindre högpressterande studenterna då man får ta del av andras tankar och olika perspektiv.

## 2.4. Sammanfattning av tidigare forskning

Flera studier visar således att studenter på grundläggande studienivå efterfrågar feedback på språk och i synnerhet grammatisk korrekthet och lexikon (Morra & Asís, 2009; Nemati et al, 2017; Jacobsson, 2015). Nybörjare behöver i större utsträckning få hjälp med att identifiera de språkliga bristerna i texten till skillnad från inlärare på avancerad nivå (Ferris, 2012). För dessa studenter tycks skriftliga färdigheter vara synonymt med att man utvecklar lexikala och grammatiska färdigheter. Det är också tydligt att det är den typen av feedback som andraspråksinlärare på grundläggande nivå har enklast att ta till sig och processa. Av de ändringar som studenterna gör så sker flest ändringar på mikroaspekter av texter (Morra & Asís, 2009; Fung & Mei, 2015; Ruegg, 2016).

Att elever/studenterna på olika nivåer i sin språkutveckling gynnas av formativ feedback framgår av flera studier. Här avses både respons från läraren och kamratrespons, eller formativ feedback som ges på olika sätt: muntlig inspelad feedback, feedback i smågrupper med hjälp av responsformulär eller traditionell skriftlig respons som tillhandahålls av läraren i form av kommentarer i marginalen. Flera studier visar också att det kan vara mer gynnsamt att ge respons än att motta respons (Lundström & Baker, 2009; Fung & Mei, 2015). Genom att granska sina kamraters texter utvecklar eleverna metakognitiva förmågor, men precis som framgår av Walldén (2012) och Fung & Mei (2015) behöver eleverna förebilder för sitt skrivande och att läraren tillsammans med eleverna formulerar tydliga kvalitetskriterier. Ett flertal studier visar dock att studenterna värderar lärarens skriftliga feedback högst (Hyland & Hyland, 2006). Den främsta vinsten som framhålls är att studenter, genom att tränas i att ge respons, blir mer medvetna om sitt eget skrivande (Hyland & Hyland, 2006), vilket i synnerhet gynnar de elever som behöver mycket stöd i sitt skrivande (Lundström & Baker; Fung & Mei, 2015)

## 2.5. Skrivdidaktisk forskning i Sverige

Svenska studier har bland annat kartlagt skrivbegreppet i Lgr 11. En av de mer framträdande förändringarna i den senaste läroplanen är en specificering av de skrivdidaktiska inslagen vilka förordar ett fokus på normer för olika texttyper



(Kommentarmaterial för kursplaner i svenska, 2011:225). Ytterligare en viktig förändring är att det kreativa skrivandet får stå tillbaka för det diskursiva skrivandet (Lim-Falk & Wirdenäs, 2018). Ett centralt uppdrag i gymnasielärares arbete i skolämnet svenska och svenska som andraspråk är ”att främja avancerad skrivutveckling och textkompetens” (Lim-Falk & Wirdenäs, 2018:1). Ytterligare en viktig förändring är inslagen av genrepagogik som genomsyrar begrepps användningen i Lgr11 (Liberg et al., 2012; Hansson, 2013). “På ett övergripande plan kan ämnesplanen med andra ord sägas omfatta en syn på skrivande som intentionell handling och text som kulturellt fenomen” (Borgström & Westman, 2017:28), vilket ligger helt i linje med genrepagogikens teoretiska utgångspunkter (mer i teoriavsnittet).

Det finns en del studier som undersöker skrivdidaktiska frågor i Sverige. Eftersom kursplanerna idag betonar skrivdidaktiska inslag har det från Skolverkets och Vetenskapsrådets sida initierats olika skrivdidaktiska projekt. Här kan TOKIS nämnas, ett projekt som handlar om text- och kunskapsutveckling i skolan (Ledin et al., 2013). Projektet utgår från tanken att texter består av olika *textaktiviteter* och att elever kan utvecklas som skribenter om de i samtal om text får utforska dessa textaktiviteter. Dessa samtal omnämns som *textsamtal*. I några svenska studier utforskas samtalets roll för att utveckla skrivandet. Wirdenäs studie om textarbete i en åk 7 (2013) visar hur lärarens språkliga val vid instruktionerna påverkar utfallet, det vill säga hur eleverna utformar sina egna texter, och visar på vikten av att introducera eleverna för ett metaspråk och att kommunicera förväntningar på ett tydligare sätt. Att ge eleverna kunskap om metaspråkliga begrepp kan vara ett sätt att stärka elevernas skriftspråkliga kompetens. Undervisningen, som förbereder eleverna för skrivandet, kan sägas vara både explicit och processororienterad på så sätt att läraren bygger upp arbetet i flera steg. Därtill utgör en modelltext ett viktigt led i instruktionen. För läraren är dock arbetssättet nytt och varken samtalet kring modelltexten eller instruktionen hjälper eleverna i den egna textproduktionen. Undervisningen är i huvudsak monologisk och eleverna inbjuds i liten utsträckning att bidra med tankar kring den givna modelltexten. Att några elever lyckas med brevskrivandet kan bero på att dessa elever har de förkunskaper som efterfrågas för att lösa uppgiften (Wirdenäs, 2013:82).

Holmberg undersöker i en studie (2012) hur ett arbete med *genreskrivande* realiserar i en gymnasieklass som arbetar med genren insändare. Studien visar bland annat att elever som tillämpar icke-typiska genrestrukturer lyckas väl ändå, trots att de inte följer den för genren typiska strukturen. De elever som lyckas bäst väljer istället en

annan genrestruktur än den som läraren förordat vilket visar på vikten av att samtala om olika textaktiviteters roll för att kommunicera ett syfte. En kritik som har riktats mot genrepedagogiken, eller snarare tillämpningen av genrepedagogiken, är att den tenderar att användas på ett instrumentellt och lite förenklat sätt där övervägande fokus läggs på textens struktur eller att eleverna ska skriva utifrån en bestämd mall (se till exempel Liberg, 2010; Hansson, 2013). Holmbergs studie visar på vikten av samtal om olika textaktiviteter: att dessa fyller olika syften samt att de går att kombinera. En genre låter sig sällan inordnas i en avgränsad mall och eleverna kan snarare bli mer självständiga skribenter om de kan röra sig mellan olika textaktiviteter. Nämnas bör dock att genrepedagogikens syfte från början växte fram ur behovet av en mer explicit skrivpedagogik för att stärka elever från icke-akademiska hem och som inte nödvändigtvis hade tillgång till det akademiska skolspråket (diskuteras bland annat i Olofsson, 2010; Walldén, 2019). Det går att förmoda att de elever som lyckas väl med sitt skrivande, i såväl Holmbergs som Wirdenäs studie, är drivna skribenter från början.

Diskursivt skrivande är kännetecknande för det skrivande som eleverna möter under grundskolans senare år och på gymnasiet. Utredande och argumenterande texter intar en särställning i GY11 (Winzell, 2018:27). Men redan i grundskolan förväntas eleverna möta det diskursiva skrivandet. Magnusson (2019) undersöker vilket stöd läromedel i svenskämnet tillhandahåller för att stötta lärares och elevers skrivutveckling gällande den här typen av texter. Magnussons studie visar att läromedel tenderar att lägga mer tyngd på innehålls- och strukturstödjande redskap än på språkstödjande redskap. Även Walldéns studie (2017) som undersöker läromedel i svenska visar liknande resultat: att läromedel i liten utsträckning uppmärksammar språkliga mönster och kännetecken i relation till olika genrer, medan mönster för att modellera strukturer ges i en större grad.

## 2.6. Genrepedagogikens tillämpning

Precis som Winzell påtalar har genrepedagogiken fått kritik för att den ofta används som en renodlad metod som inte undervisas på ett djupare plan (2018:35) och att den därmed riskerar att användas instrumentellt. Många lärare använder sig av modelltexter och förebilder för elevernas skrivande och samtalar med eleverna olika kvaliteter i texter, men frågan är hur många lärare som samtalar med eleverna om hur metaspråkliga resurser kan användas för att synliggöra texters uppbyggnad och

språkliga drag. Dock finns det en risk att arbetet med mallar riskerar att hämma elevernas kreativitet. Holmberg (2012:127) menar att textmallarna ofta används som ett recept för hur texten ska se ut och att lärare sällan visar på texters komplexitet och att olika *textaktiviteter* samspelar i en text. “Att bedöma unika texter utifrån om de uppvisar “rätt form” är att göra medlen till ett mål i egen rätt. En sådan bedömningspraktik skickar en stark signal till eleverna att skrivande inte handlar om att fatta medvetna val utifrån tillgängliga medel och egen, formgenererad kreativitet, utan att följa mallen” (Borgström & Westman, 2017:34). Apelgren och Holmberg (2018) förespråkar istället en skrivundervisning som inbjuder till samtal om text där likheter mellan texter och alternativa drag jämförs och diskuteras. En argumentation kan till exempel byggas upp av olika *textaktiviteter*, inte bara persuasiva, utan även utredande och förklarande textaktiviteter, men den här typen av samtal kring texter är ovanliga i klassrummet. Istället fokuseras gärna textuella metaspråkliga resurser såsom disposition och “användbara språkliga markörer” som kan användas för att bygga upp en argumentation (2018:35-36). Ett liknande resultat visar Walldéns avhandling (2019) som undersöker hur pedagogers arbete med genrep pedagogik realiserar i två olika lärares klassrum. Studien visar att de textuella inslagen dominerade på bekostnad av de ideationella och interpersonella inslagen i undervisningen om argumenterande texter (se mer i avsnitt 3.5.). Walldén förespråkar istället en metafunktionellt baserad genrep pedagogisk undervisning. En kritik som lärare själva ofta framför mot cirkelmodellen är den tidskrävande aspekten. Att arbeta med texter enligt de SFL-baserade mallar som förespråkas av bland annat Kuyumcu (2010) är ett tidskrävande arbete. Å andra sidan tar det mycket tid i anspråk att låta eleverna misslyckas gång på gång. Förmodligen lyckas eleverna bättre med sitt skrivande om mycket tid ägnas åt själva förberedelsearbetet.

Holmberg menar att det gemensamma textskrivandet, som är ett viktigt led i cirkelmodellen, är en nyckelaktivitet (2010:25). Ofta väljer pedagoger att hoppa över det här steget i arbetsprocessen, sannolikt på grund av att det är tidskrävande och att det ställer höga krav på pedagogen. Holmberg och Wirdenäs (2010:122) visar hur textsamtalet under det gemensamma skrivandet både skapar förebilder för elevernas egna skrivande men även kan fungera som en förebild för hur själva skrivprocessen ser ut. Många av eleverna är ovana skribenter och behöver lära sig att skrivandet är en process och att det är så de flesta skribenter arbetar.

## 2.7. Interaktionens betydelse för språkutveckling

Centralt inom sociokulturell teori är att allt lärande sker i ett socialt och kulturellt sammanhang och att vi lär oss främst genom språket (Vygotskij, 1934). Inom andraspråksundervisning brukar man tala om interaktionens betydelse för språkutvecklingen och lärandet (Lindberg, 2005). Således är det viktigt att i en andraspråkskontext sträva efter en undervisning där interaktiva övningar utgör en del av stöttningen. Lindberg skiljer mellan det informella, vardagliga samtalet där deltagarna möts på lika villkor och förhandlar sig fram till en gemensam förståelse och det som hon kallar det traditionella klassrumssamtalet<sup>3</sup>. Vidare skriver Lindberg att samtalet som äger rum i den mindre gruppen möjliggör för eleverna att utforska språket, att ta ordet och att argumentera för sin sak vilket inte ryms inom det traditionella klassrumssamtalet där läraren ställer frågor och eleverna svarar. Gibbons (1998) understryker att undervisningen måste organiseras utifrån aktiviteter som gradvis gör att eleverna kan klara uppgifterna på egen hand och att eleverna kan närma sig en mer kontextoberoende språkanvändning. Här kan läraren sträva efter att låta det vardagliga, utforskande samtalet bli den brygga eleverna behöver för att närma sig ett mer skriftspråkligt sätt att uttrycka sig (Lindberg, 2001). När den amerikanska språkforskaren Evelyn Hatch (1978) skriver om samtalets betydelse för språkutvecklingen syftar hon på hur den infödde talaren kan stötta andraspråksinläraren genom att tillhandahålla en diskursiv ram för språkutveckling. Dock ska det understrykas att inte bara läraren utan även kamraterna kan utgöra den stöttning inläraren behöver för att tänja sitt språk, vilket även Lindberg bekräftar då hon hänvisar till Swains forskning: "(...) den kollaborativa dialogen och samarbetet i mindre grupper kring uppgifter med fokus på såväl innehåll som form kan ge utrymme för inlärarna att pröva egna hypoteser om språket och reflektera över sin egen och andras språkanvändning" (2001:15). Några av kamraterna har dessutom kommit längre i sin språkutveckling och kan stötta utifrån sina förmågor. Studenter som befinner sig på olika nivåer kan således utvecklas utifrån sin nivå. Ett exempel är hur studenterna i Lundberg och Bakers studier (2009) gynnas mer av att ge respons än att ta emot respons. Liknande resultat presenteras i Hyland och Hyland (2006:7). Swain har till skillnad från Krashen betonat att språkutveckling främst kan ske genom att inlärarna får använda språket i mer avancerat språkligt deltagande och i

---

<sup>3</sup> Här är det läraren som ställer frågor och eleverna svarar, men det är läraren som står för merparten av talutrymmet (Lindberg, 2001).

samtalet tvingas använda det som hon kallar ett begripligt utflöde (1985). Att exponeras för ett begripligt inflöde räcker inte för att främja språkinlärning utan inlärarna måste få möjlighet till syntaktisk såväl som semantisk bearbetning. Swain beskriver detta som *pushed output*, det vill säga att inlärarna tvingas att uttrycka sig så precist som möjligt: “negotiation of meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately” (1985:249).

## 2.8. Mitt kunskapsbidrag

Som tidigare nämnt finns det få studier i Sverige som undersöker vuxna andraspråkselevs skrivande. Trots att aktuella publikationer som Skolforskningsinstitutets översikt från 2018 och Jacobsons avhandling från 2019 belyser respons inom skrivundervisningen saknas det fortfarande studier som undersöker andraspråkselevs skrivande på grundvux och komvux. Mitt intresseområde handlar framförallt om elever som har kommit längre i utbildningssystemet. Med den här studien önskar jag bidra till en ökad kunskap om hur olika responspraktiker används och förstås av vuxna andraspråkselever.

### 3. Teoretiska utgångspunkter

#### 3.1. Diskurser för skrivundervisning

I teoriavsnittet beskrivs olika skrivdiskurser som har varit centrala både i utformandet av studien och i arbetet med att analysera det empiriska materialet. I den här studien har en lärare tillsammans med mig deltagit med att utforma ett upplägg rörande responsarbete och responsformulär (se vidare avsnittet om metod). Eftersom studien har inslag av aktionsforskning är det av vikt att visa varifrån det skrivdidaktiska upplägget har hämtat sin inspiration. Ivanic artikel *Discourses of Writing and Learning to Write* (2004) behandlar olika diskurser för skrivande som finns representerade i skolans skrivundervisning. Ivanic analytiska ramverk beskriver i grova drag olika tendenser inom skrivforskningsfältet som delvis också har präglat den svenska utbildningskontexten (Lim-Falk & Wirdenäs, 2018:2). Diskurserna kommer delvis att användas för att beskriva hur ett strukturerat explicit textarbete kan se ut. De olika diskurserna samverkar och går med fördel att kombinera. Fokus i den här studien kommer framförallt att ligga på *processdiskursen* och *genrediskursen*, vilka kännetecknas av mer explicita metoder för att tillägna sig skriftspråklig kompetens. I studien förekommer även inslag av andra diskurser än de ovan nämnda, men precis som Ivanic påtalar är det rimligt att kombinera ett par i taget på ett genomtänkt sätt för att stötta eleverna i deras skrivutveckling (2004:241). I all skrivundervisning torde det finnas inslag av *färdighetsdiskursen* vilket kan relateras till den språkliga formen. I den här studien ligger inte tyngdpunkten på språklig korrekthet, men kommer i viss mån att beröras i de fall där språkliga begränsningar står i vägen för förståelsen. Vidare går det att tala om att *diskursen om sociala praktiker* aktualiseras då eleverna får träna på att skriva texter för en aktuell mottagare och som skulle kunna förekomma i ett sammanhang utanför skolan (s. 234).

Även om syftet med studien är att få syn på elevers förståelse av respons blir lärarens arbete med att förbereda eleverna inför skrivuppgiften och lärarens instruktioner synliga i elevernas utsagor och därför blir det viktigt att i analysen involvera resonemang kring hur förarbetet har påverkat resultaten. Winzell skriver: "Skrivundervisning kräver förmågan att beskriva och illustrera sådant som skickliga skribenter kanske bara har en tyst kunskap om" (2018:13) (jfr även Parr & Timperley, 2010:71). Det här går stick i stäv mot Krashens teorier om att skriftspråkliga färdigheter är något som ej går att lära ut explicit. Krashen menar att det snarare handlar om att

exponera eleverna för en riklig input på en adekvat svårighetsnivå, det vill säga genom läsning, för att utveckla skrivandet (1993:27). Som Winzell påtalar har det resulterat i att svensklärare, framförallt innan genrepedagogikens genombrott, istället valt att läsa med sina elever (2018:33). Idag tycks dock den explicita skrivundervisningen vunnit mark och många lärare arbetar mer eller mindre explicit med att stötta elever i deras skrivutveckling. Därtill har det diskursiva skrivandet fått en allt viktigare roll (s. 29). Genreskrivande med fokus på argumenterande och utredande skrivande har fått en särställning på gymnasiet och dessa genrer ställer höga krav på skribenterna, inte minst andraspråkseleverna som förväntas förvärva dessa kunskaper på sitt andraspråk. Att eleverna som deltar i den här studien ställs inför den här utmaningen för första gången är naturligtvis viktigt att beakta.

### 3.2. Formativ bedömning inom ramen för processdiskursen

I dagens styrdokument är processdiskursen mer närvarande än tidigare (Lim-Falk & Wirdenäs, 2018:7). I ämnet svenska som andraspråk står det inte lika uttalat som i ämnet svenska utan formuleras mer i termer av anpassning till syfte och mottagare. Processdiskursen har varit en viktig del i utformningen av den här studien, eftersom jag och den deltagande läraren såg det som ett prioriterat område att avsätta tid för processen och låta textarbetet ske i flera steg, gärna i dialog och med en mottagare av texten. Processen innebär i det här fallet att eleverna skriver utkast som kamraterna får läsa och ge återkoppling på varpå texterna bearbetas innan läraren ger återkoppling för att bearbetas ytterligare en gång innan de lämnas in och bedöms summativt. Ivanic påtalar att inte bara resultatet är viktigt i en sådan process utan processen i sig där elevernas förmåga att reflektera över kvaliteter i text och att kunna göra revideringar kan ses som en viktig förmåga (s. 231). Ett viktigt resultat som framgår av Skolforskningsinstitutets översikt om feedback i skrivundervisningen är att återkopplingen på texter måste ske i ett tidigt skede, annars finns det en risk att eleverna har svårt att tillgodogöra sig responsen (2018:15): “Om feedback ska kunna komma eleverna till godo i deras utveckling som skribenter, är slutsatsen istället att skrivförlopp bör organiseras på ett sådant sätt att lärare kan ge feedback innan elevernas anses vara färdiga. Eleverna ges då möjligheten att direkt pröva lärarens feedback i processen att utveckla och/eller bearbeta utkast på väg mot att bli färdiga texter”. Hattie och Timperley (2007) skiljer på olika nivåer av feedback och nämner just feedback som ges på processnivå. Utmärkande för en sådan feedback är att den är kopplad till

färdighetskunskaper och "göranden" som är återkommande och går att tillämpa igen vid liknande uppgifter. Även den metakognitiva nivån kan sägas vara framåtsyftande då syftet är att responsen ska vara av en sådan art att den kan hjälpa eleverna att prestera bättre inför kommande uppgifter. Det förutsätter också att eleverna förstår hur de ska använda den feedback de får (s. 79). Tillsammans med metakognitiv nivå utgör processnivån den mest effektiva nivån av feedback (Jönsson, 2010:79). Responsen bör även vara av transformativ karaktär (Parr & Timperley, 2010:70), det vill säga, att den tvingar eleverna in i texten, vilket även har beaktats i den här studien och i utformandet av responsformuläret. Önskvärt är att eleverna fokuserar makroaspekter såsom innehåll och organisation, och inte bara fäster uppmärksamheten vid ytliga aspekter av texten, något som Hoel menar är extra problematiskt för de oerfarna skribenterna (2001:205).

