Lärares syn på stöttning av skrivning i grundskolan

Ronja Mannström

Magisteravhandling i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2020

Abstrakt

Författare	Årtal
Mannström, Ronja	2020

Arbetets titel

Lärares syn på stöttning av skrivning i grundskolan

Avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	50 (59)

Referat

Avhandlingen skrivs inom fortbildningsprojektet *Gränsland* vid Centret för Livslångt Lärande vid Åbo Akademi i Vasa. Undersökningen görs ur ett kompetensutvecklande perspektiv där syftet med avhandlingen är att undersöka hur lärare i grundskolan vill utveckla stöttning i skrivundervisningen i sin praktik.

Undersökningen utgår från en hermeneutisk forskningsansats där det empiriska materialet består av reflektionstexter skrivna av verksamma lärare samt enskilda intervjuer med några av de deltagande lärarna. I reflektionstexterna besvarar lärarna frågan hur de vill utveckla stöttning i skrivundervisningen i sin praktik utgående från en videoföreläsning. Genom att intervjua några av lärarna skapar jag en tydligare bild av hur lärarna anser att förverkligandet av stöttning i skrivundervisningen i praktiken har genomförts. Reflektionstexterna är 34 till antalet och är skrivna av verksamma lärare i grundskolan. Intervjuerna gjordes efter att alla reflektionstexter hade analyserats vilket gör att intervjufrågorna bygger på de texter som har analyserats i avhandlingen. Intervjuerna är fyra till antalet.

Resultatet visar att de stöttningsformer som lärarna anser är de viktigaste inom skrivundervisningen kan kategoriseras i fyra kategorier. Dessa stöttningskategorier är stöttning utgående från eleven, stöttning genom respondering, stöttning genom strukturering och stöttning genom visualisering. Samtliga lärare har även utvecklat ett kompetensutvecklande tankesätt under fortbildningsprojektets gång. Utgående från resultatet kan det konstateras att *Gränsland*s mål med fortbildningen har uppfyllts. Lärarna ansåg i övrigt att fortbildningsprojektet var ett viktigt och lärorikt projekt där de fick ett flertal praktiska idéer och tips på hur de som lärare kan utveckla stöttning i skrivundervisningen.

Sökord/index

Stöttning, scaffolding, processinriktad skrivundervisning, grundläggande utbildning, grundskola, fortbildning, kompetensutveckling, professional development.

Innehållsförteckning

Abstrakt

1. Inledning 1

1.1. Bakgrund 1

1.2. Fortbildningsprojektet Gränsland 3

1.3. Avhandlingens syfte 4

1.4. Disposition 4

2. Processinriktad skrivundervisning 5

2.1. Definition 5

2.2. Arbetssätt 6

2.3. Utmaningar inom ett processinriktat skrivande 8

3. Stöttning i skrivundervisningen 11

3.1. Definition 11

3.2. Lärarens roll 12

3.3. Stöttning och dess olika stadier 14

4. Lärares kompetensutveckling 16

4.1. Definition 16

4.2. Kompetensutveckling genom fortbildning 17

4.3. Fortbildning i läs- och skrivprocesser 18

5. Metod och genomförande 20

5.1. Precisering av syfte 20

5.2. Val av metod och forskningsansats 20

5.3. Datainsamlingsmetod och undersökningsmaterial....22

5.4. Genomförande och dataanalys....23

5.5. Trovärdighet, tillförlitlighet och etik....27

6. Resultatredovisning av reflektionstexterna....30

6.1. Stöttning utgående från eleven....31

6.2. Stöttning genom strukturering....33

6.3. Stöttning genom respondering....35

6.4. Stöttning genom visualisering....37

6.5. Kompetensutvecklande tankesätt inom stöttning....38

7. Resultatredovisning av intervjuerna....41

7.1. Lärarnas syn på de fyra stöttningskategorierna....41

7.2. Lärarnas syn på stöttning i skrivning beroende på årskurs....42

7.3. Fortbildningens påverkan på lärarnas stöttning i skrivundervisningen....43

8. Avslutande diskussion....45

8.1. Resultatdiskussion....45

8.2. Metoddiskussion....48

8.3. Förslag för fortsatt forskning....50

Litteraturförteckning....51

Tabeller

Tabell 1: Resultatredovisning av reflektionstexterna 30

Figurer

Figur 1: Modell för klassrumsinteraktion och språkligt användande 9
Figur 2: Relationen mellan kognitiv utmaning och stöttning 13
Figur 3: De olika nivåerna inom stöttning 15
Figur 4: Avhandlingens hermeneutiska spiral 27

1. Inledning

I det inledande kapitlet presenterar jag bakgrunden till valet av avhandlingens tema. I kapitlet redogör jag för valet av forskningsområde samt syftet med undersökningen. Jag förklarar målet och syftet med fortbildningsprojektet Gränsland, inom vilket min avhandling skrivs. Som avslutning på kapitlet presenterar jag även avhandlingens disposition.

1.1. Bakgrund

Skrivundervisningen är en naturlig del av undervisningen i grundskolan. Eleverna lär sig att skriva under de första skolåren för att sedan kunna utveckla skrivförmågan och att kunna producera olika texttyper, såväl långa som korta samt olika textgenrer. Däremot har skrivundervisningen inte alltid sett ut som den gör för närvarande i de finländska skolorna. Först under 1960-talet började forskare inom området se skrivandet som en process snarare än en individuell aktivitet (Berge & Blomqvist, 2012). I takt med att skrivandet övergick till en process fick även läraren samt lärarens undervisning en ny mening. Läraren bör, i jämförelse med den traditionella skrivundervisningen, vara tillgänglig för att handleda och stötta eleverna i sin skrivprocess för att de ska uppnå skrivutveckling. Forskare använder begreppet stöttning för att beskriva lärarens handledning och stöd som för eleverna framåt i sin skrivutveckling.

I samband med mina studier inom pedagogik har mitt intresse för barns och elevers skrivutveckling ökat, samt intresset för hur läraren och övriga vuxna kan arbeta för att stödja skrivutvecklingen hos varje elev. Intresset hos mig har främst varit att utforska de olika arbetsmetoder som används samt individualiseringen inom skrivundervisningen. Jag skrev min kandidatavhandling inom ramen för fortbildningsprojektet *Gränsland* där mitt syfte var att ta reda på hur verksamma lärare vill utveckla stöttning i skrivundervisningen i de lägre årskurserna. Genom min kandidatavhandling fick jag även en inblick i fortbildningens betydelse för verksamma lärare. Därav har jag valt att i min magisteravhandling ytterligare lägga fokus på lärarnas kompetensutveckling.

I den grundläggande utbildningen har alla elever rätt till att lyckas i undervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14). Eleverna i en klass befinner sig ofta på väldigt varierande nivåer i skrivutvecklingen vilket är en utmaning för läraren. Alla elever, oberoende nivå, har

rätt till handledning och stöd av läraren samt att få uppgifter på den egna nivån i undervisningen. Detta resulterar i att lärarens dagliga arbete bör vara flexibelt och varierande för att alla elever ska ha möjlighet att ta åt sig av informationen. Förutom att nå ut till alla elever dagligen är det viktigt att uppgifterna och lektionerna är tillräckligt motiverande och givande för eleverna för att de ska skapa ett intresse att lära sig och ta till sig av ny kunskap.

I en artikel skriven av Teir i Svenska Yle den 30 augusti 2020 framkommer det att åtta finlandssvenska grundskolor i tre år framåt kommer att satsa på skrivning i undervisningen. Projektet *Skrivande skola* är ett projekt vars syfte är att stärka skrivpedagogiken i de åtta deltagande skolorna. I artikeln framförs att alla lärare bär ett ansvar för skrivundervisningen i skolan, inte enbart modersmålsläraren. (Svenska Yle, 2020.)

Lärarens yrkeskompetens är avgörande för elevernas inlärning och utveckling. Inom skrivutvecklingen är det lärarens uppgift att stötta och vägleda eleven framåt i skrivutvecklingen. Kunskap om såväl läs- och skrivsvårigheter som skrivutvecklingsnivåer är väsentligt för lärare inom grundskolan. Skolverket är en svensk organisation som gör detta möjligt i praktiken. Organisationen har ett antal olika funktioner där ett av dem är bland annat att erbjuda olika fortbildningsprogram för lärarna där de kan ta del av nya metoder och insikter som kan integreras i undervisningen. (Skolverket, 2020.) Läraryrket är ett yrke som ständigt utvecklas och förändras. Detta medför att lärare regelbundet bör delta i olika fortbildningar för att uppdatera den kunskap som de redan besitter med ny kunskap och nya metoder som kan användas i praktiken.

Med min undersökning vill jag kartlägga hur verksamma lärare i grundskolan ser på stöttning inom skrivundervisningen. Jag är även intresserad av hur deltagarna anser att de kan utveckla en processinriktad skrivundervisning i praktiken. För att kartlägga lärarnas syn på stöttning i skrivundervisningen analyserar jag reflektionstexter skrivna av verksamma lärare inom ramen för fortbildningsprojektet *Gränsland*. Utöver att analysera texter intervjuar jag även några av dessa lärare för att fördjupa min förståelse av hur utvecklingen av stöttning i praktiken har utförts samt för att förstärka mitt undersökningens resultat. Målet med intervjuerna är att skapa en tydligare uppfattning av reflektionstexterna samt skapa en fördjupad förståelse av hur stöttning i skrivning kan se ut i praktiken.

1.2. Fortbildningsprojektet Gränsland

Materialet till min magisteravhandling har jag kommit i kontakt med genom fortbildningsprojektet *Gränsland* vid Åbo Akademi. Fortbildningshelheten anordnades av CLL, Centret för Livslångt Lärande, vid Åbo Akademi under tre terminer 2018–2019 med finansiering av Utbildningsstyrelsen. Projektet bestod av tre moduler, skräddarsydda för lärare på olika stadier. De tre modulerna gav 15 studiepoäng där deltagarna även kunde välja att endast avlägga enskilda moduler. Ria Heilä-Ylikallio har fungerat som vetenskaplig ledare och fortbildare inom projektet. Heilä-Ylikallio har även fungerat som min handledare till såväl min kandidatavhandling som till min magisteravhandling.

Projektet *Gränsland* utgick från att lärares kvalitativt högtstående arbete med läs- och skrivprocesser inte är statiskt utan ständigt i rörelse. Målet var att verksamma lärare ska få uppdatera och utveckla de egna kunskaperna om aktuell läs- och skrivforskning. Detta gjordes främst genom kollegial handlingsreflektion. Deltagarna förbättrade sin förmåga att stötta, beskriva och utvärdera elevers och studerandes mångsidiga kompetens i modersmålsämnet samt på att hantera mångfalden i klassrummet. Målgruppen inom fortbildningshelheten var lärare inom förskoleundervisning, den grundläggande undervisningen samt lärare inom gymnasie- och yrkesutbildningsnivå. (Åbo Akademi Universitet, 2019.)

Projektets deltagande lärare skrev olika reflektioner inom ramen för fortbildningsprojektet. Min magisteravhandling fokuserar på en av reflektionerna där de deltagande lärarna har besvarat frågan hur de vill utveckla stöttning i skrivundervisningen i praktiken. Till min avhandling har 34 reflektionstexter skrivna av lärare i grundskolan valts ut.

Projektet bestod av tre delar där den första delen fungerade som en introduktion till projektet. Introduktionen presenterade innehåll som alla lärare hade nytta av i praktiken inom ramen för läs- och skrivutveckling utgående från ett livslångtlärande perspektiv. Projektets andra del erbjöds som när- och distansstudier i Åbo eller Vasa. Inom den tredje delen fanns olika kurser där deltagarna valfritt fick välja minst tre av dessa kurser som de ville avlägga. Dessa kurser erbjöds även som när- och distansstudier. Alla deltagare erbjöds handledning under fortbildningens gång där varje målgrupp hade en egen handledare som var tillgänglig för dem.

1.3. Avhandlingens syfte

Syftet med min avhandling är att få en förståelse för hur verksamma lärare i grundskolan vill utveckla stöttning i skrivundervisningen i sin praktik. Samtidigt vill jag även få en inblick i hur utvecklingen har framträtt i praktiken efter fortbildningsprojektets gång. För att kunna besvara syftet med avhandlingen görs en kvalitativ hermeneutisk analys där jag analyserar 34 reflektionstexter. Utöver att analysera reflektionstexter utförs även enskilda intervjuer med fyra av de deltagande lärarna. Intervjuerna har som uppgift att skapa en bättre inblick i hur utvecklingen har tagit sig uttryck i undervisningen efter att deltagarna deltog i fortbildningen och fördjupade den egna kunskapen.

1.4. Disposition

Avhandlingen är uppdelad i åtta kapitel, varav varje kapitel är indelade i flera underavsnitt. Det inledande kapitlet, *inledning*, behandlar bakgrunden till min avhandling samt avhandlingens syfte. Det andra kapitlet i avhandlingen, *processinriktad skrivundervisning*, presenterar tidigare forskning och teori om processinriktad skrivundervisning samt vilka arbetssätt och utmaningar som medföljer i skrivundervisningen. Inom det tredje kapitlet, *stöttning i skrivundervisningen*, beskrivs stöttning som begrepp samt lärarens roll inom stöttning. I kapitlet tas även olika stadier inom stöttning upp för att underlätta förståelsen av begreppet. Det fjärde kapitlet i avhandlingen, *lärares kompetensutveckling*, definierar olika begrepp som är relevanta i samband med begreppet kompetensutveckling. Kapitlet tar även upp fortbildning för lärare samt fortbildning inom läs- och skrivprocesser. Det femte kapitlet, *metod och genomförande*, behandlar avhandlingens metodval samt genomförandet av undersökningen. I kapitlet beskriver jag utförligt hur undersökningen har genomförts samt vilka metoder som använts. Jag diskuterar även undersökningens tillförlitlighet, trovärdighet och etik. Inom det sjätte kapitlet, *resultatredovisning av reflektionstexterna,* redovisas resultatet ur reflektionstexterna. I det sjunde kapitlet, *resultatredovisning av intervjuerna*, presenteras resultatet ur intervjuerna och i det sista kapitlet, *avslutande diskussion*, hålls en diskussion kring avhandlingens resultat i anknytning till tidigare forskning. En diskussion kring metodval och förslag på fortsatt forskning ges även i det åttonde kapitlet.

2. Processinriktad skrivundervisning

I kapitlet ger jag en definition av vad processinriktad skrivundervisning och skrivning som en kognitiv process innebär. Vidare förklarar jag hur begreppet används i min avhandling. Jag lyfter även upp olika arbetssätt och utmaningar som finns i arbetet med processinriktad skrivundervisning.

2.1. Definition

Skrivundervisningen är något som har förekommit i skolvärlden under en lång tid. Däremot var det först under 1960-talet som forskare inom detta område upptäckte att skrivandet i undervisningen har en positiv effekt då sociala och kognitiva faktorer inkluderas i undervisningen. Från att ha sett skrivandet som en individuell aktivitet utvecklades synen på skrivning till en social process. Från 1970-talet blev den processinriktade skrivundervisningen en allt vanligare undervisningsform där den färdiga texten inte stod i centrum utan undervisningen fokuserade från och med nu på hela skrivprocessen. (Berge & Blomqvist, 2012.)

Catharina Tjernberg (2018) använder begreppet *processinriktat skrivande*. Med begreppet menar hon att eleven noga studerar den typ av text som ska skrivas och samlar in väsentligt material till uppgiften. Planering och organisering av det material som samlats in är även en viktig del av det processinriktade skrivandet. Tjernberg menar även att det kan vara bra att göra en disposition för arbetet. Dispositionen strukturerar arbetet och gör det lättare för eleven att minnas hur planeringen såg ut. En disposition gör även att eleven snabbt kan återgå till arbetet efter en paus eller efter problem. (Tjernberg, 2018, s. 18.)

