

# Design för multimodal och kreativ skrivundervisning i tidiga skolår – Lärare reflekterar i fokusgruppsamtal

Catharina Tjernberg<sup>\*1</sup>, Karin Forsling<sup>1</sup> och Carin Roos<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Karlstads universitet; <sup>2</sup>Högskolan Kristianstad

## Abstrakt

Studiens syfte är att analysera lärares reflektioner kring design av skrivundervisning under tidiga skolår, med fokus på stödjande multimodal och meningsskapande interaktion. I studien genomfördes fokusgruppsamtal med lärare som undervisar i förskoleklass, lågstadium och med specialpedagogiska insatser vid fyra skolor i två svenska kommuner.

Designorienterade teorier har använts för att analysera lärares berättelser om skrivlärande i relation till de förutsättningar som skapas. Designorienterade teorier fokuserar på formgivning av undervisnings- och lärandeprocesser.

Med utgångspunkt i designteoretiska resonemang visar resultaten fyra resultatområden när det gäller skrivundervisning och skrivlärande: 1) lärarna menar att de använder multimodala arbetssätt, vilket de särskilt tycker stimulerar pojkars skrivande, 2) de både utgår ifrån och tror på ett kollaborativt skrivlärande som främst syns i det stödjande arbetet, där 3) lärares didaktiska flexibilitet framträder som särskilt viktig. Slutligen synliggörs 4) lärarnas implicita uppfattning om att skrivande är lättare att börja med än läsande. Mer explicit syns detta i lärarnas entusiasm över elevernas skrivande och speciellt pojkarnas. De uttrycker också att skrivandet fungerar stimulerande och upplevs lustfyllt. I studien synliggörs hur kreativt skrivande där eleverna har agentskap kan främja elevernas positiva självbild.

Sammanfattningsvis kan man säga att lärarna berättar om en praktik som utgår inte bara från texten eller samtalet som de primära uttrycksformerna för lärande och meningsskapande, utan även från en social literacypraktik där olika resurser används med hög grad av flexibilitet.

**Nyckelord:** *Literacy; multimodalitet; skrivkraft; skrivflyt; transformationskompetens; kollaborativt skrivlärande*

## Abstract

### Design for multimodal and creative writing lessons in early school years – Teacher reflects in focus group discussions

This article reports on a study aiming to analyse teachers' reflections on the design of teaching writing in the early school years with focus on supportive multimodal and meaning-making interaction. The study is based on focus group interviews with teachers in preschool classes, first years in primary school and special needs teachers at four schools in two municipalities.

\*Correspondence: Catharina Tjernberg, Karlstads universitet, epost: catharina.tjernberg@kau.se

© 2020 Catharina Tjernberg, Karin Forsling och Carin Roos. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: C. Tjernberg, K. Forsling & C. Roos. "Design för multimodal och kreativ skrivundervisning i tidiga skolår – Lärare reflekterar i fokusgruppsamtal" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 6(1), 2020, pp. 217–237. <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v6.2044>

The theoretical reference frame draws on design-oriented theories to analyse teachers' stories about learning to write in relation to the existing conditions for learning. Design-oriented theories focus on the planning of the teaching and learning processes.

The analysis resulted in four themes concerning teaching and learning writing: 1) teachers express they use multimodal design, which seems to stimulate especially the boys' writing, 2) teachers' belief in a collaborative teaching, which is visible in the supportive work, in which 3) teachers' didactic flexibility appears especially important. Finally, findings suggest 4) preferences for writing over reading as the easier start. More explicitly, this is visible in teachers' enthusiasm about the pupils' and especially the boys' writing activities. In addition, the teachers express that writing is perceived as pleasurable and stimulating. The study thus highlights that creative writing in which pupils have agency can promote their positive self-image.

In conclusion the teachers' stories tell us about a teaching practice that not only deals with texts or conversations as the primary forms of expression of learning and meaning-making, but about a social literacy practice in which different resources are used with a high degree of flexibility.

**Keywords:** *Literacy; multimodality; writing power; writing fluency; transformation competence; collaborative learning to write*

Responsible editor: Atle Skaftun

Received: November, 2019; Accepted: April, 2020; Published: June, 2020

## Introduktion

Att behärska det skrivna ordet i en vidgad betydelse hänger samman med demokrati och jämställdhet. Det är en utmanande och komplex skriftvärld som barn och elever rör sig och lever i. Läsande och skrivande utgår från en mångfald av kommunikativa förmågor och kompetenser kopplade till multimodalitet (Kress, 2010). Det handlar om att få möjlighet att utveckla inkodningsstrategier, utveckla lässtrategier och textmedvetenhet samt att lära sig använda olika kommunikativa verktyg för att producera texter till läsare i olika sammanhang (Forsling, 2017). Det handlar vidare om att såväl kritiskt granska och sovra i informationsflödet som att kunna argumentera, att både lyssna och föra fram argument på ett trovärdigt sätt (Tjernberg, 2018). Selander och Kress (2010) samt van Leeuwen (2005) betonar dessutom betydelsen av att vid kommunikation använda fler modaliteter/teckensystem än bara det talade och skrivna ordet. Denna komplexitet är beforskad i studier med olika utgångspunkter och perspektiv. I denna studie lyfts specifikt skrivundervisningen med multimodala arbetssätt i fokus. Bland nyare forskning som intresserar sig för hur skrivundervisning kan iscensättas i klassrummet kan Normprojektet i Norge nämnas (Berge, m.fl., 2019; Berge & Skar, 2015). Det handlar om en skrivundervisning med mer systematik och ökad samsyn där forskare i samarbete med lärare har formulerat och utvecklat förväntningsnormer för skrivkompetens. Både elevernas utveckling av skrivkompetens och lärarnas bedömningskompetens är i fokus. Det finns även amerikanska studier där forskningsfokus ligger på hur skriftspråkspraktiker kan utformas och iscensättas i den tidiga skrivundervisningen (se Neuman, 2017) och norska som behandlar svårigheter och problematik kring lärares bedömningspraktik i skrivande (Jølle & Skar, 2020).

En av lärarens viktigaste uppgifter är att skapa en undervisning som möter elevens behov. I föreliggande artikel lyfts lärarens beskrivningar av och sin förståelse av hur skrivundervisning kan designas och iscensättas för att stödja elevers literacyutveckling med fokus på skrivande. Det handlar alltså om lärarnas reflektioner om sitt handlande och sin praktik.

Artikeln användning av begreppet *literacyutveckling* utgår från literacybegreppet som har kommit att omfatta mer än de tekniska aspekterna av skriv- och läslärande. Forskare inom området flyttar fokus från individens tekniska färdighet och inriktar sig numera oftare på social praktik, kritisk textutforskning och meningsskapande (Janks, 2010; Luke & Freebody, 1999). I denna artikel har därmed begreppet literacyutveckling denna vidgade betydelse innefattande både tekniska aspekter och sociala och meningsskapande processer i elevers skriv- och läsutveckling.

### Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att analysera lärarens reflektioner om design av skrivundervisning under tidiga skolår, med fokus på stödjande multimodal och meningsskapande interaktion. Utifrån syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

- Vilka faktorer framkommer i lärarnas utsagor om *stödjande* arbete för elevers *skrivande*?
- Vad framkommer i lärarnas utsagor om *skrivandets betydelse* för eleverna?

### Områdesöversikt

Områdesöversikten behandlar inledningsvis begreppet literacypraktiker, sedan följer forskning om skrivundervisning och skrivlärande, multimodalitet samt didaktisk flexibilitet. Didaktisk flexibilitet sätts här i relation till begreppet transformationskompetens.