Respons är ett vitt begrepp men i den här studien avses något som är framåtsyftande, alltså att responsen bör vara av en sådan karaktär att den synliggör var eleven befinner sig i förhållande till målet och de krav som ställs på uppgiften. Inom den processinriktade skrivdidaktiken har ett begrepp som *stöttning* en central plats. Hoel menar att den talade texten är en gemensam produkt som skapas av deltagarna genom interaktion (2001:77). Således kan kamraterna likaväl som läraren utgöra den stöttning eleverna behöver. "Genom samtalet producerar de gemensamt innehållet, och meningsskapandet är nära förbundet med verbaliseringsprocessen" (s. 77). Kännetecknande för skriftspråket till skillnad från talet är precis som Vygotskij skriver "att skriftspråket kräver att situationen framställs i alla sina detaljer för samtalspartnern" (1934:320), men i samtalet kring texter kan eleverna få möjlighet att aktivera dolda kunskaper eller fylla ut de luckor eller korrigera de otydligheter som finns i texten. Begrepp som *stöttning* och *mediering* blir viktiga här för att kunna beskriva och förstå de praktiker används för att bygga upp elevernas metaspråkliga medvetande och som ligger till grund för studien.

### 3.3. Stöttning

Begreppet *stöttning* bygger i sin tur vidare på Lev Vygotskijs sociokulturella teorier om lärande (1934) och myntades först av Woods, Bruner och Ross (1976). Både läraren och kamraterna kan fungera stöttande när elever ska utveckla språk och kunskaper inom ett ämnesområde. För att stöttningen ska fungera optimalt behöver den planeras utifrån elevernas *proximala utvecklingszon* (Vygotskij, 1934:351). Det innebär att man måste ta hänsyn till var eleverna befinner sig i sin språk- och kunskapsutveckling. Vygotskij



menade att bedömning av barnets potentiella utvecklingsnivå var precis lika viktig som bedömning av barnets aktuella utvecklingsnivå (Jönsson, 2010:36). Med proximal utvecklingszon avses inte bara potentiell utvecklingsnivå utan även vad eleverna kan klara av i samspel med andra, vilket kan relateras till de stödstrukturer lärare bygger in i undervisningen. Ett exempel på det skulle kunna vara att eleverna har en förståelse den argumenterande textens uppbyggnad, men saknar tillräcklig kunskap för att utföra det på egen hand. Det kan finnas ett glapp mellan vad man lärt sig i teorin och behärskar i praktiken (Holmberg, 2010:26). Den stöttning som måste ges och planeras in i processen ska kunna hjälpa eleverna mot målet. Tanken är att eleverna ska kunna flytta fram sina positioner med hjälp av andra och på sikt kunna lösa liknande uppgifter på egen hand (jfr. Vygotskij, 1934:351). På engelska används begreppet *scaffolding* för att beskriva den typen av lärandeprocesser (Gibbons, 2006:29). Det kan handla om förståelse för något, förmåga att utföra något eller att kunna använda nya begrepp. I den här studien är läraren inte närvarande under elevernas samtal men de instruktioner, övningar och exempel som läraren har tillhandahållit blir omtalade under responsarbetets gång. På så sätt blir *den instruerande diskursen* närvarande i samtalen kring texterna och kan ses som ett exempel på hur *stöttning* sker under förberedelserna men även byggs in i själva skrivprocessen. Vidare kan ett begrepp som *mediering* användas för att beskriva de verktyg som används för att bygga upp en förståelse för det som ska läras in. *Mediering* kan enkelt förstås som olika sätt att kommunicera och att använda de intellektuella redskap som finns tillhands i lärandeprocessen. Jacobsson skriver att "Termen saknar egentligen en bra svensk översättning men kan utifrån ett vardagsspråk beskrivas som att de kulturella produkterna förmår att »aktivera», »trigga» eller »driva» tänkandet och handlingen framåt. Man kan också uttrycka det som om att de tillgängliga kulturella resurserna möjliggör själva tanken och tänkandet och att vi så att säga »tänker med hjälp av eller via dem» (Jacobsson, 2012:153). I den här studien utgör medierande redskap ett viktigt inslag. Modelltexter och responsmallar är några av de resurser som eleverna har tillhands och inte minst den stöttning som samtalen utgör. Den språkliga och sociala interaktionens betydelse för andraspråksutveckling är återkommande inslag i analysen. Lindberg (2001) lyfter olika förtjänster med att arbeta interaktivt i klassrummet och låta eleverna samtala i mindre grupper kring olika aktiviteter. Här nämns bland annat *samtalet som ett medierande verktyg* för att utforska och utveckla språket. I samtalet tvingas eleverna sätta ord på sina tankar och de kan även få återkoppling på sina språkliga försök. Den stöttning som förberedelser och

aktiviteter i den här studien utgör kan ses som exempel på hur man kan bygga upp en förståelse för genren. Stöttningen får eleverna i form av tydliga avgränsningar då responsmallen är utgångspunkten för samtalet. Mallen fokuserar i första hand på makroaspekter av texten som innehåll och disposition, men inbjuder även till samtal kring språkets form. När eleverna ger och får återkoppling på varandras texter sker samtalet inom en stark kontextuell inramning, med syftet att eleverna på sikt ska kunna närma sig en kontextoberoende språkanvändning (Gibbons, 1998). I samtalet får eleverna möjlighet att korrigera formuleringar och vidareutveckla sina tankar och åsikter. Åhörarna får en lyssnande och stöttande roll eftersom de kan tillhandahålla mer precisa uttryck och formuleringar eller helt enkelt bara sätta fingret på vad som är problematiskt i texten. Det utforskande samtalet fyller således en viktig funktion inom ramen för *processdiskursen*.

### 3.4. Stöttning inom ramen för genrediskursen

För att kunna förstå genrediskursens roll i analysen krävs en utförligare beskrivning av genrepedagogiken, som bygger på mer explicita metoder för att bygga upp elevers metaspråkliga medvetenhet. Skolan växte fram i Australien under 80-talet men slog först igenom på allvar i Sverige under 2000-talet, delvis på grund av att Gibbons böcker (2006, 2009) uppmärksammas av den svenska lärarkåren. Bakgrunden till genrepedagogiken har sitt ursprung i teorier hämtade främst från tre viktiga namn: Vygotskij, vars sociokulturella teorier om lärande genomsyrar de modeller som senare har växt fram ur genrepedagogiken, samt Bernstein och Halliday (Kuyumcu, 2013). Bernsteins teorier handlar framförallt om att utjämna de klassbaserade skillnader i utbildningsframgång som blir uppenbara i skolan mellan barn som kommer från typiska medelklasshem och barn som kommer från mer socialt utsatta områden (Walldén, 2019:20). Utifrån ett andraspråksperspektiv blir det mindre givet att tala om klass, och därför ska man kanske snarare lyfta fram mer generella skillnader ifråga om vilka som har tillgång till det språk och de koder som krävs för att lyckas i skolan. För att kunna utjämna dessa skillnader arbetade forskare tillsammans med lärare fram mer explicita metoder för att arbeta med skolspråket och de texter eleverna möter i skolan vilket blev grunden för genrepedagogiken. Teorins grundtanke är att sammanhanget och kontexten, som i sin tur formas av kulturen, är avgörande för de språkliga val vi gör. Det handlar således om att synliggöra vilka kulturella konventioner som omger olika språkaktiviteter (Kuyumcu, 2010:121). Ett centralt inslag i genreteorin är SFL eller systemisk-

funktionell lingvistik, som utformades av bland annat Halliday (1975, 1977). Hallidays teori erbjuder en begreppsapparat för att diskutera och arbeta med språket i olika typer av framställningar. Holmberg (2010:20) liknar det vid en uppsättning glasögon vilket är en enkel och tydlig metafor. Textens olika betydelser formas genom språket. Hur ska man uttrycka sig för att det ska fungera i en specifik situation? Hur skulle man kunna uttrycka samma sak på ett annat sätt och hur kommer dessa ändringar påverka texten och läsarna?

### 3.5. Metafunktionerna

Enligt Hallidays (1977) generella teori om språkets grundläggande funktioner finns det tre kategorier som är användbara vid textarbete och som är relevanta att utgå från i analysen av de *textsamtal* som utgör underlag för den här studien:

- *en ideationell metafunktion* som avser det ämne och de aktiviteter som representeras i texten och som skiljer sig mellan olika genrer
- *en interpersonell metafunktion* som avser relation mellan skribent och mottagare (närhet eller distans)
- *en textuell metafunktion* som avser hur textens olika delar disponeras och sätts i relation till varandra, till exempel hur olika samband skapas

Genremodellen bygger på premissen att varje genre utmärks av en viss stegstruktur (Holmberg, 2012:225). En naturlig konsekvens av detta blir då att många lärare sätter likhetstecken mellan genre och organisationsprincip, vilket visar sig vara problematiskt i Holmbergs studie eftersom det uppstår en spänning mellan lärarens instruktioner och den autentiska bilden av hur insändare kan se ut (s. 236). Därför är det extra viktigt att betona metafunktionernas roll i arbetet med att stärka elevernas skrivande, något som även Walldén betonar i sin avhandling (2019). Med olika språkliga medel skapar man närhet eller distans, tydlighet och struktur samt stöd för sina tankar vilket är en nödvändig kunskap i arbetet med det diskursiva skrivandet. Precis som Holmberg påtalar kan *metafunktionerna* användas som analysverktyg i allt arbete med text: inte bara de texter eleverna själva skriver utan även de texter de läser och samtalar om (2012:226). För elever som inte har tillgång till det akademiska skolspråket kan genrepdagogen tillhandahålla mönster för den egna textproduktionen, vilket inte bara gynnar andraspråkselever. Dock kan det vara extra viktigt för andraspråkselever att

tydliggöra de olika konventioner för skrivande som präglar vår skolkultur (Kuyumcu, 2010:121). Kuyumcu förklarar att “kommunikativa mönster och konventioner som har uppstått i en kulturkontext kallas enligt SFL för genrer”, därav namnet genrepdagagogik (s. 121). Genom att utgå från dessa tre metafunktioner vid studiet av olika texter kan elevers metaspråkliga medvetenhet stärkas och i bästa fall även leda till att den egna textproduktionen förbättras. Analysen av metafunktionerna bygger på en operationalisering av systemisk funktionell lingvistik som introducerades i Walldén (2019) och som vidareutvecklas i ett bredare skrivdidaktiskt perspektiv i Walldén (2020). Frågor som rör språkliga processer kan vara vägledande för att få syn på hur *ideationella metafunktioner* förhandlas i samtalet. Tydliga exempel på ideationella resurser är med vilka språkliga medel ett ämne representeras och hur man skapar betydelse i text. Frågor man kan ställa sig: vad är det som händer i texten och hur framställs det? I argumenterande texter vilket är föremålet i föreliggande studie används olika typer av processer, mentala och verbala (någon tänker eller tycker, någon annan hävdar) och olika textaktiviteter för att presentera och argumentera för ett ämne. Skribenten kan till exempel behöva motivera sin argumentation. Vidare krävs ett visst metaspråk eller fackspråk för att konstruera ett innehåll. *Den textuella metafunktionen* avser hur informationsflöden kan disponeras och struktureras. Vanligt inom skrivundervisning är samtal om disposition (inledning, huvuddel, avslutning) och logiska sambandsmarkörer för att ordna ett innehåll. *Den interpersonella metafunktionen* är av betydelse för den skriftliga framställningen, och blir extra viktig i argumenterande framställning där skribenten ska försöka övertyga läsaren om en bestämd uppfattning. Med hjälp av interpersonella metaspråkliga resurser signalerar skribenten sin åsikt och det går att göra mer eller mindre explicit med hjälp av värderande uttryck och subjektiv eller objektiv modalitet (Walldén, 2020:130-134). I argumenterande texter förekommer ofta retoriska frågor, direkta tilltal eller uppmaningar då man vänder sig till en tänkt läsare.

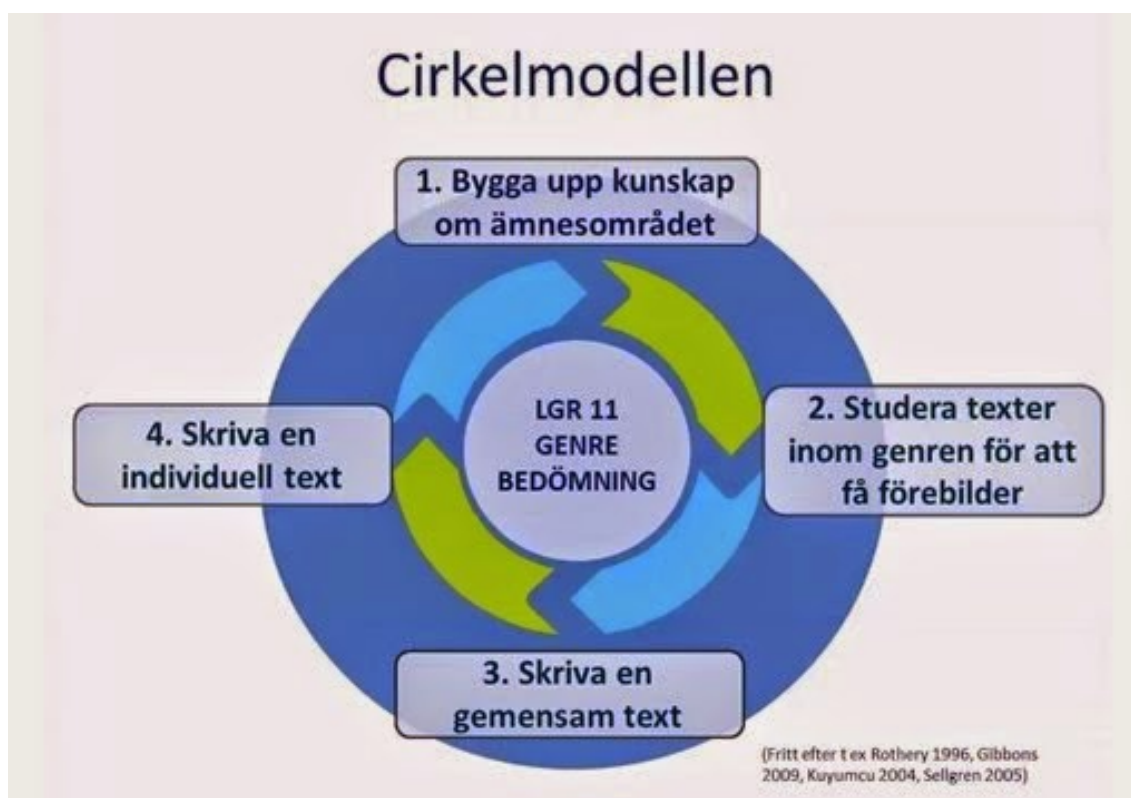
Tabell 1. Metafunktionerna: analyskategorier (fritt utformad efter Walldén 2019; 2020)

Ideationella resurser	Interpersonella resurser	Textuella resurser
Olika resurser för att konstruera och utveckla innehållet (förklara, motivera, exemplifiera, referera) Med vilka språkliga medel presenteras innehållet?	Markörer för modalitet, subjektiv och objektiv - närhet eller distans	Disposition: textuell stegstruktur
Olika processer: materiella, mentala, verbala, relationella	pronomen, läsartilltal, uppmaningar, retoriska frågor - närhet eller distans	Textbinding Interna logiska sambandsmarkörer
Metaspråk, ämnesspråk	Värderande ord och uttryck	

### 3.6. Textsamtal utifrån cirkelmodellen

Ett viktigt led i genrepedagogiken är samtal om de olika aktiviteter som texten utgör, med syftet att göra eleverna aktiva i lärprocessen (Holmberg 2010:24), något som kamratresponser möjliggör och även det föregående arbetet med modelltexter. Även Holmberg och Wirdenäs lyfter betydelsen av samtalet som stöd för skrivutveckling (2010:111). Samtalet stärker elevernas förståelse för ämnet de förväntas skriva om och ger eleverna språkliga och strukturella förebilder för det egna skrivandet. Begreppet *textsamtal* används för att beskriva olika typer av aktiviteter som sker i anslutning till skrivandet vilket innefattar såväl lärarens muntliga instruktioner som samtal om texter, både lästa och skrivna texter (2010:117). I forskningsprojektet TOKIS, som omnämns i forskningsöversikten, utgår man från tanken att texter består av olika *textaktiviteter* och att elever kan utvecklas som skribenter om de i samtal om text får utforska dessa *textaktiviteter*. Inom genrepedagogiken utgör *cirkelmodellen* en utgångspunkt för det gemensamma utforskandet av texten (Gibbons, 2006).

Figur 1. Cirkelmodellen (lärportalen.skolverket.se)



Cirkelmodellens olika faser syftar till att göra eleverna mer medvetna om olika texters olika koder och speciella särdrag. Arbetet sker i fyra olika steg där det första steget handlar om att bygga upp kunskaper och vokabulär kring det ämne som ska behandlas i texten. Det är naturligtvis ett viktigt steg för andraspråkselever som kanske saknar begrepp för det ämne som ska behandlas i uppgiften. Vanligt är att lärare bygger upp kunskaper om ämnet genom läsning av texter och samtal kring det aktuella ämnet. I nästa fas av cirkelmodellen arbetar man med modellering, gärna utifrån olika modelltexter, och rekonstruktion av texter där man går in i textens olika delar och typiska särdrag. "Den modellerande läraren som i förväg visar hur en text kan skapas är en viktig del i undervisningen" (Svärd, 2015:7). Här kan med fördel textens olika metafunktioner analyseras enligt de "glasögon" som Holmberg nämner (2010:20).

Vad genrepdagogen därtill betonar är den gemensamma textproduktionen: cirkelmodellens fas 3. Holmberg menar att samskrivningen är en nyckelaktivitet vid arbete med cirkelmodellen (2010:25), just för att det är skillnad på att förstå något och att själv kunna utföra det i praktiken. I cirkelmodellens tredje fas skriver alltså läraren tillsammans med eleverna en text, gärna med modelltexten som förebild. Här finns ytterligare utrymme för att diskutera språkliga särdrag och tillsammans resonera sig

fram till vilka ordval och formuleringar, vilken struktur och vilka sambandsord samt vilka stilistiska verkkningsmedel som ska användas för att texten ska fungera så väl i sitt sammanhang som möjligt. Såväl dekonstruktionen som det gemensamma skrivandet bygger på att eleverna görs delaktiga i utforskandet och samtalet kring texten (Wirdenäs, 2010:61). I cirkelmodellens sista fas är det meningen att eleverna ska skriva på egen hand och förhoppningsvis vara väl rustade för uppgiften.

### 3.7. Sammanfattning: Skrivdiskurserna

Tidigare nämnda skrivdiskurser tillhandahåller ett *explicit* stöd för elevers skrivutveckling. Både *processdiskursen* och *genrediskursen* kännetecknas av att det är något som kan läras ut explicit, och ligger nära begrepp som processnivå och metakognitiv nivå som presenterats av Hattie och Timperley (2007). Den här studiens upplägg bygger på att skrivandet sker i olika steg och att tid avsätts för att bearbeta texten, till exempel genom att granska varandras texter och genom kamratrespons, vilket är utmärkande för *processdiskursen*. *Genrediskursen* handlar mer om hur skrivandet förbereds och styrs till stor del av den *instruerande diskursen*, dvs hur läraren arbetar för att ge eleverna kunskap om genrens stegstruktur och språkspecifika drag. Det handlar om att bygga upp en *metakunskap* kring text och skrivande. I analysen synliggörs elevernas metakunskap och förståelse av text genom *metafunktionerna*. De här båda diskurserna samverkar i de responspraktiker som ligger till grund för studien. Aktiviteterna och responspraktiken kan sägas känneteckna en *explicit skrivpedagogik* och är ett led i den *stöttning* som läraren bygger in i undervisningen.