I ett processinriktat skrivande har eleven ett kontinuerligt stöd av tabeller, bilder och checklistor i sin skrivprocess. Det är viktigt för eleven att revidera texterna som skrivs, det vill säga skapa spänning och mening i texterna för att göra dem mer levande. I motsats till det traditionella skrivandet lägger processinriktat skrivande fokus på hela processen inom skrivning. Inom ett processinriktat skrivande hör alla faser som en skribent tar sig genom före den färdig publicerade texten är klar, det innefattar med andra ord många olika faser än endast att skriva. (Tjernberg, 2018.)

Strömquist (2007) definierar tre stadier inom ett processinriktat skrivande som är värda att ta fasta på. De tre stadierna är förstadiet, skrivstadiet och efterstadiet. Inom förstadiet funderar eleven över vad texten ska handla om och samlar in material för uppgiften. Inom förstadiet är det viktigt att ge eleven tid för strukturering av arbetet. I det andra stadiet, skrivstadiet, sker det egentliga skrivandet där eleven för över idéer och tankar till text. Inom det sista stadiet, efterstadiet, ska eleven bearbeta den skrivna texten och göra ändringar för att slutligen nå den färdiga texten. (Strömquist, 2007, s. 26.)

Författare och forskare skriver ofta om ett traditionellt skrivande eller ett processinriktat skrivande. I ett traditionellt skrivande når elevens texter endast läraren som rättar och ger kommentarer på den färdigproducerade texten. I ett processinriktat skrivande får eleven däremot vara delaktig i klasskamraternas skrivutveckling och ge respons på kompisens text. Responsen ges under processens gång för att ge eleven möjlighet att korrigera och ändra texten före den slutgiltiga texten är färdig. Läraren har, i ett processinriktat skrivande, en mer handledande roll där hen ger respons under skrivandets gång. Eleven får ständigt växla mellan att fungera som läsare och mottagare av den egna texten för att tydligare se förbättringsförslag. I en processinriktad skrivundervisning är alla elever engagerade i både den egna texten men även i klasskamraternas texter. Genom att ge respons på en text som inte eleven själv har skrivit gör att eleven utvecklas som skribent. Eleverna får dessutom stöd och hjälp av klasskamraterna vilket minskar den individuella pressen hos eleverna. (Axelsson et al., 2009, s. 128.)

Strömquist (2016) tar upp begreppet *att skriva* och menar att det finns ett antal ord som hör till begreppet. Att skriva innebär att individen analyserar, samlar stoff, sorterar det samlade stoffet samt bearbetar olika texter. Strömquist menar alltså att skrivprocessen kräver mycket mer än att individen skriver en text. Till den skrivna texten tillkommer olika färdigheter som hör till skrivutvecklingen.

2.2. Arbetssätt

I skrivprocessen är det viktigt att skribenten ser arbetet från olika synvinklar. Här framhäver Tjernberg (2018) vikten av att skribenten även ser på det egna arbetet som läsare och rör sig i olika riktningar i texten. Genom att vara läsare till den egna texten kan skribenten tydligare upptäcka oklarheter i texten. Skribenten uppmärksammar även här läsaren som mottar texten. (Tjernberg, 2018.) Ett processinriktat skrivande stärker såväl språkutvecklingen som den

kommunikativa funktionen hos eleven. Ett processinriktat skrivande lämpar sig för alla skolans ämnen inte enbart i modersmålsundervisningen. (Strömquist, 2016.)

Inom skrivutvecklingen betonar Tjernberg (2018) strukturer i undervisningen. Strukturerna ska vara bekanta för eleverna för att skapa en trygghet i undervisningen och samtidigt underlätta undervisingen för såväl eleverna som för läraren. Skrivlektionen ska ha en enkel struktur där endast arbetet och innehållet förändras efterhand. Detta gör att eleverna skapar en bättre förståelse för vad som förväntas av dem samtidigt som de utvecklar en allt mer självständig skrivprocess i undervisningen. Läraren bör planera varje lektion för att strukturerna ska vara lämpliga under lektionerna samt för att ha tydliga mål med undervisningen. Inom nästa kapitel i avhandlingen tas begreppet stöttning upp och vidare förklaras även hur stöttning framhävs i undervisningen. I detta fall då läraren planerar skrivundervisningen är det även bra att läraren funderar på hur stöttning kan synliggöras under den specifika lektionen.

Hoel (2001) hävdar att det processinriktade skrivandet ses som en process i det vardagliga talet medan det i verkligheten innefattar ett antal olika processer. Beroende på skrivuppgiftens upplägg kan läraren och eleven välja vilken process som är lämpligast. De olika processerna inom ett processinriktat skrivande har olika utmaningar. Som lärare är det bra att lära ut olika skrivstrategier för att göra skrivandet lättare för eleverna. Eftersom alla elever har olika rutiner och möjligheter i undervisningen är det viktigt att alla elever hittar den skrivstrategi som är passande för den egna inlärningen och skrivningen.

Tjernberg (2018) använder i samband med ett processinriktat skrivande även begreppet *minilektion.* Med begreppet syftar Tjernberg till lektionens introduktion. Under ett processinriktat lärande börjar läraren med en minilektion där innehållet blir förklarat och exemplifierat av läraren. Minilektionen fortsätter med en elevaktivitet där eleverna får träna på det de just fått en inblick i. Som avslutning på minilektionen sammanfattas innehållet och läraren reder ut oklarheter ifall sådana uppstått, sedan får eleverna jobba på egen hand. Minilektionen är även ett sätt att strukturera lektionen samt ett sätt att introducera stoff för eleverna där de får vara aktiva. Minilektionen kan innehålla en presentation där temat presenteras eller olika övningar som görs tillsammans i grupp där eleverna får bekanta sig med det nya stoffet. (Tjernberg, 2018.) Genom att använda sig av minilektioner i undervisningen får eleverna en klar bild av då något nytt introduceras i undervisningen.

Inom *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* nämns skrivutveckling inom en av de sju kompetenserna. I kompetens nummer fyra, multilitteracitet, ska eleverna utveckla en skrivfärdighet genom att bland annat tolka och producera text i olika former. För att eleverna ska ha möjligheten att utveckla skrivfärdigheter anser Utbildningsstyrelsen att eleverna ska befinna sig i en miljö där det finns rikliga mängder av olika texter samt en trygg person som finns närvarande och kan stötta dem i utvecklingen. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 21)

Tjernberg (2016, s. 78) framhäver planeringen av skrivundervisningen. Läraren bör kontinuerligt planera och tydliggöra undervisningens mål och innehåll för att eleverna ständigt ska utvecklas inom den individuella skrivprocessen. Här betonar Tjernberg att de fyra didaktiska frågorna *Vad?, Hur?, Vem?* och *Varför?* konstant ska stå som stöd för planeringen.

Langer och Sörmark (2004) beskriver tre stadier som en lärare bör ta i beaktande vid planeringen av skrivundervisningen. De tre stadierna är *att separera*, *att återskapa* och *att integrera*. I första stadiet, *att separera*, väljer läraren ut specifika delar av undervisningen som hen tillsammans med eleverna fördjupar sig i och lyfter fram. Detta kan handla om något som är främmande för eleverna eller något som läraren vill fokusera på under den specifika lektionen. Det andra stadiet, *att återskapa*, är till för att eleverna ska få prova de nya kunskaperna de fått från det första stadiet. Här är läraren aktiv och stöttar eleverna i utvecklingen. I det tredje stadiet, *att integrera*, har eleverna skapat en fördjupad förståelse av det nya temat och därmed integrerat kunskapen. Genom att eleverna har integrerat ny kunskap kan de även föra vidare den kunskap de besitter. Detta gör att eleverna kan lära sig av varandra.

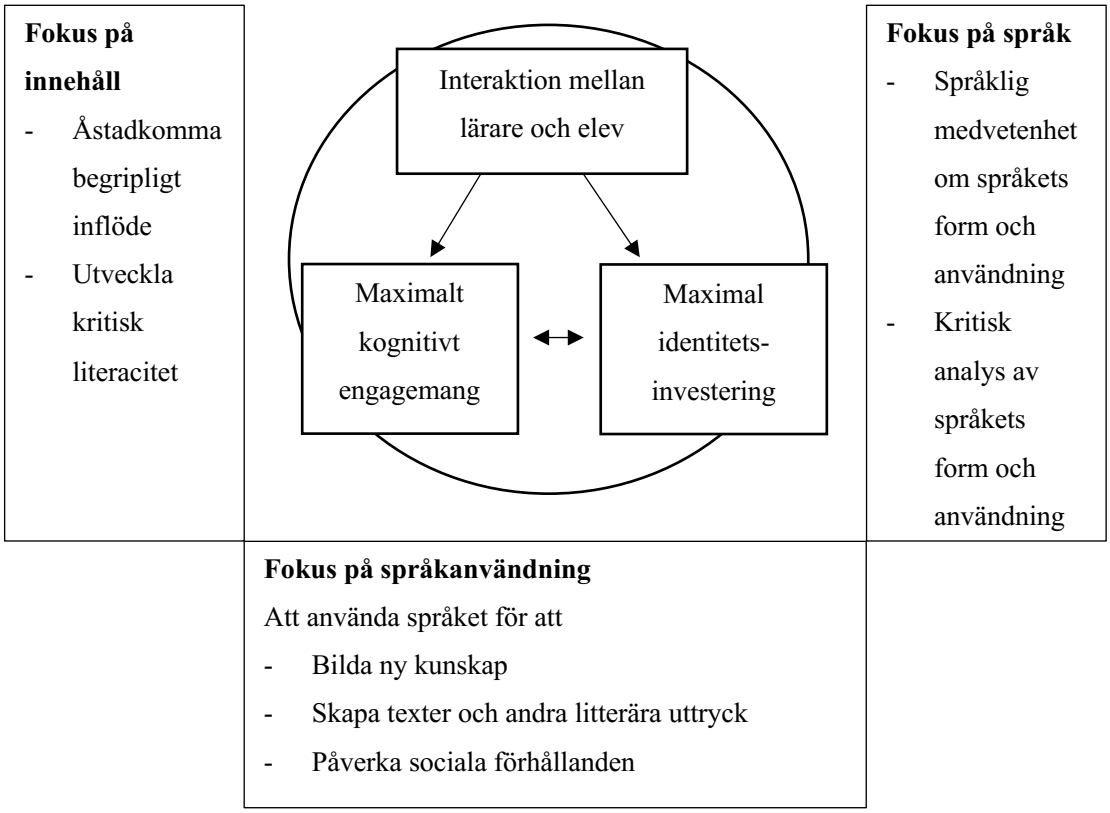
2.3. Utmaningar inom ett processinriktat skrivande

För att ett processinriktat skrivande ska vara möjligt i en klassrumssituation krävs det att läraren är insatt i skrivutvecklingen hos barn. Läraren ska samtidigt ha kunskaper om hur processinriktat skrivande kan integreras i undervisningen. Läraren bör ha koll på de enskilda elevernas nivåer inom skrivutvecklingen samt veta hur läraren personligen kan stötta eleven för att en utveckling ska ske. Läraren bör med andra ord utmana eleven i den närmaste utvecklingszonen. Detta betyder att läraren vet vilken nivå alla elever befinner sig på och samtidigt förstår läraren vilken den kommande nivån är för alla elever. Tjernberg (2018) använder begreppet stöttning för att förklara denna utmaning som läraren för till eleverna.

Inom skrivutvecklingen finns det ett flertal faktorer som kan påverka. Barnen påverkas av den miljö de befinner sig i vilket för läraren kan vara ett sätt att påverka skrivutvecklingen i undervisningen. Även om skrivprocessen är individuell i grunden menar Tjernberg (2016, s. 13) att kamratrespons och vägledande samtal från läraren är viktiga delar i ett processinriktat lärande. Detta gör att eleverna har möjlighet att vara delaktiga i varandras skrivutveckling.

Figur 1

Modell för klassrumsinteraktion och språkligt användande (Efter Cummins, 2000, s. 9).



Cummins (2000) presenterar en modell för inlärning av språk. I figurens mitt (figur 1) finns en cirkel vilket representerar det interpersonella utrymmet. Inom cirkeln skapar eleven och läraren en relation till varandra och eleven skapar en egen identitet. Cummins menar att det är inom cirkeln som inlärningen hos eleverna sker. Relationen mellan lärare och elev utgör elevernas förmåga att ta till sig information och ny kunskap. Samtidigt som eleverna tar till sig ny kunskap skapas nya identiteter hos eleverna som de testar. Språkundervisningen ska lägga fokus på diverse teman för att uppnå den bästa möjliga undervisningen. Enligt Cummins är dessa teman

innehåll, språk och språkanvändning. Genom att sätta fokus på innehåll betyder det att innehållet i undervisningen är begripligt och förståeligt för eleverna. Innehållet bör även förmedlas på en nivå så att eleverna förstår och kan ta till sig av informationen. Genom att lägga fokus på språk i undervisningen får eleverna möjlighet att fördjupa sina kunskaper i språket och dess uppbyggnad. Samtidigt utvecklar eleverna en kritisk syn till texter och till språket. Eleverna utvecklar även den kognitiva förmågan genom att tänka i nya banor med ny kunskap. Fokus på språkanvändningen betyder att eleverna får använda sig av den kunskap de tagit till sig och sätta ord på vad de lärt sig. Läraren kan även här synliggöra elevernas kunskaper för att tydliggöra inlärningen.

De grundläggande delarna inom skrivundervisningen är bland annat fonologisk medvetenhet, det vill säga förståelsen av språkets olika ljud samt hur ljuden tillsammans bildar olika ord. Enligt Tjernberg (2016) är även ordförrådet en viktig utgångspunkt samt den alfabetiska principen, då avkodningen av exempelvis ett ord sker alfabetiskt. Som lärare är det bra att ha dessa tre delar i minnet för att lättare kunna upptäcka svårigheter eller utmaningar hos någon elev och samtidigt även ha möjligheten att medvetet utveckla elevers skrivutveckling genom att tillsammans arbeta aktivt kring dessa delar i undervisningen.

3. Stöttning i skrivundervisningen

I kapitlet definierar jag begreppet stöttning tillsammans med övriga begrepp som är anknutna till stöttning. I kapitlet lyfter jag även upp lärarens roll samt lärarens ansvar kring stöttning i skrivundervisningen. Slutligen presenterar jag olika stadier inom stöttning som kan underlätta vid lärares handledning.

3.1. Definition

Ordet *scaffolding,* eller *stöttning* som är den svenska översättningen, användes för första gången av Wood, Bruner och Ross (refererad i Gibbons, 2016, s. 33) i deras forskning kring hur kommunikationen mellan en förälder och ett barn ser ut under barnets första år. Ordet *scaffolding* används även i byggsammanhang där det refererar till byggställningar som gör byggandet eller renoveringen, av exempelvis ett hus, möjligt. Då en del av det nya huset är färdigt och kan stå stadigt på egen hand kan en del av byggställningen, scaffoldingen, tas ner. Wood, Bruner och Ross menade att samma sak sker då barn ska lära sig nya ting. Gibbons (2016) påpekar vikten av att känna till skillnaden mellan stöttning och hjälp. Stöttning är en form av hjälp som för eleverna fram mot nya kunskapsnivåer medan hjälp inte nödvändigtvis innehåller det pedagogiska stödet.

Gibbons (2016) menar att stöttning är en tillfällig men nödvändig hjälp av en vuxen eller en individ som är mer erfaren inom kunskapsområdet i fråga. Stöttning kan framträda i undervisningen i form av gruppövningar, individuell respons eller olika mönster och former som stöder språket och inlärningen. Tjernberg (2018, s. 44) beskriver *stöttning* som stödet en elev är i behov av då en uppgift ligger alldeles ovanför elevens kunskapsförmåga.