### Skolans literacypraktiker

Janks (2010) påtalar komplexiteten i literacypraktiker och betonar vikten av att analysera de sociala praktiker som elever och lärare är satta att hantera, innanför såväl som utanför skolans väggar. Eftersom skriv- och läslärande är ett livslångt projekt blir det viktigt att tala om hur och på vilket sätt barnets omgivning lägger grunden för detta (Roos & Allard, 2016, s. 20; Cummins, 2012). Det blir allt vanligare att en ideologisk och teoretisk modell används i forskning om skriv- och läsundervisning där fokus ligger på hur tillträdet till olika literacypraktiker formas och vilken betydelse det får snarare än på tekniska aspekter av läsande och skrivande. Ett sådant perspektiv som problematiserar skolans pedagogiska praktik, det vill säga hur lärarens design och iscensättning av undervisningen kopplar till elevernas lärande, är *Critical Literacy* (se Janks, 2010; Schmidt & Wedin, 2015). Janks (2010) beskriver texter och skriftspråkande med avseende på fyra dimensioner i literacypraktiken där läraren inser sin roll

gällande makt och dominans, möjlighet och tillgång, olikhet, kreativitet och sin roll för att designa miljöer för textskapande.

### Skrivundervisning och skrivlärande

Ett ökat intresse för skrivning och skrivprocessen har vuxit fram i forskningen, samtidigt som fokus vidgats från individens skrivprocess till den sociala dialogen (Graham & Sandmel, 2011; Hinrichsen & Coombs, 2013). Läsaren av den text som skrivs blir i ett sådant perspektiv lika viktig som skrivandet i sig (Tjernberg, 2018).

Ivaničs (2004) *språkmodell* åskådliggör skrivundervisningen ur ett sådant helhetsperspektiv där alltifrån individens egen skrivprocess till den sociala aspekten tydliggörs som olika lager inbäddade i varandra. I mitten av modellen finns texten, där den formmässiga sidan av språket uppmärksammas. I nästa språkliga lager riktas uppmärksamheten mot de kognitiva och praktiska processer som sker hos eleverna när de skriver. Det tredje lagret riktar intresset mot själva språkhändelsen: syftet med skrivaktiviteten, sammanhanget samt samspelet mellan deltagarna. I det fjärde lagret sätts skrivandet in i ett vidare samhälleligt perspektiv, samspelet mellan läsare och skribent i olika sammanhang. Ivaničs språkmodell tydliggör syftet med, och nyttan av, de färdigheter som eleverna lär sig i skrivundervisningen. Den lärare som är medveten om detta kan lättare fånga upp situationer för lärande och göra språkliga fokusskiften mellan de beskrivna lagren, vilka bidrar till en väl balanserad skrivundervisning.

Utifrån resultaten i sin studie konstaterade Johansson (2009) att förkunskaper, som till exempel ordförråd, lingvistiska strukturer och genrekunskap, är nödvändiga när eleverna ställs inför kognitivt krävande uppgifter i tal och skrift. Denna komplexitet i skriftspråksutvecklingen talar för värdet av undervisning där samtalande, läsande och skrivande sker interaktivt. I en undervisning där flera olika metoder och arbetsätt praktiseras får elevers olika förmågor komma till uttryck och växa (Tjernberg, 2013; Liberg, 2009).

I Matres och Fottlands studie (2010) gestaltas en sådan interaktiv undervisning i en *dialogisk undervisningspraktik* där eleverna i sitt lärande växlar mellan att tala, läsa och skriva i för eleverna meningsfulla sammanhang. Läraren skiftar i undervisningen fokus mellan språkets form och funktion. Matre och Fottland beskriver ett temaarbete där en elev skriver en text där han pendlar mellan att skriva, läsa och tala, både med sig själv och med andra. Detta resulterar i att eleven ändrar och gör tillägg i texten där han tycker att det behövs mer information, vilket visar elevens textmedvetenhet.

I en *processinriktad skrivundervisning*, som är ett interaktivt arbetsätt, ligger fokus på syfte och mål. Man skiftar perspektiv mellan att vara läsare och skribent. Lärarens vägledande samtal liksom kamratresponser är viktiga inslag i denna process (Tjernberg, 2018). En annan viktig faktor är enligt Calkins, Hartman och White (2010) att eleverna delar med sig av sina skrividéer till varandra, berättar hur de fått en skrividé, eller hur de använt sig av en strategi i sitt skrivande, vilket stärker självkänslan och identiteten som skribent.

En sida av skrivandet handlar om att stärka sin självkänsla och identitet som skribent vilket Cummins (2017) menar blir resultatet av ett kreativt skrivande. Gear (2011) lyfter begreppet *Writing Power* (skrivkraft). Detta begrepp står för att erövra skrivandet för att göra sin röst hörd och kunna kommunicera sitt budskap för olika syften och sammanhang, att uppleva kraften i att skriva. Alltså ett begrepp som lyfter skrivandets kraft inte bara på ett individuellt plan utan också på ett socialt. Detta förutsätter att man får lära sig skriva texter i olika genrer (berättande, beskrivande, instruerande, argumenterande) och utveckla textmedvetenhet, eftersom olika texttyper har sin särskilda uppbyggnad och språkliga drag. Gear framför vidare att med hjälp av olika strategier (connect, question, visualize, infer, transform) lär sig eleverna att engagera och bjuda in läsaren till att tänka om det skrivna. Eleverna erövrar därigenom skrivandet som kommunikationsmedel i ett livslångt perspektiv för att göra sin röst hörd och förmedla budskap för olika syften och sammanhang. I den här artikeln använder vi den svenska benämningen *skrivkraft*.

### Multimodalitet

Det multimodala perspektivet har sitt ursprung i frågor kring hur nya kommunikativa villkor i en alltmer digitaliserad omvärld påverkar förutsättningarna för kunskap och lärande (Forsling, 2017). Detta fokus riktar uppmärksamhet på att kommunikation och lärande sker genom fler uttrycksformer än tidigare och att alla dessa uttrycksformer kan ses som meningsfulla (se Jewitt, 2009; Åkerfeldt, 2014). Ur ett multimodalt perspektiv får alla teckensystem och iscensättningen av dem betydelse för elevens möjlighet till lärande och meningsskapande (Jewitt, 2009). Multimodal literacy kan ses som en kompetens att förstå och hantera många olika uttrycksformer i olika textsammanhang. Det sker med olika modaliteter (teckensystem) såväl som olika medier simultant (Kress, 2010). Den erkänner elevers tidigare erfarenhet och kompetens.

I detta sammanhang har elevens upplevelse av meningsfullhet betydelse. Meningsskapande handlar om att organisera sin förståelse av omvärlden, att skapa en kulturell kontext. Vilka semiotiska resurser som utövaren sedan väljer är ingen slump, utan beror på tillgänglighet och vad som upplevs som funktionellt (Forsling, 2017; Kress, 2010). Meningsskapandet kan vara såväl en förutsättning för som en produkt av lärande som värdesätts av läraren men som också kan vara problematiskt vid bedömning av elevers textskapande i klassrummet (Borgfeldt, 2017).

### Didaktisk flexibilitet

Att ha förmåga till en didaktisk flexibilitet är viktigt utifrån de båda aspekterna individuella olikheter hos olika elever och olikheterna mellan olika lärverktyg (Rose & Meyer, 2002). Forsling (2017) visar i sin avhandling hur lärare verksamma på lågstadiet använder sin flexibilitet och förmåga till perspektivbyte för att anpassa sin undervisning till nya kontexter. Det finns inga universella lösningar som passar alla individer. Istället understryks behovet, eller kravet på ett internaliserat, flexibelt, anpassat innehåll i fråga om uppgifter och aktiviteter (Forsling, 2017; Rose & Meyer, 2002).