## 4. Metod och material

### 4.1. Aktionsforskning

Studien har inslag av aktionsforskning. Aktionsforskning tar sin utgångspunkt i undervisningspraktiken och innebär att forskare och praktiker samarbetar för att utveckla praktiken (Rönnerman, 2004:13). Det är av intresse att undersöka dels hur lärare tänker kring praktiken och hur det korrelerar med hur praktiken i själva verket ser ut och om det finns någon diskrepans där emellan. I den här studien blir det till exempel intressant att ta reda på hur den pedagogiska diskursen, det vill säga lärarens undervisning, instruktioner och återkoppling, uppfattas och omsätts i klassrummet och av eleverna själva. Utmärkande för just aktionsforskningen är att praktiken ligger till grund för frågorna. Rönnerman menar att aktionsforskningen präglas av ett bottom-up perspektiv där praktikern själv ställer frågorna (s. 14). Det kan handla om att man ser en brist eller ett behov i den egna verksamheten och att man vill pröva nya metoder för att förbättra sin verksamhet.aktionen har genomförts stegvis och har utformats i samarbete mellan mig och den undervisande läraren. Samtidigt vill jag understryka att jag ser mig själv både som forskare och praktiker i den här studien. Den erfarenhet jag bär med mig efter många år av arbete med skrivande har styrt mitt intresse i en viss riktning. De frågor som jag brottades med själv som lärare har jag tagit med mig in i utformandet av studien. Enligt en bottom-up strategi är det lärarna som har företräde att formulera vad som behöver utvecklas (Persson, 2017). Som forskare kan man vara olika mycket involverad i processen. Persson gör en enkel uppdelning mellan forskning om lärare och skola, och forskning tillsammans med lärare (2017:8). Här stämmer den senare bäst överens med upplägget i den här studien. Jag har dock inte varit närvarande under hela förarbetet, men jag har i samråd med läraren planerat hur responsarbetet skulle utformas i flera steg. I likhet med det Rönnerman skriver "handlar det om att utifrån det vardagliga och kända formulera en fråga om det som man önskar veta mer om" (s. 14). Eftersom genreskrivande och formativ bedömning numera har en given plats inom skrivdidaktiken i svensk skola kändes det angeläget att synliggöra möjligheter och utmaningar med att implementera dessa mer explicita metoder för lärande. En viktig fråga att ställa sig här är hur eleverna uppfattar de instruktioner de får och hur dessa omsätts i praktiken. Det är vanligt att lärare ställer sig frågan: varför gick det inte som jag hade tänkt mig? Trots ett medvetet och ofta tidskrävande arbete med att synliggöra genretypiska drag kan lärare ofta uppleva att lärandet uteblir (Wirdeñäs, 2013). En



viktig skillnad som bör påtalas är att man inom aktionsforskning ofta analyserar resultaten tillsammans (Persson, 2017:9). Lärarna ses således inte bara som informanter utan som medforskare. I den här studien är det endast jag som har analyserat materialet och på så sätt går det inte att tala om renodlad aktionsforskning utifrån det kriteriet. Efter att materialet har samlats in har läraren inte varit involverad i analysarbetet, mer än att vi har haft en del mejlkorrespondens då jag har haft specifika frågor om de delar av processen där jag inte har varit närvarande.

En viktig roll inom den praktisknära forskningen är att ständigt pröva och ifrågasätta vedertagna praktiker och uppfattningar. Inom skolan betonas ständigt vikten av att arbeta explicit och tydliggöra mål och förväntningar till eleverna och tillsammans med eleverna. Om nu denna praktik är så utbredd och resultatet ändå inte blir som väntat finns det kanske ett behov av att utveckla och förfinas denna praktik eller kanske tänka annorlunda. Samhällsvetenskaplig forskning handlar ofta om *“att förstå och ifrågasätta det som ofta tas för givet”* (Persson, 2017:10). Det kan också handla om att rikta blicken mot de föreställningar som forskaren har. Jag har som forskare en del förutfattade meningar om vad som är god pedagogik. Det finns en utbredd norm kring vilka metoder som är bättre än andra och därför blir det särskilt viktigt att granska dessa metoder. Om skolan ska vila på forskning och beprövad erfarenhet måste normer som ligger till grund för våra styrdokument och vår praktik hela tiden sättas under lupp. I ett begrepp som aktionsforskning visar förledet *“aktion”* att det handlar om att någonting ska iscensättas och prövas (Rönnerman, 2004:14). Det är vanligt att forskaren handleder praktikern, men samtidigt att bådas kompetenser tas tillvara, vilket överensstämmer väl med den här studien. Det är läraren som känner deltagarna och som sätter ihop grupperna. Det är också läraren som tar fram materialet och förbereder eleverna inför skrivuppgiften. Som forskare har jag formulerat ramarna för studien och betonat processen. Forskningsfrågorna är mina men samtidigt är det frågor som lärare brottas med dagligen.

#### 4.2. Urval av lärare och elevgrupp

Studien avser elever som studerar inom senare delen av grundläggande vuxenutbildning, även kallat grundvux. Som tidigare nämnt finns en forskningslucka i Sverige då de studier som avser vuxna andraspråksinlärare i huvudsak har gjorts inom SFI-undervisningen (Vetenskapsrådet, 2019:18). Det kändes angeläget att genomföra

studien med en elevgrupp som har tagit sig förbi den tidiga språkinläringen och ställs inför utmaningen att kunna producera texter som är längre och som utmanar eleverna kognitivt (Cummins, 1983). Dessutom ställs det högre krav på att kunna anpassa sig till ett mer formellt skrivande. Samtidigt befinner sig eleverna i en dynamisk språkutvecklingsprocess där språkliga strukturer processas men ännu inte har stabiliserats, vilket innebär en stor utmaning när eleverna ska ta sig an mer krävande uppgifter (Flyman-Mattsson & Håkansson, 2010).

Genom kontakter inom vuxenutbildningen fick jag direktkontakt med en lärare som undervisar en elevgrupp som läser en kombinationsutbildning: parallellt med omvårdnadsutbildning läser deltagarna kurser i svenska som andraspråk på grundläggande nivå vilket motsvarar senare delen av grundskolan. Utbildningen förbereder eleverna för ett yrkesliv inom vård och omsorg. Kursdeltagarna, en grupp om ca 20 elever, har väldigt varierande bakgrund när det gäller ålder, etnicitet och utbildningsbakgrund samt antal år i Sverige. Utbildningen omfattar 80 veckor och en viktig tanke är att svenskan ska integreras med elevernas vårdutbildning och att innehållet ska utformas utifrån teman som rör vård och omsorg. Initialt saknades intentionen att granska just den här typen av utbildning, men när kontakten etablerats kändes det väldigt positivt av flera anledningar. Sannolikt föreligger en stark motivationsfaktor för många av dessa elever eftersom det finns ett tydligt mål med utbildningen. Motivation och samarbete mellan olika lärare, ofta SFI -och yrkeslärare, är några framgångsfaktorer som Skolinspektionen lyfter fram i sin kvalitetsgranskning (2018). Att eleverna samlas kring liknande mål och intressen samt att lärarna tar ett samlat grepp om utbildningen kan leda till ökad progression och färre avhopp. Dessa faktorer kommer dock inte påverka materialet eller analysen av materialet, men skulle kunna vara föremål för vidare studier.

Läraren, som fortsättningsvis kallas Sara, har arbetat som lärare på SFI sedan 2006 innan hon 2018 fick en tjänst i svenska som andraspråk på omvårdnadsprogrammet. Hon har en ämneslärarexamen för åk 7-9 med behörighet att undervisa i svenska som andraspråk.

### 4.3. Förberedelser

När vi träffades första gången skulle eleverna ut på en 7-veckors praktik vilket innebar att insamlandet av empiri fick senareläggas. Under den långa väntetiden började jag och undervisande lärare i svenska som andraspråk att skissa på hur vi skulle genomföra

studien. Skrivuppgiften behövde utformas så att eleverna utmanades kognitivt. Till skillnad från det narrativa och kontextnära skrivandet som man ägnar sig åt under de tidigare skolåren möter eleverna under senare delen av grundskolan mer logiskt organiserade texttyper. Diskursivt skrivande är utmanande på många sätt. Eleverna behöver kunna sammanställa information från olika källor och därtill kunna sovra för att utreda ett ämne eller ta ställning för- eller emot en fråga. Därtill ska eleverna kunna använda sig av källor på ett korrekt sätt. Även de språkliga kraven innebär en utmaning eftersom texterna ställer högre krav på den skriftspråkliga framställningen. Lärarens önskan var att eleverna skulle introduceras till den argumenterande texttypen, en genre som är vanligt förekommande på nationella prov avsedda för år 9 samt första kursen på gymnasiet. Den argumenterande genrestruktur som brukar modelleras i olika läromedel följer ofta ett bestämt mönster (Walldén, 2017). Texten ska ha en inledning där tesen presenteras. Därefter följer argumenten, gärna ett par stycken, samt ett motargument som bemöts och texten avslutas med en sammanfattning och upprepning av tesen. Så presenterades även genrestrukturen för den här elevgruppen (se bilaga 1). Det här kan ses som ett exempel på den planerade språkanvändning som kännetecknar skriftliga kommunikationssätt (Walldén, 2020:121). I instruktionen ingick även att läsa en debattartikel och ta ställning för eller emot ett förslag om att använda robotar inom vården. För att kunna göra det krävs kunskaper om referat- och citatteknik.

För att kunna få syn på deltagarnas tankar kring skrivande och respons utformade vi tillfällena under arbetets gång där eleverna kunde spelas in med diktafon, vilket också kom att ställa vissa krav till utformandet av studien. Här följdes Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (2017). En medgivandeblankett delades ut till klassen och på så sätt kunde jag få syn på vilka elever som önskade delta i studien. Blanketten utformades i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer. För att kunna ställa följdfrågor till eleverna angående lärarens respons behövde jag kunna ta del av elevernas texter vilket enklast kunde ske genom att jag fick tillgång till elevernas texter, med lärarkommentarer, i Google Classroom. 15 elever anmälde sitt intresse om att få delta i studien och utifrån dessa elever formade läraren fyra mindre grupper som skulle få arbeta med att ge respons på varandras texter. Hela elevgruppen deltog i förberedelsearbetet som omfattade tre längre lektionspass, totalt 8 klocktimmar, då läraren arbetade med att bygga upp kunskap om den argumenterande texttypen. Första lektionspasset introducerades texttypen varpå eleverna fick öva sig på att presentera motargument till olika påståenden som läraren förberett. Eleverna fick läsa en

argumenterande text och leta upp argument och undersöka hur texten hölls ihop med hjälp av olika sambandsord. Att med hjälp av interna logiska samband kunna ordna idéer och argument är något som ofta ses som förtjänstfullt i argumenterande framställningar. Exempel på detta kan vara att rangordna argument: för det första, för det andra och så vidare. Interna logiska samband kan också användas för att inleda och avsluta en text: inledningsvis, avslutningsvis, sammanfattningsvis.

Argument måste kunna utvecklas och underbyggas och för att förstå hur det kan göras fick eleverna titta på en video om hur man utvecklar ett resonemang, ett Youtubeklipp som utformats av Skolverket. I vilken utsträckning läraren tillsammans med eleverna har tränat på att bygga ut resonemang samt visat på goda exempel är oklart, vilket jag kommer att återkomma till längre fram i diskussionen. Det är även oklart hur mycket utrymme detta fick under förberedelserna. Eleverna fick dessutom öva på att skriva meningar med sambandsord och de ägnade även en lektion åt att öva på hur man refererar till en källa i löpande text. Ytterligare avsattes tid att läsa och samtala om innehållet i den artikel som eleverna skulle använda som underlag och referera till i sina insändare: en artikel som handlar om hur robotar kan användas inom vården för att avlasta vårdpersonalen. Samtliga aktiviteter är utmärkande för en mer explicit pedagogik, där innehåll och förväntningar kommuniceras tydligt till eleverna (jfr. Jönsson, 2010). Den här typen av övningar kan sägas känneteckna en mer explicit pedagogik i linje med genrep pedagogiken och andra skrivdidaktiska metoder som följer ett mer strukturerat förlopp (Wirdeñäs & Holmberg, 2012). Vid ett tillfälle, lektionen innan eleverna skulle skriva sina texter, deltog jag i förarbetet under ett längre lektionspass. Syftet var att ge eleverna möjlighet att bekanta sig med responsmallen som i ett senare skede skulle utgöra underlag för elevernas samtal kring varandras texter. Eleverna fick läsa en autentisk elevtext, en insändare, som de gruppvis skulle arbeta med. Utifrån den responsmall som utformats i samråd med läraren (bilaga 2) fick eleverna i mindre grupper granska och diskutera den text som delats ut, medan jag och Sara gick runt och stöttade i klassen. Diskussionen kring texten fördes sedan i helklass. Texten (bilaga 3) hade valts ut av läraren eftersom den ansågs vara en god förebild för elevernas egna skrivande.

#### 4.4. Genomförande

För att kunna synliggöra elevernas förståelse av respons och de förväntningar som

kommunicerats till eleverna behövde jag vara med under responsamtalen. Kamratresponsen genomfördes gruppvis och spelades in. Eleverna hade under ytterligare en lektion fått förbereda responsen utifrån responsmallen. De fick i uppgift att fokusera på en kamrats text men även att titta på övriga gruppdeltagares texter. Samtalen spelades in under en eftermiddagslektion och varje grupp fick ungefär 30 minuter till sitt förfogande. Här var min roll den deltagande observatören eftersom jag emellanåt fick ingripa och bistå med förtydliganden. Ibland valde jag även att upprepa det som var viktigast i den respons de gav varandra för att vara säkra på att jag hade uppfattat det riktigt och att responsen gick fram till mottagaren. Ibland gick jag även in och uppmuntrade de elever som gjorde viktiga och intressanta iakttagelser i kamraternas texter.

Nästa steg i processen var att låta eleverna bearbeta sina texter under en lektion, utifrån den respons de hade fått av sina kamrater, detta innan läraren gick in och gav sin respons i elevernas dokument. Eftersom jag ville ha möjlighet att ställa följdfrågor till eleverna valdes en fokusgrupp om fem elever ut. Samtalen genomfördes med en elev i taget och spelades in för vidare analys. Samtalen varade ungefär 5 - 8 minuter med varje elev. Även dessa intervjuer transkriberades som underlag för vidare analys. Undervisningspraktiken och genomförandet har naturligtvis påverkat utfallet, vilket jag också kommer att resonera kring i analysen, men det är egentligen bara det transkriberade materialet som kan ge mig svar på mina forskningsfrågor.

#### 4.5. Etiska överväganden

Inledningsvis bjöds jag in vid ett lektionstillfälle för att presentera mig för eleverna och berätta om min studie. Läraren hade tidigare meddelat eleverna om syftet med mitt besök. Under besöket betonade jag flera gånger att syftet med studien inte handlade om att testa deras kunskaper utan snarare att försöka få syn på hur deras förståelse av texter synliggörs i deras samtal och att deras deltagande kunde bidra med värdefull kunskap om hur olika responspraktiker förstås av elever och kan användas för att utveckla elevers skrivande. Jag förklarade för eleverna varför jag önskade spela in deras samtal under kamratresponsen. Eftersom syftet med studien är att få syn på deras förståelse av en viss genre och hur respons kan användas för att utveckla skrivandet inom denna genre motiverade jag för eleverna varför inspelningarna av deras samtal under responsarbetet inte bara var betydelsefulla utan även nödvändiga. Genom att lyssna på elevernas samtal kring text, utifrån de givna ramar som responsmallen utgör, synliggörs

en mer mångfacetterad bild av elevernas förståelse av text. Att enbart intervjua elever hade inte kunnat ge mig samma nyanserade bild av vad eleverna uppfattar som kvalitet i text. Både muntligt och skriftligt intygades att studien skulle följa kraven om konfidentialitet och att de elever som önskade delta i studien skulle avidentifieras och anonymiseras. En medgivandeblankett som utformats i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (2017) delades ut till klassen för att få syn på hur många som önskade delta i studien. Genom blanketten gav eleverna sitt samtycke till att spelas in med diktafon (ljudinspelning), att dela sina texter med mig och att låta sig intervjuas. Av de femton elever som anmälde sitt intresse satte läraren ihop grupper baserat på sin kännedom om eleverna. I en av grupperna fungerade inte samspelet i gruppen och här fick jag ingripa som medlare. Av hänsyn till eleverna har jag valt att inte använda mig av den respons som gavs i den här gruppen eftersom den blev alltför personlig och inte bara handlade om innehållet. Alla namn är fingerade. Materialet som samlats in bygger således på den respons som gavs i tre grupper, av sammanlagt tolv elever. Slumpvis valdes en fokusgrupp om fem personer ut för att intervjuas individuellt. Materialet speglar att vissa elever är mer aktiva än andra varför dessa elever tilldelas i ett större utrymme i resultatanalysen.

#### 4.6. Diskursanalys

Det metodiska tillvägagångssättet är inspirerat av diskursanalys. Utgångspunkten har varit elevernas samtal om texter inom ett starkt inramat pedagogiskt upplägg. Metafunktionerna, som beskrivs i teoriavsnittet, utgör mitt främsta analysverktyg. Samtidigt är det viktigt att låta empirin få tala och därför kombineras metafunktionerna med de olika diskurser som framträder i elevernas samtal. Diskurs är ett vitt begrepp, men i den här studien handlar diskurs om talat språk i en avgränsad kontext och som sker i dialog (Norrby, 1996:27). De teman som framträder har tolkats genom metafunktionerna som i den här studien utgör ett slags metasamtal (Widerberg, 2002). När eleverna talar om texter är det deras förståelse av vilka krav och förväntningar som ställs till uppgiften som synliggörs i samtalen. De teman som framträder utgör återkommande mönster i elevernas samtal. Samtidigt är det av intresse att undersöka hur eleverna styrs av de yttre ramar som undervisningspraktiken innebär, det vill säga ”vilka ramar diskurser sätter för vad människor faktiskt gör” (Larsen, 2007:102). Gee resonerar kring detta reciproka förhållande mellan språk och verklighet (1999:82). Om språket återspeglar elevernas uppfattning av verkligheten så reflekterar och konstruerar

språket samtidigt kontexten, eller situationen (s. 82). I den här studien utgör elevernas samtal olika teman, samtidigt som undervisningspraktiken utgör de yttre ramarna vilka återspeglas i elevernas samtal.

#### 4.7. Analytiskt förfaringsätt

Det transkriberade materialet har granskats i flera omgångar och även om några av de teman som framträdde vid den första genomläsningen fortfarande finns med i resultatredovisningen präglas metoden av ett abduktivt förhållningssätt där nya upptäckter gör att gamla omprövas eller få ge vika för nya och viktigare fynd. Inledningsvis granskades materialet induktivt för att få syn på vilka mönster som framträder i samtalen (Alvesson & Sköldberg, 2017:12). Jag har valt att kalla dessa mönster för teman. Dessa teman visade sig samspela med de språkliga metafunktionerna vilket ledde till att jag i nästa steg, när mitt teoretiska ramverk föll på plats, kunde analysera empirin utifrån språkanalytiska begrepp. När analytiska redskap tillförs genereras nya teman vilket överensstämmer bättre med ett abduktivt förhållningssätt (Alvesson & Sköldberg, 2017:14). Analysen präglas av denna pendling mellan empiri och teori, i likhet med det Alvesson och Sköldberg skriver: ”Under processens gång utvecklas dels det empiriska tillämpningsområdet, dels justeras och förfinas även teorin” (s. 13). Istället för att ensidigt applicera det teoretiska ramverket på materialet tillåts materialet även påverka teorin. Ruiz beskriver processen som icke-linjär då forskaren rör sig mellan olika nivåer i materialet (2009). Initialt analyseras empirin som objekt, noggrant och detaljnära, varpå texten ska infogas i ett sammanhang (ett ramverk) för att i nästa skede tolkas. Ruiz menar vidare att abduktion är en metod som lämpar sig väl för diskursanalys (s. 13) vilket kan relateras till denna pendling mellan teori och praktik som Gee beskriver som reciprok.

Jag vill flagga för att systemisk-funktionella analyser kan göras mer eller mindre detaljerat. I den här studien används metafunktionerna mer övergripande för att få syn på hur eleverna förstår respons som kan relateras till en bestämd genre och stegstruktur (se en mer utförlig diskussion i avsnitt 3.5.). Jag går således inte in på detaljnivå och analyserar språkliga processer eller nominalfraser, utan försöker ringa in olika teman som framträder i elevernas samtal.