Den aktiva lärandezonen är ett begrepp som ofta kopplas ihop med stöttning. Då eleven befinner sig i den aktiva lärandezonen (se figur 2, s. 13) betyder det att stoffet är en hög kognitiv utmaning för eleven, samtidigt som läraren stöttar eleven för att klara av uppgiften. Enligt Tjernberg (2018, s. 45) är detta det ultimata stadiet för att eleven ska nå det optimala lärandet. Med andra ord ligger den aktiva lärandezonen alldeles ovanför elevens nuvarande kunskapsnivå. För att nå den aktiva lärandezonen behöver eleven kontinuerlig stöttning från läraren för att klara av uppgiften och nå optimalt lärande.

Vygotsky presenterade en *proximal utvecklingszon* som är väldigt lik den aktiva lärandezonen. Den proximala utvecklingszonen beskriver mellanrummet mellan vad eleven klarar av på egen hand och det eleven klarar av med hjälp av någon mer erfaren inom området. Vygotsky menade att det en person behöver stöttning till idag, kan hen göra på egen hand imorgon. Vygotsky påpekade att alla elever i en klass inte nödvändigtvis befinner sig på samma nivå mentalt även om de är jämnåriga. Barn lär sig och utvecklas redan från födseln vilket gör att barnen kan befinna sig på väldigt olika utvecklingsnivåer då de är i skolåldern. Detta gör att eleverna har olika proximala utvecklingszoner där läraren måste stötta var och en för att uppnå utveckling. (Vygotsky, 1978, s. 84–85.)

3.2. Lärarens roll

Läraren har en viktig roll inom stöttning i undervisningen. Relationen mellan lärare och elev är viktig för att skapa en trygg miljö där fokus kan ligga på skrivutvecklingen. Tjernberg (2016) framhäver vikten av att kunna kartlägga varje enskild elevs kunskapsnivå. Det gör att läraren kan anpassa undervisningen efter elevernas behov samt ha möjligheten att ge utmanande uppgifter för varje elev. Samtidigt kan läraren stötta eleverna för att uppnå utveckling inom ämnet. Tjernberg menar även att det är viktigt att utmana elevernas tänkande för att samtidigt utveckla elevernas skrivprocesser. Genom att utmana tänkandet hos eleverna skapas nya tankebanor och eleverna lär sig samtidigt att reflektera kring det egna lärandet. (Tjernberg, 2016.)

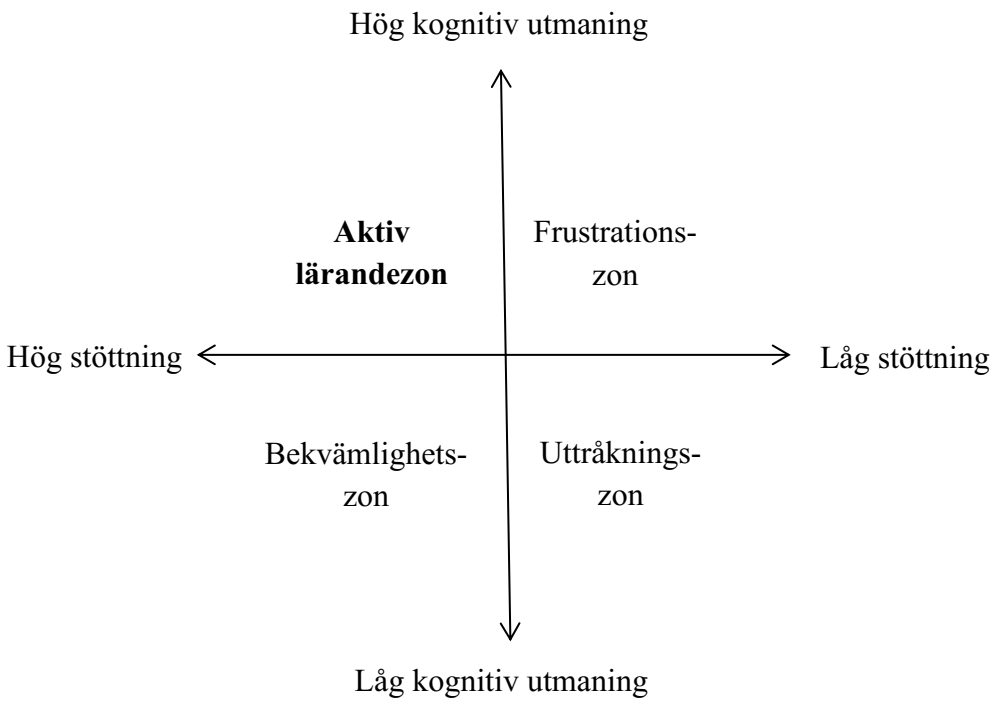
Gibbons (2016) använder begreppet *nyttigt lärande* som synonym till det optimala lärandet. I ett nyttigt lärande menar Gibbons att läraren ständigt för undervisningen framåt samtidigt som elevernas kunskaper utvecklas. Gibbons påpekar hur viktigt det är att läraren har egna handledningskunskaper samt ämnesdidaktiska kunskaper för att en processinriktad skrivundervisning med bland annat stöttning ska vara möjlig. Vygotsky menade att läraren har en oerhört viktig roll i att ha liknande förväntningar på alla elever, oberoende kunskapsnivå. Läraren bör ha kapaciteten till att ge den stöttning som varje enskild elev behöver för den kunskapsnivå de vill nå. (Gibbons, 2016.)

Inom stöttning är det viktigt att hitta den rätta nivån för varje elev och därmed kunna stötta eleven inom nivån de befinner sig i. Eleverna kan även behöva andra undervisningsstöd i form av bilder och dylikt. Gibbons (2016) förklarar detta med hjälp av en modell (figur 2, s. 13) som

konkretiserar relationen mellan utmaning och undervisningsstöd. Modellen består av fyra fält där alla fält representerar en zon. Modellen tydliggör de olika zonerna som eleverna befinner sig i beroende av stöttningen de får från läraren samt hur hög eller låg den kognitiva utmaningen är i undervisningen. Det optimala lärande sker i den aktiva lärandezonen där undervisningen har en hög kognitiv utmaning och samtidigt en hög nivå av stöttning. I figuren finns även namn på de zoner där eleverna inte uppnår ett aktivt lärande. Ifall en elev verkar väldigt uttråkad under undervisningens gång kan det bero på att hen befinner sig i uttråkningszonen, det vill säga eleven i fråga anser att uppgifterna har en låg kognitiv utmaning samtidigt som undervisningen har en låg stöttningsnivå.

Figur 2

Relationen mellan kognitiv utmaning och stöttning (Efter Gibbons, 2016, s. 34).



Redan under de första skolåren kan läraren stötta eleverna i skrivutvecklingen. Stöttning i nybörjarundervisningen är väldigt viktig, även om elevernas texter kan ses som korta och ofullständiga. Gibbons (2016) lyfter bland annat upp vikten av bildstöd i början av skrivutvecklingen, på så sätt kan eleverna utgående från bilderna berätta vad som händer.

Stöttning förekommer även i form av respons. Responsen kan uttrycka sig genom exempelvis *kamratrespons*. Inom kamratresponsen ger eleverna respons på klasskamratens arbete och vice

versa. Kamratrespons ger utrymme för eleverna att lära sig av varandra där eleverna samtidigt utvecklar den egna kunskapsförmågan då de med ord ger respons på någon annans arbete. *Two stars and a wish* är en form av respons som mycket väl kan användas inom kamratresponsen. Denna form av respons ger ramar för vad responsen bör innehålla. Kamratrespons kan vara stort stöd för elever som är oerfarna inom respondering av olika slag. Tack vare kamratrespons får eleverna träna på att ge respons på ett arbete och samtidigt får de visa deras verk för någon annan. (Tjernberg, 2016; Strömquist, 2007.) I all respons är det även viktigt att påpeka det positiva i en text. Genom att även lyfta fram det positiva i texten gör att skribenten får en bättre bild av det egna skrivandet. Skribenten kan lättare jämföra vilka delar i texten som anses vara bra och vilka delar som kan förbättras. Om det positiva inte framhävs redan från början finns det en risk att skribenten ändrar eller tar bort delar av den under skrivandets gång. (Hoel, 2001.)

3.3. Stöttning och dess olika stadier

Tjernberg (2018, s. 46–47) presenterar fem nivåer inom vilka stöttning uppkommer i undervisningen (figur 3, s. 15). Figuren synliggör utvecklingen inom stöttning i undervisningen. Utgående från figuren kan mottagaren se fem olika nivåer. För varje nivå finns en rubrik och en kort förklaring till rubrikens namn.

Den första, och enklaste, nivån i figuren är då läraren ställer frågor till eleverna som utmanar elevernas tankeprocesser. Läraren jobbar emellertid inte vidare med dessa frågor utan låter endast eleverna fundera på egen hand. Den andra nivån beskriver då läraren förklarar med exempel på en nivå där elevernas tänkande utmanas. Inom denna nivå får eleverna tydligare exempel och stöd för tänkandet. Den tredje nivån är då läraren personligen modellerar och visualiserar undervisningsmoment genom att visa tankesättet och tänker högt för eleverna. Eleverna får här i en högre grad förståelse för det nya tankesättet och kan på ett smidigare sätt inkludera det nya tänkandet. Näst högsta nivån av stöttning är då läraren uppmanar eleverna att skifta mellan att läsa, skriva och tala samt att skriva färdiga texter. Här stärks elevernas förmåga att se den skrivna texten från olika synvinklar för att tydligare se förbättringsförslag samt hur texten vidare kan utvecklas. Den högsta nivån av stöttning, enligt Tjernberg (2016), är då läraren stöttar eleverna till att reflektera över sina mål. Inom det högsta stödet stöttar läraren även eleverna till att dela med sig av sina strategier och modeller. Här måste eleverna först processa det egna arbetet för att sedan kunna dela med sig av idéer och tankar kring det. Inom

denna stöttningsnivå förekommer kamratrespons samt tydlig stöttning och vägledning i undervisningen. (Tjernberg, 2018, s. 46–47.)

Figur 3

De olika nivåerna inom stöttning (Efter Tjernberg, 2018, s. 47; Tjernberg, 2016, s. 36).

Högsta stöd Delat skrivande
Högt stöd Interaktivt skrivande
Lättare stöd Modellera och tänka högt
Lätt stöd Förklara och ge exempel
Lättast stöd Ställa frågor

Tjernberg (2016, s. 36) påpekar vikten vid att läraren känner till de olika nivåerna för att ha möjligheten att stötta eleverna individuellt. Eftersom eleverna befinner sig på olika nivåer är det viktigt för läraren att känna till vilken form av stöd som är lämpligast samt vilken undervisningsmetod som lämpar sig vid olika tillfällen.

4. Lärares kompetensutveckling

I kapitlet ger jag en definition av begreppet kompetensutveckling samt kopplar begreppet till läraryrket. I avsnitt 4.2 lyfter jag upp fortbildning inom läraryrket och dess betydelse för kompetensutvecklingen hos lärare. I kapitlet lyfts även tidigare forskning inom temat upp. Jag valde att lyfta upp kompetensutveckling som ett eget kapitel i teorin för att förtydliga sambandet mellan temat och min avhandling.

Jag har valt att utgå från begreppet kompetensutveckling i min avhandling. Inom tidigare forskning använder sig forskare av ett antal olika begrepp som synonymer till kompetensutveckling. Inom det engelska språket används även olika begrepp, jag har främst utgått från begreppet *professional development,* vilket betyder professionell utveckling i en direkt översättning till svenska.

4.1. Definition

I koppling till läraryrket handlar begreppet *kompetensutveckling* om att lärare utvecklar den egna didaktiska kompetensen inom yrket för att samtidigt utveckla undervisningen. Kompetensutvecklingen sker inom alla de aktiviteter som läraren engagerar sig i för att bygga på och utveckla sin yrkeskunnighet som lärare. (Wermke, 2013) Begreppet *professionalisering* är även ett begrepp som är nära besläktat med kompetensutveckling. Professionalisering fokuserar på den kollektiva processen då ett yrke försöker höja yrkets sociala status i samhället.

Läraryrket har under en längre tid kännetecknats som ett yrke med frihet. Lärare har arbetat hemifrån för att planera lektioner och uppgifter för eleverna. I dagens skola är graden av frihet och individualistiskt arbete fortfarande hög medan läraryrket ständigt medför större och flera ansvarsområden till lärarna. För att kunna förklara kompetensutvecklingen hos lärare menar Florin (2010) att det är viktigt att nämna vilken lärarkategori det handlar om eftersom de olika kategorierna har haft väldigt olika bakgrunder och förutsättningar att utvecklas. Överlag sker en kompetensutveckling i olika sammanhang som är yrkesrelaterade och den påbörjas hos lärare redan under lärarutbildningen och fortsätter under hela arbetslivet. Inom utvecklingen formar läraren undervisningen och undervisningsstilarna enligt elevernas behov. Kompetensutvecklingen ska bidra till att lärare ska lättare kunna reflektera över det egna arbetet och samtidigt bidra till det livslånga lärandet. (Diaz-Maggioli, 2004; Niemi, 2015.)

Colnerud och Granström (2007) beskriver tre olika parter som är involverade då en yrkesgrupp strävar efter professionalisering. Dessa är *yrkesföreträdarna själva, samhället eller staten* och *den enskilde klienten*. Genom professionalisering får yrkesgruppen mer ansvar och möjligheter till att själva påverka det egna yrket. Precis som Florin (2010) nämnde medför en professionalisering stängningsmöjlighet. Samhället och arbetsgivaren vill att arbetet ska göras med ansvar och yrkeskompetens. Den enskilde klienten syftar till den som söker sig till yrkesutövaren. Klienten ska alltid känna sig trygg i yrkesutövarens händer och bli behandlad med respekt. För att yrket ska ses som professionellt bör alla tre parter vara av samma åsikt. Läraryrket uppfyller däremot inte alla dessa parter. Det faktum att skolan inte är frivillig kan ses som en faktor enligt Colnerud och Granström (2007). Klienterna, i detta fall eleverna, har inte valt att komma till skolan för att lärarna var trevliga och yrkeskunniga. Eleverna befinner sig i skolan för att grundskolan är obligatorisk för alla barn i landet. Grundskolan ses som en tvångsorganisation där eleverna är tvungna att gå i skolan oberoende vilket bemötande de får av de övriga i skolan. En annan faktor som spelar roll i läraryrkets professionaliseringssträvan är samhället och statens roll i utbildningen. Samhället bestämmer över vad skolorna ska lära ut och vad undervisningen ska bestå av. Lärarna har mycket ansvar men inte till den grad att de får personligen eller organisationsvis bestämma över undervisningens innehåll. (Colnerud & Granström, 2007, s. 29–33.)

Hargreaves (1994) menar att kompetensutveckling hos lärare förutsätter att det kollegiala samarbetet lärare emellan utvecklas. Lärarna behöver få mer flexibilitet i yrket samtidigt som lärarna tillsammans bör forma gemensamma riktlinjer i undervisningen. Diaz-Maggioli (2004) påpekar att en kompetensutveckling där elever påverkas positivt sker som bäst då hela skolan är involverad och använder sig av liknande riktlinjer i undervisningen. Detta visar vikten av ett fungerande samarbete mellan lärare samt hela skolans betydelse för lärares kompetensutveckling.

4.2. Kompetensutveckling genom fortbildning

Med begreppet *fortbildning* menas den utbildning som lärare deltar i efter att hen har slutfört studierna och blivit verksam inom yrket. Fortbildning kan ses som korta kurser som lärare avlägger under en dag eller inom loppet av en kortare period. *Vidareutbildning* är ett nära besläktat begrepp till fortbildning som används främst i Sverige. Vidareutbildning uppfattas ofta som en utbildning där en fördjupning inom ett specifikt ämnesområde sker. Fortbildning

uppfattas däremot mer som en kort utbildning där fördjupningen är mer allmän och lämplig för alla lärare. (Ekholm, 1989, s. 2.)

