

Elevers berättelser om motvilja mot skrivande i mellanstadiet

Originalartikel

Magnus Jansson^{1*} 

Sammanfattning

Syftet med den studie som presenteras i den här artikeln är att identifiera och beskriva vad som är av betydelse för elevers motvilja mot skrivande i mellanstadiet, utifrån elevernas perspektiv. Studien bygger på intervjuer med 27 elever i årskurs 5 och 6 i två olika skolor i Sverige. Som metodologi användes narrativ ansats och som teoretisk utgångspunkt New Literacy Studies. Resultatet visar att elevernas motvilja riktades mot undervisning som medför att de inte har möjlighet att bestämma över innehållet i sina texter eller hindrar dem från att använda skrivande för den funktion som de har tänkt sig. Bedömning som ställer krav på eleverna som de inte förstår eller som de inte kan hantera kunde också medföra motvilja. Elevernas motvilja var enligt deras berättelser inte riktad mot själva skrivandet utan i stället mot de krav som ställs på deras texter före och efter skrivandet samt mot en prestationspraktik som är svår att förena med elevernas egna intentioner.

¹IBL, Linköpings universitet

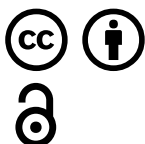
*Korresponderande författare:
Magnus Jansson
magnus.k.jansson@liu.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 14, nr 2, 2026, 29–47
DOI: [10.61998/forskul.v14i2.54669](https://doi.org/10.61998/forskul.v14i2.54669)
ISSN: 2001-6131

Publicerad: 2026-09-29
Förhandspublicerad: 2026-04-27

© 2026 Författaren.

Denna artikel publiceras med öppen
tillgång under villkoren i Creative
Commons. Erkännande-licensen
[CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), som tillåter användning,
spridning och reproduktion i vilket
medium som helst, förutsatt att
originalverket är korrekt citerat.



Nyckelord: skrivande, motvilja, elevers perspektiv

Abstract

The aim of the study presented in this article is to identify and describe the conditions that influence students' reluctance toward writing in the middle years of compulsory school from the students' own perspectives. The empirical material draws on interviews with 27 students in grades 5 and 6 at two Swedish schools. The study adopts a narrative methodological approach and is theoretically situated within New Literacy Studies. The findings reveal that students' reluctance was primarily directed towards the instructional design or assessment methods. Students reported that the instructional design influences their writing in ways that prevent them from utilizing writing as they intend. Additionally, students indicated that various forms of assessment impose requirements that they do not comprehend or cannot control. The results suggest that students' reluctance is not solely directed towards writing itself but rather towards a performance practice that is incompatible with their personal use of writing.

Keywords: writing, reluctance, students' perspective

Introduktion

För att lyckas i skolan, i arbetslivet och i vardagslivet är goda skrivkunskaper grundläggande. I skolan är skrivande en del av elevernas studier i de flesta ämnen, i många yrken är skrivande en central arbetsuppgift och i vardagen är skrivande ett viktigt redskap för samspel och kommunikation. Enligt en publikation från Unesco (2017), där organisationens arbete med literacy sammanfattas, är goda literacykunskaper – inklusive skrivande – avgörande för människors möjligheter att nå sina mål, tillägna sig kunskap i olika situationer samt delta i olika sociala gemenskaper. Skrivande fyller på så sätt en mängd viktiga funktioner i olika situationer. Rapporter från flera olika länder, såsom Nya Zeeland (Educational Assessment Research Unit och New Zealand Council for Educational Research, 2012) och USA (National Center for Educational Statistics [NCES], 2012) visar dock att många elever inte utvecklar de skrivkunskaper som förväntas av dem. I USA (NCES, 2012) når till exempel endast en tredjedel av alla elever i årskurs 8 och 12 de mål som har satts upp för elevers skrivande. En faktor som är av betydelse för elevers möjligheter att lära sig hantera och använda skrivande för olika funktioner är motvilja mot skrivande. Skrivande är en komplex aktivitet som kräver tekniska färdigheter, kunskap om de krav som ställs i olika situationer, uthållighet och koncentration. Tidigare forskning visar att elever som upplever motvilja mot skrivande stavar sämre, skriver meningar med sämre struktur (Camacho m.fl., 2021; Daly, 1978) och texter med sämre innehåll jämfört med andra (Camacho m.fl., 2021; Ekholm m.fl., 2017; Troia m.fl., 2013). Elever som upplever motvilja mot skrivande riskerar alltså att inte utveckla de kunskaper som behövs för att kunna hantera de krav som ställs på skrivande. För att skolan ska kunna förebygga och motverka att elever upplever motvilja mot skrivande och ge fler elever möjlighet att lära sig hantera skrivande för olika funktioner behövs kunskap om vad som kan föranleda att elever utvecklar och upplever motvilja mot skrivande. I den här studien studerar jag därför motvilja mot skrivande utifrån elevers perspektiv.

Motvilja mot skrivande

I svensk skrivforskning finns ingen tydlig definition av motvilja mot skrivande. Enligt *Svenska Akademiens ordlista* (Svenska Akademien, 2026) motsvarar motvilja en negativ inställning, vilket innebär att motvilja mot skrivande motsvarar negativ inställning till skrivande. I studier på engelska används begrepp som *writing apprehension*, *passive writers* och *reluctant writers*. *Writing apprehension* (ung. skrivångest) används för att beskriva elevers inställning till skrivande som ska bedömas (Daly & Wilson, 1983). Elever med hög *apprehension* upplever skrivande som onödigt och som ett straff medan elever med låg *apprehension* tycker om att skriva och litar på sin egen förmåga. *Passive writers* motsvarar elever med negativ inställning till skrivande och låg tilltro till sin egen förmåga (Kearney, 2004) medan *reluctant writers* motsvarar elever som upplever skrivande som meningslöst, saknar mål med sitt skrivande och har låg tillit till sina skrivkunskaper (Hawthorne, 2008). I linje med begreppen *passive writers* och *reluctant writers* motsvarar motvilja i den här studien en negativ inställning till skrivande, såsom jobbigt, ansträngande eller meningslöst. Studien utgår dock från att olika faktorer kan leda till att elever upplever motvilja mot skrivande och att alla elever, oberoende av deras tilltro till sin egen förmåga, kan uppleva motvilja mot skrivande i olika situationer.