#### 4.8. Forskarens påverkan

Även om det inte är lika meningsfullt att tala om replikerbarhet när man genomför

kvalitativa studier kan det ändå vara lämpligt att lyfta fram faktorer som kan påverka resultatet såsom egenskaper och erfarenheter hos den som intervjuar och ställer frågor till deltagarna (Bryman, 2018:223). Att studien har inspirerats av aktionsforskning där forskarens påverkan till stor del är avsiktlig bör beaktas. Responsmallen som användes vid responsarbetet utformades av mig i samråd med den deltagande läraren och därtill har jag även kunnat påverka förberedelsearbetet. Under gruppernas samtal har jag haft rollen av deltagande observatör och således kunnat påverka samtalets riktning då jag ibland har ingripit och önskat förtydliganden eller upprepat något som jag ansett vara viktigt. Min närvaro har även präglat intervjuerna. Intervjuerna har varit semistrukturerade på så sätt att jag hade förberett de frågor som ställdes men samtidigt var öppen för de tankar eleverna gav uttryck för under intervjun. Ytterligare något som påverkar analysen är mina egna erfarenheter som lärare och min vana att läsa och kommentera elevtexter. När jag går in i ett forskningsprojekt är jag således inte helt neutral. Det finns en risk att all den kunskap jag har samlat på mig färgar tolkningen av resultaten. Det kan både ses som en begränsning och en tillgång när det gäller möjligheten att dra hållbara slutsatser utifrån det tillgängliga materialet. Om någon annan forskare med en liknande bakgrund genomför samma studie är sannolikheten stor att beskrivningskategorierna och utfallet hade blivit detsamma: att vi hade sett liknande mönster i det insamlade materialet, vilket skulle tala för en stark intersubjektivitet (Bjereld et al., 2018:105). Samtidigt är det viktigt att understryka att många faktorer spelar in och påverkar tolkningen av resultaten: mina erfarenheter som lärare, mina kunskaper om målgruppen samt var, när och hur studien genomförs. Forskaren kan dessutom välja att ha en mer tillbakadragen roll i samtalen och intervjuerna. Min roll som deltagande observatör kan ha påverkat resultatet eftersom jag har haft möjlighet att styra samtalen i en viss riktning om jag har märkt ett behov av förtydliganden, bekräftelser och liknande eller om eleverna helt enkelt har uppehållit sig vid någon punkt alltför länge. Tidsramarna för samtalen och intervjuerna var begränsade. I semistrukturerade intervjuer finns det en möjlighet att ställa följdfrågor, att låta själva intervjuprocessen vara flexibel, och eftersom även dessa svar integrerats i resultatanalysen kan det även påverka reliabiliteten.

#### 4.9. Transkription

Det transkriberade materialet utgör det huvudsakliga underlaget i studien eftersom huvudsyftet är att få syn på elevernas uppfattning och förståelse av de förväntningar



som ställs till skrivandet. Här ska understrykas att samtalsutdragen är grovt transkriberade och delvis anpassade efter skriftspråkskonventioner. Det innebär att jag använder punkter och kommatecken för att visa hur meningarna är syntaktiskt avgränsade. Samtidigt har vissa interim- och talspråkliga drag behållits för att spegla att det rör sig om ett samtal mellan två andraspråksinlärare. Grammatiska avvikelser finns med, men däremot har fonetiska avvikelser utelämnats för att underlätta för läsaren. Jag vill också understryka att det inte handlar om någon samtalsanalys eftersom jag inte analyserar det som inte blir sagt i samtalet eller fäster någon uppmärksamhet vid tvekanden, pauser, turtagningar och liknande. Istället fokuseras i analysen vad som sägs i samtalet. Följande symboler har använts i transkriptionerna (modifierad från Norrby, 2014:110-111):

...	paus
/.../	utelämnat tal
<exempel>	textuppläsning
(exempel)	osäker transkription
(x) (xx) (xxx)	ohörbart (x motsvarar antal ord)
*exempel *	sägs skrattande

#### 4.10. Responsmallen

Inom skrivdidaktisk forskning brukar man tala om respons utifrån tre kategorier: läsarbaserad, kriteriebaserad och skribentbaserad respons (Skolverket, 2018). Responsmallen (bilaga 2) har framförallt drag av kriteriebaserad respons där fokus ligger på anpassning till texttypiska drag och till den argumenterande textens genrestruktur. I responsmallen lämnas även utrymme för den läsarbaserade responsen vilken handlar om tydlighet, begriplighet och mottagaranpassning, det vill säga hur väl skribenten lyckas förmedla ett syfte och ett innehåll. Att utforma en mall som dessutom är skribentanpassad är svårt eftersom gruppen befinner sig på olika nivåer i sin språkutveckling. Med skribentanpassad avses vilken respons mottagaren är redo för och handlar skribentens specifika behov. Istället för att fokusera på lokala aspekter av skrivande, språkriktighet som grammatik och stavning, valde jag och Sara istället att lyfta globala aspekter av skrivande (Hoel, 2001:27-28) såsom hur innehållet organiseras och hur innehållet skrivs fram, vilket även inbjuder till att granska lokala aspekter av skrivande. Responsmallen kan istället sägas vara utformad i linje med styrdokumentens

formuleringar om kommunikativa funktioner som anpassning till syfte och mottagare, vilket är en angelägenhet för alla oavsett vilken språklig nivå de har uppnått. Därtill inbjuder mallen till ett samtal om textens uppbyggnad och i begränsad omfattning, textens språkliga drag. Hoel menar att responsmallar kan utgöra ett stöd för att konkretisera kriteriebaserade respons och att just oerfarna skribenter kan behöva hjälp med att hålla fokus på de globala aspekterna av skrivande. Det handlar både om att hålla fokus på responstexten men också att fundera över huruvida den överensstämmer med förväntningarna eller kriterierna (2001:205).

Understrykas bör att det empiriska materialet inte fokuserar på lärarens undervisning, men för att kunna förstå elevernas samtal kring text och förståelse av respons bör man ha en bild av vilken undervisning som ligger till grund för resultatet.

## 5. Resultat och analys

I resultatredovisningen tillämpas språkanalytiska redskap vilka kan relateras till Hallidays systemisk-funktionella lingvistik (1977) (se kapitel 3.5). Vilka metaspråkliga resurser synliggörs i elevernas samtal och vad säger de om elevernas förståelse av texterna de samtalar om är några av de frågor som ska besvaras utifrån det empiriska materialet. De språkanalytiska verktyg som metafunktionerna utgör kan synliggöra en undervisningspraktik där läraren mer eller mindre indirekt kommunicerar till eleverna vad som utmärker genren. Elevernas samtal om text och förståelse av genren reflekterar sannolikt vad som betonats under förberedelserna (Holmberg & Wirdenäs, 2010:111-112). I kapitlet presenteras de teman som identifierats under analysarbetet (se avsnitt 4.6) och dessa teman tolkas i sin tur genom metafunktionerna vilka utgörs av ideationella, interpersonella och textuella metaspråkliga resurser. De teman som presenteras i resultatdelen visar elevernas förståelse av den argumenterande textens stegstruktur såsom vad texten ska innehålla och hur innehållet kan organiseras. De synliggör även vad eleverna tar fasta på i förhållande till de instruktioner och förberedelser som banat väg för skrivandet. Vidare synliggörs vad som bereder svårigheter och vad som kan behöva stärkas i en explicit utformad skrivundervisning.

### 5.1. Genreträff eller genremiss: att utveckla en stegstruktur

I avsnittet behandlas elevernas försök att följa insändarens stegstruktur, något som även delvis berörs under andra avsnitt i resultatanalysen. De instruktioner eleverna har fått liknar de exempel som finns väl representerade i läromedel (Walldén, 2017). Insändaren ska presentera en tes i inledningen, gärna tre argument, varav ett ska vara ett motargument som skribenten bemöter och en avslutning där tesen upprepas. Därtill ska det finnas en rubrik, en signatur och texten ska innehålla minst en källhänvisning. När elevernas samtalar om de textaktiviteter eller olika typer av språkliga processer som förekommer i insändaren handlar det ofta om hur kamraterna har anpassat sig till de genresteg som kännetecknar insändaren. Att uppgiften är utmanande bekräftas av Kaya, en av de intervjuade eleverna, men övningen med responsmallar kan underlätta för att förstå genrestegen: "Mm, du menar denna papper som ja. Jag tycker att det hjälper mycket eftersom> du vet vad du måste göra här. Viktigaste punkt ja. Och jag tror argument är lite svårare när man skriver en normal text. Det är skillnad med argument. Argument är lite svårare".

Eleverna förhandlar under textsamtalen om hur de olika stegen i genrestrukturen behöver byggas ut och formuleras på ett begripligt sätt. I samtalet mellan Aziza och Susan påtalas bristen på genrelikhet eller hur väl texten stämmer överens med Azizas uppfattning om hur en insändare ska se ut, vilket aktualiserar hur *ideationella språkliga aspekter* synliggörs i kamratens text.

Aziza: Ska jag börja? Jag har Susans text som jag tror att dom som man fattar här och de e hennes text jag förstår den men det är inte argument. Det finns inte motargument och svar och avslutning. De va en fakta. Eh ... hon gör inte sånt argument, motargument, svar, avslutning. Ja, hon gör sån faktatext.

Jag: En informerande text?

Aziza: Men även om jag förstår det jag förstår det som fakta, inte insändare.

Jag: Det finns inget som säger jag tycker eller min åsikt är ...? Det saknas en tes, eller?

Aziza: Ja, det saknas jättemycket. Det saknas argument ett och två, motargument och avslutning det fattas det och ja, det som står här motargument. Ja, har skrivit nej det e ingen motargument och ingen ... det e fakta. Ingen argumenter. Passar med texten hennes ämne. Ja, det passar, men det fattas jättemycket.

Jag: Känner du igen det? Håller du med om det nu när du har tittat på ...?

Susan: Ja, det stämmer att jag har varken en argument, en motargument eller en svar eh. Jag har fakta lite mer som en referat av artikeln, men jag har en tes (pekar på rubriken).

Av den respons Aziza framför blir det tydligt att hon är helt inriktad på hur kamraten lever upp till förväntningar om genrestruktur. När jag ställer en följdfråga bekräftar Susan att hon inte lyckas följa de krav som ställs på genren. Aziza uppfattar snarare att kamraten har skrivit en faktatext vilket Susan instämmer i och menar att hon istället har sammanställt information från den lästa artikeln om robotar. Samtalet vittnar om komplexiteten i den uppgift eleverna ställs inför. Olika textaktiviteter ingår i uppgiften. Det handlar inte bara om att följa själva stegstrukturen, vilket i sig ställer höga krav på eleverna, utan även om att hantera referatteknik, något som eleverna har jobbat med under förberedelserna. Susan har vid skrivtillfället istället lagt sin energi på att sammanfatta innehållet i artikeln. Samtidigt vittnar såväl Azizas kommentar som Susans svar om att det finns en medvetenhet om de genresteg som utmärker insändaren. Det går således inte att tala om en "genremiss" (Wirdeñäs, 2010:63), utan det handlar sannolikt om uppgiftens komplexitet och den osäkerhet eleven kan ställas inför i mötet med en ny

genre. Det går att anta att Susan under arbetet med responsmallen och i mötet med kamraternas texter har fått en tydligare bild av insändarens utformning, men att hon har upplevt en osäkerhet vid skrivtillfället.

Det är fler än Susan som har svårt att leva upp till förväntningar som genrestruktur. Susan tycks ha svårt att förstå innehållet i Amras text på grund av att Amra inte följer de förväntningar som kommunicerats. Av samtalet kan det vara svårt att urskilja vad hon finner mest problematiskt med texten eftersom samtliga metafunktioner egentligen aktualiseras när Susan samtalar om Amras text:

Susan: Om jag aldrig hade läst den här artikeln om roboten så skulle jag nog inte förstå vad vi pratar om här. Den är svår att hänga med i tycker jag. Man börjar med att läsa om nånting och sen kommer man bort sig från ämnet och sen kommer lite fakta och sen kommer man på nåt helt annat. Så jag hade lite svårt att hitta tesen men jag förstod ju att hon är emot. /.../

Susan: Ja, för du börjar här till exempel bara sån från ingenstans: Intensiva, lätta, korta kurser genom världen brukar funka.

Amra: Råd till staten. Om jag vill uttrycka den råd till staten så att istället för robotar använd människor.

Susan: Men du har inte skrivit råd till staten!

Amra: Men jag tänker. Jag har dom i tanken. Min dotter säger alltid så.

Susan: Ja, asså som jag skrev jag hade svårt att finna motargumentet och svaret eh svaret finns inte. Men här den här delen tycker jag inte har nån relevans asså du börjar skriva om att det skulle vara bra att man hade lätta, intensiva kurser.

Amra: Jag menar att lösning till att inte använda robotar ... att intensiva kurser. Det är råd till dom att intensiva kurs.

Susan: Men du har glömt att få in i början att en bra lösning mot den här robot eller mot den här utveckling kan va de här och de här.

Amra har svårt att få fram sin tes och väljer istället att presentera en lösning innan hon har framfört sin egen åsikt. Här är det intressant att diskutera vilket ansvar skribenten har gentemot läsaren. Om syftet med en insändare är att argumentera för en åsikt kan samtalet handla om hur ideationella resurser används för att tydliggöra syftet. Det kan handla om hur ämnet framställs och vad som fokuseras i framställningen. Att Amra väljer att presentera lösningsförslag skulle kunna fungera i en insändare, men om åsikten eller den tes som Amra önskar argumentera för inte får något större utrymme blir det svårt för läsaren att orientera sig i texten. Att kommunicera en åsikt handlar även om att använda *interpersonella resurser* för att positionera sig. Tesen formuleras

aldrig explicit utan skribentens egen hållning finns inbäddad i andra resonemang, vilket Susan beskriver som att ”jag förstod ju att hon är emot”. Susan påtalar egentligen bristen på interpersonella resurser i texten fastän hon saknar ett metaspråk för att göra det. Samtidigt menar hon att texten brister gällande de konventioner som utmärker texttypen, vilket snarare är relaterat till ideationella resurser. Det går naturligtvis att presentera lösningar på ett problem i en argumenterande text men inte innan problemet har introducerats. Tesen blir på så sätt missvisande, eller som Susan påtalar: den uttrycks inte alls. Därtill blir det också uppenbart att strukturen i texten brister vilket snarare kan relateras till *den textuella metafunktionen*. Amra verkar ha svårt att hålla en röd tråd i texten då hon växlar mellan olika tankar. Argumenten för den tes som aldrig har uttalats följs inte upp och motargumentet får stå oemotsagt vilken lämnar läsaren att själv bringa ordning i texten.

Ett genretypiskt drag för insändaren är att kunna presentera ett motargument och sedan bemöta det för att tydligare kunna positionera sig i förhållande till tesen. Under responsarbetet diskuterar Jolanta och Jamil huruvida Jolanta lyckas med det. Jolanta tycks vara medveten om att hon inte har lyckats tillfredsställande med uppgiften och söker bekräftelse från Jamil.

Jolanta: Har du hittat motargument?

Jamil: Jag har inte hittat.

Jolanta: Inte Sara heller. Jag förstod inte riktigt hur jag skulle få fram motargument.

Jamil: Den andra som jag förstod inte den här ... bara detta som <men som utbildad undersköterska så ingår det i jobbet och i utbildning läser man just om hur man ska hantera en demenssjuk patienten eh som en robot inte klarar av> ... men jag vet vad du menar.

Jolanta: Att vi läser ju denna utbildning där vi ska hantera en demenssjuk patient och det är något en robot inte klarar av. Det var det jag menade.

Jolanta erkänner här att hon känner sig osäker på hur hon ska skriva fram ett motargument. Läraren har under skrivandet uppenbarligen påtalat att det saknas i texten. Jamil söker istället klargörande eftersom han inte tycker att Jolantas argumentation är tydlig. När Jolanta förklarar utvecklar hon resonemanget vilket kan ses som ett gott exempel på den språkliga förhandling som hela tiden äger rum under samtalen. Under samtalet får eleverna möjlighet att tänja både tanken och språket och på så sätt kan

resonemanget utvecklas och argumenten tydliggörs. Längre fram kan man se hur Jolanta tillsammans med Jamil fortsätter att förhandla sig fram till förståelse.

Jolanta: Alltså jag tycker inte om robotar.

Jamil: Robotar tar din plats?

Jolanta: Ja, liksom jag har gått i skolan för att delegera. Då har jag rättighet att dela ut medicin så varför ska en robot komma här och typ påminna.

Jamil: Ja, argument är okej, men motargument och svar på motargument de måste skrivas tydligt.

Jolanta: Ja, jag ska fördjupa mig.

Eleverna söker under responsarbetet förtydliganden kring innehållet. Att framföra argument på ett övertygande sätt bygger till stor del på att man kan förklara och resonera för att understödja sin argumentation, vilket visar på vikten av att låta samtal kring olika *textaktiviteter* vara en del av förberedelsearbetet. När eleverna emellanåt har svårt att följa med i argumentationen kan det bero på att skribenterna behöver bygga ut sina resonemang eller att de har svårt att presentera en tanke i flera led, något som visar sig vara ett återkommande problem.

## 5.2. Att bygga ut argument och att positionera sig

Själva syftet med insändaren är att presentera en åsikt, eller en tes som man säger på fackspråk, och ett antal argument till stöd för tesen för att i sin tur kunna påverka läsaren. I samband med de individuella intervjuerna uttrycker flera av informanterna att de har fått en ökad förståelse för texttypen och de tror sig även kunna lyckas bättre nästa gång de ställs inför en liknande uppgift. Responsarbetet i grupp kan delvis ha bidragit till den ökade förståelsen, vilket eleverna bekräftar i samband med intervjuerna. Eleverna upptäcker brister globalt i texterna vilket ofta rör huruvida texten följer de genresteg som presenterats för eleverna. I samtalen handlar det ofta om textuell stegstruktur och röd tråd, vilket framgår av Jolantas respons:

Jolanta: Då läste jag Jamils text. Jag tror detta e ... rubriken det blir ju som asså tesen väl? Så står det då <Robotar inom vården kan lösa vårdkrisen på äldreboende>. Och när jag läste den och sen när jag läste vidare så är det liksom titeln säger att den vill ... att den har hittat en lösning ... då är det liksom att den är med den håller med att vi ska ha robotar.

Jamil: Mm

Jolanta: Så jag läste vidare. Och så när jag läste hela texten så blev jag lite förvirrad faktiskt för att jag visste inte om du var för eller emot. Eh ... Du har också skrivit här eh ... Jag förstår inte om han är med eller emot. För att han hade små stycken och jag tyckte styckena skulle behöva lite mer eh ... styckena skulle va lite större och lite mer förklaring och djup i en. Så att du ska typ sortera lite. Till exempel om du börjar skriva så hade jag gjort ... Om du ska börja skriva så du planerar lite först. Detta ämnet liksom detta stycket ska handla om detta så att du inte förvirrar dig själv. Nästa stycke ska va argument och sen motargument. Att du ska liksom sortera lite. Så när jag läste denna så sa jag då till läraren Jag vet inte om han är med eller emot. Så sa hon när jag rättade hans så var det lite svårt att hitta ... eh ... om du var med robotar eller inte och då tyckte jag ju då att titeln passar inte ihop med texten.

Jolanta tycks reagera på att texten saknar en röd tråd. Hon påpekar att texten har korta stycken som inte utvecklas. Texten upplevs av mottagaren som fragmentarisk och Jamil har svårt att på ett tydligt sätt bemöta de motargument han presenterar vilket gör Jolanta förvirrad. Exemplet visar att det finns flera olika faktorer som samspelar i en text. Att det beror på bristande struktur kan vara en förklaring. Jolanta menar att han behöver planera sin text bättre vilket med fördel görs med hjälp av *textuella resurser*. Dock tycks inte dispositionen vara det största problemet. För Jamils del verkar det även handla om att hitta en balans mellan argument och motargument och att kunna markera var man står i förhållande till de argument man framför, vilket relateras till *interpersonella resurser*. Det kan även handla om att kunna föra utvecklade resonemang. Eftersom styckena är korta går det att anta att Jamil inte lyckas så bra med att utveckla sina argument. Jolanta påtalar bland annat bristen på djup i argumentationen. Ett möjligt mönster är att eleverna på ett mekaniskt sätt försöker tillämpa sina kunskaper om genrens struktur, men att det sker på bekostnad av innehåll och djup i argumentationen. Jamil radar upp olika argument och han har uppenbarligen med flera motargument vilka han inte lyckas positionera sig mot. Här kan vi ses hur de olika metafunktionerna samverkar, eller kanske snarare borde samverka. När eleverna har ett ensidigt fokus på textuella aspekter kan innehållet bli lidande. Ett tydligt exempel på det är att Jolanta saknar djup i Jamils argumentation vilket handlar om ideationella resurser i text. Likaså kan svårigheten att positionera sig till ett motargument visa hur interpersonella resurser kan vara meningsfulla att lyfta fram. Jamil behöver tydliggöra sin tes i förhållande till det motargument han presenterar.

Jamil: Och sen de e robotar som har olika funktioner och kan prata ... kan svara på äldre människors frågor. Jag har också lagt tre argument.



Jolanta: Jag hittade två bara faktiskt.

Jamil: Det e robotar kan (avsluta) eh ... avlasta personal och den andra kan hjälpa vårdpersonal att hinna till något annat. Och den tredje underlätta vårdpersonal med medicinera ... medicin till eh ...