Lärarens kompetensutveckling är viktig för att utveckla såväl läraren som läraryrket. I takt med att lärares kompetenser utvecklas skapas även en professionell identitet hos lärarna. Inom läraryrket sker utvecklingen såväl formellt som informellt genom fortbildningar och formella kurser samt mera informellt genom samtal och samarbete med kolleger. (Rönnerman & Forsman, 2017, s. 362.) Svensson et al. (2004, s. 480) anser att kombinationen av den formella och den informella utvecklingen skapar de bästa förutsättningarna för ett reflektivt lärande. Kunskapen som fås genom den formella utvecklingen behöver informellt stöd för att den nya kunskapen ska kunna beaktas och användas i praktiken. Wermke (2013) lyfter fram att kompetensutveckling endast kan ske då läraren aktivt deltar i aktiviteter vars mål är att utveckla lärarens yrkeskompetenser. Däremot förespråkar bland annat Rönnerman och Forsman (2017) att kompetensutveckling sker på väldigt många olika plan där utvecklingen kan vara en medveten eller en omedveten handling.

I Finland har alla kommunalt anställda lärare inom den grundläggande utbildningen eller gymnasiet tillgång till tre avlönade arbetsdagar plus 12 timmar, varje läsår, till studie- och planeringsarbete. Inom ramen för studie- och planeringsarbete hör även fortbildning. (Finlands svenska lärarförbund, 2017.) Vilken typ av fortbildning som ordnas eller finns tillgänglig för lärarna är upp till huvudmännen. Detta gör att fortbildningarna kan variera väldigt mycket skolorna och kommunerna emellan.

4.3. Fortbildning i läs- och skrivprocesser

Fortbildningsprojektet *Gränsland* hade som syfte att höja verksamma lärares kompetenser inom läs- och skrivprocesser. Målet för projektet var att de deltagande lärare utvecklar den egna kompetensen och samtidigt för över de nya kunskaperna till kolleger. Projektet var finansierat av Utbildningsstyrelsen och riktade sig till finlandssvenska lärare. Målgruppen för fortbildningen var klasslärare och ämneslärare i modersmål och litteratur inom den grundläggande undervisningen och andra stadiet. (Åbo Akademi Universitet, 2019.)

Skrivande skola är även ett treårigt fortbildningsprojekt för grundskolor i Svenskfinland som till en viss mån liknar fortbildningsprojektet *Gränsland*. Projektet *Skrivande skola* pågår från

hösten 2020–2023 där fokus ligger på lärarnas kompetensutveckling samt kollegialt lärande. Projektledaren för Skrivande skola kommer kontinuerligt att besöka de skolor som är med i projektet för att ständigt följa med i utvecklingen. (SMLF, 2020.)

I Sverige pågår ett fortbildningsprojekt vid namnet *Läslyftet*. Projektets uppgift är att utveckla undervisningen i grundskolan och gymnasiet så att läsande och skrivande underlättar utvecklingen hos eleverna i de olika skolämnena. Genom fortbildningen ska lärarna få kompetensutvecklande kunskaper som de kan införa i sitt klassrum där syftet samtidigt är att utveckla elevernas läs- och skrivförståelse. Projektet utvecklar även lärarnas samarbete med kolleger. (Skolverket, 2020.) *Läslyftet* och *Skrivande skola* är väldigt liknande projekt där målet är att skapa kollegialt lärande där hela skolan är delaktig i projektet. Fortbildningsprojektet *Gränsland* fokuserade däremot mera på utvecklingen av de enskilda lärarnas skrivundervisning samt lärarens stöttning i skrivundervisningen. *Gränsland* lyfte även upp kollegialt lärande.

Heimdahl Mattson et al. (2010) samt Alatalo (2011) menar att lärare och skolor ofta har bristfälliga kunskaper i att identifiera och hantera barns läs- och skrivsvårigheter. Författarna anser att den didaktiska kompetensen inom området saknas vilket resulterar i att lärarna inte fäster uppmärksamheten vid elevernas svårigheter i undervisningen. En av orsakerna till den bristfälliga kompetensen kan bero på att lärarutbildningen inte lägger tillräckligt mycket vikt vid läs- och skrivsvårigheter samt hur läraren ska bemöta och hantera dessa svårigheter.

I Alatalos studie (2011) framkommer vikten av lärarnas kompetens inom läs- och skrivundervisningen, detta sätter i sin tur krav på lärarutbildningen och fortbildning för lärare. Fahlén (2007) påpekar att fortbildning inte enbart kan beskriva olika metoder, utan lärare behöver förstå metoden och dess tankebanor för att kunna använda sig professionellt av den i undervisningen.

Crawford och Torgesen (2006) påpekar vikten av professionell fortbildning för lärare och mentorskap för lärarnas kompetensutveckling inom yrket. Mentorskapets uppgift är att stötta och hjälpa de nyutexaminerade lärarna samt de lärare som vill utveckla yrkesfärdigheten. Lärarna ska känna att arbetsmängden inte är omöjlig under de första åren som lärare samtidigt som mentorn ska kunna bolla idéer och lyfta upp olika möjligheter med läraren.

5. Metod och genomförande

I kapitlet redogör jag för avhandlingens metod och genomförande. I kapitlets inledning preciserar jag avhandlingens syfte. Jag presenterar och motiverar mitt val av forskningsansats samt öppnar upp mitt forskningsmaterial och tydliggör hur jag kom i kontakt med undersökningsmaterialet som jag använder mig av. I avsnitt 5.4 beskriver jag undersökningens genomförande och dataanalys samt lyfter upp undersökningens hermeneutiska spiral. I kapitlet redogör jag även för undersökningens trovärdighet, tillförlitlighet och etik.

5.1. Precisering av syfte

Syftet med min avhandling var att undersöka hur verksamma lärare vill utveckla stöttning i skrivundervisningen. Undersökningen utfördes genom en kvalitativ hermeneutisk analysmetod där mitt empiriska datamaterial bestod av analyser av texter samt intervjuer. Inom undersökningen har 34 reflektionstexter, skrivna av verksamma lärare i grundskolan, analyserats för att öka förståelsen av stöttning. Utöver textanalyserna valde jag även att intervjua somliga av de verksamma lärarna för att ytterligare skapa en förståelse för hur utvecklingen har sett ut i praktiken. Intervjuerna utfördes efter att fortbildningsprojektet *Gränsland* hade avslutats.

5.2. Val av metod och forskningsansats

I pedagogisk forskning skiljer forskare vanligtvis mellan kvalitativ och kvantitativ forskningsmetod. Jag har valt att utgå från en kvalitativ forskningsmetod i min avhandling. En kvalitativ forskningsmetod inriktar sig på tolkningar och undersökningar av ett insamlat datamaterial medan en kvantitativ forskningsmetod fokuserar på användningen av siffror och statiska modeller för att beskriva verkligheten. En kvalitativ forskningsanalys innehåller få informanter eller respondenter medan en kvantitativ forskningsmetod inkluderar ett större antal informanter i forskningen. (Denscombe, 2018.) Valet av forskningsansats är beroende av avhandlingens syfte samt eventuella forskningsfrågor (Wallén, 1996). Forskningsansatsen utgör vilket perspektiv som avhandlingen använder sig av (Fejes & Thornberg, 2011).

Jag använde mig av en kvalitativ forskningsmetod där jag analyserade 34 reflektionstexter och intervjuade fyra lärare. I reflektionstexterna besvarade verksamma lärare på frågan hur de vill utveckla stöttning inom elevers skrivutveckling i sin egen praktik. Intervjuerna besvarade

frågan hur utvecklingen har sett ut i praktiken efter att de verksamma lärarna har skrivit reflektionstexten. En kvalitativ hermeneutisk forskningsansats är lämplig i min undersökning då undersökningen lägger fokus på människors upplevelser och tolkningar av olika händelser. (Patel & Davidsson, 2019; Wallén, 1996.)

Eftersom denna avhandling inte omfattar några forskningsfrågor var mitt val av forskningsansats kopplat till mitt syfte. I undersökningen analyserade jag reflektionstexter samt intervjuade fyra lärare för att komma fram till ett förståelseinriktat resultat. En hermeneutisk forskningsansats är lämplig i denna avhandling för att skapa en förståelse av hur verksamma lärare vill utveckla stöttning i sin praktik. För att kunna skapa en förståelse av lärarnas syn på stöttning valde jag att tolka reflektionstexter. Genom att intervjua några av de verksamma lärarna fick de även möjlighet att förklara och berätta, utgående ur sitt perspektiv, hur den egna utvecklingen har sett ut i praktiken för dem. I en kvalitativ undersökning fokuserar forskaren på att förstå och tolka helheter framför små detaljer (Denscombe, 2018, s. 24). I min undersökning låg fokus på att tolka och förstå lärares synpunkter på stöttning i skrivundervisningen i grundskolan. I en kvalitativ undersökning tolkar och analyserar forskaren undersökningens material, vilket betyder att forskarens egna erfarenheter och känslor påverkar undersökningens resultat. Detta kan dels ses som en unik fördel i undersökningen men även som en nackdel. Inom kvalitativa undersökningar ses forskarens egna tolkningar och erfarenheter som en tillgång till att skapa en unik och djupgående undersökning. Däremot kan även de personliga känslorna göra att undersökningen ses som mindre tillförlitlig. (Fejes & Thornberg, 2011.)

En intervju kan vara uppbyggd på diverse olika sätt. Denscombe (2018) urskiljer tre olika typer av forskningsintervjuer. Dessa är strukturerad, semistrukturerad och ostrukturerad. En strukturerad intervju har en väldigt stadig grund med intervjufrågor där intervjuaren hela tiden följer intervjufrågorna. I en semistrukturerad intervju finns även intervjufrågor som fungerar som grund för intervjun, däremot kan intervjuaren ställa följdfrågor vid behov. Under en ostrukturerad intervju har intervjuaren knappt några färdiga intervjufrågor utan intervjun blir väldigt spontan och situationsbunden. Däremot är Trost (2010) av åsikten att begreppet semistrukturerad intervju kan tolkas fel. Trost ser hellre att författare i forskningssammanhang använder begreppet strukturerad intervju. Med en strukturerad intervju menar han att intervjun tangerar ett temaområde, inte flera, samt att frågorna som ställs till informanterna är öppna frågor och inte innehåller exempelvis svarsalternativ. I min undersökning valde jag att följa

Trosts benämning. Jag utförde strukturerade intervjuer där jag behöll samma grundfrågor för alla informanter samtidigt som jag hade möjligheten att tillägga följdfrågor vid behov. Intervjufrågorna var öppna frågor där informanterna kunde fritt formulera sina svar. Följdfrågornas uppgift var att skapa en djupare och tydligare förståelse av de enskilda informantens svar ifall oklarheter uppstod. Trost använder även begreppet standardisering där han syftar till hur hög standard en intervju har. Med en hög standard innebär det att intervjufrågorna och omständigheterna är desamma för alla informanter. (Trost, 2010, s. 39–41) Genom att ställa samma frågor till alla informanter är det dessutom lättare att se likheter och skillnader i jämförandet av resultaten. I jämförelse med textanalyserna fick jag genom intervjuerna en tydligare bild av lärarnas svar och synpunkter. I textanalyserna kunde jag som läsare skapa en egen förståelse av det jag läste medan jag som intervjuare kunde ställa följdfrågor till informanterna för att tydligare förstå informanternas åsikter.

5.3. Datainsamlingsmetod och undersökningsmaterial

I min avhandling valde jag att använda reflektionstexter samt intervjuer som undersökningens datainsamlingsmetod. De reflektionstexter som analyserades i undersökningen är hämtade från projektet *Gränsland* ur Modul 1, MOOC, där kursdeltagarna har åhört en videoföreläsning med universitetslektor Catharina Tjernberg och uppdragskoordinator Pia Sundgren-Storm. Videoföreläsningen handlar om processinriktad läs- och skrivutveckling. Både Tjernberg och Sundgren-Storm är verksamma vid Karlstads Universitet. Kursdeltagarna i modulen MOOC har sedan skrivit en reflektion om föreläsningen där instruktionen löd: Hur kommer du att utveckla skrivundervisning och stöttning av elevers skrivande i din praktik? Formulera en kommentar på ca 500 ord eller ca 4000 tecken med blanksteg. Reflektionstexterna, som utgör en stor del av mitt empiriska material, fick jag genom min handledare Ria Heilä-Ylikallio som var delaktig i fortbildningsprojektet. (Åbo Akademi Universitet, 2019.)

Kursdeltagarna var verksamma lärare i årskurserna ett upp till gymnasienivå. Till min avhandling valdes 34 texter skrivna av lärare i grundskolan ut. Samtliga lärare har gett tillstånd till att kursmaterialet får användas för forskning. Jag har även haft möjlighet att personligen åhöra Tjernbergs videoföreläsning för att skapa en bättre förståelse av de texter jag har analyserat. Videoföreläsningen är en sammanställning av Tjernbergs två böcker: *Processinriktad läs- och skrivundervisning: en väg till inkludering* och *Skrivundervisning: Processinriktat skrivande i klassrummet*. Dessa böcker utgör även en stor del av avhandlingen

teori för att förtydliga kopplingen mellan Tjernbergs tankar och reflektionstexterna. Utöver analyserna har jag även intervjuat fyra av de verksamma lärarna. Lärarna har gett tillstånd till en intervju samt att intervjusvaren får användas i ett forskningssyfte.

Jag valde att intervjua fyra av de verksamma lärarna som deltog i fortbildningsprojektet för att fördjupa min förståelse i hur stöttning i skrivundervisningen kan se ut i praktiken. Genom intervjuerna fick jag möjligheten att ställa följdfrågor vid behov för att förtydliga informantens svar. Intervjun baserade sig på projektet *Gränslands* Modul 1, där lärarna fick berätta hur utvecklingen av stöttning i undervisningen har sett ut efter fortbildningsprojektet. Jag utgick från personliga intervjuer för att få så trovärdiga och personliga svar som möjligt utan att informanterna skulle påverkas av de övrigas svar. Personliga intervjuer gjorde det även lättare för mig som intervjuare att transkribera intervjuerna eftersom det endast var två röster att känna igen per intervju. Däremot tar personliga intervjuer mera tid för intervjuaren än att hålla en gruppintervju med alla informanter samtidigt. (Denscombe, 2018.)

Att intervjua är en aktiv process där intervjuaren och informanten skapar en relation till såväl varandra som till intervjun. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 34.) Genom att intervjua fyra av de lärare som deltog i fortbildningsprojektet hade jag möjlighet att skapa en bättre vision av de skrivna texter som jag analyserade i min avhandling. Därtill har jag genom intervjuer haft möjligheten att skapa en mer personlig relation till informanterna.

5.4. Genomförande och dataanalys

Genom fortbildningsprojektet *Gränsland* fick jag tillgång till de 34 reflektionstexterna som jag har analyserat i undersökningen. Jag valde att läsa in mig på tidigare forskning och teori inom ämnet innan jag började analysera texterna. Genom att läsa in mig på tidigare forskning i förtid skapade jag en helhetsbild och en förförståelse av temat. Dessutom valde jag att se på videoföreläsningen som texterna baserar sig på för att ytterligare få en bättre förståelse av reflektionstexterna. Jag började med att läsa igenom alla texter en gång utan att föra anteckningar över det jag läste. Detta valde jag att göra för att skapa ett helhetsintryck av alla texter. Inom min kandidatavhandling utformade jag, tillsammans med min handledare Ria Heilä-Ylikallio, fyra olika kategorier av stöttning i skrivundervisningen. Efter att jag analyserade och tolkade de 34 reflektionstexterna kunde jag konstatera att texterna bekräftar de fyra kategorier av stöttning som jag utformade i min kandidatavhandling. Jag bestämde mig

därför för att bevara de fyra stöttningsformerna och använda dem som grund i analysen av reflektionstexterna. Stöttningsformerna är skapade utgående från lärarnas synpunkter på stöttning. Dessa kategorier av stöttning innehåller även metoder som Tjernberg lyfter upp inom stöttning i skrivundervisningen. Utöver de fyra stöttningsformerna utformade jag ytterligare en kategori inom resultatkapitlet som lyfter upp lärarnas kompetensutveckling. Kategorin innehåller även citat ur reflektionstexterna på samma sätt som de fyra kategorierna inom stöttning.