Denna didaktiska flexibilitet benämner Forsling (2017) *transformationskompetens* – en förmåga att använda olika lärverktyg, metoder och arbetssätt vid olika lärtillfällen och skeden. Begreppet transformation innefattar summan av skeenden, förändringar och handlingar som ger beredskap för de utmaningar som kan uppstå. Transformationskompetens i den betydelsen innefattar också den didaktiska flexibilitet som är viktig utifrån aspekterna individuella olikheter hos olika elever och olikheterna mellan olika lärverktyg. Forskare inom olika discipliner (Aagaard & Lund, 2013; Alatalo, 2011; Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014; Roos & Allard, 2016; Blikstad-Balas & Hvistendal, 2013; Jewitt, 2009; Myrberg, 2007; Rose & Meyer, 2002) betonar lärares flexibilitet och förmåga att anpassa undervisning och sina metoder efter elevgruppens variation av behov.

### **Teoretiskt ramverk**

Studien som ligger till grund för artikeln utgår från designorienterade teorier vilka fokuserar på formgivning av undervisnings- och lärandeprocesser (Jewitt, 2009; Kjällander, 2011; Leijon, 2010). Designorienterade teorier blir med detta teoretiska fokus en grund för att kunna svara mot studiens syfte och frågeställningar – att analysera lärares reflektioner om design av undervisning under tidiga skolår, med fokus på stödjande multimodal och meningsskapande skriv- och läsundervisning. Agenskap, intentioner, flexibilitet och kollektiv aktivitet är centrala teman i designorienterade teorier (se Jewitt, 2009; Kjällander, 2011; Leijon, 2010; Selander & Kress, 2010) och de användes därför som analysbegrepp i studien (tab. 1).

Designorienterad teori bygger på forskning som utgår från sociala teorier, såsom socialsemiotik och multimodalitet, teorier som undersöker hur människan skapar teckenpraktiker i sociala och kulturella kontexter. Inom dessa teorier studeras olika sorters meningsskapande praktiker, vilka modaliteter/teckensystem som än används. Kress och van Leeuwen (2001) beskriver utifrån ett multimodalt perspektiv hur olika semiotiska modaliteter samverkar och då sägs vara multimodala.

Designorienterad teori har vidare sitt ursprung i frågor kring hur nya kommunikativa villkor i en alltmer digitaliserad omvärld påverkar förutsättningarna för kunskap och lärande. Jewitt (2009) och Åkerfeldt (2014) diskuterar hur ovan nämnda fokus riktar uppmärksamhet mot att kommunikation och lärande sker genom flera uttrycksformer än tidigare och att alla dessa uttrycksformer kan ses som meningsfulla. Designorienterade teorier utgår från att den grafiska texten eller verbalspråket inte enbart är de primära uttrycksformerna för lärande och meningsskapande, utan även hur dessa teoretiska utgångspunkter sätter fokus på hur olika resurser används, eller inte används, inom sociala praktiker, i såväl informella miljöer som i formella lärmiljöer (Kress, 2010).

Lund och Hauge (2011) betonar vikten av att lyfta kollektiv aktivitet och aktörernas avsikter. Didaktisk design kan därigenom definieras och förstås som en social praktik som prioriterar agenskap, dynamik och objekt före innehåll och metod.



Ett designorienterat perspektiv synliggör lärande i relation till ett sammanhang och till de förutsättningar som skapas för lärande i olika miljöer och situationer (Leijon & Lindstrand, 2012; Selander & Kress, 2010). Jewitt (2009) beskriver olika didaktiska redskap – den egna kroppen, gestiken, skriften på tavlan, digitala redskap. Valet och användningen av de olika redskapen påverkar och får konsekvenser för meningsskapande, interaktionen, den kollektiva aktiviteten, mellan individer, mellan individer och artefakter samt hur ämnesinnehållet konstrueras. Det blir vidare ett sätt att välja innehåll då uttrycksform inte går att skilja från innehåll.

Lärande definieras utifrån designorienterad teori på olika sätt. Det kan röra sig som en ökad förmåga att engagera sig i en social domän, eller som en ökad förmåga att använda en uppsättning tecken på ett meningsfullt sätt (Kress, 2010). Teckenproduktion definieras i det sistnämnda perspektivet i vid mening, som något som omformar de kulturellt tillgängliga representationsformerna och skapar nya tecken, det vill säga lärande. Lärare och elever, vars olika roller ger agentskap i sociala samspel, blir betydelsefulla när de väljer tecken och teckensystem. Kress (2010) beskriver kommunikationen som multimodal då kommunikation sker genom olika teckensystem som pågår samtidigt och där varje system är bärare av mening. Möjligheten till meningsskapande hör samman med lärarnas förmåga till didaktisk flexibilitet. Det handlar vidare om vilka resurser lärare och elever använder sig av i olika situationer, hur de formar sociala processer och skapar förutsättningar för lärande och hur de designar och redesignar information i de egna meningsskapande processerna (Forsling, 2017; Elm Fristorp, 2012).

## **Forskningsdesign**

Studien som ligger till grund för artikeln genomfördes vid fyra skolor i två svenska kommuner, med lärare från förskoleklass, lågstadium och lärare som arbetar med specialpedagogiska insatser. Urvalet gjordes strategiskt utifrån studiens intention att belysa lärares berättelser om sin design av skrivundervisning med fokus på stödjande multimodal och meningsskapande interaktion. De skolor som valdes beskrevs av utvecklingsledare med god insyn i respektive kommuns skolverksamhet, och elevers måluppfyllelse, som framgångsrika verksamheter avseende skriv- och läsundervisning. I underlaget för denna bedömning ingick de nationella ämnesproven i årskurs 3. I dem uppvisar ändå två av skolorna lägre resultat medan två av de fyra skolorna visar mycket goda resultat.

Skolorna har getts fingerade namn (Ängskolan, Backskolan, Björkskolan och Granskolan) och lärarna betecknas utifrån var de har sin tillhörighet: lärare i förskoleklass, lärare, speciallärare. Två av skolorna, Ängskolan och Backskolan, är de som uppvisar goda resultat när det gäller elevers måluppfyllelse. Björkskolan och Granskolan ligger under medelvärde i fråga om måluppfyllelse, men dessa skolor har på senare tid haft en tydlig förbättring i skolresultat, vilket kan tolkas som att

det arbetssätt som numera praktiseras har en positiv inverkan på elevernas läs- och skrivutveckling.

Sammanlagt deltog fyra fokusgrupper med följande deltagarsammansättning i respektive grupp: två examinerade lärare i förskoleklass, två till tre examinerade lärare på lågstadiet (årskurs 1–3), samt en lärare som arbetar med specialpedagogiska insatser. Deltagande lärare har lång yrkeserfarenhet (8–25 år) och stort intresse för de frågor som studien fokuserar, det vill säga elevers tidiga skriv- och läslärande. Flera av dem har efter sin lärarutbildning vidareutbildat sig på högskolenivå inom skriv- och läsundervisning, språkdidaktik och specialpedagogik.

I studien benämns de tre kategorierna pedagoger hädanefter för lärare. Att identifiera dem individuellt är inte intressant, utan analysen utifrån samtalen görs i enlighet med fokusgruppsamtalsmetoden på gruppnivå (Wibeck, 2010). I detta ligger samtidigt medvetenhet om det individuella bidraget (som också är det som citeras) till gruppens gemensamma, som är det som analyseras (Parker & Tritter, 2006). Hade andra frågeområden än de som är föremål för analys i denna studie och ett annat urval gjorts hade resultatet sannolikt blivit ett annat.