Tidigare forskning

I det följande presenteras tidigare forskning om skrivundervisning i den svenska skolan, faktorer som kan leda till motvilja mot skrivande samt effekter av motvilja mot skrivande.

Tidigare forskning visar att skrivandet i skolan i huvudsak används för att elever ska lära sig att hantera texters form, lära sig ett ämnesinnehåll och för bedömning av elevers kunskaper. I

ämnet svenska riktas skrivandet ofta mot skrivtekniska färdigheter, medan skrivandet i ämnen som SO och NO i större utsträckning riktas mot olika texttypers struktur eller ett ämnesspecifikt innehåll.

En kvantitativ studie byggd på observationer (Sturk, 2022) visade att skrivandet i ämnet svenska i årskurs 4 till 6 främst användes för att eleverna skulle lära sig hantera texters form (såsom stavning och meningsbyggnad), medan skrivandet i andra ämnen i hög utsträckning användes för att eleverna skulle lära sig ett ämnesinnehåll. Schmidt (2013) studerade nio elevers skrivande i årskurs 3 till 5 och fann att undervisningen främst omfattade grammatik och regler för stavning. En studie om skrivandet i två mellanstadieklasser (Tanner, 2014) visade att det stöd som eleverna fick när de skrev texter i geografi och svenska främst handlade om att förstå instruktioner, koncentrera sig på skrivandet och stava ord rätt. Walldén och Lindh (2019) studerade en lärares undervisning i historia i årskurs 6 och fann att undervisningen i hög utsträckning omfattade grafiska modeller i syfte att stötta elevernas lärande av ett ämnesinnehåll (det vill säga Vasatiden). En etnografisk studie med fokus mot en lärares undervisning i historia i årskurs 4 (Staf, 2019) visade att undervisningen i huvudsak riktades mot historiska texters struktur (såsom rubriker, underrubriker och illustrationer). Svensson (2014) studerade två elevers skrivande i årskurs 3 och 4 och fann att en väsentlig del omfattade skriftliga läxförhör och prov i olika ämnen. En studie om skrivande i matematik i årskurs 4 (Teledahl, 2016) visade att skrivandet i huvudsak användes för att kartlägga elevernas kunskaper inför fortsatt undervisning och för att bedöma elevernas förmåga att kommunicera matematiska problem.

Tidigare forskning visar också att skolans skrivundervisning inte alltid ger elever möjligheter att påverka sitt skrivande eller använda sin kreativitet. Halleson och Visén (2018) analyserade 37 texter skrivna av elever i årskurs 5 i ämnet samhällskunskap och fann att de källtexter som eleverna använde som utgångspunkt begränsade deras möjligheter till reflektion och kreativt skapande. Elevtexterna liknade källtexterna till struktur och form men skiljde sig i olika hög grad från källtexternas innehåll – i en del upprepades källtexternas innehåll nästan ordagrant, i andra fanns en del tillägg medan det i några fanns självständiga reflektioner. En studie om skrivandet i fysik och svenska i tre gymnasieklasser (Randahl, 2014) visade att skrivandet i svenska gav eleverna större möjligheter att använda sin kreativitet jämfört med skrivandet i fysik. De texter som skrevs i fysik (ofta laborationsrapporter) styrdes av texttypens struktur medan de texter som skrevs i svenska i högre grad styrdes av texternas innehåll. I ämnet svenska förväntades eleverna också skriva med egna ord, vilket gav eleverna större kontroll över skrivandet.

Faktorer som kan leda till motvilja mot skrivande

I linje med den betydelse olika typer av texter och olika ämnen har för elevers möjligheter att påverka sitt skrivande visar flera studier att de sätt som undervisningen utformas på är av betydelse för elevers upplevelser av skrivandet. En studie byggd på intervjuer med 28 högstadieelever (Hawthorne, 2008) visade att elevernas intresse för det aktuella ämnet samt upplevelser av ämnets relevans var av betydelse. Elevernas motvilja mot skrivande minskade om de fick möjlighet att välja ämne och ta kontroll över sitt skrivande. En kvantitativ studie (Gardner, 2013) visade att många elever på lågstadiet upplevde motvilja mot skrivande i skolan trots att de tyckte om att skriva hemma. Skrivandet i skolan och skrivandet hemma riktades mot olika funktioner – skrivandet i skolan riktades främst mot skrivtekniska färdigheter medan skrivandet hemma användes för att kommunicera med andra – vilket medförde att elevernas identiteter som skribenter krockade. Hoewisch (2001) studerade hur undervisning om sagor påverkade elevernas upplevelser av skrivande i tre klasser i årskurs 3 och fann att undervisning om strategier för skrivande, skrivande utan krav på språkliga regler och respektfull återkoppling minskade elevernas

motvilja. En studie om hur elevernas motvilja mot skrivande i en klass på högstadiet påverkades av att skriva artiklar till en skoltidning (Thompson, 2012) visade att utmanade frågor från lärare samt kollaborativt skrivande mellan eleverna minskade deras motvilja. Kollaborativt skrivande gav eleverna möjlighet att utveckla idéer tillsammans, stötta varandra vid svårigheter samt utmana varandra.