Jag valde att färgkoda de fyra stöttningsformerna där varje stöttningform representerade en färg. Detta gjorde jag för att lättare se vilka stöttningsformer de olika lärarna valde att fokusera på i sin text. Jag hade även en femte färg där jag streckade under text som jag ansåg innehöll något nytt och värt att ta fasta på. Detta resulterade i ytterligare ett nytt perspektiv, kompetensutveckling. De fyra kategorierna av stöttning bildar fyra avsnitt inom resultatkapitlet. Kategorierna används i resultatredovisningskapitlet för att tydliggöra de olika stöttningsformerna som jag lägger fokus på i avhandlingen. Utöver de fyra stöttningsformerna utformade jag ett femte avsnitt i resultatkapitlet för att beskriva lärarnas syn på den egna kompetensutvecklingen under fortbildningsprojektet. Då kategorierna var färdigställda kunde jag plocka in olika utmärkande kommentarer av de verksamma lärarna under ett av avsnitten där kommentaren var lämplig. Jag valde att ha med citat ur lärarnas reflektionstexter i avhandlingens resultatkapitel för att läsaren ska få en tydlig bild av resultatet. En tydligare förklaring på de fyra kategorierna redogör jag för i avhandlingens sjätte kapitel.

För att förtydliga mitt resultat ur reflektionstexterna samt för att skapa en fördjupad förståelse av lärarnas syn på stöttning i skrivundervisningen, valde jag att ytterligare intervjua fyra av de verksamma lärarna som deltog i *Gränsland*. Jag valde att analysera reflektionstexterna före jag gjorde intervjuer eller skapade intervjufrågor. Då jag hade analyserat texterna kunde jag basera en del av intervjufrågorna på resultaten jag fick utgående från reflektionstexterna. Dessutom är intervjuerna och reflektionstexterna sammankopplade till varandra där texterna beskriver vad läraren vill utveckla i sin skrivundervisning och i intervjuerna beskriver läraren hur utvecklingen har sett ut i praktiken. Intervjuerna fungerar som en fördjupning av reflektionstexterna. Jag valde att bygga intervjufrågorna på resultatet ur reflektionstexterna för att ytterligare skapa en högre trovärdighet till mitt resultat samt för att jag personligen skulle få en fördjupad förståelse av lärarnas tankar och åsikter om stöttning i skrivundervisningen.

Efter att jag hade analyserat alla reflektionstexter och formulerat några intervjufrågor fick jag hjälp av *Gränslands* projektkoordinator Sigrid Ducander med att kontakta ett antal lärare som deltagit i fortbildningsprojektet. De lärare som vi valde att kontakta hade under fortbildningen fyllt i ett formulär och svarat att de kunde tänka sig att ställa upp för en intervju efter projektets gång. Ducander skickade ut en förfrågan till intervju per e-post åt sex lärare inom grundskolan varav fyra av dem tackade ja. Jag hade två intervjuer via Zoom, en intervju via telefonsamtal och en intervju där jag träffade informanten personligen.

Jag hade tre av fyra intervjuer inom samma vecka och den fjärde intervjun hölls veckan därpå. Jag valde att ha alla intervjuer så tätt inpå varandra som möjligt för att lättare komma ihåg dem och samtidigt kunna fortsätta med min avhandling då alla intervjuer var transkriberade. Eftersom intervjuerna ägde rum i slutet av september 2020 och lärarna hade påbörjat projektet *Gränsland* under hösten 2018, valde jag att i början av intervjuerna ge en kort sammanfattning av vad min magisteravhandling handlar om och vilken modul ur projektet som ligger i fokus. Jag presenterade även mitt resultat från reflektionstexterna i korthet för informanterna för att de skulle få en inblick i min avhandling. Resultatet ur reflektionstexterna var även en väsentlig del för att informanterna skulle ha möjligheten att svara på intervjufrågorna. Jag valde att använda mig av en strukturerad intervju där jag hade en färdig intervjuguide med fem frågor. Under första intervjun lade jag även till ytterligare en fråga som jag sedan även ställde de övriga informanterna. Överlag ställde jag ett fåtal följdfrågor beroende på lärarnas svar och vad jag ville veta mera om, dessutom ställde jag ofta samma följdfråga till flera av informanterna vilket gjorde att alla intervjuer i slutändan har väldigt liknande struktur. Denscombe (2018) påpekar att intervjuaren gärna ska ställa några bakgrundsfrågor till informanterna för att göra dem bekväma med intervjun innan intervjuaren börjar med intervjufrågorna. Detta tog jag i beaktande i alla intervjuer och ställde några bakgrundsfrågor före jag påbörjade med de utformade intervjufrågorna.

Jag valde att transkribera en intervju alltid genast efter att intervjun hade hållits. I de citat som används i avhandlingen har jag valt att undvika dialektala uttryck för att lärarna ska behålla anonymiteten samt för att säkerställa undersökningens konfidentialitet. För att underlätta min analys av intervjuerna valde jag att följa Patel och Davissons (2019, s. 38) fyra steg. Patel och Davidsson belyser fyra steg som en intervjuanalys kan delas upp i. Inom det första steget bekantar sig forskaren med det transkriberade intervjuerna. Jag valde att läsa igenom mitt transkriberade material en gång utan att föra några anteckningar för att lättare skapa en helhet.

Inom steg två tar forskaren fasta på likheter och skillnader i materialet. Jag försökte hitta likheter och skillnader i informanternas svar samtidigt som jag i detta skede försökte hitta samband mellan informanterna svar och mitt resultat från reflektionstexterna. Inom det tredje skedet menar Patel och Davidsson att forskaren kategoriserar de likheter och skillnader som har hittats. I detta stadie började jag fundera på hur jag kunde dela upp mitt resultat, vilka kategorier som var värda att urskilja från resten av resultatet. I det sista skedet av Patel och Davidsons analysmetod påpekar de att forskaren ska läsa igenom de kategorier som har valts för att kontrollera att de inte går in i varandra eller innehåller samma information. Detta gjorde jag i slutet, då jag ansåg att mitt resultatkapitel var färdigt.

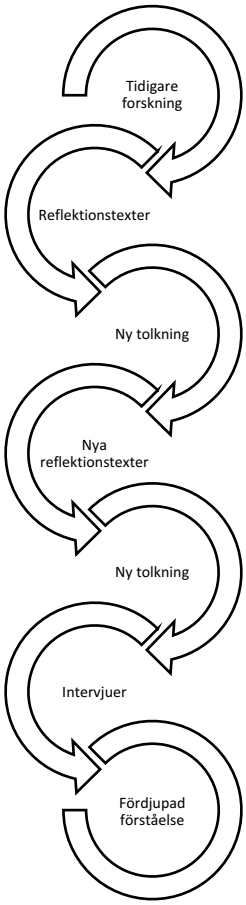
Hermeneutisk forskning handlar om att tolka och förstå individers handlingar och aktiviteter. Hermeneutiker lyfter ofta upp begreppet hermeneutisk spiral eller cirkel. Med begreppet syftar de till att tolkningen som framstår i en hermeneutisk forskning expanderas i en spiral där det ständigt tillkommer ny kunskap och nya tolkningar. Den hermeneutiska spiralen visualiserar hermeneutikerns ständiga utveckling och skapandet av nya tolkningar. Forskare inom hermeneutik söker ständigt nya tolkningar för att utveckla och fördjupa den egna förståelsen (Debesay et al., 2007).

I figur 4 har jag visualiserat den hermeneutiska spiralen som jag har åstadkommit genom min undersökning. Högst upp i spiralen är startpunkten för undersökningen där jag läste in mig på tidigare forskning inom ämnet för att skapa ett första intryck och en förförståelse till avhandlingens tema. Jag tittade även på videoföreläsningen av Catharina Tjernberg för att lättare följa med i deltagarnas synpunkter och åsikter. Till följande läste jag sju reflektionstexter som utgjorde mitt empiriska material i min kandidatavhandling. Genom att läsa dessa reflektionstexter kunde jag koppla samman innehållet i texterna till den teori och forskning som jag hade läst för att skapa en förförståelse till temat. Genom att sammankoppla reflektionstexterna till tidigare forskning inom ämnet skapade jag en ny tolkning. Detta utgjorde materialet till min kandidatavhandling. Till min magisteravhandling valde jag att ytterligare analysera ett antal reflektionstexter för att bredda min analys inom temat och för att skapa en djupare förståelse av lärarnas syn på stöttning i skrivundervisningen. Genom de nya analyserna skapade jag återigen en utvecklad tolkning av mitt empiriska material. Jag valde även att hålla ett antal intervjuer med några av respondenterna för att ytterligare utveckla min förståelse av reflektionstexterna och för att fördjupa mig i lärarnas synpunkter på stöttning i skrivundervisningen. Intervjuerna utgör även en del av den hermeneutiska spiral som har

utformats under undersökningens gång där intervjuerna resulterade i ytterligare en ny tolkning, och en fördjupad förståelse, av det insamlade materialet i koppling till tidigare forskning inom temat.

Figur 4

Avhandlingens hermeneutiska spiral.



5.5. Trovärdighet, tillförlitlighet och etik

Inom vetenskapliga arbeten bör trovärdigheten, tillförlitligheten och forskningsetiken förklaras och förtydligas för att visa forskningens kvalitet. Undersökningen är hermeneutisk vilket gör det problematiskt att verkligen bevisa dess trovärdighet. En hermeneutisk forskningsansats baseras på människors egna tolkningar. Alla individer har olika erfarenheter vilket används som grund i deras personliga tolkningar. (Denscombe, 2018.) För att ytterligare stärka undersökningens trovärdighet har jag intervjuat somliga av fortbildningsprojektets deltagande lärare. Intervjuerna utgör en empirisk undersökning där trovärdigheten kan komma till uttryck

ur en ny synvinkel. Jag har valt att dels analysera reflektionstexter och dels intervjua lärare för att skapa en bättre helhetsbild kring temat samt hur lärarnas utveckling har sett ut i praktiken. Genom intervjuerna fick jag som forskare möjlighet att ta del av informanternas svar på ett unikt sätt i jämförelse med att analysera skrivna texter. Dessutom valde jag att först analysera texterna för att sedan intervjua ett antal av de deltagande lärarna. Detta valde jag att göra för att skapa en bättre bild av lärarnas åsikter och synpunkter före jag intervjuade lärarna.

För att tillförlitligheten i en undersökning ska vara hög betyder det att samma resultat ska uppnås ifall undersökningen upprepas vid en ny tidpunkt (Denscombe, 2018; Trost, 2010). Eftersom de texter som jag har analyserat i denna avhandling handlar om hur lärare vill utveckla stöttning i sin praktik betyder det att resultaten förmodligen skulle variera ifall en identisk forskning gjordes med en ny grupp lärare. För att höja tillförlitligheten i min undersökning valde jag att ytterligare intervjua somliga av lärarna. Alla informanter har svarat på samma intervjufrågor. Däremot finns det även negativa sidor med en intervju med tanke på tillförlitligheten, exempelvis hur ärliga intervjupersonerna är då de besvarar frågorna. I avhandlingen förekommer direkta citat ur reflektionstexterna för att tydligt visa studiens tillförlitlighet. Med tillförlitlighet menas även att alla respondenter ska svara på samma frågor och utgå från samma utgångspunkt (Denscombe, 2018). I studien har alla lärare haft tillgång till samma videoföreläsning och samtliga respondenter har svarat på samma fråga.

Begreppet trovärdighet i ett forskningssammanhang syftar på att undersökningen mäter det som verkligen ska mätas. Insamlat data måste ha en direkt betydelse för det som ska undersökas. I avhandlingen är syftet att ta reda på hur lärare i de lägre årskurserna vill utveckla stöttning i skrivundervisningen. Enligt Denscombe är trovärdigheten i min avhandling hög eftersom lärarna har besvarat en fråga som är direkt kopplad till avhandlingens syfte. Med trovärdighet inom forskning menas även att resultaten från forskningen bör ge en tydligare bild av forskningsfrågorna samt syftet med forskningen för att höja trovärdigheten i undersökningen. Trost (2010, s. 134) påpekar att intervjuare ska undvika att uttrycka personliga åsikter som kan påverka informanternas svar. För att intervjusvarens trovärdighet ska vara hög är det viktigt att informanterna inte har påverkats av intervjuarens eller övrigas åsikter. Som intervjuare höll jag mig alltid neutral då informanterna svarade på de olika frågorna för att inte påverka deras svar. Forskning som innehåller data om eller från individer kräver en noggrann granskning kring etiska aspekter. Forskningen bör följa olika etiska principer för att bevisa att ingen har skadats under forskningen. (Denscombe, 2018.)

Denscombe påpekar även att tillförlitligheten och trovärdigheten i en undersökning stärks ifall direkta citat används. Detta beror på att läsaren kan utgående från citaten personligen bedöma forskningen, därav har jag i mitt resultatkapitel valt att använda mig av citat från reflektionstexterna. (Denscombe, 2018.)

Eftersom projektet *Gränsland* var ett forskningsprojekt förekom det färdigt forskningstillstånd på de texter min avhandling handlar om. Lärarna som har skrivit reflektionstexterna är anonyma i min avhandling för att hålla forskningen så neutral som möjligt. Tack vare lärarnas anonymitet minimeras riskerna för att deras personuppgifter sprids eller skadas under forskningens gång (Denscombe, 2018). Jag har valt att namnge lärarnas texter som Lärare 1 – Lärare 34. Det gör det möjligt för mig att hänvisa till en specifik text och samtidigt hålla lärarnas anonymitet. Informanterna i min undersökning fick genom fri vilja ställa upp. De hade även möjligheten att hoppa av under forskningens gång ifall deras åsikter förändrades under undersökningens gång. I intervjuerna har jag namngett informanterna till lärare A–Lärare D. Eftersom att jag har namngett lärarna enligt siffror och bokstäver, är det även lättare som läsare att skilja på de olika datainsamlingsmetoderna. Anonymiteten bevaras fortfarande även om jag intervjuade somliga lärare, därav har jag valt att namnge lärarna enligt bokstäver och siffror för att inte sammankoppla dem med varandra.

6. Resultatredovisning av reflektionstexterna

I kapitlet presenterar jag reflektionstexternas resultat. Resultatet redovisas genom exempel och citat ur texterna. Vid analysen av de 34 reflektionstexterna kunde fyra stöttningsformer urskiljas. Kapitlets fyra första underavsnitt presenterar olika stöttningsformer där jag definierar varje stöttningsform och exemplifierar med citat ur texterna. Ur texterna kunde jag även urskilja en femte kategori som består av lärarnas kompetensutveckling, denna kategori utgör kapitlets femte underavsnitt.

Tabell 1

Resultatredovisning av texterna: Fyra kategorier av stöttning samt en kompetensutvecklande kategori.