Vidare menar Jamil att han presenterar tre argument i sin text, men Jolanta hävdar att hon bara kan hitta två argument. Här kan det handla om språkliga tillkortakommanden eftersom Jamil använder ord som ”avlasta” och ”hjälpa”, i vad han menar är olika argument, utan att förstå att de i sammanhanget betyder samma sak: att avlasta personalen betyder detsamma som att hjälpa personalen att hinna med andra sysslor eller att hjälpa till med medicineringen. Det är bara exempel på hur personalen kan avlastas och i själva verket ett sätt att bygga ut ett argument. Om Jamil däremot hade sammanfört dessa i ett stycke och varit utförligare med hur dessa hänger samman hade han sannolikt blivit tydligare och mer övertygande i sin argumentation och texten hade uppfattats som mindre fragmentarisk. Jolantas kommentar om att han behöver planera sin text lite bättre och att han behöver mer förklaring och djup i sina stycken skulle kunna ses om ett försök att uttrycka just det. Just svårigheten att bygga ut resonemang hänger ihop med *ideationella resurser*. För att kunna argumentera övertygande behöver man kunna kombinera olika framställningssätt såsom att förklara, motivera och exemplifiera (Ledin et al., 2013). Ett argument kan behöva byggas ut med exempel och eventuellt med att referera till någon expertis. I ovan nämnda exempel synliggörs även svårigheter att länka samman resonemanget logiskt och att använda sig av *textuella resurser* på en mer lokal nivå i texten. Ett liknande resonemang förs mellan Kaya och Gwen.

Kaya: Innehåller texten minst ett par argument? Jag vet inte. Jag tror nej eftersom hon pratar om samma idea på alla argument. Du skriver i inledning <hjälpa att svara på frågorna>. På nästa steg artikeln har robot har löst vårdkrisen du skriver källor men du skriver också <Thomas Hellström att Robot blir aldrig less på att svara på samma frågor tio gånger i rad>. Hon skriver samma idea hela tiden. Det är samma idea på samma argument. Jag vet inte.

Gwen: Eftersom jag försöker förklara den eftersom den eh ...

Kaya: Det är källa, jag vet (xx).

Gwen: Jag försöker förklara (xx).

Kaya: Jag vill säga till dig om du vill förklara samma idea du kan skriva på samma stycke.

Gwen: Aha, ja.

Kaya ger uttryck för att hon bara kan hitta ett argument i texten och att argumentet sedan upprepas genom hela texten. Gwen menar att hon försöker att utveckla argumentet och förklara och då föreslår Kaya att hon kan sammanföra dessa stycken i ett. När Gwen säger att hon försöker förklara tycks i det i själva verket handla om att hon hänvisar till den artikel hon har läst, vilket kan vara ett sätt att utveckla ett argument. Ett vanligt grepp i argumentation är att man åberopar experter för att stärka sin åsikt och det är också därför eleverna ska använda sig av källhänvisningar. Problemet tycks enligt Kaya vara att hon använder samma argument i följande stycken vilket gör argumentationen svag och dessutom bryter hon mot den genrestruktur som eleverna lärt sig. Om Gwen hade använt *interpersonella resurser* för att stärka sin åsikt i förhållande till vad som sägs i artikeln kunde hon ha stärkt källans funktion i texten. Med hjälp av ett personligt pronomen och ett verb som signalerar mentala processer, ”jag håller med Thomas Hellström”, hade hon tydligt kunnat positionera sig i texten. Om hon dessutom hade använt sig av *ideationella resurser* och byggt ut sitt argument med en motivering i form av belysande exempel hade hennes argumentation sannolikt framstått som mer övertygande. I likhet med Gwen tycks Jamil ha svårt att positionera sig i insändaren. Som tidigare nämnt uttrycker Jolanta osäkerhet när det gäller Jamils tes, vilket kan bero på att Jamil blandar argument för och mot utan att markera var han själv står i förhållande till de argument han presenterar vilket framgår av nedanstående textutdrag:

Jolanta: Mm, och de vill jag säga här till dig. <Robotar kan underlätta med medicin>. Menar du att dom ska dela ut till ...

Jamil: Eh nej, robot (x) ... Vilken i texten eller?

Jolanta: Menar du att dom ska dela ut medicin?

Jamil: Nej, roboten kan underlätta vårdpersonalen med medicin. Det betyder att dom kan ... eh ... vårdpersonalen hinner att ge medicin till varje patienten.

Jolanta: Aha.

Jamil: Patienten i lugn och ro ...

Jolanta: Om roboten hjälper med andra uppgifter?

Jamil: Ja, för att de ... ibland någon som behöver prata och ibland dom är tystna. Så de e robotar som kan kommunicera med dom och under tiden så ... /.../

Jolanta: För att sen här på nästa sida så står det ju att ... med

medicineringen liksom och då kände jag för jag missuppfatta så kände jag okej här säger han att dom ska medicinera de trodde jag ... jag har uppfattat så att robotar ska hjälpa till med medicineringen. Och sen på nästa sida så säger du men dom kan inte göra såna uppgifter. De e därför jag blev lite förvirrad.

Jamil: De e motargument, så de e motargument mot den argumenten.

Av samtalet mellan Jolanta och Jamil blir det tydligt att han har svårigheter att markera medhåll och avståndstagande i relation till de argument som framförs i texten. En metaspråklig diskussion kring *interpersonella resurser* hade kunnat hjälpa Jamil att markera ett ställningstagande. Genom att kombinera verbala eller mentala processer med ett personligt pronomen och en negation går det både presentera ett argument och ta avstånd ifrån det: ”Somliga hävdar att ..., men jag håller inte med ...”. Om skribenten vill undvika att bli alltför subjektiv går det att utelämna pronomen och positionera sig på andra sätt. Dock är det viktigt att argumenten bemöts övertygande eftersom det underlättar för läsaren att förstå skribentens hållning. Om skribenten därtill framför flera motargument som inte bemöts tillräckligt tydligt blir konsekvensen att läsaren blir förvirrad. Det uppstår en obalans i texten då antalet motargument blir lika starka som argumenten för den tes som presenteras. En argumentation riskerar att bli helt verkningslös om balansen i texten rubbas.

### 5.3. Förhandling om språk och innehåll

Under samtalet söker eleverna förtydliganden från varandra. Uppgiften ställer höga krav på både språk och innehåll och materialet visar hur eleverna under kamratresponsen får möjlighet att utforska språket och få omedelbar återkoppling på sina språkliga försök, vilket kan ses som ett exempel på det som Swain kallar avancerat språkligt deltagande (1985).

Gwen: När jag läste Latif text jag tror att eh rubrik och eh inledning jag menar (x) ja, det passar bra i texten, men eh ... jag förstår inte så mycket till exempel här i texten att <För det första är roboten maskin (xx) och hen kan inte förstå alla känslor som man kan känna dem>. Jag förstod inte?

Latif: Vi pratar om personalen brukar i vård och har ju pratat roboten maskin och det betyder inte människa som har hjärna eller de maskin kan inte känna vad eller har inte känslor bara maskin.

Gwen: Men är det så man ska känna dom? Alltså jag förstod inte. Kanske du kan försöka att förklara mer.

I ovanstående textutdrag söker Gwen förtydligande från Latif. Här framgår även att det handlar om språkliga begränsningar. Att föra ett resonemang som bygger på flera tankeled ställer höga krav på språket. När Latif får möjlighet att utveckla resonemanget förstår Gwen att han vill göra skillnad mellan robotar och människor eftersom robotar inte kan avläsa känslor, även om hon hänger upp sig på formuleringen <som man kan känna dom>. Gwen uppmanar Latif att göra ändringar i texten och skriva en utförligare förklaring. Det handlar således inte bara om att Gwen hänger upp sig på en felaktig formulering utan hon kan se att någonting saknas. Att föra utvecklande resonemang skulle kunna vara en *textaktivitet* som behöver få ett större utrymme under förberedelserna, eftersom det visar sig vara ett återkommande problem.

När gruppen går vidare och samtalar om Azizas text tar Susan upp brister på innehållsnivå. Även Aziza har tydligen svårt att vara tydlig i sin argumentation. Susan påpekar vidare att texten skulle vara svår att förstå för den som inte läst artikeln:

”Det är bra man ger jobb till vanliga människor. Eh, som sagt om jag inte hade läst artikeln så hade jag trott att det handlade om jobb. Till exempel det här med att du säger att det finns mycket ... många färdigutbildade undersköterskor som väntar på jobb, det är inte fakta. Var har du hittat den fakta? För vad jag har hört så fattas det.”

När Aziza presenterar argumentet tycks hon till viss del ha förvanskat innehållet i artikeln som handlar om hur robotar kan vara ett sätt att lösa bristen på personal inom vården. Troligtvis sätter språket gränser här. Azizas förmåga att skriva på andraspråket begränsar henne. Aziza vill säga att robotar kan bli ett hot mot människor som vill arbeta, vilket inte har någon förankring i någon källa utan snarare är ett uttryck för hennes egna tankar. En sådan tanke skulle kunna användas i en argumentation men då måste Aziza också visa hur hon förhåller sig till artikeln. Det är svårt för läsaren att orientera sig. Aziza uttrycker sig oprecist och saknar förmodligen tillgång till de metaspråkliga resurser som krävs för att tydligare kunna göra den distinktionen. I det här fallet handlar det om att använda *interpersonella resurser* för att visa på skillnaden mellan vad artikeln säger och vad hon tänker. Susan verkar även vara medveten om att det kan handla om språkliga begränsningar eftersom hon senare säger: “Den första argumenten här den följer lite den här (pekar på tesen), men sen tappar du tråden här. Men det kan också vara språket, att du menar någonting annat. Att man ska förstå det på ett annat sätt”. Materialet visar flera exempel på hur eleverna förhandlar om språk och innehåll och önskar klagörande. När eleverna får möjlighet att utveckla sina svar

muntligt blir innehållet begripligt för mottagaren vilket synliggörs i samtalet mellan Jolanta och Jamil:

”Och kolla som detta Jamil när du förklara till mig jag förstår exakt vad du menar, men när jag läste detta jag har uppfattat det så hära ... att robotar kan underlätta vårdpersonal med att medicinera ... nu trodde jag att robotar ska medicinera eh och påminna oss så okej när jag läste det så tyckte jag inte att det var så tydligt. Så förstod jag det inte”.

#### 5.4. Att använda modelltexter som förebilder

För att kunna skriva en insändare som uppfyller syftet finns det goda anledningar att stärka metafunktionernas roll i undervisningen. Att samtala om hur de olika delarna i en insändare hänger ihop språkligt kan hjälpa eleverna i den egna textproduktionen. Jolanta ger, som vi tidigare har sett, i sin respons till Jamil uttryck för en god bild av den genrestruktur som de förväntas följa. Hon lyfter viktiga aspekter av skrivande nämligen sammanhang, röd tråd och struktur, men när Jamil ger respons till Jolanta påtalar han att hon har svårigheter att följa genrestegen i enlighet med den instruktion eleverna har fått.

Jamil: Det har börjat som ett brev. Sånt om du tittar på den som jag studerar till en undersköterska eh ... så det ska va inte som ett brev att du ska skriva om dig själv. Du ska skriva som en (x) som att en samhälle skulle prata om annat. Inte om dig själv som om du själv så det blir ett brev tycker jag ... Men jag vet inte.

Jamil påpekar hennes svårigheter att bortse från sig själv och att skriva mer på ett mer allmänt, generellt plan: att röra sig från det personliga till det mer generella. I en insändare förväntas skribenten kunna övertyga en mottagare och ge uttryck för en personlig åsikt. Personligt tilltal i form av personliga pronomen, uttryck för subjektiv modalitet och värderande ord kan förstärka den argumenterande karaktären i texten (Walldén, 2020: 131) och framförallt tydliggöra skribentens egen hållning. Det lyfts ofta fram som ett genretypiskt drag för insändaren. En insändare skiljer sig från en argumenterande text eller debattartikel då tonen kan vara mer personlig, språket mer ledigt och att skribenten gärna får synas i texten. Dock bör innehållet presenteras på ett sätt som gör texten angelägen för alla som läser den. Jamil tycks efterlysa en mer allmängiltig inledning som tar upp problemet på samhällsnivå snarare än som ett personligt problem. Han reagerar på att Jolanta utgår från sig själv och att hennes text inte överensstämmer med den genrestruktur som han tycks ha i åtanke. Jolanta svarar med att hänvisa till den exempeltext som eleverna arbetat med under förberedelserna:

Jolanta: Du vet när vi läste den eh ... inte texten om robotar. Den förra vi fick ... argument.

Jag: Den som ni fick träna på menar du?

Jolanta: Ja, innan den med robotar fick vi en om en ungdom som gick på skolan. Och den snackar om eh ... liksom först Jag tycker så hära ... Jag behöver sova mer och jag är en elev.

Jag: Man kan ... I en insändare kan man använda jag.

Jolanta: Där fick jag idéen. Det var därför jag tog den idéen.

Jamil: Mitt förslag är så. Jag har själv inte gjort det.

Det här är ett exempel på hur modelltexter blir styrande för vad eleverna uppfattar som önskvärt. Exempeltextern hade en stark personlig prägel och var skriven med en ledig och lite humoristisk ton, vilket hade behövt diskuteras i förhållande till de förväntningar som finns på elevernas egen textproduktion. Textens inledning visar tydligt hur interpersonella resurser nyttjas för att markera närhet till läsaren och för att positionera sig:

”Håll väckarklockan i lådan!

Vi är tonåringar och vi älskar sova. Ytterst få är morgonpigga och vaknar sig innan väckarklockan ringa. Då är mamma som plötsligt sätter upp ljudet och skaka oss eftersom det är som ett plåster, ju snabbare det blir av desto bättre. Varje morgon önskar jag varför jag inte kan ha sovmorgon idag. Men frågan är varför har vi inte sovmorgon i skolan varje dag?”

En tanke är naturligtvis att eleverna möter olika exempel på hur insändare kan skrivas och får jämföra likheter och skillnader. Eleverna behöver en större repertoar av texter och en rikare kunskap om hur olika språkliga resurser samspelar för att kunna göra självständiga val. Att Jolanta utgår från sig själv behöver inte ses som något negativt snarare ett försök att etablera ethos vilket är ett vanligt grepp inom argumentation (Olsson Jers, 2010), men problemet verkar vara att hon gör avsteg från den stegstruktur som eleverna har presenterats för. Ett samtal kring metafunktionernas roll i texten hade kunnat hjälpa eleverna att göra självständiga val. Det är tydligt att Jolanta använder sig av *interpersonella resurser*, men för att de ska fylla sitt syfte måste även stegstrukturen följas. Med det avses inte att instrumentellt följa en organisationsprincip utan att förstå hur metafunktionerna samspelar i texten.

## 5.5. Att skilja mellan egna och andras tankar

Ett annat drag som framträder i samtalen är svårigheten att kunna skilja mellan egna och andras tankar. Att använda sig av källor är vanligt inom diskursivt skrivande och tycks vara något som eleverna verkar medvetna om att de förväntas göra. Referat- och citatteknik kan ses som en del av en färdighetsdiskurs (Ivanic, 2004), men är centralt inom såväl argumenterande som utredande genrer. I föreliggande studie är utgångspunkten en artikel som eleverna ska argumentera för eller emot, något som med fördel hade kunnat diskuteras utifrån interpersonella resurser. Likaså hade ideationella resurser kunnat lyftas fram, då val av anföringsverb spelar en viss roll för framställningen. Anföringsverb är något kännetecknar referat och anföringsverb kan användas på olika sätt. Det är skillnad på att ”tycka/anse” och på att ”förklara/poängtera” något. Det senare ger källan en större tyngd (Walldén, 2020: 128). Artikeln kan naturligtvis även användas för att stärka argumentationen. Brister i hanteringen av källor kan handla om hur man refererar och citerar men ganska ofta visar det sig att skribenterna har svårt att skilja mellan källan och sina egna tankar. För att kunna göra den distinktionen behöver eleverna förstå hur såväl *ideationella* som *interpersonella metaresurser* samspekar. Eleverna visar inte tydligt var de har hämtat argumenten eller de glömmer att ha med en källhänvisning vilket exempelvis Emanuel påtalar i sin respons till Jamil:

Emanuel: Ja, det är tydligt att han håller med robotar måste vara i världen så vad den argument saknar som jag tycker är att han skrivit inte källan. Källan är inte skrivit på argument.

Jag: Du tycker att han måste använda en källa också?

Emanuel: Ja, han måste ha källa och eh ...

Jolanta har hämtat ett citat direkt ur texten utan att markera att det är ett citat. Jamil resonerar kring huruvida det vore lämpligt att citera och göra en referatmarkör eller att göra en ny källhänvisning:

Jamil: Den andra sak du har missat det att <en robot blir aldrig less om en vårdtagare ställer samma frågor om och om igen> ... du fick från en artikel. Så från en källa så måste du skriva den två punkter så att läsare vet att du fick den här så de e ett förslag som du fick.

Jolanta: Så fattar man direkt att jag har tagit det från en annan när man ...

Jag: Att du hänvisar till artikeln ... är det det du menar?

Jolanta: Nej, han menade asså ... istället för att hänvisa och ta en källa så kan man bara göra såna hära citattecken.

Samtalet visar att eleverna vet hur källor ska användas och att de även har ett visst metaspråk för att tala om det. Även Gwen kommenterar på att Kaya inte hanterat källor normenligt i sin text, vilket åter vittnar om att de tidigare har pratat en del om källhänvisningar under förberedelserna.

Gwen: Mmm jag såg inte källa på din text.

Kaya: Jag skriva källa på inledning. Sara sa till mig kan skriva källa i inledning också.

Gwen: Mm, men du har inte källhänvisningen va? Thomas Hellström som jobbar professor på universitetet ja, och i vilken artikel har du hämtat den informationen?

Kaya: Okej, jag måste skriva tid och okej.

Jag: Du måste göra en källhänvisning kallas det för. Du måste tala om var du har hämtat informationen.

Här använder Kaya en källa för att introducera ämnet som insändaren behandlar, vilket är något som uppenbarligen uppmuntrats av läraren. Inledningen bör orientera läsaren och det kan med fördel göras med ett kortare referat av källan, men Kaya missar helt enkelt att visa var hon hämtat informationen. Av lärarens kommentarer i elevernas texter framgår att eleverna har svårigheter att skilja mellan egna och andras tankar. Återkommande är frågor som: "Är det ditt argument?" eller "Vems argument är det?". Aziza söker förtydligande från mig.

Aziza: Jag förstår vad (x) hennes kommentar, men som här jag har skrivit första argument de hon säger: Är det din? Jag förstår inte. Vad menar hon på det? Är det din argument har hon skrivit till mig. Och jag blir helt, ja ....

Jag: Ja, jag tror att det är det att du skriver <Första argumentet om roboten tycker jag inte är bra>. Asså vems argument undrar man då. Vem är det som presenterar första argumentet? Är det artikeln?

Aziza: Mm, jag har tagit den här (x). Det är från artikeln.

Jag: Då måste du vara tydlig med det och tala om att i artikeln kan man läsa att robotar kan avlasta vårdpersonalen, men jag håller inte med om det för att ...

Aziza: Jaja, det är så.

Jag: Förstår du varför Sara har kommenterat det? Vad hon menar med det?



Aziza: Nej, asså jag förstår. Jag bara tänkt när du förklarar till mig det är samma här. Asså hon vill att jag ska använda artikeln. De artikeln säger så och sen jag följer efter va?

Jag: Ja, du ska göra en referatmarkör.

Aziza: Mm, ja den.

Jag: Har ni pratat om referatmarkörer?

Aziza: Ja, det är den som här: Enligt?

Det är tydligt att eleverna är bekanta med referatteknik. Aziza är införstådd med begreppet referatmarkör kan även nämna ett exempel på det: ”enligt”. Dock visar det sig att källhanteringen bereder svårigheter och det går att förmoda att det är ett nytt moment för eleverna. Det återkommer ofta i samtalen att de har problem med att referera till en källa eller till en person som citeras eller uttalar sig i artikeln. Samtalen kretsar ofta kring huruvida de presenterar sina egna argument eller redogör för någon annans tankar. Det verkar för många vara svårt att förhålla sig självständigt till källorna: att visa medhåll eller att ta avstånd från någon annans åsikter, eller att helt enkelt visa att det är någon annans tankar man lånar. Det sistnämnda blir tydligt när Aziza kommenterar Waels text.

Aziza: Jag har tittat på Waels text och ... eh det var (jättebra) som att delvis det passar inte heller för att du har skrivit nästan exakt som det står i artikel om robot.