Effekter av motvilja mot skrivande

Tidigare forskning visar tämligen entydigt att motvilja mot skrivande har en negativ effekt på elevers skrivprestationer. En kvantitativ studie (Daly, 1978) visade att studenter med hög motvilja mot skrivande hade sämre kunskaper om texters form och innehåll jämfört med studenter med låg motvilja. En kvantitativ studie byggd på tester med 218 elever i årskurs 5 (Pajares & Valiante, 1997) visade att självtillit var av betydelse för elevernas upplevelser av skrivande och skrivprestationer. Låg självtillit medförde hög motvilja mot skrivande och sämre kvalitet på berättelser. En liknande studie där 482 elever i årskurs 5 deltog (Türkben, 2021) visade att motvilja mot skrivande i kombination med skrivkramp hade en negativ effekt på kvaliteten på innehållet i elevernas berättelser. Faigley med flera (1981) studerade förhållandet mellan motvilja mot skrivande och kvaliteten på studenters berättande respektive argumenterande texter. De fann att studenter med hög motvilja mot skrivande presterade sämre berättande texter än andra men inte sämre argumenterande texter. En förklaring till detta skulle enligt Faigley med flera (1981) kunna vara att det är svårare att uttrycka egna erfarenheter jämfört med att argumentera objektivt.

Sammantaget indikerar tidigare forskning att elever med hög motvilja mot skrivande i hög utsträckning presterar sämre texter än andra. Flera studier pekar också på att elevers motvilja kan minska om de får skriva om ämnen som intresserar dem, när de får skriva för att kommunicera med andra och när de får det stöd som de behöver. Skolans undervisning framstår dock inte alltid ge elever möjlighet att påverka sitt skrivande eller använda sin kreativitet i någon högre utsträckning, även om det varierar mellan olika undervisningsmiljöer.

Syfte

Studiens syfte är att identifiera och beskriva vad som är av betydelse för elevers motvilja mot skrivande i mellanstadiet utifrån elevers perspektiv. Studien avser att besvara följande fråga:

Vilka faktorer kan enligt elevers berättelser medföra att elever upplever motvilja mot skrivande?

Studien utgår från att olika faktorer kan vara av betydelse för elevers motvilja på olika sätt och fokuserar därför på den variation av faktorer som elever berättar om.

Teori

I studien används New Literacy Studies som teoretiskt ramverk. Skrivande ses i detta perspektiv som en aktivitet förankrad i social och kulturell kontext (Barton, 2007; Street, 1984). Skrivande formas av den interaktion som utvecklas mellan deltagare i olika sociala praktiker och de kulturella ramar som skrivandet är en del av.

Ett centralt begrepp i New Literacy Studies är literacy. Begreppet definieras av flera forskare som hantering av skrift (Luke & Freebody, 1999; Scribner & Cole, 1981; Säljö, 2014). Literacy motsvarar inte kognitiva färdigheter fristående från kontext utan i stället kunskap om hur skrift används för olika funktioner i olika situationer. I den här studien används begreppet literacy för att positionera studien teoretiskt i relation till de sätt som elever upplever hanteringen av skrivande i skolan.

Ett annat centralt begrepp i den här studien är literacies. Begreppet används för att betona att skrift hanteras på olika sätt beroende på form, innehåll, funktion och situation (Barton, 2007). En berättelse har till exempel en annan form, ett annat innehåll och en annan funktion än en faktatext. En berättelse (eller en faktatext) kan dock fylla olika funktioner (t.ex. underhålla, informera, debattera) för olika personer i olika situationer, varför en och samma berättelse (eller en och samma faktatext) kan motsvara olika literacies. I diskussionsdelen används begreppet literacies för att diskutera vilken betydelse olika sätt att hantera skrift på har för elevers motvilja mot skrivande.

Ett tredje centralt begrepp i den här studien är literacyhändelse. Literacyhändelser motsvarar tillfällen då någon gör något i relation till skrift (Barton, 2007; Heath, 1983). Det kan handla om att leta efter fakta till en faktatext, fråga någon hur ett ord stavas eller presentera en färdig text för andra. Elevers skrivande i skolan sker alltid i relation andra literacyhändelser, till exempel instruktioner, vilket innebär att literacyhändelser kan vara av betydelse för elevers upplevelser av skrivande.

Literacyhändelser sker alltid inom ramen för en literacypraktik. Literacypraktik motsvarar de övergripande kulturella förställningar som finns om hantering av skrift i olika sammanhang (Barton, 2007; Street, 1984). Skolans literacypraktik bygger på formella styrdokument men också på olika aktörers (t.ex. lärares, föräldrars och elevers) föreställningar om skrivande i skolan. Det kan till exempel handla om krav på tekniska färdigheter, kreativitet, kognitiva processer eller olika texttypers struktur (Ivanič, 2004). I den här studien betraktas förhållandet mellan skolans literacypraktik och elevers skrivande som dubbelriktat – skolans literacypraktik formar elevers skrivande samtidigt som elevers skrivande formar skolans literacypraktik. Skolans literacypraktik kan på så sätt spela en roll för elevers motvilja mot skrivande.

I diskussionsdelen används begreppen literacies, literacyhändelse och literacypraktik för att diskutera faktorer som enligt elevernas berättelser är av betydelse för motvilja mot skrivande.