Studiens datainsamling gjordes genom kvalitativa fokusgruppsamtal i form av kunskapssökande dialoger (Parker & Tritter, 2006). Fokusgruppsamtal valdes eftersom det är en metod där data samlas in genom en grupps interaktion runt ett bestämt ämne (Wibeck, 2010), och detta stämde väl in med studiens intention och designorienterade teoriförankring. Vi var intresserade av gruppens samlade kunskaper och erfarenheter av att designa och iscensätta literacypraktiker som främjar elevers lärande, kreativitet och självkänsla. I fokusgruppsamtal är intresset riktat mot processen, det vill säga det som händer i samtalet, och vad som kommer fram i interaktionen mellan deltagarna, alltså inte hur enskilda individer ser på ämnet som avhandlas. Den kollektiva bilden var således målet med fokusgruppsamtalen (Krueger & Casey, 2014; Wibeck, 2010). Fokusgruppsamtal som datainsamlingsmetod gav oss möjlighet att ta reda på lärares uppfattningar och gemensamma erfarenheter av ämnet för studien, däremot inte deras göranden. Vi kunde också ta del av hur de i samtalet med varandra skapade en djupare förståelse för ämnet de samtalade om. Detta är en styrka med metoden. Det är också en fördel om deltagarna, som i denna studie, har en liknande bakgrund, då det ger utrymme för mer detaljinformation om ämnet som avhandlas. Vi är medvetna om de begränsningar som fokusgruppsamtal som datainsamlingsmetod kan medföra. I samtalen påverkar lärarna varandras åsikter och tankar, och de kan också hålla inne med information (Wibeck, 2010). Även forskarens närvaro påverkar samtalet, vilket är viktigt att vara medveten om. Krueger och Casey (2014) skriver att "[e]mpathy and positive regard are critical qualities of the moderator" (s. 104). Som forskare har vi antagit rollen som moderator som förutom ansvar för god stämning också ansvarar för att:

... facilitating the discussion, prompting members to speak, requesting overly talkative members to let others talk, and encouraging all the members to participate. (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech & Zoran, s. 4, 2009)



Samtalen dokumenterades genom ljudinspelning och transkriberades i sin helhet av den forskare som varit moderator i respektive grupp. Eftersom vi har varit närvarande kunde transkriptionerna också göras lättare och korrektare än när någon enbart har tillgång till ljudinspelningarna i transkriptionsprocessen.

I de samtal som fördes skapades en flexibel, kollektiv aktivitet där deltagarna hade agens att diskutera och reflektera över hur skrivundervisning kan utformas.

Samtalen förbereddes genom besök på respektive skola och förberedande samtal med de involverade lärarna. Skriftligt medgivande för deltagande inhämtades i samband med att deltagarna fick information om studiens syfte och genomförande. Här förmedlades också temat för fokusgruppsamtalet, vilket var att samtala om hur de arbetar för att förebygga och undanröja hinder i elevernas skriv- och läslärande. Samtalen varade cirka 1 timme vardera. De genomfördes på respektive skola, efter att eleverna slutat sin skoldag, i ett lugnt, ostört rum.

Analysen skedde genom en kvalitativ innehållsanalys, en meningskategorisering. Analysprocessens fem steg som används vid meningskategorisering (Denscombe, 2009) gjordes i huvudsak av försteförfattaren av denna artikel i steg 1–3 medan de sista två stegen gjordes gemensamt av de tre forskarna. Dessa analyser genomfördes under återkommande projektmöten och följdes sedan upp när arbetet med denna artikel startade och slutfördes i samband med skrivandet. Analysen startade alltså vid den första inläsningen av materialet för översiktlighet. I det andra steget inleddes utforskningen av materialet och sökning av återkommande teman. I steg tre kodades data för att grupperas till teman. Här påbörjades också den inledande tolkningen av materialet. Efter den första tolkningen följde en ny tematisering som innehållsbaserades utifrån syfte och frågeställningar. Detta arbete fortsatte in i steg fyra då alternativa förklaringar eftersöktes. Denna sista tolkningsprocess ledde till de teman, rubriker och underrubriker som redovisas i resultatdelen. Analysen avslutades i och med att empirins centrala teman knöts samman i en deskriptiv utsaga.

Ett av de teman som framträdde i materialet berörde lärare och elever och hur deras olika roller gav agentskap i sociala samspel i valet av tecken och teckensystem, när det till exempel gällde olika material, verktyg och arbetssätt. Ett annat tema handlade om interaktion och kollaborativt lärande. Vidare blev teman som belyste lärarnas intentioner för hur de designade literacypraktiker och deras didaktiska flexibilitet tydliga. Utifrån dessa teman relaterades begrepp från designorienterade teorier som utgångspunkt för slutanalys av materialet. Designteorier fokuserar på formgivning av undervisnings- och lärandeprocesser (Jewitt, 2009; Kjällander, 2011; Leijon, 2010; Selander & Kress, 2010) och betonar vikten av att lyfta kollektiv aktivitet och aktörernas avsikter (Lund & Hauge, 2011). Analysens bärande begrepp, *agentskap*, *intentioner*, *flexibilitet* och *kollektiv aktivitet*, är hämtade från designorienterade teorier.

Tabell 1. Analysbegreppens representation i datamaterialet.

<b>Analysbegrepp</b>	<b>Visar sig i materialet som</b>
<b>Agentskap</b>	Aktörerna (här lärare och elever) och deras olika roller som ger agentskap i sociala samspel när de väljer tecken och teckensystem, såsom olika material, verktyg och arbetssätt.
<b>Intentioner</b>	Aktörernas avsikter.
<b>Flexibilitet</b>	Hur aktörerna använder sig av olika resurser i olika situationer, hur de formar sociala processer och skapar förutsättningar för lärande, hur de designar och re-designar information i de egna meningsskapande processerna.
<b>Kollektiv aktivitet</b>	Interaktionen, den kollektiva aktiviteten, mellan individer, mellan individer och artefakter. Hur ämnesinnehåll konstrueras.

Excerpten i resultatredovisningen har valts för att illustrera utsagorna. I texten har vissa talspråkliga drag tagits bort och språket har justerats så att utsagorna fått en mer skriftspråklig form, utan att för den skull ändras innehållsmässigt.

## Resultat

Studiens syfte är att analysera lärares reflektioner om design av skrivundervisning under tidiga skolår med fokus på stödjande multimodal och meningsskapande interaktion. Vi har valt att exemplifiera vår analys med enstaka excerpter som illustration av de teman vi funnit i fokusgruppsamtalen. De fyra designteoretiska begreppen som använts för analys, agentskap, intentioner, flexibilitet och kollektiv aktivitet, syns samtidigt och växelvis i resultaten. Denna analys presenteras med utgångspunkt i de två forskningsfrågorna, först om deltagarnas utsagor om stödjande arbete och därefter om skrivandets betydelse för elever.

### Att stödja elevers skrivutveckling

I samtalen beskriver lärarna sina intentioner för att möta eleverna där de befinner sig i sin kunskapsutveckling. De framhåller värdet av att eleverna arbetar tillsammans och lär med och av varandra och menar att en multimodal undervisning främjar alla elevers möjlighet till utveckling och lärande. De understryker likaså betydelsen av att arbeta med den språkliga medvetenheten, och grundläggande förmågor, för att lägga en god grund för skriftspråksutvecklingen. När lärarna samtalar om viktiga faktorer för att stödja elevernas skrivutveckling handlar det ofta om att konkret följa upp erfarenheterna från sitt förebyggande arbete. De betonar vidare vikten av att använda olika metoder och modeller i den första grundläggande skrivundervisningen.

### *Didaktisk flexibilitet som utgångspunkt för en kreativ skrivundervisning*

Den didaktiska flexibilitet som visar sig i lärarnas utsagor omfattar olika delar av hur man kan designa literacyundervisning. Till att börja med framträder talet om hur de

utifrån kontext och aktörer använder sig av olika metoder, modeller och verktyg, det vill säga ett multimodalt förhållningssätt i undervisningen.