Wael: Men jag vet inte. Kanske du tror så, men jag tror inte så, men du kanske tror så.

Aziza: För att när vi läser tillsammans så jag ... Sorry, jag säger bara vad jag har uppfattat.

Aziza: Så det finns inte nånting som är starkt som lockar mig att veta varför den är bra eller inte eftersom det står samma som i artikel.

Jag: Du vill veta vad Wael tycker? Vad tycker du? Vad är din åsikt? Är du för eller emot robotar?”

Wael har uppenbarligen haft svårt att frigöra sig från artikeln, vilket Aziza reagerar på. Av Azizas kommentar framgår inte om Waels text även språkligt ligger väldigt nära artikeln eller om han mest har lånat idéer från artikeln utan att vara tydlig med var han har hämtat dem. Att på ett självständigt sätt återge innehållet i en källa kan vara en utmaning för andraspråkselever. Det ställer höga krav på elevernas språkfärdigheter på

olika nivåer. Innehållet ska återges med egna ord utan att betydelsen förändras eller förvanskas och ofta är det mycket information som ska processas. Ytterligare en svårighet är att kunna sovra i informationen för att kunna använda en källa ändamålsenligt. Eleverna har ägnat en lektion åt att öva på referatteknik. De är bekanta med metaspråkliga begrepp som referatmarkör och även övat på att skriva egna referat i löpande text. Det går att föreställa sig att läraren här har arbetat utifrån *cirkelmodellen*, med inslag av dekonstruktion och gemensam konstruktion av referat. Det är vanligt att lärare i sin undervisning går igenom referatmarkörer och vad som ska finnas med i källhänvisningen: författare, publikation och datum. Här kan det även vara lämpligt att prata om hur exempelvis *interpersonella resurser* kan användas när man återger vad någon annan har skrivit eller vad någon uttalar sig om i artikeln. Verbala processer kan ha olika funktioner i text. Ett verb som "hävda" signalerar ett ställningstagande medan ett verb som "visa" underbygger ställningstagandet (Walldén, 2020:128).

Av samtalen framgår att flera av eleverna har svårt att vara tydliga med att skilja mellan egna och andras tankar. De återger ofta åsikter som framförs i den lästa artikeln utan att tydligt markera sin egen hållning i frågan. Ett krav som ställs på insändaren är att skribenten ska presentera en åsikt, något som med fördel kan göras med hjälp av *interpersonella resurser*. Ofta uttrycks personligt ställningstagande i form av mentala processer, personliga pronomen och genom subjektiv modalitet. Det visar sig även vara en återkommande kommentar när läraren ger respons på elevernas texter: att läraren efterfrågar deras egen ståndpunkt. När jag frågar Gwen om lärarens respons påtalar hon just bristen på mentala processer i sin text: "Jag tror jag måste försöka skriva mer om vad jag tycker om denna uppgiften. /.../ Hon sa att jag bara svara på frågorna att det finns inte vad jag vad min åsikt. Det finns inte."

## 5.6. Textuellt fokus på stegstruktur

I den responsmall som utformades som underlag för responsarbetet fokuserades framförallt innehåll och disposition samt anpassning till genre, vilket också fick ett stort utrymme i elevernas samtal. Tanken bakom utformningen av mallen var att lyfta globala snarare än lokala aspekter av skrivande samt att betona innehåll framför språklig korrekthet (Hoel, 2001; Skolforskningsinstitutet, 2018). Naturligtvis behöver elever i den tidiga språkutvecklingen mycket återkoppling på språket vilket bland annat Jacobssons forskning visar (2015), men utmaningen blir större om globala, innehållsliga aspekter av texten lyfts istället för att ensidigt fokusera på språkets formsida. Eleverna

ombads att granska hur deras kamrater lyckats med att organisera innehållet i sin text vilket relateras till hur *textuella metaspråkliga resurser* används för att skapa tydlighet. Bland annat är inledning och avslutning viktiga delar av texten.

Kaya: Hur fungerar innehåll och avslutning? Det är bra men jag vill fråga bara om det är bra att skriva argument innan man skriver inledning eller bara skriva inledning och sen man kan skriva argument?

Jag: Det vanliga är ju att man skriver en inledning först och sen presenterar man tesen i inledningen och sen kommer argumenten i nästa stycke.

Kaya: Ja, men hon skriver inledning och skriva argument och fortsätta med detta argument eh på nästa steg och på tredje steg.

Jag: Så argumentet kommer i inledningen också?

Gwen: Jag tror den e introduktion till ...

Kaya: Nästa steg jag vet inte om det stämmer. Bara prata vad jag tänker.

Jag: Du kan skriva: Jag tycker att vi borde använda robotar inom vården. Det kan vara din tes och sedan presenterar du argumenten. Det är det du menar, eller hur?

Kaya: Ja.

Kaya reagerar på hur Gwen har valt att disponera sitt innehåll. När Gwen i sin text vill förklara att man håller på att ta fram robotar för att kunna ge äldre människor bättre vård menar Kaya att hon i själva verket presenterar ett av sina argument. Gwen däremot invänder och förklarar att det är ett sätt att introducera ämnet. Av samtalet framgår att eleverna har introducerats för en viss genrestruktur och att Gwens lösning inte helt överensstämmer med Kayas bild av hur texten ska disponeras. Hade hon istället tagit ställning till det ämne hon introducerar hade hennes text bättre överensstämt med den stegstruktur som Kaya verkar ha i åtanke. Även när Emanuel ger respons till Jolanta blir det tydligt att han uppfattar att det finns bestämda krav på strukturen i en insändare.

Emanuel: Några idéer är fantastiska. Dom är bra idé som står här men dom följer inte den reglerna.

Jolanta: Man måste sortera lite ... lägga in mer stycke och fördjupa sig ja.

Att Emanuel talar om reglerna visar att han har en mall eller en bestämd genrestruktur i åtanke. Jolanta håller med om att strukturen brister, att hon behöver dela in texten i fler stycken och gå djupare in i argumentationen. Det går att tolka Emanuels kommentar som att han sätter genrestrukturen främst, men han erkänner också att Jolanta

presenterar bra idéer och då syftar han sannolikt på argument. När han senare vänder sig till Jamil är det också textens struktur han framhåller som något fördelaktigt:

Jag: Ville du säga nånting om Jamils text?

Emanuel: Ja, jag har läst lite om hans text eh ... det var helt fantastiskt för mig för han uppfyller alla krävs.

Jag: Alla krav på uppgiften?

Emanuel : Han skrivit också jättefantastisk avslutning. Han eh när ger (x) med avslutning han eh han gör det med koppling eh han kopplar med det som står på inledning.

Jag: Så han knyter ihop?

Emanuel: Ja, knyter ihop och eh försöker att skriva som är skrivit ovanpå på kort sätt så jag ... avslutning är bra, tydligt.

Jolanta har i sin respons till Jamil påtalat att styckena är alltför korta, men det tycks inte Emanuel uppfatta som problematiskt eftersom Jamil i hans ögon följer den organisationsprincip som rekommenderats. Emanuel verkar särskilt lägga märke till hur Jamil i avslutningen försöker knyta an till textens inledning, något som inom skrivundervisningen brukar kallas cirkeldisposition och som kan användas för att åstadkomma en slagkraftig avslutning. Därtill nämner han även att Jamil sammanfattar sina viktigaste argument i avslutningen, något som ofta ses som förtjänstfullt i läromedelsexempel. Enligt Emanuel har Jamil lyckats väl, men Jolanta noterar istället att Jamil har skrivit en fragmentarisk text med många argument som inte utvecklas, och att han dessutom framför lika många motargument som argument, vilket skapar en obalans. För läsaren blir det inte helt uppenbart vad Jamil egentligen tycker. En diskussion kring såväl *ideationella* som *interpersonella språkliga resurser* skulle kunna hjälpa Jamil att bli mer slagkraftig i sin argumentation. Med hjälp av *interpersonella resurser* hade Jamils tes kunnat bli mer framträdande. Användande av pronomen och modalitetsmarkörer hade sannolikt underlättat för läsaren. Likaså behöver Jamil utvidga sin repertoar av *ideationella resurser* för att kunna argumentera mer slagkraftigt. Argumenten är som Jolanta nämnt inte utvecklade. Eftersom metafunktionerna samverkar skulle även de *textuella resurser*, som Emanuel ser som förtjänstfulla, kunnat bli ännu mer framträdande.

Under förberedelsearbetet har eleverna fått träna på att binda ihop meningar med hjälp av sambandsmarkörer. En medvetenhet om textbindning och hur man skapar logiska

samband i text är något som bör känneteckna en explicit skrivpedagogik (Walldén, 2017:117). Sekvenserande och interna logiska sambandsmarkörer kan ses som *medierande redskap* som bidrar till struktur och tydlighet (Magnusson, 2019:81), vilket hjälper en tilltänkt läsare. I responsamtalen fäster eleverna en del uppmärksamhet vid just *textuella resurser*, vilket framgår av Latifs respons till Kaya:

Latif: Jag har läst Kayas text och texten passar med instruktion och ämne och var jättetydlig. Tydliga ord och fin struktur som man kan det är lättare för att man kan läsa det. Och det finns bra inledning och inom inledning hon visar den tes och förklarar det. Och till sist också det finns bra avslutning och hon skriver en ...?

Jag: En signatur?

Latif: Ja. Texten innehåller tre argument: första och andra och tredje och hon har också motargument och svar och jag tror det är jättebra.

Latif upplever att Kaya lyckats väl med strukturen i texten. Han kommenterar bland annat på att hon följer en given disposition och att hon använder sig av tydliga sambandsord för att tydliggöra argumenten och deras inbördes ordning, vilket kan relateras till textens övergripande struktur, eller de så kallade genrestegen. Dessutom nämner Latif att Kaya undertecknar sin insändare med en signatur i enlighet med instruktionen, vilket är första och enda gången det nämns under samtalen. Att Latif upplever texten som tydlig kan relateras till hur Kaya använder sig av *textuella resurser*. Kaya har sannolikt bemödat sig om att följa instruktionen noga. Under intervjun med Kaya framgår dock ett annat mönster. Läraren har istället synpunkter på att Kaya behöver utveckla argumentationen:

Jag: Ja, den här responsen som ni gjorde på varandra i grupp, hjälpte det dig när du skulle gå in och förbättra din text.

Kaya: Från Sara menar du?

Jag: Nej, den som ni gav varandra i gruppen.

Kaya: Ja, men inte så mycket. Dom säger ingenting till mig. Bara säger källor. Det är inte riktigt.

Jag: Du tycker inte att du fick så mycket. Du hade velat ha mer utvecklande respons? Fick du nånting som du kände att du kunde använda?

Kaya: Nej, bara det med källor dom säger till mig. Bara källa. Det är inte så riktigt. Bara dom säger så men när Sara skicka kommentar säger jag måste utveckla lite på några platser.

Jag: Ja, det stämmer. Många sa att din text va, jag förstår allt, men kanske

när man skriver en sån här text man ska inte bara förstå utan man måste också föra ett resonemang.

Kaya: Ja, nånting viktigt måste skriva här i argument.

Jag: Och det missade dom. Dom tyckte att din text var lätt att förstå.

Den tydliga strukturen och användandet av sambandsord gör att kamraterna uttalar sig positivt om texten, vilket gör att innehållet tycks hamna lite i skymundan. Eleven uttrycker dock en viss besvikelse över att kamraten endast kommenterar källhanteringen, medan läraren istället söker mer utvecklade resonemang. Återigen ser vi hur samtal kring *ideationella resurser* hade behövt få ett större utrymme.

Jag: Ja, sen är det här nere har hon också kommenterat: "Det leder till att dom känner sig trött och stress så roboten kan hjälpa och avlasta vårdpersonal". Ja, så har hon skrivit här att du måste utveckla det på något vis.

Kaya: Ja, men jag menar här när man använder roboten det blir mindre för personal. Dom känner inte trött och stress om de hinner inte jobbet och så. Jag menar här.

Kaya behöver få syn på vad måste utvecklas och varför hennes argumentation inte verkar övertygande på läraren. Det här talar för att texter med en fungerande disposition kan vilseleda läsaren att tro att texten är starkare än vad den egentligen är.

### 5.7. I spänningsfältet mellan lärarens förväntningar och elevernas förståelse av genren

Något som är återkommande i Saras återkoppling till eleverna är bristen på personligt ställningstagande, eller att det inte skrivs fram tillräckligt tydligt. Inom genren insändare tycks det vara eftersträvansvärt att ställningstagandet grundas i skribentens subjektiva hållning vilket visar sig i lärarens återkoppling till eleverna. Läraren betonar mentala processer där skribenten framträder som subjekt (Kuyumcu, 2011; Walldén, 2019).

Amras text saknar en uttalad tes och hon undviker att använda sig av subjektiv modalitet vilket läraren påtalar.

Jag: Hon skriver här att du ska guida läsaren. Vad tänker du att hon menar med det när hon skriver så?

Amra: Jag har skrivit att det blir billigare för staten. Det har jag sagt. Jag har skrivit här att det blir billigare för staten att använda robotar inom vården.

Jag: Ja, men om tesen ska vara: Vi ska ha robotar inom vården eller vi ska inte ha ...

Amra: Inte. Inte. Inte.

Jag: Ja, tycker du att det framgår av inledningen att du tycker att vi inte ska använda oss av robotar inom vården? Tycker du att din inledning talar om för läsaren att vi inte ska ha ...

Amra: \*Som jag tycker ja.\*

Jag: Som du tycker ja. Men det jag menar är förstår du Saras kommentar? Hon skriver här: Använd gärna jag. Våga använda jag.

Amra: Ja, vad jag tycker. Mm ... jag har inte skrivit vad jag tycker.

Om syftet med insändaren är att övertyga läsaren är det tydligtvis bristen på *interpersonella resurser* i elevernas texter som gör att skribenterna har svårt att få fram sitt budskap (Walldén, 2020: 131). Eleverna hade säkerligen varit betjänta av ett utförligare samtal kring hur *interpersonella resurser* kan användas för att framstå som övertygande. Även Kaya, vars text av kamraterna uppfattas som tydlig, får veta av läraren att hon behöver uttrycka tesen tydligare. Nu låter hon istället artikeln tala för sin ståndpunkt: <På grund av detta sade Thomas Hellström som jobbar professor på universitetet i Umeå att man kan använda roboten i vården eftersom det kan ge ökad trygghet för äldre och avlasta vårdpersonal>. Genom att referera till artikeln låter hon sin åsikt framträda, men hon ger aldrig uttryck för medhåll utan därefter börjar hon att presentera sina argument. Det här kan vara ett uttryck för en önskan om att skriva mer formellt, vilket är mer i överensstämmelse med de krav som ställs på diskursiva texter på gymnasienivå. Insändaren som genre inbjuder dock mer till att uttrycka sig personligt och informellt och verkar enligt lärarens anvisningar vara något som efterfrågas. Valet av exempeltext skulle kunna signalera att uppgiften inbjuder till en mer personlig framställning.

Gwen har fått liknande återkoppling av läraren och ger uttryck för ett visst missnöje med kamraternas respons: "Dom berättade inte att jag måste skriva vad jag tycker. När jag tittar på lärarens kommentar hon säger att jag måste skriva vad jag tycker också". Eftersom det är en återkommande kommentar i lärarens respons till eleverna kan man tänka sig att det inte har kommunicerats i tillräckligt hög utsträckning. Samtidigt framgår av nedanstående samtal mellan Gwen, Latif och Kaya att eleverna är medvetna om olika språkliga medel för att uttrycka åsikter och positionera sig i förhållande till de argument som presenteras. Av samtalet framgår hur gruppen

resonerar kring hur man presenterar ett motargument och bemöter det.

Jag: Har du också tittat på Kayas text?

Gwen: Mm, ja (xx) du kan skriva vissa för att du vet att det är argument.

Kaya: Du menar först: Vissa säger att..., men Sara säger till mig kan bara skriva vissa säger att. Samma du säger ... bara den ordet du menar?

Latif: motargument, eller vad?

Kaya: Ja, jag vet inte om den behöver måste skriva vissa.

Latif: Nej, vi kan inte skriva.

Jag: Jo, man kan skriva så.

Kaya: Men när man skriver men.

Jag: Ja, vissa menar att dadadada, men jag tycker ... jag håller inte med, eller hur?

Kaya: Ja, jag glömde att skriva så ... vissa människor.

Gwen: Jag tror att du skriver tydligt.

Gwen föreslår här att Kaya ska lägga till ordet "vissa" för att introducera motargumentet. Kaya verkar osäker och söker svar varpå jag bekräftar att det går bra att skriva så. Jag förstärker också med ett anföringsverb: "Ja, vissa *menar* att dadada, men jag *tycker* ... jag *håller inte med*. Därefter visar jag hur verb som signalerar mentala processer kan användas för att positionera sig mot argumentet som framförs. Något som brukar efterfrågas i en insändare är just uttryck för värderingar, modalitetsmarkörer, retoriska frågor eller uppmaningar - samtliga är exempel på *interpersonella metaspråkliga resurser*. Föga utrymme får den typen av frågor i elevernas samtal. Samtidigt framgår det ofta av lärarens kommentarer som något önskvärt. Samtal kring den här typen av *interpersonella resurser* skulle kunna utgöra en viktig del av de *medierande redskap* som ges till eleverna, vilket talar för en starkare *stöttning* kring metafunktionernas roll i texter.



## 6. Diskussion och slutsats

I diskussionen kommer att jag att utveckla de teman som presenterats i resultatredovisningen och belysa dessa utifrån ideationella, interpersonella och textuella metafunktioner. Jag kommer också att diskutera hur man kan stötta andraspråkselevs skrivande inom ramen för genrediskursen och processdiskursen och i den diskussionen relatera till begrepp som stöttning, cirkelmodellen, textaktivitet och textsamtal. Studien visar hur ett skrivdidaktiskt upplägg kan kombinera aktiviteter inom två olika diskurser där processdiskursen utgör den yttre ramen för arbetet och där responspraktikerna har ett tydligt genrep pedagogiskt fokus. Utgångspunkten för min frågeställning är att undersöka vad som fokuseras i elevernas textsamtal. Bliar vissa typer av respons mer framträdande än andra i samtalen? Resultatet bidrar även till att synliggöra en undervisningspraktik eftersom elevernas textsamtal med stor sannolikhet återspeglar vad som betonats i undervisningen och vad som hade behövt få ett större utrymme i ett skrivdidaktiskt upplägg. Diskussionen utmynnar i ett resonemang kring vilka didaktiska konsekvenser resultaten får. Avslutningsvis diskuterar jag mitt kunskapsbidrag och vad studiens resultat kan bidra med i ett större perspektiv.

### 6.1. Att utveckla genresteg med hjälp av metafunktionerna

Ett framträdande drag i elevernas samtal var ett starkt fokus på textuell stegstruktur. De texter som mer eller mindre följer en given stegstruktur, lyftes fram som goda exempel. I likhet med Holmbergs studie framställs en bestämd organisationsprincip som det starkaste kravet på insändaren (2012:233). Eleverna har byggt upp ett visst metaspråk för att tala om insändare, och använder sig flitigt av begrepp som tes, argument och motargument, men det står också klart att eleverna hade behövt ett större metaspråkligt register för att kunna förstå och tala om text. Analysen av materialet visar på några återkommande problem i elevernas texter: svårigheten att positionera sig i text och med hjälp av *interpersonella resurser* tydliggöra sin tes och sina argument. Interpersonella resurser hade även kunnat användas för att diskutera referat- och citatteknik, vilket visar sig vara ett återkommande problem i elevernas texter. Ytterligare en viktig iakttagelse är svårigheten att argumentera övertygande. Argumenten presenteras ofta utan utvecklade resonemang, vilket också kommenteras av läraren. Några elever vars texter lyfts fram som goda exempel av kamraterna lyckas följa den organisationsprincip som eleverna presenteras för, men deras argumentation brister vad gäller såväl ideationella som

interpersonella resurser. Resultatet visar att här finns litteracitetsförväntningar som inte har synliggjorts tillräckligt i instruktionerna. En ökad kunskap om metafunktionernas roll och hur de samspelar i texter hade kunnat stärka innehållet och gjort skribenterna mer medvetna om syfte och mottagaranpassning. Just frånvaron av *interpersonella resurser* tycks vara en anledning till att flera av texterna inte framstår som argumenterande (jfr. Walldén, 2020:131). Fokus på interpersonella aspekter är inte framträdande i elevernas samtal, men framstår som ett viktigt utvecklingsområde. Till exempel hade eleverna varit behjälpta av att veta hur såväl mentala (jag tycker eller jag tror), som verbala processer (somliga anser att, experter hävdar att) kan användas för att uttrycka personligt ställningstagande och introducera argument. Eller hur man med hjälp av olika uttryck för modalitet kan positionera sig i förhållande till ämnet och tesen.