Metod

För att kunna studera motvilja mot skrivande utifrån elevers perspektiv används i den här studien en narrativ ansats (jfr Kohler Riessman, 2008). Det innebär att studien riktas mot elevers berättelser om sina erfarenheter av motvilja mot skrivande. Erfarenheter motsvarar i studien händelser som eleverna har varit med om och den mening och innebörd som eleverna tillskriver dessa händelser (jfr Perez Prieto, 2006). Berättelser betraktas i studien som avsnitt i intervjuer där eleverna talar om händelser och tankar om händelser på ett logiskt och sammanhängande sätt. Berättelser betraktas som meningsskapande handlingar där människor organiserar, förstår och uttrycker erfarenheter (Kohler Riessman, 2008). Berättelser betraktas dock inte som objektiva beskrivningar av erfarenheter utan ses i stället som socialt konstruerade versioner av erfarenheter (Mishler, 1999; Perez Prieto, 2006). Berättelser formas av de frågor som ställs och de svar som ges. Frågor och svar påverkas av föreställningar om vad som är relevant för den eller de som lyssnar och av den interaktion som utvecklas mellan deltagarna i samtalet. Intervjuare och deltagare bidrar på så sätt till konstruktionen av berättelser tillsammans (Mishler, 1999). De excerpt som presenteras i resultatdelen motsvarar i studien berättelser om elevers erfarenheter av motvilja mot skrivande så som de framstår när elever talar om dem. I analysen riktas fokus främst mot vad eleverna säger. Studien utgår dock också från att de sätt som eleverna uttrycker sig på, det vill säga hur eleverna berättar, kan säga något om vad eleverna berättar (Perez Prieto, 2006). Analysen riktas därför främst mot vad eleverna berättar men också mot vilka ord, uttryck och meningar de använder för att berätta något.

I studien används Bambergs (1997) positioneringsmodell som analysredskap. Modellen utgår från att de sätt som personer i berättelser positioneras på i förhållande till varandra och hur berättare positionerar sig själva i förhållande till social och kulturell kontext kan säga något om på vilka sätt olika kontextuella faktorer är av betydelse för människors erfarenheter (Bamberg, 1997). Hur modellen används beskrivs närmare under rubriken *Analys av data*.

Data och genomförande

Studien bygger på intervjuer med elever i årskurs 5 och 6. Eleverna i årskurs 5 gick i en klass i en stor skola i en mindre stad, medan eleverna i årskurs 6 gick i en liten skola på landsbygden. Skolorna valdes genom bekvämlighetsurval. Inför studien informerades elever, lärare och vårdnadshavare om villkor för deltagande vad gäller syfte, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet, 2017). Alla elever som gav samtycke till deltagande intervjuades, vilket innebar att det inte gjordes ett strategiskt urval av elever. Alla elever som deltog och deras vårdnadshavare har gett skriftligt samtycke till deltagande. I resultatdelen är elevernas namn fingerade. Elevernas och vårdnadshavarnas namn, inspelade och transkriberade intervjuer förvaras enligt Linköpings universitets riktlinjer för datahantering.

Intervjuerna genomfördes av författaren till studien i grupprum på respektive skola under skoltid och är mellan åtta och 30 minuter långa, vilket gav 364 sidor transkriberad text. Inför varje intervju informerades eleverna om att studien riktades mot elevernas erfarenheter och att det därför inte gick att svara fel på de frågor som ställdes. Eleverna fick också information om att deras lärare inte skulle få ta del av resultatet av studien förrän vid publicering och att deras namn då skulle vara fingerade. Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant. Längden på pauser, röstlägen och betoningar transkriberades inte.

Intervjuerna var semistrukturerade. Samtliga började med frågan "har du skrivit något den senaste tiden?". Därefter ställdes frågor om vad och hur eleverna skrev samt hur de upplevde skrivandet. I de intervjuer där eleverna inledningsvis berättade om skrivande som de tyckte om ställdes frågan "kommer du ihåg någon skrivuppgift som du inte tyckte om" och därefter följdfrågor om den. Frågan avsåg att rikta elevernas tankar mot motvilja mot skrivande. Frågorna riktades inte mot generella värderingar eller skrivande i allmänna termer utan i stället mot specifika händelser och erfarenheter av skrivande i skolan.

Några elever ville helst bli intervjuade tillsammans med en kamrat. För att tillgodose elevernas önskemål intervjuades därför 15 elever enskilt och tolv elever i par, vilket tillsammans gav 21 intervjuer. Intervjuer i grupp kan enligt Goodson och Sikes (2001) leda till att deltagare kommer ihåg händelser som de tidigare inte lagt någon vikt vid och ge information som inte framkommer i individuella intervjuer. För att eleverna skulle känna sig trygga i intervjusituationen bestämdes paren av elevernas lärare.

Studien är avgränsad till elever i årskurs 5 och 6 eftersom elever i dessa årskurser förväntas ha erfarenhet av att skriva olika typer av texter i olika ämnen för olika funktioner. Studien är också avgränsad till skrivande av längre, sammanhängande texter, såsom återberättande texter, berättelser eller faktatexter av olika slag. Kortskrivande, det vill säga korta svar på frågor, studeras inte. Studien är inte avgränsad till digitalt skrivande eller skrivande med papper och penna utan omfattar i stället det skrivande som eleverna väljer att berätta om. Studien är inte heller avgränsad till elever som upplever motvilja mot allt skrivande utan omfattar både elever som upplever motvilja mot allt skrivande och elever som upplever motvilja mot enstaka skrivuppgifter. En central utgångspunkt är att elevers upplevelser av skrivande kan variera beroende på de förutsättningar som ramar in skrivandet och att motvilja därför kan utvecklas vid olika tillfällen. Genom att studera vad som är av betydelse för elevers motvilja mot skrivande utifrån elevers

perspektiv avser studien bidra med kunskap om hur elevers motvilja mot skrivande i skolan kan förstås och i förlängningen också förebyggas och motverkas.