### *Multimodal undervisning*

I utsagorna framgår att lärarna upptäckt att undervisning med utgångspunkt i multimodalitet stödjer elevernas skrivlärande. Lärarna talar om möjligheten att använda olika former av språk, som skriftspråk, talspråk, teckenspråk och gestik. Tillsammans med eleverna laborerar de med ord, rimmor, skriver ramsor, sånger och bloggar. Lärarna menar att deras flexibilitet och elevernas vana vid olika arbetssätt lägger grunden till skrivutveckling. Arbetsformerna startar redan i förskoleklass med inslag av både analoga och digitala lärverktyg. En lärare i förskoleklass på Granskolan berättar exempelvis hur hon använder bilder:

... är det ett ord, då skriver jag ordet på tavlan så jag har mycket genomgångar, både med bilder och att jag är övertydlig, så kopplar jag det och skriver på tavlan.

Detta arbete följs sedan upp, framför allt i multimodala arbetsformer. Lärarna på Björkskolan beskriver hur multimodala arbetsformer inbjuder till elevers samarbete och samtal om det de gör, exempelvis när de arbetar vid datorn. I samband med det reflekteras över de erbjudanden de kollaborativa arbetssätten ger för literacyutveckling.

### *Kollaborativt skrivlärande*

Ett kollaborativt skrivlärande är en kollektiv aktivitet där lärarnas intentioner och erbjudandet av agentskap till såväl lärare som elever möjliggörs. En lärare på Ängskolan säger att de skriver sagor och gör filmer tillsammans och att eleverna tycker det är "jättebra och roligt". Det gör man också på Björkskolan. Läraren där säger att de "jobbar med skrivparpar, två och två i par". Kollaborativt skrivarbete, att lösa uppgifterna och lära av varandra, framhålls av lärarna som framgångsrika faktorer i skrivprocesserna. Genom att elever delar sina skrividéer i en kollektiv aktivitet inspirerar de varandra och får nya uppslag.

Vi har gjort sagor som sedan blir filmer. Och då har dom fått välja själva, vem dom vill jobba tillsammans med. Några har kunnat skriva själva, andra får man hjälpa. De har ritat bilder. Så har vi spelat in deras berättelser. De har fått läsa upp texten till. Och gjort små filmer. Och det har varit jättebra. Roligt! Och just det där, att välja utifrån intresse där får man med pojkarna också. Det blir lite olika historier, men det blir mycket fantasier. (Lärare, Ängskolan)

Arbetssättet stimulerar också specifikt pojkarna, menar lärarna, och det verkar erbjuda ett tydliggörande av språkets alla sidor, form, innehåll och funktion. Exempelvis bloggar lärare och elever gemensamt, använder storskärm och eleverna blir "uppmärksamma på texten, till exempel när fröken skriver fel" (lärare, förskoleklass, Björkskolan).

### *Didaktisk flexibilitet för delaktighet*

Även de specialpedagogiska frågorna diskuteras, där lärarnas intentioner om att flexibelt kunna möta alla elever där de befinner sig i sin utveckling, står i fokus. Ett flexibelt stödjande arbetssätt handlar både om anpassning för elever som kommit långt i sin skriftspråksutveckling och elever som lärarna har svårighet att finna fungerande arbetsformer för. Det gör det dessutom möjligt att också uppmärksamma elever som inte kommit så långt menar lärarna.

Specialläraren på Björkskolan betonar vikten av läraren utgår från de styrkor eleven har och det arbetssätt som passar eleven bäst. Specialläraren berättar att när hon träffar eleverna är det viktigt att med multisensoriska utgångspunkter, det vill säga genom att arbeta med alla sinnen, låta eleverna använda de sätt som passar dem bäst. Det görs framför allt i det förebyggande arbetet på skolorna menar specialläraren och då handlar det ofta om att använda olika typer av didaktiska redskap: estetiska uttrycksformer som sagor, sång, musik, bilder och film samt olika resurser som sax, kriter, penna, papper och digitala verktyg. En av lärarna (Ängskolan) uttrycker detta som ”att använda hela kroppen. Se höra göra brukar jag ha som ett sådant där mantra.”

### *Skrivandets kraft*

Under pågående fokusgruppsamtal sker något i lärarnas berättelser. Det som de uttrycker att de vet och faktiskt gör i skrivundervisningen verkar bli explicit för dem i samtalet, nämligen att skrivandet kan vara en väg in i läsandet och faktiskt kan föregå läsandet. Hur skrivflyt, skrivglädje och läsande hör ihop blir synligt. Att detta explicit görs i samtalet visar sig genom att det gradvis betonas och lyfts under samtalens gång. I början av samtalen är detta inte tydligt men i samtalet bekräftar deltagarna varandra, och det leder till en successiv betoning på skrivandets betydelse, vilket synliggörs i de utsagor som följer i resultatredovisningen.

### *Skrivandet återspeglas i läsandet*

Deltagarna betonar vikten av skrivande framför läsande när det gäller elevers literacy-utveckling. Det verkar dessutom som att läraren på Backskolan menar att ”skrivandet återspeglas i läsandet” och tycks med det mena att skrivandet är det som föregår läsandet. Det uttrycker också andra lärare:

Jag har alltid lärt eleverna skriva mycket, att det är en väg in i läsandet. ... Fast jag kanske är mer medveten om varför jag gör det nu. (Lärare, Björkskolan)

Att muntligt som elev få uttrycka hur man gjort eller vad man skrivit är viktigt för skrivutvecklingen, menar lärarna. Det ger också läraren värdefull information om vad eleven lärt och det kan läraren sedan använda sig av i sin undervisning. När lärarna jämför med tidigare klasser som de arbetat med, så betonar de att det tidiga skrivandet stärker självkänslan hos eleverna och gör dem mer självständiga ”när de känner att dom fixar det”, som en lärare på Backskolan säger. Läraren poängterar också att de har höga förväntningar och tror på elevernas skrivande.

Vi som pedagoger tror att dom kan göra det också, vi förväntar oss det. Vi har höga förväntningar på dom. (Lärare, Backskolan)

Det framkommer i samtalen att lärarna menar att textens betydelse blir mer uppenbar för eleverna när de själva kan skriva och uttrycka sina tankar. Att dessutom skriva för en verklig mottagare gör att skrivandet blir meningsfullt. Mottagaren av varje text blir då lika viktig som skrivandet i sig, uttrycker de. Läraren på Backskolan säger att texten får betydelse när ”dom själva kunde producera en text ... och sen att läsa sin egen text”. Läraren menar också att ”det viktiga är att dom skriver och att budskapet i texten går fram till mottagaren, att fokus ligger på innehållet”.

Lärarna betonar värdet av att eleverna tidigt lär sig skriva olika typer av texter. När eleverna börjar lära sig en ny textgenre, till exempel att skriva faktatexter, utgår undervisningen från det eleverna redan lärt sig och bygger sedan vidare på det. En lärare på Backskolan säger att

... vad gäller andra typer än den narrativa, där kan man också plocka in eleven själv. Skriver man instruerande text, så får dom börja med att skriva något som dom själva kan, att även där först hämta från sig själv.

Vid analys av utsagorna tydliggörs också att lärarna medvetet använder skrivande som en positiv drivkraft för de elever som tycker det är svårt med läsande. Det verkar som att lärarna själva ser skrivandet som det som underlättar, och läsandet som det som är svårt. Skrivande och berättande används parallellt i utsagorna som något för-lösande. En lärare på Backskolan säger exempelvis att:

Jag brukar stoppa upp en bit in i lektionen, på slutet, och säga nu är jag nyfiken på vad ni har skrivit, ni har bra idéer, kan några berätta sin idé, eller det du har skrivit? Jag säger inte alltid läser, utan jag säger berätta. Det väljer jag medvetet för att dom ska känna att, om dom tycker det är svårt att läsa upp exakt det dom har skrivit så får dom berätta.