Att argumentationen ibland framstår svagt beror således både på att bruket av interpersonella språkliga resurser hade behövt stärkas och på svårigheter att bygga ut resonemang. Samtidigt blir det svårare för eleverna att upptäcka ett svagt utvecklat argument så länge genrestegen följs vilket blir tydligt i fallet med Kayas text, och i viss mån även Jamils text. Det här är exempel på hur eleverna fokuserar *textuella resurser* i text. En argumentation kan understödjas och byggas upp med hjälp av olika textaktiviteter. Till exempel kan det vara nödvändigt att förklara, exemplifiera och underbygga resonemanget med en källa, vilket rör textens *ideationella aspekter*. Den här typen av språkhandlingar är metaspråkliga och kännetecknar olika former för diskursivt skrivande. I den argumenterande texten fyller en viktig roll då de bidrar till att stärka argumentationen (Walldén, 2020:139). Eftersom eleverna inte arbetar med den gemensamma konstruktionen i enlighet med cirkelmodellens fas tre går det att föreställa sig att elevernas metaspråkliga repertoar inte utvidgas mer än till begrepp som tes, argument, motargument och källhänvisning, det vill säga de begrepp som har förekommit i instruktionerna. Samtidigt måste lärare ställa sig frågan hur mottagliga eleverna är i det här skedet för att samtala om avancerade språkliga processer. Till exempel är rimligt att fundera över i vilken utsträckning eleverna är mottagliga för att diskutera skillnader mellan vardagliga och skriftspråkliga formuleringar och vad som ska prioriteras när eleverna skriver insändare för första gången. En bidragande orsak till att *textuella resurser* ägnas ett större utrymme kan vara att det är förhållandevis enkelt att lära ut och att man med enkla medel kan skapa en viss tydlighet och struktur i texten (Holmberg, 2012:239). Genom att organisera texten utifrån en bestämd genrestruktur och genom att använda sig av sekvenserande och logiska sambandord kan man öka

textens läsbarhet. I responsmallen valde vi att fokusera på textens makrostruktur och att texten skulle innehålla de obligatoriska genrestegen. Dock är det viktigt att fundera över hur autentiska insändare ser ut och vad som bidrar till att en bra insändare fyller sitt syfte. Sannolikt är det andra faktorer som bidrar till insändarnas kvalitet och inte att varje argument introduceras med hjälp av ett sambandsord. Resurser från de olika metafunktionerna samspelar på komplexa sätt. Den insändare som användes som modelltext visade sig fungera mycket väl som just en insändare även om den inte helt följde typiska skolboksexempel. Insändaren som genre inbjuder faktiskt till en viss frihet vad gäller utformande, vilket också exemplifieras i modelltexten. Samtidigt kan detta precis som Holmberg skriver komma i konflikt med en strikt specifikation av stegstruktur (2012:240).

## 6.2. Explicit textarbete med hjälp av cirkelmodellen

Flera av eleverna gav i samtalen uttryck för att de kunde se brister avseende insändares innehåll och organisationsprincip vilket talar för att de har en ganska god bild av den modellerade genrestrukturen. Samtidigt finns det en diskrepans mellan att veta hur det ska se ut och att göra själv (jfr. Holmberg, 2010:26). Det här väcker naturligtvis frågor om huruvida tillämpningen av genrestrukturen räcker för att texten ska fylla sitt syfte. Saknas utbyggda resonemang och motargumenten får stå oemotsagda fyller inte texten sitt syfte. Det här är en kompetens som kan ta lång tid att erövra och den hänger ihop med en vana att skriva. Det är därför viktigt att undervisningen om genrestuktur, både arbetet före och under skrivprocessen, kan relatera till hur olika metaspråkliga resurser samverkar i text. Vidare talar det också för vikten av att arbeta med cirkelmodellen. Såväl dekonstruktionsfasen som den gemensamma konstruktionen behöver få ett större utrymme i skrivprocessen. Det går att anta att eleverna hade uppnått en högre ”genreträff” om de hade involverats i ett gemensamt skrivande och samtal om metaspråkliga resurser (jfr. Wirdenäs, 2013). Fastän skrivupplägget är genomtänkt och sker i flera steg som syftar till att synliggöra vilka krav som ställs på uppgiften, är det uppenbart flera elever som har svårt att ”träffa rätt”. Trots en explicit stöttning och ett skrivupplägg med många gemensamma aktiviteter hade eleverna svårt att skriva texter som skulle kunna fungera som insändare. Att upplägget saknar ett utförligt arbete i cirkelmodellens fas tre, den gemensamma konstruktionen, kan ha påverkat utfallet. Det här visar på vikten av att inte bara undersöka texter tillsammans utan även att själva görandet har betydelse. Inom genrepedagogisk forskning tillskrivs ofta det här steget en

starkt stöttande funktion (Walldén, 2019:42). Ett upplägg där läraren tillsammans med eleverna modellerar en insändare och diskuterar olika språkliga val utifrån metafunktionerna hade sannolikt resulterat i större säkerhet avseende genrelikhet. Cirkelmodellens fas tre öppnar för att arbeta språkstödjande och har en nyckelroll när det gäller att utveckla andraspråkselevs språkliga repertoar. Under den gemensamma konstruktionen öppnas möjligheter till mer djupgående textsamtal där samtal om förebild även kan relateras till samtal om funktion. Ytterligare en vinst är att eleverna kan få en bättre förståelse för hur man kan arbeta under en skrivprocess (Holmberg & Wirdenäs, 2010:122; Skolforskningsinstitutet, 2018). Här finns möjligheter att diskutera hur olika språkliga val får betydelse för textens syfte och mottagaranpassning. Ett konkret exempel är lärarens önskan om uttryck för subjektiv modalitet för att skapa tydlighet kring skribentens egen hållning i frågan. Likaså går det att modellera hur skribenten kan röra sig mellan det personliga och det mer generella och visa exempel på mer skriftspråkliga formuleringar (Walldén, 2020:113).

### 6.3. Uppgiftens komplexitet

Wirdenäs studie (2013) visar hur elever får problem när en uppgift innehåller flera steg och när krav ställs på både innehåll och form. I likhet med hennes studie vittnar även föreliggande studie om svårigheter som uppstår när uppgiften innehåller flera olika led. Det handlar både om att förstå genrestrukturen för insändaren och att kunna använda sig referatteknik. För att kunna ta ställning till ämnet måste eleverna läsa och förstå den artikel som insändaren till viss del ska bygga på. För andraspråkseleverna som deltog i studien var det uppenbart att uppgiften var komplex. Resultaten visar att eleverna i samtalen måste förhandla sig fram till förståelse eftersom elevernas språkliga register är begränsat, framförallt gällande den skriftliga framställningen. När ett komplext innehåll ska förmedlas kan det också ske på bekostnad av den språkliga korrektheten (Abrahamsson & Bergman, 2005:26-27). I uppgiften behöver skribenten kunna presentera ett ämne på ett rättvisande sätt och även framföra andras tankar om detta ämne. Därefter är det nödvändigt att ta ställning och framföra sina argument på ett övertygande sätt. Det är en komplex uppgift att utföra på ett andraspråk.

### 6.4. Behovet av en utökad metaspråklig repertoar

Till skillnad från den undervisning som Wirdenäs observerade (2013) presenterades eleverna i min studie för metaspråkliga termer. För att förstå den argumenterande

textens särdrag krävs ett visst metaspråk. Innehållsliga aspekter som tes, argument, motargument och källa nämns ofta under samtalen och även strukturella aspekter av skrivande nämns såsom inledning, avslutning och stycke. Responsmallen syftar till att eleverna ska granska insändarna, med fokus på ovan nämnda. Eleverna visar också att de är bekanta med begreppet referatmarkör. De använder inte begreppet men talar om fenomenet. På så sätt går det att tala om att eleverna har ett visst metaspråk. Eleverna metaspråk är dock begränsat och skulle behöva byggas ut ytterligare. Två mönster som återkommer i elevernas samtal är just svårigheten att använda *interpersonella resurser* för att positionera sig i texten samt att argumentera övertygande genom att utveckla och motivera argument vilket i sin tur kan relateras till *ideationella resurser*. En övertygande argumentation är också avhängig hur interpersonella resurser används i texten. Ett möjligt sätt att tillgodose dessa utvecklingsområden är att eleverna presenteras för olika språkliga medel för att uttrycka modalitet och hur man med hjälp av olika *resurser* kan bygga upp en argumentation. Dessa utvecklingsområden har en stark koppling till *de medierande redskap* som metaspråklig kunskap utgör (Walldén 2017; Magnusson, 2019). Det handlar om att ha ett metaspråk för att tala om språk och det räcker inte med metaspråkliga begrepp som endast kan relateras till en bestämd genrestruktur.

## 6.5. Responspraktikens stöttande potential

Responsarbetet med responsformulär utgjorde dock ett viktigt stöd för eleverna. Under de individuella intervjuerna vittnade eleverna om att arbetet med responsmallar och kamratrespons varit värdefullt och att de sannolikt skulle lyckas bättre nästa gång. Naturligtvis går det inte att säga med säkerhet att de har rätt, men det går att föreställa sig att eleverna är bättre rustade inför en liknande skrivuppgift. Av största vikt är att läraren följer upp resultaten inför nästa skrivtillfälle och funderar över hur responsarbetet kan integreras bättre i skrivprocessen. Ett viktigt led i det formativa arbetet är just att elevernas resultat också måste påverka hur läraren fortsättningsvis utformar sin undervisning (Black & William, 1998). Elevernas svårigheter är återkommande i materialet och vi har sett hur dessa brister kan relateras till metaspråkliga resurser. En styrka med de aktiviteter som den här studien bygger på är att eleverna görs aktiva i sitt eget lärande (Black & William, 1998). Genom kollaborativt arbete i mindre grupper (Swain, 1995; Lindberg, 2001) och genom textsamtal görs eleverna engagerade i lärprocessen. Det är en dialogisk

klassrumspraktik som samtidigt är starkt inramad så till vida att responsmallen och lärarens instruktioner utgör en form av stöd och kamraterna ett annat viktigt stöd (Dysthe, 1996). Dessutom blir skrivandet meningsfullt eftersom texterna har en reell mottagare som ska läsa och förstå insändaren (Hyland & Hyland, 2006). Sedan är det värdefullt om läraren kan bygga vidare på de förtjänster arbetet resulterar i och kan utveckla och förfina responspraktikerna. Genom att kommunicera tydliga förväntningar på insändaren har läraren större förutsättningar att leda eleverna mot ett gemensamt mål. I den här studien framgår att arbetet inom genrediskursen hade kunnat vara utförligare. Samtal om hur metaspråkliga resurser kan användas i argumentation hade kunnat göra eleverna bättre rustade inför det egna skrivandet och där hade den gemensamma konstruktionen kunnat spela en avgörande roll.

## 6.6. Modelltexter som förebilder

En annan viktig iakttagelse är frågan om i vilken utsträckning modelltexter utgör ett stöd för elevernas skrivande i ett genrepdagiskt upplägg. Läraren hade valt ut en autentisk elevtext, skriven av en andraspråkslev inom grundläggande vuxenundervisning som väl levde upp till kraven om funktion, det vill säga syfte och mottagaranpassning (Holmberg & Wirdenäs, 2010:120). Eleverna ombads att gruppvis utforska texten med responsmallen som stöd. Övningen blir på så vis både ett sätt att bekanta sig med mallen men också att fundera över hur genrestegen kan realiseras i en autentisk text. Texten var skriven i en ledig och personlig ton och liknade inte ett typiskt skolboksexempel på en argumenterande text. Påfallande var just att texten innehöll flera exempel på just hur interpersonella resurser kan användas för att stärka ett ställningstagande. Detta var dock inget som läraren diskuterade under genomgången. Fokus i samtalet var istället hur texten fungerar som förebild (Holmberg & Wirdenäs, 2010:121). Här kan det vara värt att nämna att insändaren som genre har en lite friare utformning medan uppgiftsinstruktionen signalerar vissa förväntningar om hur genrestrukturen ska se. På så sätt kan modelltexter med utsikter att fylla sin funktion på en insändarsida vara svåra att relatera till som textförebilder. Jolanta gav under samtalen uttryck för att hon hämtat inspiration från modelltexten, medan Hamid menade att hon hade svårigheter att anpassa sig till genrekonventionerna. Det här väcker frågor om huruvida modelltexten egentligen utgör ett stöd för det egna skrivandet. Eftersom samtalet kring modelltexten hade fokus på genrestegen och inte hur skribenten gör för att positionera sig till ämnet riskerar fokus att hamna på ganska ytliga aspekter av

skrivandet. Under kamratresponsen blev det också tydligt att de texter som inte följde genrestegen upplevdes som mer eller mindre problematiska. Eleverna fäste stor uppmärksamhet vid textuella aspekter samtidigt som läraren i sin respons försöker rikta blicken mot *interpersonella* samt *ideationella* resurser i texterna. Resultatet visar således att det finns spänningar mellan modelltexten, den instruktion som läraren har gett eleverna och de litteracitetsförväntningar som läraren tycks ha. En utförligare diskussion kring metaspråkliga resurser hade kunnat överbrygga dessa spänningar. Ett alternativ är att eleverna får granska två olika insändare som har olika karaktär men som ändå följer genrestegen och att man i samtalet jämför likheter och skillnader. På så sätt hade eleverna gått djupare in i texten och samtalet hade istället kunna fokusera hur skribenterna gör. Även ett samtal om syfte och mottagaranpassning hade varit relevant i sammanhanget, vilket kan relateras till texters funktion (Holmberg & Wirdenäs, 2010:120). Det här kan visa på att det finns risker med att använda en exempeltext: att eleverna tror att den enda rätta lösningen ser ut så här. Eleverna behöver naturligtvis förebilder för sitt skrivande men då är det viktigt att de presenteras för olika sätt att lösa uppgiften. Som Holmberg föreslår kan det finnas en poäng med att studera hur texter kan använda sig av olika stegstruktur inom en och samma genre (2012:241).

### 6.7. Att tillvarata respons: möjligheter och svårigheter

En annan viktig fråga är hur den muntliga responsen kan tillvaratas och integreras i skrivandet. Skolforskningsinstitutets översikt (2018) visar att respons som ges under processen är mer effektiv än respons på färdiga texter. I den här studien utformades uppgiften som ett skrivtest, där eleverna skrev under en lektion i skolan, ett underlag som sedan skulle användas i responssamtalen. Sannolikt kan det ha påverkat elevernas förmåga att bearbeta sin text efter att de har mottagit kamratrespons, eftersom det är svårare att bearbeta en text som upplevs som färdig. Det talar för att en stor del av arbetet måste ske under förberedelserna. Den gemensamma konstruktionen kan vara ett viktigt steg på vägen. Ett möjligt alternativ skulle kunna vara att eleverna första gången skriver insändare parvis och kan använda varandra som bollplank (Holmberg, 2012). Det är tydligt att eleverna är ovana att arbeta på det här sättet och att mer arbete hade kunnat läggas på förberedelser. Eleverna måste förstå varför man ger respons och hur det kan användas formativt för att utveckla skrivandet, inte bara att det genomförs som ett moment utan att det fyller ett särskilt syfte. Iglands studie (2008) visar att elevers förmåga att kunna tillgodogöra sig respons varierar och kan relateras till skrivvana. Om

responsen ska vara meningsfull förutsätter det att eleverna kan förstå och använda sig av den (Jönsson, 2010:79). Många av de elever som deltog i studien var ovana att skriva på sitt andraspråk. Innan och under responsarbetets gång hade eleverna behövt höra att de ska vara aktiva under responsen. Responsarbetet i grupp möjliggör för förhandling om både språk och innehåll vilket också sker i hög utsträckning, men det hade kunnat bli ännu mer förtjänstfullt om eleverna hade uppmuntrats att anteckna i sina texter. Om det visar sig att eleverna har svårt att inkorporera responsen i sina texter hade man även kunnat tänka sig mer explicita metoder där man jobbar med gemensamt textskrivande, med fokus på de textaktiviteter som visar sig vara problematiska. Ett exempel är att utveckla resonemang. Här kan läraren behöva bearbeta det första textutkastet med eleverna och tydligt visa skillnaden mellan utkastet och den bearbetade texten (Ashwell, 2000; Ferris 2003).

Oavsett i vilken utsträckning eleverna lyckades tillvarata responsen visar deras samtal på en medvetenhet om genrestruktur och de förväntningar som finns på insändaren. Genom responsarbetet fick eleverna sätta ord på sina tankar, deras kunskaper synliggjordes och ur ett lärarperspektiv synliggjordes även vad som behövs för att utveckla elevernas medvetenhet om genren. Det sistnämnda är ett viktigt led i den formativa bedömningen då läraren får en tydlig indikation på vad som brister och behöver utvecklas (Black & William, 1998). För eleverna blev det tydligt att de förväntningar som kommunicerats på genre och stegstruktur under instruktionerna inte överensstämde med de autentiska elevtexterna. Med hjälp av responsmallen kunde eleverna öva sig på att använda sina nyförvärvade kunskaper. De använde sig av metaspråkliga begrepp som tes, argument, motargument och källa och de visade att de kunde se brister i andras texter när det gäller anpassning till genrestegen. Att de ibland hade svårt att verbalisera dessa brister kan relateras till en begränsad metaspråklig repertoar. Således går det att anta att studenterna lär sig att utvärdera och kritiskt granska sina egna texter genom att lära sig att granska andras texter (Lundström & Baker, 2009; Fung & Mei, 2015). Genom att inta rollen som responsgivare blir studenterna mer självständiga aktörer i sin egen textproduktion. Det här är ett sätt att utveckla elevernas förmåga till självskattning så att de kan bli bättre på att se vad som är bra eller mindre bra i den egna textproduktionen (Ashwell, 2000; Hyland & Hyland, 2006). Dock finns det mycket som talar för att responspraktikerna skulle behöva utvecklas och framförallt skulle eleverna behöva en större metaspråklig repertoar för att kunna tala om texter på ett adekvat sätt.



## 6.8. Att stödja språkutveckling

I responsmallen valde vi fokusera globala aspekter av skrivande såsom innehåll och organisation snarare än att ha ett fokus på språket. I första hand är det viktigt att eleverna vågar uttrycka sig utan att hämmas av krav på språklig korrekthet (Abrahamsson & Bergman, 2005:26-27). Samtidigt pågick under samtalen ofta en förhandling om språk. Precis som Hyland & Hyland påtalar går det inte att separera språk och innehåll (2006:4). Eleverna sökte förtydligande från varandra och fick i samtalen möjlighet att utveckla sina tankar. Kamraterna kunde visa på otydligheter i den skriftliga framställningen, otydligheter som för skribenten är svårare att upptäcka som Harvey uttrycker: "Det hjälper. Ja, jag tror det. Ibland när man skrivit kanske man har skrivit något fel. Ibland man ser det inte själv. Men någon med nya ögon kan se. Jag vet inte hur man säger detta.". Ett viktigt led i stöttningen är den resurs som eleverna utgör för varandra. Under responsarbetet får eleverna träna på muntligt språkligt utflöde i en meningsfull och målinriktad verksamhet (Lindberg, 2001). I samtalen synliggörs det som Swain omtalar som *pushed output* (1985). Skribenten har en färdig tanke och tror sig ha kommunicerat den till läsaren, men det kan saknas viktiga led eller logiska glapp i resonemanget, eller det kan vara språkliga tillkortakommanden som gör att meningen blir svår att förstå.

Av materialet framgår också tydligt att eleverna hade olika språkliga förutsättningar. Några hade lättare att uttrycka sig i skrift, men lyckades inte helt leva upp till förväntningar om genrestruktur. Andra följde mallen men hade svårare att argumentera övertygande, vilket till viss del kan relateras till begränsade språkliga resurser. Det är viktigt att betona att elever som studerar inom grundläggande vuxenutbildning är en mycket heterogen grupp och deras språkliga kunskaper varierar stort. I likhet med vad tidigare forskning visar behöver eleverna få rikligt med målspråkliga förebilder för sitt skrivande (Ferris, 2012; Jacobson 2019). Om ett skrivdidaktiskt upplägg ska utgöra den stöttning eleverna behöver måste eleverna få möjlighet att flytta fram sina positioner i enlighet med den proximala utvecklingszonen. Lärare behöver lyfta fram och synliggöra ett språkbruk som eleverna ännu inte kan producera på egen hand och stärka de inslag som har en språkstödande funktion och här kan betydelsen av cirkelmodellens fas tre inte nog betonas. Den gemensamma konstruktionen kan bidra med att utvidga elevernas repertoar av språkliga resurser. Precis som Walldén skriver blir den centrala frågan inte att anpassa uppgifterna till

elevernas individuella utvecklingsnivå, utan snarare att fundera över hur utvecklingszonen kan tänjas med hjälp av stöttning, i synnerhet för de elever som behöver mycket språkligt stöd (2019:44). Fördelen med cirkelmodellen är just att den medför en stöttning som ”verkar på ett kollektivt plan” (s. 44).