	Stöttning utgående från eleven	Stöttning genom strukturering	Stöttning genom respondering	Stöttning genom visualisering	Kompetens-utvecklande tankesätt
Lärare 1	x	x	x		x
Lärare 2	x	x	x	x	x
Lärare 3	x	x	x	x	x
Lärare 4	x		x	x	x
Lärare 5	x	x	x	x	x
Lärare 6	x	x	x	x	x
Lärare 7			x	x	x
Lärare 8	x		x	x	x
Lärare 9		x	x	x	x
Lärare 10	x	x	x	x	x
Lärare 11		x	x	x	x
Lärare 12		x	x	x	x
Lärare 13		x		x	x
Lärare 14	x	x	x	x	x
Lärare 15	x	x	x		x
Lärare 16	x	x		x	x
Lärare 17		x	x		x
Lärare 18	x		x		x
Lärare 19			x		x
Lärare 20	x	x		x	x

Lärare 21	x		x	x	x
Lärare 22	x		x	x	x
Lärare 23	x	x	x	x	x
Lärare 24	x			x	x
Lärare 25			x	x	x
Lärare 26	x	x	x		x
Lärare 27	x	x		x	x
Lärare 28		x	x	x	x
Lärare 29	x	x	x	x	x
Lärare 30		x	x	x	x
Lärare 31		x			x
Lärare 32	x		x		x
Lärare 33		x		x	x
Lärare 34	x	x	x		x

Tabellen visualiserar reflektionstexterna samt vilken stöttningsform som samtliga lärarna valde att ta upp i respektive text. Där det inte finns ett kryss i rutan, innebär det att läraren i fråga inte har tagit upp den stöttningsform i sin reflektionstext. Utgående från tabellen kan det konstateras att ingen av de fyra stöttningsformer togs upp av alla lärare medan några lärare har nämnt samtliga stöttningsformer i sin text. Ytterligare kan det ifrågasättas ifall lärare som inte nämnt en specifik stöttningsform anser att det är en naturlig del av undervisningen eller om läraren inte ser formen som nödvändig i ett undervisningssammanhang. I tabellen finns även en kolumn för kompetensutvecklande tankesätt. Kolumnen visualiserar de lärare som reflekterat över den egna undervisningen samt vad de personligen vill utveckla i sin undervisning. Samtliga lärare visade ett kompetensutvecklande tankesätt i sin text.

6.1. Stöttning utgående från eleven

I den första kategorin presenteras lärarnas synpunkter på hur stöttning kan synliggöras utgående från eleven. Majoriteten av lärarna som behandlade denna typ av stöttningsform i sin text såg stöttning utifrån eleven som en utmaning i undervisningen. För att möjliggöra stöttning på en individnivå innebär det att läraren bör hitta varje elevs nuvarande nivå i skrivutvecklingen. Dels oroade sig lärarna kring processen att hitta varje elevs nivå och dels för hur läraren bör gå vidare från att ha tagit reda på alla elevers personliga skrivutvecklingsnivåer. Stöttning utgående från eleven är även väldigt tidskrävande då varje enskild elev har rätt till personlig stöttning under

skrivprocessen. Lärarna har i sina texter framfört personliga synpunkter och förslag på hur stöttning utgående från eleven kan se ut i en klassrumssituation.

> Lärare 27: En av de stora utmaningarna i undervisningen är ju att motivera eleven till fortsatt arbete.

> Lärare 1: Att individualisera undervisningen är ett sätt att se alla elever på deras nivå och kunna stöda där det behövs och utmana där det behövs. De duktiga skribenterna behöver också utmanas och ges möjlighet att utveckla sitt skrivande.

> Lärare 13: Det som jag måste försöka utveckla i mina råd till eleverna är att försöka få dem som tror att deras texter inte duger, att de faktiskt gör det. Trots allt är alla berättelser som blir till i processen som en utvecklingslinje framåt.

> Lärare 5: Min utmaning ligger också i att bättre kunna motivera de svagaste eleverna och som Tjernberg säger att utgå från den nivå som eleven befinner sig på när processen startar men också under processens gång när utveckling skett.

Lärarna ansåg att det är en utmaning att kunna motivera eleverna till fortsatt arbete inom skrivundervisningen. Nedan följer exempel där Lärare 14 refererar till Tjernbergs videoföreläsning och instämmer vikten av att eleverna får känna att de lyckas i undervisningen. Lärare 1 beskriver med ett konkret exempel hur elevernas motivation eventuellt kunde höjas i undervisningen.

> Lärare 20: Enligt forskningen främjar processkrivningen elevernas självbild eftersom de får känna att de lyckas genom lärarens handledande samtal, lärarens tilltro till elevernas förmåga och positiva respons.

> Lärare 1: Vi har funderat på att ha uppgifter på olika nivåer, A-, B- och C-nivå… När eleven själv kan välja nivå på uppgiften antar vi att motivationen höjs.

Något som somliga lärare tog upp i reflektionstexterna var relationen mellan lärare och elev. En god relation är viktig för att stöttning i undervisningen ska vara optimal. I exemplet nedan förklarar Lärare 10 vikten vid en trygg startpunkt.

Lärare 10: Jag vill satsa på att skapa förtroendefulla relationer till eleverna för att få en trygg startpunkt. Därifrån kan eleverna sedan i egen takt få upptäcka skrivningen från den nivå där de befinner sig.

Lärare 27: Här är det såklart viktigt att känna eleverna väl så man vet deras kunskapsnivå. Med den processinriktade läs- och skrivundervisningen går man in på individnivå i undervisningen. Jag hoppas att jag lyckas plocka upp varje elev där hen är och försöker gå vidare därifrån.

Lärare 23: Förtroendet mellan jag som lärare och eleven måste byggas på under varje lektion.

Sammanfattningsvis ansåg merparten av lärarna att stöttning utgående från eleven är nödvändig under skrivundervisningen. Däremot var lärarna ense om att denna stöttningsform är väldigt tidskrävande vilket inte alltid är möjligt i praktiken. För att stöttning utgående från eleven ska vara möjlig och ge bästa möjliga resultat måste läraren veta var varje enskild elev befinner sig i skrivutvecklingen och samtidigt kontinuerligt följa upp utvecklingen för att se de framsteg som gjorts. Lärarna menade att utredningen av elevernas kunskapsnivåer är ett tidskrävande jobb och tar mycket undervisningstid.

6.2. Stöttning genom strukturering

Avsnittet behandlar lärarnas synpunkter på stöttning genom strukturering. Struktureringen inom kategorin syftar på hur skrivlektionen är upplagd samt vilka rutiner som finns bland eleverna i undervisningen. De flesta lärare var av åsikten att stöttning genom strukturering är en viktig del inom skrivundervisningen. Strukturering i undervisningen medför ett mer självständigt arbete för eleverna där de vet lektionens upplägg samt vad som förväntas av dem. Dessutom har läraren även mycket mera tid för att handleda och stötta eleverna i deras skrivprocess. I exemplet nedan reflekterar Lärare 6 över Tjernbergs videoföreläsning och över den egna processen inom skrivundervisningen som hen utfört tillsammans med en kollega. Lärare 5 kommenterar även möjligheten att använda guider och stöd i undervisningen upprepade gånger. Eleverna skapar här en vana och får en tydlig struktur i undervisningen.

Lärare 20 nämner i exemplet nedan vikten av att göra eleverna medvetna om skrivuppgiften och vad som förväntas av dem på förhand för att skapa en struktur i undervisningen.

> Lärare 14: I fall jag repeterar samma mönster flera gånger så blir eleverna vana och behöver inte lika mycket stöd i fortsättningen i processens olika delar.

> Lärare 5: Att inte vara rädd för att använda samma guide i flera olika uppgifter så att eleverna känner igen sig och skapar en vana.

> Lärare 16: Om jag strukturerar innehållet i skrivundervisningen i förväg och inte enbart utgår från hur eleverna skriver samt planerar minilektioner kan jag förbättra min skrivundervisning ytterligare… Det jag vill göra är att strukturera arbetet så att jag kan diskutera med var och en i lugn och ro utan att bli avbruten.

> Lärare 20: Jag behöver bli mer strukturerad med att begränsa uppgifter och göra dem tydliga för eleverna och redan på förhand berätta vem mottagaren av texten är, hur responsen sker och hur och när den ska redovisas alltså syfte och mål. Jag tror också att den här typen av läs- och skrivundervisning är till nytta och hjälp för elevens läsande och skrivande i alla ämnen.

Ett fåtal lärare använde sig av Tjernbergs begrepp *minilektion* där de visade intresse för att ta med delmomentet i undervisningen. Lärarna menade att en minilektion skapar en tydlig struktur i skrivundervisningen. Några lärare tog även upp undervisningsmoment som kan anses vara en minilektion men de använde personligen inte Tjernbergs begrepp för att beskriva delmomentet.

> Lärare 26: Ett av de tips som jag tyckte om i filmen är ha minilektioner i början av skrivandet. Det skulle kunna funka i min klass.

> Lärare 6: Varje minilektion inleddes med Inspector Gadget-intromusiken och det signalerade till eleverna att det var dags att jobba med processen.

> Lärare 23: Innan eleverna börjar skriva har jag presenterat en tydlig arbetsgång och specificerat allt eleverna ska ha med i sin text. Dessutom har vi bekantat oss med modelltexter för den genre vi skriver (visuella guider), för att ge inspiration och visa på

valmöjligheter inom ramen för texten. Sedan ger jag eleverna fria händer att skapa sin text.

Lärare 20: Under de handledande samtalen kan jag också se vad de små minilektionerna i själva skrivupplägget behöver behandla och ta fasta på en sak i taget. Det är ingen vits att ta all teori och sedan har eleverna glömt den när de väl skriver utan teorin, minilektionerna, behöver komma just när eleverna behöver den.

Stöttning genom strukturering underlättar såväl lärarens arbete som elevernas självständighet och arbetsförmåga i undervisningen. Genom att skapa en struktur i skrivundervisningen sparar läraren tid som istället kan användas till individuell skrivhandledning. Lärarna exemplifierade struktureringen med olika guider som eleverna kan ta del av för att på egen hand komma vidare i arbetet. De flesta lärare var även positivt inställda för att använda sig av minilektioner i sin undervisning. Minilektionernas uppgift är att på ett smidigt och strukturerat sätt framföra ny kunskap till eleverna i undervisningen.

6.3. Stöttning genom respondering

Respons kan förekomma i olika former och är en viktig del inom undervisningen samt för elevernas utveckling. I avsnittet presenteras lärarnas tankar om hur de vill utveckla stöttning genom respondering. Kamratrespons är ett exempel på en form av respons som vuxit fram i undervisningssammanhang under de senaste åren. Ett flertal lärare visade intresse för kamratrespons och menade att det var något som de kunde tänka sig införa i deras undervisning. Ett antal lärare visade även osäkerhet i hur de ska framföra responsen till eleverna för att inte sänka elevernas motivation till skrivandet.

Lärare 10: Genom lärarens vägledande samtal utvecklas elevens formbara utkast efterhand. Även kamratrespons används under trygga förhållanden.

Lärare 28: Inte heller är det alltid lätt att veta hur jag ska ge respons på elevernas texter och ganska sällan känns de som om de är intresserade av att förbättra sina texter.

> Lärare 5: Det som jag skulle vilja utveckla mer i min skrivundervisning är kamratresponsen. Jag tror nämligen att en sådan respons kunde vara enklare att ta emot och mildare att ge.

> Lärare 25: Det jag dock kan utveckla är det vägledande samtalet. Jag går ofta in i elevens text, via Classroom, och kommenterar såväl språk och innehåll i texten eleven jobbar med, men jag diskuterar sällan muntligt under processens gång.

> Lärare 1: Här tänker vi att det kunde vara bra att ha vägledande samtal under skrivprocessen… Nu blir det ofta så att man ger en skrivuppgift som eleverna jobbar med och när de är klara ger man kommentarer och då är det ibland försent, intresset och motivationen har svalnat.

Lärare 5 tog även upp respondering genom *two stars and a wish*. Denna typ av respons går ut på att responsen innehåller två positiva ting och en önskan, något som önskas förbättras inför nästa gång. I exempel nedan formulerar Lärare 5 responsen och ger en förklaring på varför *two stars and a wish* kan vara gynnsamt.

> Lärare 5: Med yngre elever som jag haft nu detta läsår har jag mera tänkt i banor kring ”two stars and a wish”. Detta eftersom att eleverna är så i begynnelsen av sitt skrivande och man vill ogärna ta död på deras fantasi.

> Lärare 22: Jag skulle vilja sitta bredvid eleverna och tillsammans gå igenom texten, men det är inte praktiskt möjligt. Kamratresponsen kommer in här. Eleverna läser varandras texter och ger varandra ”two stars and a wish”, dvs två bra saker och ett förbättringsförslag.

Stöttning genom respondering är väldigt viktigt för elevernas skrivutveckling. Genom kamratrespons får även eleverna träna på att ge respons på en text skriven av en klasskamrat. Detta gör att eleverna får skifta mellan att vara läsare och att vara skribent. Genom att ge respons på klasskamratens text gör även att eleven utvecklar den egna förmågan och kan hitta förbättringsförslag till den egna texten. Lärarna påpekade vikten vid att ge vägledande respons under arbetets gång. Många lärare hade erfarenhet av att ge respons på ett arbete efter processens gång vilket ofta innebar att eleverna inte hade motivation till att förändra texten.

6.4. Stöttning genom visualisering

En fjärde form av stöttning som togs upp i reflektionstexterna var stöttning bestående av visualisering. Till kategorin hör visuella stöd vars syfte är att underlätta elevernas skrivutveckling. De visuella stöden kan innebära tabeller eller figurer som finns upphänga i klassrummet och där eleverna ständigt kan vända sig till dem för att få hjälp. Med visuellt stöd menas även då läraren tillsammans med eleverna skapar olika modelltexter för att konkret visa hur en uppgift kan utföras.

Ett antal lärare tog upp vikten vid att ha visuella stöd med i undervisningen för att stödja elevernas tänkande samt skrivutvecklingen i undervisningen. I exemplen nedan förklarar lärarna vikten vid bildstöd i undervisningen. Här noteras det tydligt att lärarna inte är helt främmande med bildstöd. Däremot visade många lärare att de fått en bättre förståelse av hur de kan ha mer nytta av samt hur de kan utveckla bildstöden även i skrivundervisningen.

> Lärare 29: Skrivuppgifterna följer på många sätt tankegångarna i föreläsningen med Catharina Tjernberg (t.ex. vad gäller att planera skrivandet, organisera stoffet och att göra en disposition), men jag ser att det går att konkretisera, visualisera och modellera i ännu högre grad än jag tidigare gjort.

> Lärare 2: Jag tror att det lönar sig att tillsammans skapa en modelltext… Likaså visuella guider i skrivprocessen som byggs på efterhand och kan vara av olika slag, vilket ger stöd och ökad självständighet.

> Lärare 27: Jag tror också starkt på bildstödets betydelse i den här processen. Då elever med svag svenska t.ex. har svårt att beskriva känslor och inte alla gånger har ord för känslorna är bilder mycket användbara.

> Lärare 14: Att ge modeller för det egna tänkandet och modelltexter är inte att fuska, tvärtom ger vi eleverna möjlighet att imitera med förståelse.

> Lärare 5: Min utmaning här ligger i att våga prova på att göra mera visuella och konkreta guider för själva skrivandet.

Ett fåtal lärare kopplade även ihop den första stöttningsformen, stöttning utifrån eleven, med stöttning genom visualisering. Genom att sammanföra dessa stöttningsformer sparar läraren tid och eleverna kan självständigt jobba vidare i skrivutvecklingen.

> Lärare 30: Jag håller med om att visuella hjälpmedel av olika slag är viktiga då man skriver. Jag använder mig både av guider som finns uppsatta på väggarna i klassrummet och av kort som eleverna kan ta för att få hjälp att kontrollera sin egen text.

> Lärare 8: En väldigt enkel sal som dels skulle underlätta för mig, dels klargöra för eleverna, är att göra standardiserade checklistor som kan användas oberoende av genre. Den skulle jag kunna dela med eleverna på Classroom, men också sätta upp på klassrumsväggen som en ständig påminnelse.