För att alla elever ska känna delaktighet och vara med utifrån sina förutsättningar använder läraren här berättandet. Läraren gör det på ett sådant sätt att modaliteterna skriva, läsa och berätta av eleverna upplevs som jämställda, man kan välja uttrycksform oavsett var man befinner sig i sitt skriv- och läslärande. Möjligheterna att använda den för situationen optimala modaliteten kan tolkas som att lärarna erbjuder, och att eleverna tar, agensskap i skrivprocessen.

#### *Att utveckla skrivflyt som frigör tanken*

I studien uppmärksammas betydelsen av att tidigt automatisera skrivtekniken och få flyt i skrivandet, så att energin kan läggas på det kreativa skapandet av texten. De talar om skrivflyt i relation till läsflyt. Läraren på Ängskolan säger att ”skrivflyt behövs för att frigöra tankekraft”. I det sammanhanget uttrycker de att skrivflyt inbegriper både analogt och digitalt perspektiv. De uttrycker att det fordras mycket övning för att uppnå skrivflyt, men det är en nödvändig investering för att kunna producera texter med god kvalitet. ”Skrivflyt på tangentbordet tar också tid”, säger läraren.

När lärarna samtalar om multimodala arbetssätt lyfts datorn som ett multimodalt redskap, viktigt såväl förebyggande som stödjande i skrivprocessen. Datorn är ett redskap som ger skrivkraft, ett redskap som kan ”underlätta när motoriken hindrar” lusten att författa, som en lärare på Björkskolan säger. Texten blir snygg och koncentrationen och kraften kan läggas på innehållet i texten istället för att forma bokstäverna. Denne lärare menar vidare att de digitala hjälpmedlen ”räddar mycket” och ”det här att inte behöva skriva för hand utan skriva på dator gör att man presterar en text som är snygg” och ”det är killarna som tjänar mest” på detta arbetssätt.

Björkskolans lärare uppfattar alltså skrivandet på datorn som en viktig del i elevers framgångar och i det påpekar läraren specifikt det de ser händer i pojkars skrivande och de utjämnings effekter som blir synliga mellan flickors och pojkars prestation och resultat. Läraren fortsätter:

Någonting som har märkts är hur handstil och textmassan, i innehåll och uppbyggnad, inte längre uppvisar någon jättestor skillnad på flickor och pojkar. Det har funnits – flickorna skrev fint, tyckte om att sitta och plita. Nu är det absolut inte så, utan när det handlar om textinnehåll och även till viss mån handstil så går det sällan att se någon stor skillnad mellan pojkar och flickor. (Lärare, Björkskolan)

#### *Att skriva med glädje – skrivarskolan*

Lärarna på Backskolan berättar att det tidigare var svårt att få vissa elever att vilja skriva. De visste inte vad de skulle skriva om och skrev kortfattat och motvilligt. När de började arbeta mer processinriktat och multimodalt, en undervisning där tala, skriva och läsa integrerades, förändrades inställningen till skrivandet helt. Det skedde genom den skrivarskola som de startade. Lärarna talar om skrivflytet och skrivglädjen i relation till kollaborativt lärande. I skrivarskolan finns en struktur som stödjer skrivande. Flera av lärarna på Backskolan har deltagit i universitetsutbildning med inriktning särskilt på skriv- och läsundervisning. De arbetar medvetet och strukturerat med skrivundervisning. Arbetet är inriktat på kollaborativt lärande och på skrivandets kommunikativa funktion, det vill säga att skriva texter för olika syften, mottagare och sammanhang. Lärarna beskriver i samtalen att de lyfter fram att det bakom varje text finns en författare, de studerar gemensamt andra texter för att se hur författaren har gått tillväga för att kommunicera textens budskap till läsaren och uppnå sitt syfte med texten. De delar också med sig till varandra, berättar lärarna i fokusgruppsamtalet.

... det narrativa skrivandet – i början på årskurs ett, så börjar man ju med att utgå ifrån jag, och barnen får börja med att modellera sina texter. Vi börjar varje lektion med att visa en liten modell av hur man kan göra. Först tittar vi på en text, sedan visar jag hur jag gör, och dom får härma, sen gör dom sitt eget. När dom känner sig lite trygga, då kan man ju gå in på formen, så att man i hela skrivandet får olika delar, både från innehåll till form. (Lärare, Backskolan)

Enligt lärarna upptäckte eleverna skrivandets kommunikativa funktion, det vill säga att skriva för en mottagare i ett visst syfte, och där meningsskapandet är centralt.



Lärarna påpekar att när eleverna skriver för autentiska mottagare blir det uppenbart för dem att de behöver lära sig olika strategier för att nå fram till läsaren. Vad är syftet och vem är läsaren? Det är till exempel skillnad i att skriva en instruktion, en argumenterande text eller en berättelse. Lärarna berättar att eleverna nu skriver gärna, ofta och i många olika sammanhang.

(Vi) ser ju också arbetsglädjen hos barnen. Vi gör en liten bok med fyra sidor varje vecka, och dom skriver och skriver och skriver. Jag har aldrig varit med om någonting sådant tidigare, att dom skriver så här mycket (...) och *nu* skriver de med glädje! (Lärare, Backskolan)

Det narrativa skrivandet sker parallellt med andra sätt att arbeta med läsande och skrivande – och flexibiliteten i att kunna använda olika metoder och modeller poängteras av lärarna på Backskolan. Detta sätt att arbeta startar redan i förskoleklass och följs upp i årskurs ett som läraren här ovan beskriver. I analysen av lärarnas reflektioner kring det kollaborativa skrivandet kan betydelsen av kollektiva aktiviteter märkas. Det handlar då i första hand om interaktionerna mellan individer och hur ämnesinnehåll konstrueras utifrån förståelsen ”den andre”, det vill säga läsaren.

### Sammanfattning av resultaten

I utsagorna poängteras främst när det gäller *det stödjande arbetet* tre tydliga teman; flexibilitet från lärarnas sida, multimodala arbetsformer och kollaborativt lärande. Lärarnas intentioner för att iscensätta sin skrivundervisning bygger på det grundläggande förhållningssättet att möta varje elev där den befinner sig i sin kunskapsutveckling. För att uppnå detta designar lärarna en anpassad och varierad undervisning genom kollektiva aktiviteter där agentskap ges eleverna.

Utifrån designteoretiska perspektiv betonas vikten av kollektiva aktiviteter och olika aktörers intentioner. I analysen av samtalen framträder hur lärarnas design för skrivundervisning, med flexibilitet som utgångspunkt, kan förstås som en social praktik som prioriterar agentskap, dynamik och objekt före innehåll och metod. Det är inte avgörande vilken metod, arbetssätt eller redskap som används, det handlar mer om ett medvetet möjliggörande för meningsskapande.

När det gäller *skrivandets betydelse* för elevers upplevelser av skriv- och läsundervisning blir två teman tydliga: att skrivande återspeglas i läsande och att skrivflyt har stor betydelse för skrivglädje. Entusiasmen för skrivande verkar delvis botten i en implicit uppfattning om att skrivande är lättare och bättre att börja med än läsande. Det syns i flera utsagor som nämns ovan. Det uttrycks dels implicit i utsagor som till exempel att tala med eleverna med begrepp som *berätta* och *skriva* där *att läsa* tonas ned. Dels blir det explicit i vissa utsagor där lärare säger att de först skriver och sedan läser, att skrivandet är en väg till läsande.

I resultaten framkommer lärarnas reflektioner kring skrivandets betydelse för eleverna. I analysen synliggörs hur förutsättningar för skrivlärande kretsar kring de många valen kring olika redskap och hur valen och användningen av dessa får konsekvenser

för interaktion och meningsskapande. Meningsskapande är, enligt designteorierna, relaterat till lärares förmåga till didaktisk flexibilitet, hur de skapar förutsättningar för lärande. Ett exempel på detta ses i lärarnas uttalanden om skrivandets betydelse speciellt för pojkarna. Lärarnas erfarenhet har varit att flickor kunde sitta och plita och skriva fint, men inte pojkar. Det var skillnad mellan flickor och pojkar, vilket lärarna menar inte längre gäller när skrivandet, i det här fallet det digitala skrivandet, föregår läsandet. Man kan säga att lärarnas design, förutsättningarna, erbjuder agentskap för meningsskapande i skrivsituationerna.