Analys av data

Analysen började med att samtliga transkriptioner lästes för att finna avsnitt där eleverna beskrev skrivande som tråkigt, inte roligt, jobbigt eller liknande. Detta ledde till att 27 avsnitt identifierades. Dessa avsnitt lästes sedan för att finna sammanhängande berättelser om motvilja mot skrivande, det vill säga avsnitt där händelser och tankar om motvilja mot skrivande kopplades till varandra på ett logiskt sätt. Detta medförde att 17 berättelser identifierades. De 17 berättelser som identifierades lästes sedan för att finna återkommande teman, det vill säga kvalitativt skilda mönster i berättelserna som framstod som centrala för elevernas erfarenheter av motvilja mot skrivande. Detta ledde till att fem olika teman (ett med en berättelse, ett annat med två berättelser, ett tredje med fyra berättelser och två teman med fem berättelser) identifierades. Därefter studerades berättelserna inom varje enskilt tema för att finna berättelser som tydligt motsvarade temats centrala innebörd. Detta medförde att fem berättelser om motvilja mot skrivande, ett från varje tema, valdes ut för en analys enligt Bambergs (1997) positioneringsmodell.

Bambergs (1997) positioneringsmodell omfattar en analys av berättelser på tre olika nivåer. Bamberg namnger inte nivåerna, men kortfattat riktas den första mot berättelsevärlden, den andra mot intervjusituationen och den tredje mot övergripande kulturell kontext. På den första nivån analyseras hur olika aktörer i elevernas berättelser positioneras i förhållande till varandra. Fokus riktas mot ord, uttryck och meningar som eleverna använder för att positionera aktörer och relationer mellan aktörer i berättelsen. På den andra nivån analyseras hur eleverna positionerar sig i förhållande till den eller de som lyssnar. Analysen riktas i denna del mot ord, uttryck och meningar som eleverna använder för att positionera sig själv i förhållande till den sociala situation som berättandet sker i. På den tredje nivån analyseras hur eleverna positionerar sig i förhållande till övergripande kulturell kontext. Fokus riktas mot ord, uttryck och meningar som eleverna använder för att positionera sig själva i förhållande till kulturella föreställningar om det fenomen som studeras. På samtliga nivåer riktas analysen mot ord, uttryck och meningar som eleverna använder för att positionera sig själva i förhållande till olika kontextuella faktorer.

Metoddiskussion

Eftersom studien är kvalitativ gör den inte några generaliseringsanspråk i kvantitativ mening. De berättelser som presenteras bygger på ett begränsat antal elevers berättelser och ska inte ses som objektiva beskrivningar av verkligheten utan istället som formade av den aktuella sociala intervjusituationen och den aktuella skolans literacypraktik. Eftersom de aktuella skolans literacypraktiker formas av den svenska skolans styrdokument är det dock troligt att elever i andra skolor i Sverige arbetar med liknande literacyhändelser och upplever dessa på ett liknande sätt. För att ge läsaren möjlighet att avgöra om resultatet i denna studie kan överföras till andra skolans literacypraktiker återges i resultatdelen inte endast vad eleverna berättar om motvilja mot skrivande, utan också vad de berättar om själva literacyhändelserna (det vill säga när de skrev den aktuella texten, vad som hände innan de skrev, vad texten handlade om, vad som hände när texten var färdig och liknande). Detta anges i en inledande text under varje kategori. Vilka frågor som ställdes i intervjuerna och hur eleverna svarade presenteras också. Genom att ge en fyllig bild av de kontextuella villkor som studien är förankrad i (Larsson, 2010) avser artikeln bidra till en diskussion om elevers skrivande i mellanstadiet.

Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet av analysen av fem olika berättelser om motvilja mot skrivande. Gemensamt för samtliga berättelser är att de handlar om motvilja mot krav som ställs på elevers skrivande. De två första handlar om krav på innehållet i faktatexter och berättelser, medan de tre andra handlar om krav på texters innehåll eller form mer generellt. Den viktigaste kvalitativa skillnaden mellan berättelserna är att elevernas motvilja riktas mot krav på texters utformning samt bedömning av elevers texter på olika sätt. Berättelserna handlar i tur och ordning om krav på faktatexters innehåll, krav på berättelsers innehåll, otydliga krav på revidering, krav på bestämda begrepp i texter samt krav på skrivtekniska färdigheter i form av stavning.

Krav på faktatext med bestämt innehåll

Den första berättelsen (excerpt 1) berättas av två elever i årskurs 5. Berättelsen handlar om en faktatext om ett djur som eleverna har skrivit tidigare. Innan eleverna började skriva fick de välja mellan några olika djur, leta efter fakta i olika källor och tillverka en tankekarta. När texten var klar skickade de den till sin lärare. Elevernas motvilja riktas i berättelsen (excerpt 1) mot att de inte fick bestämma vad de skulle skriva om.

Excerpt 1

- Elias: Jag tror att det var, jag vet inte hur länge sen det var men det var vad heter det förr i tiden när vi skulle jobba mycket med faktatexter. Då skulle vi skriva en egen om ett djur.
- Didrik: Just det, ja, ja det var inget roligt.
- Elias: Ja, och det var jättetråkigt [...] Vi fick välja mellan utter, bäver, älg, rödva, rödvarg eller, nej rödräv.
- [...]
- Didrik: Det var det var det som var det mest tråkiga [...] Att man inte fick välja vilket djur som helst.
- Elias: Jag ville skriva om en flodhäst.
- Didrik: Ja. Men det fick man inte.
- [...]
- Intervjuaren: Vad tyckte du om att skriva om bäver?
- Didrik: Ähm ja, det tokiga var ju att man inte fick välja djur, men det, ja, men det får man ja stå ut med, ja. Ähm, jag, alltså, källan var ju bra och så, men ... alltså jag gillar skriva andra texter, jag gillade dock inte att skriva faktatexter så mycket, men jag gillar, det är okej att skriva berättelser liksom, men jag tycker inte om faktatexter så mycket, skriva dem, det kan vara kul att läsa faktatexter, inte skriva dem.
- [...]
- Intervjuaren: Vad är det för skillnad då på att skriva en faktatext och en berättelse?
- Didrik: För att i berättelsen så får man hitta på och så.
- Elias: Ja, man är kreativ.
- Didrik: Ja, man behöver inte gå in på så här källor och leta fakta och då kan det vara lite fantasi också, det kan vara vad som helst [...] I en faktatext så måste det vara pålitlig fakta från bra källor och lite bestämt eller vad ska man säga, inte fritt.
- [...]
- Elias: [...] vi måste vad heter det skriva att, vad heter det vissa saker som [...] som är sanna. Och jag gillar inte att leta fakta, jag gillar mer att bara skriva mer som fantasi.