Stöttning genom visualisering kan varieras på många olika sätt beroende på elevernas ålder samt den typ av bildstöd de har nytta av. Ett antal lärare var av åsikten att checklistor och dylikt kunde vara ett bra sätt att stödja eleverna i sin skrivutveckling. De visuella stöden gör att eleverna tränar på att jobba mer självständigt även om de alltid har något stöd att luta tillbaka på under skrivprocessen. Ett fåtal lärare tog även upp bildstödets betydelse för personer med svag svenska. Bilder kan göra det lättare för eleven att framföra det budskap de vill få fram.

6.5. Kompetensutvecklande tankesätt inom stöttning

Avsnittet behandlar reflektionstexternas syn på fortbildningsprojektet och de nya insikterna som lärarna nämnde i texterna. Lärarnas kompetensutveckling exemplifieras genom att citera korta meningar och stycken ur somliga av lärarnas texter. Med kompetensutvecklande tankesätt syftar jag på lärarnas texter och hur de personligen sammankopplade den nya kunskapen till praktiken. Lärarna påpekade dels moment som de redan använder sig av i sin undervisning som Tjernberg tog upp i videoföreläsningen och dels moment som lärarna vill ta in i sin undervisning framöver. Genom att reflektera över det egna arbetet använder de sig av ett kompetensutvecklande tankesätt och samtidigt utvecklas de professionellt.

Majoriteten av lärarna skrev minst en aspekt från videoföreläsningen med Catharina Tjernberg som var obekant eller ny för dem. Samtidigt var det även ett fåtal lärare som nämnde att

föreläsningen behandlade sådant som redan var bekant från förut men fortfarande viktigt att tänka på. Lärarna var däremot eniga om att lärarens stöttning är något som behövs i skrivundervisningen.

> Lärare 3: I fortsättningen kommer jag att mer medvetet lära dem att aktivt röra sig i skrivprocessen och uppmana dem att skifta perspektiv mellan läsare och mottagare. Jag kommer att satsa mer tid på de visuella guiderna och på att synliggöra dessa i klassrummet.

> Lärare 12: Jag gillade den här föreläsningen, trots att mycket var bekant sedan tidigare. Men, precis som med allting annat, så förtjänar vissa sanningar att upprepas… Jag tänker mig att det i den bästa av världar finns modeller och checklistor för många olika textgenrer upphängda i mitt klassrum.

> Lärare 27: Något av det viktigaste i min undervisning är ju kanske att utvärdera min egen insats. Hur har jag lyckats med det jag gör? Jag vill kunna utveckla mitt arbete och anpassa och omforma så att eleverna kommer vidare.

> Lärare 15: För att gå på djupet med att utveckla skrivundervisningen behöver läraren reflektera över sin undervisning, sina arbetsmetoder och sitt didaktiska tänk. Det måste finnas något i uppgiften som motiverar, inspirerar och öppnar upp för nyfikenhet och reflektion.

Somliga lärare förknippade Tjernbergs syn på stöttning med något skolprojekt eller någon skrivuppgift som de har haft för att tydligare se likheter och förbättringsförslag i undervisningen.

> Lärare 10: Genom mitt projekt i klassen med skrivprocessen har jag fått börja på att utveckla min egen undervisning i skrivandet. Det kommer jag att fortsätta med. Intresset har väckts för att utveckla elevernas skrivprocesser ännu mer medvetet.

> Lärare 4: I sagoprojektet jag nämnde sysslade jag mycket med de två högsta nivåerna av stöttning. Jag kan nu i efterhand se att eleverna behövde olika nivåer av stöttning beroende på var i processen de befann sig.

Lärarna reflekterade över de egna undervisningsmetoderna. Ett flertal av lärarna nämnde även olika förbättringsförslag som de gärna vill testa i sin undervisning framöver för att uppnå en utveckling.

> Lärare 19: Hos mig själv har jag en tendens att endera fastna i ”bra jobbat”, ”fin formulering” och andra uppmuntrande tillrop, som i och för sig är just uppmuntrande, men som inte heller tillför särdeles mycket utmaning för eleven… Jag vill alltså utveckla min stöttning av elevernas skrivande genom att studera dessa olika typer av frågor närmare (bekräftande, stöttande och utmanande) och pränta in dem, printa ut dem och ständigt återkomma till dem.

> Lärare 29: För mig som pedagog ska det bli intressant att iaktta mig själv då jag går runt och hjälper eleverna under skrivprocessens gång. Vilket slags stöd ger jag och kan jag dra nytta av ”scaffoldingen”? Vilken nivå av stöd behövs för vilken elev? Naturligtvis är det här något som sitter i ryggmärgen också, men det är alltid roligt att hitta ord och system för det man gör, det gör processen tydligare

Samtliga lärare visade i texterna att de har utvecklat sitt synsätt på processinriktat skrivande i undervisningen. Lärarna tog fasta på dels ting som de vill utveckla och inta i sin undervisning och dels ting som de redan har utfört i undervisningen och kunde konstatera att det är nödvändigt i en processinriktad skrivundervisning. Ett flertal lärare påpekade även moment som de anser att kommer vara utmanande. Genom att komma fram till de slutsatserna betyder det att lärarna har kopplat samman teori med praktik.

Efter att jag i resultatkapitlet presenterat och exemplifierat de fyra kategorierna av stöttning samt kompetensutvecklande tankesätt hos lärarna, övergår jag i det kapitel åtta till att sammanfatta och diskutera kring undersökningens resultat. I resultatdiskussionen knyter jag även ihop resultatet från reflektionstexterna med resultatet från intervjuerna. Avhandlingens resultat diskuteras i relation till tidigare forskning och teori.

7. Resultatredovisning av intervjuerna

I kapitlet presenterar jag intervjuernas resultat. Utgående från de fyra intervjuerna har jag valt att dela upp kapitlet i tre underavsnitt där varje underavsnitt tangerar intervjufrågorna och samtidigt stödjer resultaten ur reflektionstexterna. De fyra informanterna har jag valt att döpa till Lärare A–Lärare D.

7.1. Lärarnas syn på de fyra stöttningskategorierna

Eftersom alla informanter även har skrivit en av de 34 reflektionstexter som har analyserats i undersökningen, valde jag att presentera mitt resultat från de 34 reflektionstexterna för informanterna. Genom att presentera de fyra stöttningsformerna som jag hade utformat ur texterna kunde jag i intervjuerna basera några av intervjufrågorna på dessa former och därmed förstärka trovärdigheten i resultatet ur reflektionstexterna. Alla fyra informanter ansåg att mitt resultat samt de fyra stöttningsformerna var trovärdiga. Jag frågade även ifall de kom ihåg de olika stöttningsformerna som de personligen tog upp sin text, men med tanke på att de alla hade skrivit reflektionstexten för närmare två år sedan hade alla väldigt svårt att minnas vilka stöttningsformer de hade valt att ta upp. Däremot kunde samtliga informanter konstatera att Tjernberg, i sin videoföreläsning, tog upp olika stöttningsmetoder som ingår i de fyra stöttningsformerna som jag har utformat.

> Lärare A: Nu är det så länge sen jag skrev den där texten [reflektionstexten], alltså men det jag minns att jag fäste mig vid var just det här som du har döpt till stöttning genom visualisering med de här bilderna.

> Lärare D: Alltså jo visst, nu när du nämner dem alla stöttningsformerna så låter det bekant men jag kan nog inte med säkerhet säga att jag hade alla dem med i min text.

Alla informanter var även eniga om att stöttning genom strukturering är en väldigt viktig stöttningsform som lägger grunden för skrivundervisningen. Genom en strukturerad undervisning har läraren möjlighet att stötta eleverna utgående från den personliga utvecklingsnivån och de elever som behöver mindre stöd från läraren vet hur hen ska gå vidare i undervisningen. Även stöttning genom visualisering betonades av ett flertal informanter. Genom modelltexter och synliga listor i klassrummet kan eleverna arbeta mera självständigt under lektionen.

7.2. Lärarnas syn på stöttning i skrivning beroende på årskurs

Skrivundervisningen kan se väldigt olika ut beroende på vilken årskurs det handlar om. Eleverna utvecklas under skoltiden och befinner sig på olika nivåer under de olika årskurserna, detta gör att lärarens stöttning i skrivundervisningen kan se väldigt olika ut beroende på vilken årskurs läraren undervisar i. Informanterna konstaterade att de fyra stöttningformerna är viktiga i alla årskurser men hur läraren praktiskt gör dessa former synliga i undervisningen kan ske på olika sätt. Lärare B poängterar en tydlig skillnad i hur hen som lärare ändrar stöttningsnivå och skrivundervisningen beroende på årskursen.

> Lärare B: Äldre så tycker jag att man vet ju var kraven kan höjas och där finns nog kanske ännu mer den här formativa utvecklingsresponsen. Vart vill du nå? Kan du utveckla det här? Men med de här yngre får man va lite försiktig så man inte tar glöden av dem.
>
> Lärare D: Eleverna i åk 6 har en helt annan förmåga att kunna gestalta och orka bearbeta en text än elever i de lägre årskurserna.
>
> Lärare C: Nå det tror jag att, det blir mer att utgå från elevernas egna intressen i högre klasser. I trean, fyran tycker jag att det går mer åt att ta några sagor eller så att eleverna är ganska små så de tycker det är roligt med fantasi och sånt. I femman sexan börjar eleverna tycka det är tråkigt och där är det viktigt att du väljer rätt infallsvinkel.

I de lägre årskurserna är det viktigt att eleverna får komma i kontakt med skrivning och se en personlig utveckling medan i högre årskurserna är det viktigt för läraren att eleverna upprätthåller motivationen och intresset för skrivning. Detta påverkar lärarens stöttning och hur den kommer till uttryck i skrivundervisningen. Samtliga informanter påpekade återigen stöttning genom strukturering i detta sammanhang. Struktureringen i undervisningen är en väsentlig del i skrivundervisningen såväl i de lägre som i de högre årskurserna.

7.3. Fortbildningens påverkan på lärarnas stöttning i skrivundervisningen

Samtliga informanter var tacksamma över att de deltog i fortbildningsprojektet *Gränsland*. De kunde alla kommentera hur de personligen har utvecklats som lärare tack vare fortbildningen. Lärarna kunde även konstatera att mycket av informationen som togs upp var bekant från tidigare men tack vare fortbildningens upplägg var det lättare att förstå sig på informationen samt hur den kan praktiskt tas in i undervisningen.

> Lärare B: … en pianolärare måste kunna spela piano för att kunna lära någon annan spela piano. En lärare måste kunna känna sig som en skribent för att utveckla skrivandet hos eleven.

> Lärare A: Jag tycker jag har fått väldigt handfast undervisning om sånt som verkligen fungerar och det är roligt att handleda i skrivning då man vet hur man ska göra. Och det har också inspirerat mig att stötta andra lärare och såhär i våra team kunna hjälpa mina kolleger och kanske, ja det har blivit lättare att samarbeta också om olika uppgifter.

> Lärare C: Jag själv är väldigt passionerad för skrivning, det är någonting jag själv brinner för och det var därför jag också deltog i Gränsland för att kanske få mera tips på hur utförandet i praktiken, och jo jag har fått en del tips, men kanske mest det där att man själv har blivit motiverad. […] Det motiverade mig att också att försöka hitta de här eleverna och inspirera alla elever till att skriva och just försöka hitta de elever som påriktigt också brinner för att skriva.

I informanternas svar och kommentarer märks det att de har blivit mer medvetna om den egna skrivundervisningen efter fortbildningen. Många lärare kommenterade att de efter fortbildningen insåg skrivundervisningens och stöttningens betydelse för eleverna. Lärare B nämner även att hen tack vare *Gränsland* har delat med sig av sina nya kunskaper till kolleger, dessutom har Lärare B utformat olika visuella stöd som kan användas i skrivundervisningen och dessa stöd har hen även delat med sig av till kolleger för att de ska kunna utveckla sin skrivundervisning och stöttning.

> Lärare B: Dessutom har jag dragit fortbildningar för mina kolleger här och de tyckte det var roligt.

Lärare C berättade att hen blev väldigt ivrig efter fortbildningsprojektet och numera även får ha hand om några kollegers skrivlektioner. I citatet nedan förklarar Lärare C sin syn på skrivundervisningen och hur skolor och lärare kan organisera undervisningen där lärarna undervisar ämnen och teman de personligen har ett intresse för. Detta tror Lärare C att stärker såväl lärarens stöttning i undervisningen samt elevernas utveckling.

> Lärare C: Jag har nu dessutom fått ansvar för vissa andra lärares skrivlektioner, så det är någonting jag nog nu gärna undervisar i. Jag vet att endel lärare kanske inte brinner för det eller sådär och kanske gör det [skrivundervisningen] där ribban är lägst. Det som jag kanske tycker att man borde fundera mera på i skolor är, eftersom det nu är så att någon lärare som är bra på historia drar alla historialektioner, men det är sällan som man funderar på att inom ett ämne dra vissa sekvenser eller så att någon annan lärare skulle kunna ta hand om det.

8. Avslutande diskussion

I kapitlet sammanfattar jag avhandlingens resultat i relation till den tidigare forskning som presenterats i avhandlingens teoretiska kapitel. Genom att förknippa resultatet med tidigare forskning inom samma temaområde skapas en tydligare bild av temat. I kapitlet framförs även en metoddiskussion följt av förslag för vidare forskning.

8.1. Resultatdiskussion

Syftet med undersökningen var att ta reda på hur verksamma lärare inom grundskolan vill utveckla stöttning i skrivundervisningen i sin praktik. Utöver detta var jag även intresserad av att undersöka hur fortbildningsprojektet *Gränsland* påverkade lärarnas stöttning i skrivundervisningen efter projektets gång. Utgående från avhandlingens syfte kunde jag urskilja tre centrala teman som avhandlingens teoridel består av. De tre temana är processinriktad skrivundervisning, stöttning i skrivundervisningen och lärares kompetensutveckling. Dessa teman är centrala i avhandlingens syfte och i insamlingen av avhandlingens data. Eftersom reflektionstexterna är baserade på Catharina Tjernbergs föreläsningsvideo om processinriktad läs- och skrivutveckling följs en tydlig likhet mellan reflektionstexternas innehåll och Tjernbergs tankar kring skrivutveckling. Intervjufrågorna baseras på resultatet från reflektionstexterna eftersom syftet med intervjuerna var att skapa en fördjupning av texterna. Ytterligare fungerade intervjuerna som en återkoppling, där informanterna fick berätta hur utvecklingen av stöttning i skrivundervisningen har sett ut i praktiken. Intervjuerna fokuserade i sin tur på att tydliggöra resultaten ur reflektionstexterna samt lyfta upp lärarnas kompetensutvecklande tankesätt.

På basis av den utvidgade analysen kunde jag konstatera att de fyra stöttningsformerna som jag utformade, tillsammans med min handledare, i min kandidatavhandling även var relevanta i denna avhandling. Stöttningsformerna är skapade utgående från lärarnas synpunkter på stöttning. Resultatkapitlet visar tydligt de fyra kategorierna inom stöttning som enligt respondenterna är de mest väsentliga stöttningsformerna i skrivundervisningen. Dessa kategorier av stöttning innehåller även metoder som stöder Tjernbergs tankar om stöttning i skrivundervisningen (Tjernberg, 2018; Tjernberg, 2016). Utöver de fyra stöttningsformerna utformade jag ytterligare en kategori inom resultatkapitlet som lyfter upp lärarnas kompetensutveckling. Kategorin innehåller även citat ur reflektionstexterna på samma sätt som de fyra kategorierna inom stöttning.