## 6. 9. Genrepedagogikens stöttande potential

Samtidigt som forskare påtalar risker med genremodellen (se exempelvis Holmberg, 2012; Hansson, 2013) är det viktigt att nämna att eleverna är behjälpta av en bestämd stegstruktur. För erfarna skribenter är det lättare att röra sig mellan olika genrer och textaktiviteter till skillnad från den mindre erfarna skribenten som behöver börja med det som är enklast att synliggöra. Syftet med genrepedagogiken var från början att kunna erbjuda en starkare stöttning till de elever som inte kom från en akademisk bakgrund och som saknade tillgång till de språkliga register som krävs för skolframgång (Olofsson, 2010). Vuxna andraspråkelever är naturligtvis en väldigt heterogen grupp men det går att anta att även denna brokiga grupp kan behöva lära sig de konventioner för skrivande som kännetecknar den nya skolkultur de möter. Att arbeta med genre- och stegstruktur kan vara ett första steg i mötet med en ny genre. Flera av de elever som läser svenska som andraspråk på grundläggande nivå saknar gymnasie- och universitetsutbildning från sitt hemland och kan uppleva en stor osäkerhet kring det egna skrivandet. Eleverna som deltog i den här studien vittnade om att uppgiften var svår och att det var första gången de skrev en argumenterande text. De svårigheter som återkom i elevernas textproduktion kan till stor del relateras till osäkerhet att uttrycka sig på ett andraspråk, men också till de nya krav som uppgiften ställde på eleverna. I Holmbergs studie (2012) visar det sig att de elever som väljer avvikande lösningar från den organisationsprincip som läraren förordat, visar sig vara de elever som lyckas bäst med sina insändare. Min poäng är dock att dessa elever förmodligen är drivna skribenter som har lättare att självständigt förhålla sig till vilka organisationsprinciper som fungerar bäst i sammanhanget.

## 6.10. Studiens kunskapsbidrag

Studier om vuxnas skrivande saknas i stort sett inom den skrivdidaktiska forskningen i Sverige och därför vill jag avslutningsvis belysa mitt bidrag till forskningen. Studien visar bland annat på den komplexa uppgift vuxna andraspråkelever ställs inför, en

uppgift som sträcker sig långt utanför de språkliga nivåerna. En viktig konsekvens av resultatet och en lärdom för lärare är att textsamtalet även behöver fokusera andra aspekter av skrivande än bara elevernas förmåga att anpassa sin text efter en bestämd genrestruktur. Här kan samtalet om texters funktion få ett större utrymme (Holmberg & Wirdenäs, 2010:126). Textsamtalen hade kunnat föras med ett större djup om de inte bara var orienterade mot texten utan även mot läsaren (Hyland, 2002). Genom att låta eleverna fundera över texternas anpassning till en tänkt läsare hade samtalet om metafunktioner kunnat vidgas till att omfatta mer än en bestämd stegstruktur. Holmberg påtalar just faran i att låta stegstrukturen överordnas textens funktion (2012).

Behovet av en explicit skrivpedagogik där arbetet med cirkelmodellen och samtalet om metaspråkliga resurser får ett stort utrymme kan inte nog betonas. Responsarbetet i mindre grupper där eleverna utifrån de kvalitetskriterier som responsmallen visar kan vara ett steg på vägen. Samtidigt måste den formativa bedömningen som kamratresponsen utgör utökas till att inkludera det som bereder eleverna svårigheter. Ett förslag för fortsatt forskning är att undersöka hur lärare kan arbeta med att inkludera resultatet av bedömningen och hur man kan stötta eleverna att komma vidare i sitt skrivande.

## 7. Pedagogiska implikationer

Studiens resultat visar att lärare kan behöva finslipa sina redskap för att kunna arbeta med genrestruktur utifrån ett mer språkstödande perspektiv, det vill säga inte bara synliggöra själva stegstrukturen utan även vilka språkliga resurser som kan användas. Mina resultat visar att eleverna har en ganska god bild av stegstrukturen i en insändare, men har betydligt svårare att producera själva. Arbetet i cirkelmodellens fas tre hade kunnat ge eleverna den extra stöttning de behöver. Det går naturligtvis även att föra resonemang kring språkliga val och metaspråkliga resurser under dekonstruktionsfasen, cirkelmodellens fas 2, men det kräver ett utförligare arbete samt att eleverna får se flera exempel på hur texter inom genren kan utformas. I likhet med vad Holmberg skriver är det stor skillnad på att förstå och att göra själv (2010).

Ur ett lärarperspektiv blir det intressant att fundera över vilket stöd olika typer av läromedel i ämnet tillhandahåller. Påfallande är att många läromedel brister när det gäller att tillhandahålla ”medierande redskap som stödjer elevernas utveckling av ett metaspråk för språk”, vilket framgår av Magnussons studie (2019:91). Även Walldéns studie (2017) visar att läromedlen som granskas i liten utsträckning uppmärksammar språkliga mönster och kännetecken i relation till olika genrer. Det går att anta att läromedel till stor del bidrar till lärares undervisningspraktik, i synnerhet de som utger sig för att vara utformade utifrån Skolverkets kursplaner. Om inte läromedel kan erbjuda det språkliga stöd som eleverna så väl behöver blir det lärarens ansvar att förvärva den kunskapen på annat håll. Det här leder vidare till nästa fråga, nämligen i vilken utsträckning utbildningen ger lärare de redskap de behöver för att arbeta med språkutvecklande skrivdidaktik. Skrivdidaktiska frågor hade sannolikt behövt få ett större utrymme i lärarutbildningen för de lärare som ska undervisa i svenska och svenska som andraspråk, speciellt med tanke på det stora antalet elever som inte lever upp till kraven.

Vi ser hur stegstrukturen får ett stort utrymme i elevernas samtal men å andra sidan är det viktigt att läraren i ett inledande textarbete visar eleverna hur man kan modellera en fungerande stegstruktur för insändare. För många av eleverna är det första gången de skriver insändare och de uttrycker att det är en större utmaning i förhållande till tidigare skrivuppgifter. Således kan både samtalet kring modelltexten och arbetet med responsmallar utgöra viktiga *medierande redskap*. I ett första skede kan det vara tillräckligt för eleverna att få kunskap om stegstrukturen och de måste därefter få

möjlighet att undersöka själva med mer eller mindre vällyckade resultat för att kunna öka sin förståelse för genren. Lärarens roll blir då, i enlighet med den formativa bedömningens syfte, att inkorporera resultaten av elevernas försök in i nästa steg. I den här studien blev det tydligt att läraren efterfrågade ett mer subjektivt ställningstagande och mer utvecklande resonemang i argumentationen. De språkliga metafunktionerna skulle kunna utgöra värdefulla resurser i lärarens språkliga repertoar för att exempelvis modellera ett funktionellt språkbruk. Med hjälp av metafunktionerna kan läraren bygga broar mellan tekniska färdigheter, exempelvis referatteknik, och kommunikativa funktioner, såsom att underbygga argument och att skilja mellan egna och andras tankar.

Under arbetet med modelltexten får samtal om texten som förebild ett större utrymme än samtal om funktion, det vill säga hur texten lever upp till syfte och mottagaranpassning (Holmberg & Wirdenäs, 2010). Studien visar också att frågor som rör funktionen kan behöva stärkas i samtalen. Även texter som inte följer en bestämd organisationsprincip kan fungera väl i sammanhanget vilket kan relateras till hur metaspråkliga resurser används för att uppnå ett visst syfte. Responsmallen, som utgör själva utgångspunkten för responsamtalen, fokuserar till viss del stegstrukturen vilket delvis kan förklara varför eleverna fäster stor uppmärksamhet vid detta.

Samtidigt som studien visar på ett behov av att utöka elevernas språkliga repertoar har eleverna presenterats för ett metaspråk som används flitigt under samtalen. Med hjälp av genrespecifika begrepp får eleverna ett starkare stöd för att tala om text. Trots att studien visar hur arbetet inom genrediskursen kan behöva stärkas, framförallt med betoning på metaspråkliga resurser, är det viktigt att ha i åtanke att eleverna skriver insändare för första gången. Vi vet inte vad eleverna tar med sig från den här arbetsprocessen nästa gång de ställs inför en liknande uppgift. Sannolikt kommer några av dem att lyckas bättre. Om undervisningen ska utgå från läroplanens mål att eleverna ska lära sig ”strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag” (Lgr11), kan i synnerhet det sistnämnda behöva få ett större utrymme i undervisningen.

## Referenser

- Abrahamsson, T. & Bergman, P. (red.) (2014). *Tankarna springer före: att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: Liber AB.
- Alvesson, M & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Apelgren, B.-M. & Holmberg, P. (2018). På spaning efter progression: En studie av textstruktur i gymnasieelevers uppsatser på svenska och engelska. Stockholm: Skolverket.
- Bjereld, U; Demker, M. & Hinnfors, J. (2018). *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment, *The Phi Delta Kappan*, vol. 80: 2, s. 139-148.
- Borgström, E. & Westman, M. (2017). Skrivbegreppet i Lgr11: En studie av grundskolans ämnesplan i svenska, *Språk och norm. Rapport från ASLA:s symposium*, s. 28-36. Uppsala universitet.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency and academic achievement. I: Oller, J. (red.). *Issues in Language Testing*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtal för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, Andreas & Holmqvist, Diana. (2018) Komvux som marknad. Ingår i Dahlstedt, Magnus & Fejes, Andreas (red.), *Skolan, marknaden och framtiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Ferris, D. R. (1997). The Influence of Teacher Commentary on Student Revision. *TESOL Quarterly* 31(2), s. 315-339
- Ferris, D. R. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. New York: Routledge.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications, *Studies in Second Language Acquisition*, 32, s. 181-201
- Ferris, D. R. (2012). Technology & corrective feedback for L2 writers: Principles, practices & problems. I: Kessler, G., Oskoz, A. & Elola, I (red.), *Technology across writing contexts and tasks*. San Marcos: CALICO Press, s. 7-29
- Flyman-Mattsson, A. & Håkansson, Gisela. (2010). *Bedömning av svenska som andraspråk*. Lund: Studentlitteratur.

- Fung, Y. & Mei, H. (2015). Improving undergraduates' argumentative group essay writing through self-assessment, *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (5), s. 214-224
- Gee, J.P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis – theory and method*. London: Routledge.
- Gibbons, P. (1998) Classroom talk and the learning of new registers in a second language. *Language and Education* 12 (2), s. 99–118
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkslever*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M. A. K. (1977). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Hansson, F. (2013). Genrepedagogik på svenska – en fiffig metod. I: Chrystal, J-A. & Lim-Falk, M. (red.). *Tionde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Genre*. Stockholm: Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Hatch, E. (1978) Discourse analysis and second language acquisition. I: Hatch, E (red) *Second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, s. 81-112
- Hattie (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Holmberg, P (2010). Text, språk och skrivande. Introduktion till genrepedagogik. I: Olofsson, M. (red.) *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Holmberg, P (2012). Skolskrivande, genre och register: En jämförelse mellan två systemisk-funktionella kontextmodeller: I: Hestbæk Andersen, T. & Boeriis, M (red.) *Nordisk socialsemiotik: paedagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvindinger*, s. 221-245. Odense: Syddansk universitetsförlag.
- Hyland, K. (1990). Providing productive feedback. *ELT Journal*. Vol 44 (4), s. 279-285
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Essex: Routledge.
- Hyland, K. & Hyland, F. (2006). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. New York: Cambridge University Press.
- Igländ, M. A. (2008). *Mens teksten blir till. Ein kasusstudie av lærarkommentarer til utkast*. Doktorsavhandling. Norge: Oslo universitet.

- Ivanic, R. (2004). *Discourses of Writing and Learning to Write. Language and Education*. Lancaster: Lancaster University, Department of Linguistics and Modern English. Vol 18 (3), s. 220-245
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling: Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2012*, årgång 17 (3-4), s. 152-170
- Jakobson, L. (2015). Holistic perspective on Feedback for adult beginners in an online course of Swedish, *Journal of Applied Language Studies*, 9 (2), s. 51-71
- Jakobson, L. (2019). *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Kuyumcu, E. (2010). Bedömning av elevtexter i ett genrep pedagogiskt perspektiv. I: Olofsson, M. (red.) *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Kuyumcu, E. (2013). Genrep pedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande undervisning och lärande. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Lam, R. (2013). Two portfolio systems: EFL students' perceptions of writing ability, text improvement, and feedback, *Assessing Writing*, 18, s. 132-153
- Ledin, P, Holmberg, P, Wirdenäs, K. & Daroon, Y. (2013). Skrivundervisning I skolan bör ha tydliga mål. TOKIS: En skrivpedagogisk modell för textaktiviteter och textsamtal i skolan, *Vetenskapsrådets resultatdialog för 2013*, s 89-101. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Liberg, C., Wiksten Folkryd, J. & af Geijerstam, Å. (2012). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, vol. 3 nr. 4, s. 471-493
- Lim-Falk, M. & Wirdenäs, K. (2018). Skrivande på gymnasiet. Perspektiv på skrivutveckling och skrivkompetens. *Lärportalen: Utvecklande skrivundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktiskt verktyg: I Naclér (red.) *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman. Om samtal och samarbete i språkundervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.



- Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives* (s. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing, *Journal of Second Language Writing*, 18 (1), s. 30-43
- Løkensgard Hoel, T. (2001). *Skriva och samtala: Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Magnusson, J. (2019). Läroboken och det diskursiva skrivandet: genrer, textaktiviteter och medierande redskap i läromedel för årskurs 1 till 3. *Forskning om undervisning och lärande*, 2 vol. (7), s. 67-94
- Morra, A.-M. & Asís, M.-I. (2009). Effect of audio and written teacher responses, *Journal of College Reading and Learning*, 39 (2), s. 68-79
- Nemati, M., Alavi, M., Mohebbi, H. & Masjedlou, A. (2017). Speaking out on behalf of the voiceless learners: Written corrective feedback for English language learners in Iran, *Issues in Educational Research*, 27 (4), s. 822-835
- Norberg Brorsson, B. (2007). *Man liksom bara skriver: Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Olofsson, M. (2010). Förord: I Olofsson, M. (red.) *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Olsson Jers, Cecilia (2010). *Klassrummet som muntlig arena: Att bygga och etablera ethos*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola.
- Parr, J. M. & Timperley, H. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress, *ScienceDirect: Assessing Writing 15*, s. 68-85
- Persson, S. (2017). Forskningslitteracitet: En introduktion till att förstå, värdera och använda vetenskaplig kunskap. I: *Forskning i korthet 2017: 1*. Kommunförbundet Skåne.
- Pettersson, A. (2007). Pedagogisk bedömning - bedömning för lärande. I *Symposium 2006: Bedömning, flerspråkighet och lärande* (red. Mikael Olofsson), Stockholm: HLS Förlag.
- Ruegg, R. (2016). The effect of assessment of process after receiving feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41 (2), s. 199-212
- Ruiz, J. (2009). Sociological Discourse Analysis: Methods and Logic. Forum: *Qualitative Social Research 10* (2), article 26. <<http://qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1298/2882>> (hämtad 19 maj, 2020)

- Rönnerman, K. (2004). *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Saville-Troike, M. (2005). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i svenska för invandrare – kvalitetsgranskning*.
- Skolforskningsinstitutet. *Feedback i skrivundervisningen*. Systematisk översikt 2018:01. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in interlanguage development. I: Gass, S. & Madden, C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: Cook, G & B. Seidlhofer (red.) *Principles & practice in applied linguistics. Studies in the honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Swärd, A-K. (2015). *Skrivande och skrivutvecklande arbetssätt*. Stockholm: Skolverket
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes, *Language Learning*, no 46, s. 327-369
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2019). *Forskningsöversikt 2019. Utbildningsvetenskap* (No. VR1907). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1934). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Walldén, R. (2012). *Att lära tillsammans och av misstag och språkliga förebilder. Ett utvecklingsarbete om kamratbedömning med andraspråkslever inom grundläggande vuxenutbildning*. Högskolan i Borås: Masterprogrammet i pedagogiskt arbete vid institutionen för pedagogik.
- Walldén, R. (2017). Genrer och språkliga resurser i grundskolans läromedel: ett funktionellt perspektiv. *Forskning om undervisning och lärande*, vol. 5 (2), s. 100-120
- Walldén, R. (2019). *Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolår*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö universitet.
- Walldén, R. (2020). *Pedagogisk kommunikation i svenska som andraspråk: Språk, texter och samtal*. Lund: Studentlitteratur.
- Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.

Wirdeñäs, K. & Holmberg, P. (2010). Skrivpedagogik i praktiken: Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk & stil*, NF 20, s. 105-131

Wirdeñäs, K. (2013). Att hjälpa eller stjälpa? Om interaktion och lärarstöd för skrivande i skolan. *Språk & stil*, NF 23, s. 59-84

Wood, Bruner & Ross (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 17, s. 89-100. Pergamon Press

## Insändare: Prov

Du är undersköterska och har precis läst en artikel om robotar inom vården. Artikeln ger dig tankar som du vill dela med andra så du bestämmer dig för att skriva en insändare till tidningen Sydsvenskan. Du kan själv välja om du ska vara emot eller för robotar inom vården. Du kan dock inte välja att vara både för och emot.

Du ska skriva en rubrik där du formulerar din tes. Du ska ha med 2-3 argument samt ett motargument med svar. Du ska en gång i din insändare referera till artikeln (t ex i din inledning, i dina argument eller i dina motargument). Tänk på att avsluta insändaren med en signatur som du tycker passar.

Antal ord 250-400

## Protokoll kamratbedömning

Bilaga 2

Läs texten din klasskamrat skrivit och kommentera den utifrån följande observationspunkter i protokollet nedanför. Sedan går ni tillsammans igenom det muntligt.

Passar texten med instruktionen/ämnet?	
Är texten tydlig och enkel att läsa? Hänga med ifrån början till slut	
Hur fungerar inledningen och avslutningen?	
Innehåller texten minst ett par argument?  Hur fungerar argumenten? Finns det exempel och källor som ger tyngd åt argumenten?	
Förekommer motargument?  Hur bemöts det?	
Används punkt, kommatecken, stor bokstav, styckesindelning på ett korrekt sätt?	

Innehåller texten bindeord som bidrar till textens struktur och innehåll?  Vad skulle kunna utvecklas?	
Hur fungerar tempus i texten?  Är ordföljden korrekt?	
Finns det något övrigt som du skulle vilja tillägga?	

Exempeltext:

### **Håll väckarklockan i lådan!**

Vi är tonåringar och vi älskar sova. Ytterst få är morgonpigga och vaknar sig innan väckarklockan ringa. Då är mamma som plötsligt sätter upp ljudet och skaka oss eftersom det är som ett plåster, ju snabbare det blir av desto bättre. Varje morgon önskar jag varför jag inte kan ha sovmorgon idag. Men frågan är varför har vi inte sovmorgon i skolan varje dag?.

Enligt artikeln "Forskare: Därför borde vi införa sovmorgon i skolan" av Mia Coull vilken är publicerad 2017-09-28 på [www.icakuriren.se](http://www.icakuriren.se) behöver vi som tonåringar mellan nio och tio timmar sömn och vår biologisk insomningstid förskjuts fram 1-3 timmar. Vi är kvällspigga och vi går och lägger oss vid klockan elva eller tolv. Ändå drar igång lektionen klockan åtta på morgonen. Om skolan kunde börja klockan 9 eller 10 skulle vi sova tillräckligt många timmar.

Hans Teke säger i artikeln att tonåringarna som ha sovmorgon i skolan förbättras den fysiska och psykiska hälsan eftersom sömnbrist har samband depressioner, fetma och diabetes. Vi som vuxna måste kämpa hård för att tonåringarna blir frisk och det betyder att skolan måste anpassa sig till tonåringar behövs. Om man tvingas tonåringarna att vaknar klockan 7 på morgonen risker man deras hälsa.

Man kan tänka att tonåringarna inte kan ha sovmorgon i skolan eftersom man måste vänja sig vid arbetslivets rytm men det är liksom att säga att bebisen inte ska ta en tupplur eftersom hen måste vänja sig vid tonåringslivet rytm.

En oroligt elever