## Diskussion

I diskussionen behandlas först de tre resultatteman som gäller det *stödjande arbetet*, där lärarna lyfter betydelsen av lärares transformationskompetens och didaktiska flexibilitet i multimodalt arbetssätt och kollaborativt skrivlärande. Därefter behandlas det fjärde resultattemat som visar sig i en till synes implicit uppfattning hos lärarna om skrivande som lättare än läsande och som verkar bli tydligt för dem under pågående fokusgruppsamtal. Den explicita uppfattningen som uttrycks handlar om vad som stimulerar elever till lustfyllt kreativt skrivande och dess betydelse. Lärarna talar om skrivflyt och skrivlust. Trots att det i studien ingår fyra olika skolor, såväl stads-skolor som mer lantligt belägna skolor, i två olika kommuner, framträder samstämmiga berättelser om skrivandets betydelse för elevernas utveckling.

### Lärarnas transformationskompetens och didaktiska flexibilitet

Den didaktiska flexibilitet som framträder i analysen förutsätter och är lärarens transformationskompetens (jfr Forsling, 2017). Transformationskompetens innefattar agentskap för såväl lärare som elever där lärarnas intentioner för hur de designar och iscensätter skriftspråkande aktiviteter och miljöer bygger på den variation av behov som de uppfattar att eleverna har och de utmaningar eleverna utsätts för. Lärarna säger att de då utgår från såväl elevgrupp som enskilda elever. Ur ett designteoretiskt perspektiv kan det beskrivas som förmågan att använda olika lärverktyg, arbetssätt och metoder vid olika lärtillfällen och för olika elever. Lärarna använder multimodal flexibilitet, vilket kan handla om olika didaktiska verktyg (se Forsling, 2017; Kress, 2010). Det handlar också om flexibilitet och förmåga till perspektivbyte, till ett erbjudande om anpassning till nya kontexter (se Aagaard & Lund, 2013; Tjernberg, 2013; Forsling, 2017; Roos & Allard, 2016; Blikstad-Balas & Hvistendal, 2013; Jewitt, 2009; Rose & Meyer, 2002). Det intressanta i våra analyser är att lärarnas transformationskompetens inte alltid verkar vara väl medvetandegjord på så sätt att den är reflekterad och föremål för metaanalyser av dem själva.

### Meningsskapande kollektiv aktivitet och kollaborativt skrivande

Utifrån vår designteoretiska analys framträder hur lärarna lägger vikt vid de kollektiva aktiviteterna med kollaborativt skrivande och visar intention att möta eleverna där de

befinner sig i sin kunskapsutveckling. Utsagorna tyder på att de menar att lärande sker i meningsfulla sammanhang, där eleverna också uppmärksammas både på den formmässiga och funktionsmässiga sidan av språket. Designteoretiskt kan man då säga att de kollektiva aktiviteterna möjliggörs genom erbjudandet om agentskap för både lärare och elever (se Forsling, 2017; Lund & Hauge, 2011). I de kollektiva aktiviteterna betonas skrivandets kommunikativa funktion och lärarna menar att eleverna blir mer motiverade och inspirerade att skriva när de skriver för autentiska mottagare (jfr Calkins, Hartman & White, 2010; Åkerlund, 2014). Enligt Cummins (2017) är kreativt skrivande exempel på språkanvändning som i hög grad kan främja en positiv självbild hos eleverna, vilket ändå inte är något som verkar vara lärarnas mål utan en oreflekterad del av det som de upptäcker under tiden de arbetar med kreativt skrivande.

### *Multimodalt förhållningsätt som grund för skrivlärande*

I resultatet framträder tydligt lärarens roll i ett understödjande, multimodalt och varierande skriftspråksarbete, där eleverna ges möjlighet att välja utifrån intresse. Detta resulterar i sin tur i att lärarna upptäcker att pojkarna deltar mer aktivt i skrivandet. Att stimulera särskilt pojkarna verkade inte vara ett mål i sig för lärarna, men det verkar bli uppenbart för dem under arbetets gång att arbetssättet har positiva effekter som de inte räknat med. Janks (2010) betonar just varierande skriftspråksaktiviteter som viktigt. Lärarnas erbjudanden om variation innefattar bland annat digitala verktyg, vilket de upplever jämnar ut skillnaderna mellan pojkars och flickors kompetens. Dels gäller det hur mycket de skriver och innehållet i det, dels uppbyggnaden av texter. Lärarna påpekar att lusten att skriva är den stora skillnaden som de nu ser, både med dator och penna.

Tidigare forskning (Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014; Tjernberg, 2018; Calkins et al., 2010; Neuman, 2017) betonar att explicit och strukturerad undervisning, som samtidigt inbegriper flexibilitet i mötet med elevers olikhet, innebär att eleverna tillägnar sig en skriftspråklig förmåga som gör att de tidigt kan börja skriva egna texter. Det i sin tur stärker självkänslan och gör att de blir mer självständiga i sitt skrivande. Lärarna i studien framhåller också betydelsen av att eleverna skriver till verkliga mottagare. Det gör att lärarna upplever att eleverna blir medvetna om att olika texter fyller olika funktion och behöver skrivas utifrån syfte och mottagare.

Lärarna menar vidare att skrivandet i sin tur främjar läslärandet. Att arbeta parallellt med läsning och skrivning redan från början gör att de upplever att de språkliga processerna stödjer varandra, något som bekräftas i många studier (Tjernberg, 2013; Cummins, 2012; Langer, 2004; Snow & Juel, 2007). I föreliggande studie blir skrivandet tydliggjort som en särskilt viktig del i arbetet och dessutom möjligen viktigare än läsandet.

### *Skrivflyt och skrivkraft*

Ett av studiens intressantaste resultat visar hur lärarna uppmärksammar elevernas skrivglädje. Identiteten som skrivande person stärker självkänslan och ökar

motivationen av att vilja skriva, menar Calkins, Hartman och White (2010). I begreppet skrivkraft (Gear, 2011) ligger att tidigt lära sig skriva olika typer av texter till olika mottagare för att förmedla sitt budskap, för olika syften. Att behärska det skrivna ordet och göra sin röst hörd stärker självkänslan, påpekar lärarna, vilket är en del i begreppet skrivkraft.

I studien framkom också hur lärarna lägger vikt vid att eleverna tidigt automatiserar sin skrivteknik för flyt i skrivandet, så att energin kan läggas på det kreativa skapandet som också tidigare forskning tydliggjort (jfr Forsling, 2017). En av lärarna på Ängskolan menar att det talas mycket om vikten av läsflyt, att automatisera läsningen så att förståelseprocesserna kan läggas på innehållet i texten. Hon menar att lika viktigt som läsflyt är för läsningen, lika viktigt är skrivflyt för skrivandet. Att utveckla skrivflyt är betydelsefullt vare sig man skriver för hand eller på tangentbordet, resonerar lärarna. Man kan säga att det finns en relation mellan skrivflyt och skrivkraft (Gear, 2011) vilket uttrycks explicit i lärarnas utsagor.

### Slutord

I lärarnas reflektioner över hur de designar och iscensätter stödjande literacypraktiker framträder ett tydligt fokus på skrivande. I deltagarnas utsagor handlar det också mycket om meningsfullhet, kollektivitet, multimodalitet och kollaborativt lärande. Det stödjande arbetet beskrivs i relation till dessa begrepp med utgångspunkt i flexibilitet utifrån både grupp och individ, varvid skrivandets betydelse poängteras. Lärarna i studien lyfter fram skrivandet som identitetsskapande handling och ger flera exempel på hur detta kan komma till uttryck i klassrumspraktiken. Cummins (2003) tanke om att det är i relationen mellan lärare och elev som skrivlärande sker samtidigt som identiteter prövas och utvecklas stämmer väl in här. I resultaten blir det synligt att lärarna under pågående fokusgruppsamtal verkar upptäcka detta och medvetandegör skrivandets särskilda betydelse för skriv- och läsutveckling.