Intervjuerna är baserade på min tolkning av de 34 reflektionstexterna. Alla informanter har även skrivit en av de 34 reflektionstexterna som har analyserats i min avhandling. Jag valde att bygga intervjuerna på mitt resultat ur reflektionstexterna för att stärka trovärdigheten och tillförlitligheten i undersökningens resultat. Intervjuerna fungerar samtidigt som en fördjupning av texterna där informanterna personligen får berätta hur de har utvecklat stöttning i skrivundervisningen i sin praktik efter fortbildningen.

För att återgå till avhandlingens teoridel samt Tjernbergs tankar om stöttning och processinriktad skrivundervisning visar avhandlingens resultat att verksamma lärare i grundskolan anser att stöttning är en viktig del i skrivundervisningen. Samtidigt har lärarna förståelse för att det medföljer utmaningar och förändringar i arbetet. Enligt tidigare forskning (Tjernberg, 2018) visar samtliga lärare i denna undersökning tecken på att de använder ett processinriktat skrivande i sin undervisning. Enligt Tjernberg (2018) kräver en processinriktad skrivundervisning tydliga stödformer för eleverna samt en tydlig struktur. Hon menar att endast arbetet och innehållet i undervisningen ska förändras efterhand. Samtliga informanter och majoriteten av reflektionstexterna tar upp struktur i undervisningen som en viktig stöttningsform. Merparten av lärarna delar därmed åsikt med Tjernberg och menar att en struktur i undervisningen är nödvändig för att läraren ska ha bästa möjlighet till att stötta eleverna i skrivundervisningen. Det är däremot värt att reflektera kring ifall lärarna nämnde stöttning genom strukturering som en viktig stöttningform eftersom Tjernberg lyfte upp vikten av strukturering i videoföreläsningen eller ifall lärarna av erfarenhet kan säga att strukturen är viktig i skrivundervisningen.

Frost (refererad i Tjernberg, 2016, s. 19) anser att en skicklig lärare är en lärare som reflekterar över det egna arbetet och den egna undervisningen. Genom reflektion får läraren en inblick i hur undervisningen ser ut och hur den kan förbättras för att skapa de bästa förutsättningarna för eleverna. Reflektion över det egna arbetet medför även utveckling av den egna undervisningen och därmed även kompetensutveckling hos läraren. Detta är något som samtliga respondenter har gjort. Uppgiften var att reflektera över den egna undervisningen och skriva en text kring hur de vill utveckla stöttning inom skrivundervisningen. Tack vare reflektionstexten har lärarna varit tvungna att lägga fokus på de egna undervisningen samt vad de vill uppnå med undervisningen i praktiken. Informanterna reflekterade även över den egna undervisningen och hur de har tagit in stöttning i skrivundervisningen i sin praktik.

Resultaten i denna avhandling visar att lärare är oroliga över att hitta elevernas personliga nivå i skrivutvecklingen. Dessutom anser ett fåtal lärare att tiden inte finns för stöttning utgående från eleven. Tidigare forskning påpekar vikten vid att stötta eleven i den aktiva lärandezonen för att eleven ska ha möjlighet till utveckling (Tjernberg, 2018; Gibbons, 2016). Stöttning utgående från eleven var den stöttningsform som nämndes av minst antal lärare i reflektionstexterna. Informanterna var av åsikten att stöttning utgående från eleven tar mycket tid av undervisningen och är därav en stöttningsform som inte används av alla lärare. De lärare som tog upp stöttning utgående från eleven i sin reflektionstext är av samma åsikt som Gibbons (2016) och Tjernberg (2016). Gibbons presenterade sin modell för relationen mellan utmaning och stöttning där hon lyfter upp vikten av stöttning utgående från eleven i undervisningen. Enligt modellen (se figur 2, s.13) utvecklas varje enskild elev då de befinner sig i den aktiva lärandezonen. Zonen nås då läraren har en hög stöttningsnivå samt då innehållets kognitiva utmaning är på en hög nivå. Lärare C förklarade i intervjun att hen alltid försöker ha samma struktur på skrivundervisningen för att ha mera tid till stöttning utgående från eleven. Lärare C menade även att hens elever är på väldigt olika nivåer vilket gör att den personliga stöttningen är väldigt betydelsefull. Att utgå från elevens personliga nivå stöds av tidigare forskning där Tjernberg (2016) lyfter upp lärarens uppgift att ta reda på elevens förkunskaper för att kunna planera en processinriktad skrivundervisning. Genom förkunskaperna kartlägger läraren var varje enskild elev befinner sig och skapar samtidigt en grund för planeringen av skrivutvecklingen. Genom att kartlägga elevernas personliga nivå kan läraren använda stöttning utgående från eleven i skrivundervisningen.

Ett antal respondenter visade intresse för att utveckla olika visuella stöd i skrivundervisningen. Visuellt stöd har enligt tidigare forskning (Gibbons, 2016; Tjernberg, 2018) bevisats vara ett viktigt stöd speciellt i början av skrivutvecklingen. Respondenterna och informanterna kommenterade även att de tack vare Gränsland hade fått tydligare instruktioner för hur de visuella stöden kan byggas upp och användas i undervisningssyfte.

Eftersom respondenterna för undersökningen har bekantat sig med Tjernbergs tankar kring stöttning och processinriktad skrivundervisning är även reflektionstexterna väldigt likt Tjernbergs tankar. De fyra stöttningskategorierna som jag använder mig av i min avhandling är även stödformer som Tjernberg anser att är viktiga inom stöttning i skrivundervisningen. Utgående från resultattabellen (se tabell 1, s. 30–31) kan det noteras att stöttning genom

respondering är den stöttningsform som flest antal lärare tog upp i reflektionstexterna. Stöttning genom respondering stöds av tidigare forskning (Hoel, 2001; Tjernberg, 2018; Strömquist, 2007) eftersom respons utgör en viktig del av elevens skrivutveckling. Respondering är ett väldigt brett tema där respons kan ges och fås på väldigt många olika sätt i skrivundervisningen. Ett flertal lärare ansåg att kamratrespons var ett obekant begrepp. Däremot var lärarna övertygade om att kamratrespons är en responsform de kunde tänka sig att använda i sin undervisning för att utveckla stöttning och för att få eleverna mer delaktiga i den processinriktade skrivundervisningen. Personligen blev jag förvånad över att ett flertal av lärarna beskrev kamratrespons som ett obekant begrepp eftersom både Tjernberg (2018) och Strömquist (2007) lyfter upp användningen av kamratrespons i skrivundervisningen. Kamratrespons är därmed inte ett nytt begrepp inom forskning. Genom kamratrespons får eleverna vara delaktiga i undervisningen samtidigt som de utvecklas i att ge respons på arbeten som inte tillhör dem. Enligt tidigare forskning om respondering i undervisningen (Tjernberg, 2016; Strömquist, 2007; Hoel, 2001) kan det konstateras att respons inte är ett nytt fenomen, däremot är det intressant att se hur lärare fortfarande anser att de inte är helt säkra på vilken form av respons de ska ge till eleverna.

Fortbildningsprojektet *Gränsland* hade som mål att de deltagande lärarna höjer den personliga kompetensutvecklingen samt för över de nya insikterna till kolleger (Åbo Akademi University, 2019). Utgående från avhandlingens resultat kan det konstateras att projektets mål har uppfyllt eftersom samtliga lärare uttryckte ett kompetensutvecklande tankesätt i reflektionstexterna samt i intervjuerna. Dessutom nämnde två av informanterna att de har ordnat fortbildningar för kolleger eller fört över tankar och insikter från *Gränsland* till de övriga i kollegiet. Enligt Rönnerman och Forsman (2017) har respondenternas kompetensutveckling skett formellt genom fortbildningsprojektet. Dessutom har några av respondenterna informellt utvecklat kollegiernas kompetensutveckling eftersom de har fört över kunskap genom diskussioner i kollegiet.

8.2. Metoddiskussion

Utgående från avhandlingens syfte var valet av forskningsansats väldigt naturligt. Jag valde att utgå från en hermeneutisk forskningsansats eftersom syftet med avhandlingen var att få en förståelse av lärarnas syn på stöttning i skrivundervisningen. Mitt empiriska material bestod av reflektionstexter samt intervjuer där jag tolkade och fördjupade mig i lärarnas tankar och

synsätt. Tack vare en textanalys där lärarna behöll en anonymitet är tillförlitligheten i texterna väldigt hög. Jag valde även att citera respondenterna för att tydligt visa avhandlingens trovärdighet och tillförlitlighet.

För att ytterligare fördjupa mig i lärarnas tankar och utveckling av stöttning i skrivundervisningen valde jag att intervjua fyra av de verksamma lärarna. Intervjuerna gav mig mer förståelse av reflektionstexterna samt hur lärarna, efter ungefär två år, har utvecklat stöttning i sin skrivundervisning. Jag valde att basera intervjufrågorna på mitt resultat från reflektionstexterna vilket samtidigt stärker trovärdigheten och tillförlitligheten i undersökningens resultat. Intervjuerna var strukturerade vilket betyder att alla lärare svarade på samma grundfrågor där jag hade möjlighet att ställa följdfrågor vid behov för att tydliggöra informanternas svar. Intervjufrågorna var öppna frågor där informanterna kunde formulera svaret fritt. Jag använde mig av ljudinspelningar vid alla intervjuer för att kunna kontrollera att jag uppfattade lärarnas svar rätt samt för att ha möjlighet att återgå till intervjuerna efter att intervjuerna hade ägt rum (Denscombe, 2016).

Jag valde att inte ha några forskningsfrågor i min avhandling för att kunna tolka och förstå reflektionstexterna ur en så neutral synvinkel som möjligt. Däremot valde jag att basera intervjufrågorna på reflektionstexterna för att skapa en helhet och en fördjupning av temat. Intervjuernas standard var hög eftersom alla informanter svarade på samma frågor, däremot kunde standardiseringen ytterligare förbättrats ifall alla intervjuer ordnades på samma sätt. Nu hölls två intervjuer via onlineforumet Zoom, en intervju ägde rum genom ett personligt möte och en intervju var en telefonintervju. Intervjun som ägde rum enbart genom ett telefonsamtal hade jag kanske upplevt som annorlunda ifall jag hade möjlighet att se informantens gester och kroppsspråk under intervjuns gång. Jag kan även tänka mig att det finns individer som föredrar att bli intervjuad genom ett telefonsamtal eftersom de kan känna sig mer privata och därmed kan ge ett mer ärligt svar.

Genom att analysera reflektionstexter som datainsamlingsmetod behöll de deltagande lärarna sina identiteter väldigt privata. Eftersom jag fick alla reflektionstexter genom min handledare var lärarna färdigt anonyma då jag fick tillgång till materialet. Däremot var inte informanternas identitet lika skyddad i intervjuerna. Detta kunde ha undvikits genom att utföra en enkätstudie istället för intervjuer. Orsaken till varför jag valde intervju som en del av min datainsamlingsmetod var för att kunna ställa följdfrågor genast till informanterna ifall

oklarheter uppstod. Detta gjorde även att trovärdigheten i undersökningen ökade eftersom oklarheter i reflektionstexterna kunde utredas genom intervjuerna.

8.3. Förslag för fortsatt forskning

Stöttning är nödvändigt i alla undervisningsämnen för att eleverna ska uppnå utveckling. Eftersom min undersökning är inriktad på lärares stöttning i skrivundervisningen skulle det vara intressant att göra en liknande undersökning i något annat undervisningsämne. Genom att undersöka stöttning i något annat undervisningsämne skulle även en jämförelse mellan de olika stöttningsmetoderna vara intressant. Som intervjuare skulle det även ha varit intressant att observera under några lektioner hur lärarnas stöttning ser ut i praktiken. Genom att närvara och observera under ett antal lektioner skulle jag har fått en tydligare bild och förståelse av stöttning samt hur stöttning kan se ut i skolvardagen.

Litteraturförteckning

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder* [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].

Axelsson, M., Bergöö, K., Brink, L., Fast, C., Jönsson, K. & Kåreland, L. (2009). *Bygga broar och öppna dörrar – att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. Liber.

Berge, A. & Blomqvist, P. (2012). *Skrivundervisning: I samspel med litterära texter*. Liber.

Colnerud, G. & Granström, K. (2007). *Respekt för läraryrket: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. HLS förlag.

Crawford, E. C. & Torgesen, J. K. (2006). *Teaching all students to read: Practices from Reading first schools with strong intervention outcomes*. Florida Center for Reading Research.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Multilingual Matters.

Debesay, J., Nåden, D. & Slettebø, Å. (2007). How do we close the hermeneutic circle? A gadamerian approach to justification in interpretation in qualitative studies. *Nursing inquiry, 15*(1), 57–66. https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2008.00390.x

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken – för småsakliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*(4 uppl.). Studentlitteratur.

Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher centered – Professional development*. ASCD.

Ekholm, M. (1989). *Lärares fortbildning och skolutveckling*. Nordiska ministerrådet.

Fahlén, R-M. (2007). Om barns framväxande skriftspråkliga kompetens. I K. Granström, *Forskning om lärares arbete i klassrummet* (s. 171–186). Myndigheten för skolutveckling.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2011). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.

Finlands svenska lärarförbund. (2017). *Fortbildning*. https://www.fsl.fi/315-rad-och-stoed/arbetstid/3492-fortbildning

Florin, C. (2010). *Lärarnas professionalisering.* http://www.lararnashistoria.se/sites/www.lararnashistoria.se/files/artiklar/Lärarnas%20professionalisering_0.pdf

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*(4uppl.). Hallgren & Fallgren.

Hargreaves, A. (1994). *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur.

Heimdahl Mattson, E., Fischbein, S. & Roll-Pettersson, L. (2010). Students with reading difficulties/dyslexia: A longitudinal Swedish example. *International Journal of Inclusive Education, 14*(8), 813–827.

Hoel, T. (2001). *Skriva och samtala: Lärande genom responsgrupper*. Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*(3uppl.). Studentlitteratur.

Langer, J. A. & Sörmark, A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Daidalos.

Niemi, H. (2015). Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society, & Education,*7(3), 279–294.

Patel, R. & Davidson, B. (2019*). Forkningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.

Rönnerman, K. & Forsman, L. (2017). Professionell och didaktisk utveckling genom aktionsforskning. I S-E Hansén & L Forsman (2017), *Allmändidaktik – vetenskap för lärare* (s. 361–378). Studentlitteratur.

Skolverket. (2020). *Läslyftet i skolan*. https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/laslyftet-i-skolan

SMLF. (2020). *Projekt Skrivande skola.* https://www.smlf.fi/projekt-skrivande-skola/

Strömquist, S. (2016). *Skrivboken: Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier* (7 uppl.). Gleerups.

Strömquist, S. (2007). *Skrivprocessen: teori och tillämpning.* Studentlitteratur.

Svensson, L., Ellström, P-E. & Åberg, C. (2004). Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning*, *16* (8), 479–491. https://doi.org/10.1108/13665620410566441.

Svenska Yle. (2020). *Nu ska lärarna satsa på skrivandet i skolan: ”En ensam modersmålslärare gör inte en skrivande skola”*. https://svenska.yle.fi/artikel/2020/08/30/nu-ska-lararna-satsa-pa-skrivandet-i-skolan-en-ensam-modersmalslarare-gor-inte-en

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4 uppl.). Studentlitteratur.

Tjernberg, C. (2016). *Skrivundervisning: processinriktat skrivande i klassrummet.* Liber.

Tjernberg, C. (2018). *Processinriktad läs– och skrivundervisning: en väg till inkludering.* Liber.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.* Utbildningsstyrelsen.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wallén, G. (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*(2 uppl.). Studentlitteratur.

Wermke, W. (2013). *Development and autonomy. Conceptualising teachers´ continuing professional development in different national contexts*. Stockholm University.

Åbo Akademi Universitet. (2019). *Gränsland.* https://www.abo.fi/centret-for-livslangt-larande/pedagogik-och-lararfortbildning/gransland-forma-ditt-fortbildningsprojekt-om-las-och-skrivprocessen-pa-2020-talet/