Elias och Didrik positionerar sig i berättelsen (excerpt 1) som elever med begränsad handlingsfrihet. De fick inte bestämma vilken typ av text de skulle skriva och de fick endast begränsade möjligheter att bestämma vad de skulle skriva om. Eftersom faktatexter ska bygga på "pålitlig fakta från bra källor" och saker "som är sanna" hade inte eleverna heller några större möjligheter att bestämma över textens innehåll.

Elevernas lärare nämns inte explicit i berättelsen men positioneras i förhållande till eleverna som bestämmande. Formuleringar som "men det fick man inte" visar att läraren inte gav eleverna några större möjligheter att bestämma vad de skulle skriva om och att läraren inte heller tog vara på elevernas förslag.

I förhållande till intervjuaren positionerar sig Elias och Didrik som elever som tycker om att skriva när de själva får bestämma över innehållet i sina texter. De tycker om att skriva berättelser eftersom de då får "hitta på och så" men de tycker inte om att skriva faktatexter eftersom de då måste skriva "lite bestämt". Formuleringen "jag ville skriva om en flodhäst" tyder dock på att eleverna kan tycka om att skriva faktatexter under förutsättning att de får skriva om något som intresserar dem. Detta framgår också i formuleringar som "det var det som var det mest tråkiga [...] att man inte fick välja vilket djur som helst" samt "det tokiga var ju att man inte fick välja djur".

På en övergripande nivå handlar berättelsen i excerpt 1 om elevers begränsade möjligheter att påverka sitt skrivande i skolan. Begränsningarna omfattar både textens form, innehåll och ämne. Elias och Didrik positionerar sig i berättelsen som kritiska till dessa begränsningar och framhåller vikten av att få bestämma över sitt skrivande själva. Elevernas motvilja riktas inte mot själva skrivandet, utan istället mot de villkor som ramade in deras skrivande och de sätt som skolans undervisning utformades på.

Krav på en berättelse med bestämt innehåll

Den andra berättelsen (excerpt 2) berättas av en elev i årskurs 6. Berättelsen handlar om en skrivuppgift som eleven arbetade med i årskurs 5 och som gick ut på att skriva en berättande text med nio kapitel. Inför varje nytt kapitel fick eleven information om vad kapitlet skulle handla om. När texten var klar plastades den in och sattes upp på en vägg. I likhet med föregående berättelse (excerpt 1) handlar den här berättelsen om motvilja mot krav på texters innehåll, men inte om krav på faktatexters innehåll utan istället om krav på berättande texters handling.

Berättelsen börjar när intervjuaren frågar om Fabian kommer ihåg någon skrivuppgift som han inte tyckte om.

Excerpt 2

Fabian: Ja, det var i femman då när vi skulle skriva en hel bok, så då var ... skulle man skriva typ nio kapitel. [...] Så skrev vi varje svenskapass hela tiden. (...) Så skrev man typ 40 sidor bara rakt av så. [...] Det var inte jättetul. Det var väldigt så här tråkigt, och alltså man blir väldigt trött när man bara ser massa, massa hela tiden.

[...]

Intervjuaren: Mm. Så ni fick instruktion av er lärare vad ni skulle göra?

Fabian: Ja men vi fick lite så här alltså att "det här ska vara med".

[...]

Intervjuaren: Mm. Och var det likadant då, att din lärare gav liksom nya instruktioner och sedan fick ni skriva, och sedan fick ni skriva, och sedan nya instruktioner igen, eller?

Fabian: Ja, hela tiden.

Intervjuaren: Okej. Hu... vad tyckte du om det då, att det kom nya liksom instruktioner?

Fabian: Jo men jag sä... alla tyckte att man skulle få s... alltså så här för det vart ju väldigt så här ... det försämrades ju, för om vi säger att vi ... ja ... jag hade gjort den jättespännande, och så ville jag fortsätta, och då kom det att man var tvungen att göra något annat, så då fick man ju liksom ... man kanske hade en väldigt bra f... flow där eller vad man ska säga, röd tråd, så då kanske man tänker att "ja nu jäklar kan jag fortsätta och göra en riktigt bra berättelse", och då blev det liksom lite "ja, men så måste jag skriva in det här också".

[...]

Intervjuaren: Mm. Mm. Jag tänkte på du berättade att det var svårt att komma på.

Fabian: Ja, det var väldigt svårt, för att särskilt i de sista kapitlen man hade liksom... om vi säger att man hade kommit på jättebra fram till kapitel sex, och så kom det en jättedålig instruktion kapitel sju, och då "hur ska jag fortsätta det här nu", när man redan hade tänkt ut hur man skulle fortsätta det andra. [...] Så det vart ju hela konstigt, och så hinner man tänka i en lektion och sedan skriva den andra.

[...]

Fabian: Jag tycker man borde få uttrycka helt själv, inte att det ska komma in och ändra, det är ju som... jag hatar att de ändrar och håller på.