De lärare som deltog i fokusgrupperna har lång yrkeserfarenhet (8–25 år) och stort intresse för de frågor som studien fokuserar, det vill säga elevers tidiga skriv- och läs-lärande. Detta faktum har gjort att vi möjligen fått data som visar lärare som är mer engagerade, mer kunniga och mer reflekterande än vad man annars kanske skulle ha fått. Förutom dessa förhållanden utgör annars studiens lärare ett ganska typiskt utsnitt av lärarkåren.

### Författarpresentationer

**Catharina Tjernberg** är fil.dr och lektor i specialpedagogik, verksam vid Karlstads universitet inom speciallärarprogrammet. Hon har en bakgrund som lärare och specialpedagog och disputerade 2013 med avhandlingen *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Hennes forskningsintresse rör samspelet mellan teori och praktik i pedagogisk verksamhet med fokus på forskning om literacy.

**Karin Forsling** är fil.dr och lektor i specialpedagogik, verksam vid Karlstads universitet inom lärarutbildning och speciallärarprogram. Hon har en bakgrund som lärare och specialpedagog och disputerade 2017 vid Åbo Akademi med avhandlingen *Att överbrygga klyftor i ett digitalt lärandelandskap. Design och iscensättning för skriv- och läslärande i förskoleklass och lågstadium*. Hennes forskningsintressen rör specialpedagogiska perspektiv på literacy, samt praxisnära studier relaterat till förskola och digitalisering.

**Carin Roos** är professor i specialpedagogik på Högskolan Kristianstad. Som före detta förskollärare och speciallärare med inriktning döv/hörsel i nästan trettio år har hon ett särskilt intresse för detta forskningsfält. Hennes doktorsavhandling från 2004, *Skriftspråkande döva barn*, handlar om hur man blir en läsande och skrivande människa, i hög grad utan tillgång till ljud, i en teckenspråkig förskole- och skolmiljö.

## Referenser

- Aagaard, T. & Lund, A. (2013). Mind the gap: Divergent objects of assessment in technology-rich learning environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(4), 225–243.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärares möjligheter och hinder* (Gothenburg studies in educational sciences, 311). (Doktorsavhandling) Göteborg: Centrum för utbildningsvetenskap, Göteborgs universitet.
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffelter på elevers skriveferdigheter og skrivutvikling*. (Rapport 2 från Normprosjektet.) Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer-og-tolkutdanning.
- Berge, K. L., Skar, G., Matre, S., Solheim, R., Evensen, L. S., Otnes, H. & Thygesen, R. (2019). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(1), 6–25, Doi: 10.1080/0969594X.2017.1330251
- Blikstad-Balas, M. & Hvistendahl, R. (2013). Students' digital strategies and shortcuts: Searching for answers on Wikipedia as a core literacy practice in upper secondary school. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(1–2), 32–49.
- Borgfeldt, E. (2017). ”Det kan vara svårt att förklara på rader”. *Perspektiv på analys och bedömning av multimodal textproduktion i årskurs 3* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Calkins, L. M., Hartman, A. & White, Z. (2010). *One to one: The art of conferring with young writers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cummins, J. (2003). Second Language Teaching for Academic Success: A Framework for School Language Policy Development. I K. Nauclér (Red.). *A second language perspective on learning*. Stockholm: Sigma förlag.
- Cummins, J. (2012). The interaction of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing*, 25(8), 1973–1990. Doi: 10.1007/s11145-010-9290-7
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Elm Fristorp, A. (2012). *Design för lärande barns meningsskapande i naturvetenskap*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Stockholms universitet.
- Forsling, K. (2017). *Att överbrygga klyftor i ett digitalt lärandelandskap. Design och iscensättning för skriv- och läslärande i förskoleklass och lågstadium*. Doktorsavhandling Åbo: Åbo Akademi University Press, Åbo Akademi.
- Gear, A. (2011). *Writing Power: Engage Thinking Through Writing*. Canada: Stenhouse.
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104, 396–407. Doi: 10.1080/00220671.2010.488703

- Hinrichsen, J. & Coombs, A. (2013). The five resources of critical digital literacy: A Framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*, 21, 1–16. Doi: 10.3402/rlt.v21.21334
- Ivanić, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245.
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. New York: Routledge.
- Jewitt, C. (2009). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. London: Routledge.
- Johansson, V. (2009). *Developmental aspects of text production in writing and speech* (Travaux de l'Institut de linguistique de Lund, 48). (Doktorsavhandling.) Lund: Lunds universitet.
- Jølle, L. & Skar, G. (2020). "Digging for Gold" or "Sticking to the Criteria": Teachers' Rationales When Serving as Professional Raters. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 283–299. Doi: 10.1080/00313831.2018.1541821
- Kjällander, S. (2011). *Designs for learning in an extended digital environment: Case studies of social interaction in the social science classroom* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied researchers* (5:e uppl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Langer, J. A. (2004). *Getting to excellent: How to create better schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Leijon, M. (2010). *Att spåra tecken på lärande: Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö högskola.
- Leijon, M. & Lindstrand, F. (2012). Socialsemiotik och design för lärande: Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3–4), 171–192.
- Liberg, C. (2009). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. I P. Juvonen (Red.), *Språk och lärande: Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm, 7–8 november 2008* (ASLA:s skriftserie, 22, s. 11–25). Uppsala: ASLA.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading online*. <http://www.reading-online.org/research/lukefreebody.html>.
- Lund, A. & Hauge, T. E. (2011). Designs for teaching and learning in technology-rich learning environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 6(4), 258–271.
- Matre, S. & Fottland, H. (2010). Text, talk and thinking together - Using action research to improve third grade childrens' talking, reading and identity construction. *Nordic Studies in Education*, 31(4) 258–274.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: En kunskapsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie, 2007:2). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Neuman, S. B. (2017). The information book flood: Is additional exposure enough to support early literacy development. *The Elementary School Journal*, 118(1), 1–27.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L. & Zoran, A. G. (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1–21. Doi: 10.1177/160940690900800301
- Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: Current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23–37. Doi: 10.1080/01406720500537304
- Roos, C. & Allard, K. (2016). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande för döva barn och barn med hörselnedsättning. En systematisk litteraturstudie*. Forskningsrapport. Karlstad University Studies 2016:10. Karlstads universitet: Institutionen för pedagogiska studier.
- Rose, D. H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Schmidt, C. & Wedin, Å. (2015). Barbie, ninjakrigare och popstjärnor – populärkulturella texter i läs- och skrivundervisningen. I B. Lundgren & U. Damber, U. (Red.). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. (s. 51–69)(Nordsvenska 22). Umeå: Umeå universitet.
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande: Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Snow, C. E. & Juel, C. (2007). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The science of reading: A handbook* (s. 501–520). Malden, MA: Blackwell.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Doktorsavhandling, Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Tjernberg, C. (2018). *Processinriktad läs- och skrivundervisning – en väg till inkludering?* Stockholm: Liber.



## *Design för multimodal och kreativ skrivundervisning i tidiga skolår*

- Tjernberg, C. & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: A matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247–256. Doi: 10,1080/08856257.2014,891336.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Åkerfeldt, A. (2014). *Didaktisk design med digitala resurser: En studie av kunskapsrepresentationer i en digitaliserad skola* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Åkerlund, D. (2014). *Elever syns på nätet: Multimodala texter och autentiska mottagare* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo Akademi.