I likhet med eleverna i den föregående berättelsen (excerpt 1) positionerar sig Fabian i den här berättelsen som en elev med begränsad handlingsfrihet. De instruktioner som Fabian fick under skrivandet medförde att eleven endast gavs begränsade möjligheter att bestämma över textens innehåll. Fabian försökte följa de nya instruktionerna, men eftersom Fabians egna idéer inte stämde överens med de nya instruktionerna blev skrivandet svårt. Fabian hade egna idéer och behövde inte stöd för att kunna fortsätta.

Fabians lärare positioneras i berättelsen som en person som försvårar skrivandet. De nya instruktionerna medförde att elevens flöde i skrivandet hindrades, vilket i sin tur både medförde att skrivandet tog längre tid än nödvändigt och att innehållet i elevens text försämrades. Läraren begränsade Fabians möjlighet att använda sina egna idéer och följa sin ursprungliga plan.

Fabians klasskamrater positioneras i förhållande till Fabian som allierade. Formuleringen "alla tyckte att man skulle få s..." visar att både Fabian och hans klasskamrater tyckte att de skulle få bestämma över innehållet i sina berättelser.

I relation till intervjuaren positionerar sig Fabian som en duktig elev med stor tillit till sin egen förmåga. Han vet att han kan skriva "en riktigt bra berättelse". Fabian framstår som en elev som tycker om att skriva under förutsättning att han får använda sina egna idéer och bestämma över innehållet i sina texter själv.

I linje med föregående berättelse (excerpt 1) handlar Fabians berättelse (excerpt 2) på en övergripande nivå om elevers begränsade möjligheter att påverka sitt skrivande i skolan. Begränsningen utgörs i detta fall av de instruktioner som gavs inför varje nytt kapitel. Instruktionerna kan tänkas ge en del elever ett stöd i skrivandet, men Fabian positionerar sig som kritisk till instruktionerna eftersom de hindrade hans flöde, tvingade honom att tänka om och försvårade skrivandet. Fabians motvilja riktas inte mot berättelseskritik i sig utan istället mot det sätt som undervisningen utformades på.

Otydliga krav på revidering

Den tredje berättelsen (excerpt 3) berättas av två elever i årskurs 6. Berättelsen handlar om en skrivuppgift i ämnet textilslöjd som eleverna arbetade med i årskurs 5. Skrivuppgiften gick ut på att beskriva hur de gjorde när de tillverkade ett förkläde. Innan eleverna började skriva fick de en lista med punkter som skulle finnas med i texten. När texten var klar la de den i sin slöjd-

portfolio. Elevernas motvilja riktas i berättelsen (excerpt 3) mot att den återkoppling de fick var otydlig och motsägelsefull. Eleverna förstod inte vad de skulle göra för att deras lärare skulle bli nöjd vilket medförde att eleverna tvingades revidera sina texter flera gånger.

Eleverna talar först om samma skrivuppgift som Fabian (se excerpt 2). När intervjuaren frågar om eleverna kommer ihåg någon annan text som de inte tyckte om att skriva svarar de:

Excerpt 3

- Alba: Ja och sedan typ så ... ja det var typ, jag hade, alla skulle göra ett förkläde, så skulle man skriva om det. Så hade jag så här skrivit. Men sedan så fick alla, alla fick ju tillbaka kommentarer. Så fick man göra om typ hela texten [...] För att hon inte var nöjd.
- Intervjuaren: Vad var det som hon inte var nöjd med då då?
- Alba: Jag vet inte.
- Bea: Alltså det var typ så här ...
- Alba: Olika hela tiden.
- Bea: Ja.
- Alba: Typ, "Ja nu var den för lång då måste du korta ner med orden" typ. [...] Allt man hade gjort och [...] vilken ordning det var i och, vad allt hette och [...] Alltså hon verkade inte nöjd, alltså man var tvungen att ändra och ändra och ändra.
- [...]
- Bea: Alltså hon kunde ju säga typ så här att det var bra ena sekunden men nästa sekund hade hon kommit med en kommentar att det inte var bra. Så det var nog det som, alltså det som gjorde att det var så tråkigt ...
- [...]
- Alba: ... och så fick vi ut en mall typ.
- [...]
- Bea: Men den mallen sa inte jättemycket faktiskt.
- Alba: Nä. Den sa, man skulle typ förklara den och sedan fick man Lösblad man skulle skriva om. Och jag skrev allt som det stod på det, för det var så här punktat hur man skulle göra den när man gjorde det.
- Bea: Mm. Men det blev ändå inte rätt liksom.
- [...]
- Alba: Ja. Det är också så, alltså, det är ju tråkigt att skriva om och skriva om hela tiden. [...] Alltså när man hade ändrat det så då kommer hon med nya som hon inte ens hade nämnt i den andra kommentaren. [...] Istället för att säga allt i en kommentar så sökte hon fel hela tiden. [...] ... man ville liksom inte bli klar med förklädet för då visste man att man skulle få skriva.

Alba och Bea positionerar sig i den här berättelsen (excerpt 3) som vilseledda. De försökte följa den instruktion och återkoppling som de fick men eftersom instruktionen var otydlig och återkopplingen motsägelsefull blev skrivandet svårt. Den otydliga instruktionen och motstridiga återkopplingen förvirrade eleverna och medförde att de tvingades gissa vad de skulle skriva.

I relation till eleverna positioneras elevernas lärare som otydlig. Lärarens otydliga instruktion och motsägelsefulla återkoppling gav inte eleverna det stöd de behövde för att kunna revidera och utveckla sina texter så att de motsvarade lärarens krav. Återkopplingen försvårade istället skrivandet.

Elevernas klasskamrater positioneras tillsammans med Alba och Bea som ett kollektiv. Alla elever skulle tillverka ett förkläde och alla elever skulle skriva en text om det. Formuleringen ”alla fick ju tillbaka kommentarer” antyder att flera elever i klassen fick revidera sina texter.

I förhållande till intervjuaren positionerar sig Alba och Bea som uppgivna. De försökte följa lärarens instruktion men lyckades inte, vad de än gjorde. Formuleringen ”man ville liksom inte bli klar med förklädet för då visste man att man skulle få skriva” antyder att den motstridiga återkopplingen och de upprepade revideringar som eleverna tvingades göra medförde att de i det närmaste gav upp.

På ett övergripande plan framstår den här berättelsen handla om formativ bedömning av elevers skrivande. Elevernas motvilja riktas i berättelsen mot att den formativa bedömningen var otydlig och motsägelsefull, vilket medförde att de inte fick det stöd som de behövde för att kunna slutföra uppgiften. Elevernas motvilja riktas inte mot formativ bedömning i sig utan istället mot det sätt som den formativa bedömningen utformades på.

Krav på ämnesspecifika begrepp

Den fjärde berättelsen (excerpt 4) berättas av en elev i årskurs 6. Berättelsen handlar om en skrivuppgift i ämnet bild som gick ut på att analysera en oljemålning med hjälp av ämnesspecifika begrepp. Innan eleven började skriva fick han en lista med ämnesspecifika begrepp som skulle finnas med i texten. När texten var klar lämnade eleven den till sin lärare. Elevens motvilja riktas i berättelsen mot att han var tvungen att använda de ämnesspecifika begreppen för att få ett högt betyg. Begreppen var svåra att förstå vilket medförde att skrivandet också blev svårt.

Berättelsen börjar när intervjuaren frågar om eleven har skrivit någon text den senaste tiden.

Excerpt 4

Gustav: Det var nog igår.

Intervjuaren: Vad skrev du då då?

Gustav: Det var en bildanalys i, hemma, och i skolan.

[...]

Intervjuaren: Vad tyckte du om den uppgiften?

Gustav: Jag tycker inte om att skriva så mycket så det blir lite, man tappar spåret typ. [...] Det var inte så intressant och då var det inte lika roligt att skriva om det liksom.

Intervjuaren: Berätta lite om den uppgiften, vad skulle ni göra?

Gustav: Det var en bild på ett, några personer som sitter och äter potatis, såhär, Potatisätarna, heter den. Skulle vi beskriva hur den såg ut med såhär, begreppsord, typ, ja, vad var det, svår, och så skulle man liksom skriva som, det var ju typ det värsta.

Intervjuaren: Det var det värsta?

Gustav: Ja.

Intervjuaren: Hur då menar du?

Gustav: Nej men alltså det är såhär jobbigt att hitta såhär ord och sånt [...]. Jag, hur jag skulle börja, det var väl, första frågan var ju hur man skulle, då skulle man beskriva bilden. Och då tog jag fram ett papper och började skriva. Men det tog inte lång stund förrän jag började sluta, för jag tröttnade [...] Eller såhär, blev trött liksom, fick såhär ont i ögonen.

[...]

Intervjuaren: Ja, okej, okej. Kom du igång med uppgiften sen igen då eller hur?

Gustav: Mm, sen kom jag igång, men det var ju för att vi var tvungna att lämna in den på fredag så jag var tvungen att skriva.

[...]

Intervjuaren: Vad var det som gjorde att den här uppgiften var tråkig då? Om du jämför med andra?

Gustav: Men typ, att beskriva en bild med ord, såhär svåra ord, och det var inte direkt min grej [...] man var tvungen att ha de där orden för att få ett bra betyg. Om du bara skriver såhär, så kan du inte få ett bra betyg, för du måste beskriva orden liksom [...] Eller vad heter det, skriva såhär begrepp som, bildbegrepp typ. Och då var jag tvungen att läsa igenom hela texten och börja om igen och lägga dit begrepp. Det tyckte jag var jättejobbigt, att göra det typ själv med mina ord.

Gustav positionerar sig i berättelsen (excerpt 4) som pressad. Han var tvungen att skriva en text med begrepp som var svåra att förstå och han var tvungen att lämna sin text till sin lärare en bestämd tid. Eftersom begreppen var svåra att förstå var det svårt för eleven att koncentrera sig på uppgiften och genomföra den i tid.

Elevens lärare nämns inte explicit i berättelsen men positioneras genom formuleringar som "man var tvungen att ha de där orden för att få ett bra betyg" i relation till eleven som bedömare. Läraren gav eleven en uppgift som skulle bedömas och betygssättas utifrån bestämda kriterier.

Gustavs klasskamrater, som endast nämns i formuleringar som "vi" och "man", positioneras tillsammans med Gustav som elever som ska bedömas. Samtliga elevers texter ska bedömas och betygssättas.

I förhållande till intervjuaren positionerar sig Gustav som en elev som strävar efter att få ett högt betyg. Trots att uppgiften var svår och trots att han hade svårt att koncentrera sig gav han inte upp. Gustavs strävan efter ett högt betyg framstår i berättelsen väga tyngre än hans motvilja mot skrivuppgiften.

På ett övergripande plan handlar den här berättelsen om summativ bedömning. Eleven skriver för att hans kunskaper ska betygssättas. Eleven positioneras i berättelsen som kritisk mot att de krav som ställdes för ett högt betyg var svåra att nå. Eleven klämdes mellan de svårigheter som kraven medförde och den press som lades på honom och som eleven också lade på sig själv för att få ett högt betyg. Elevens motvilja riktas inte mot summativ bedömning i sig utan mot de kriterier som den summativa bedömningen bygger på.

Krav på texters form

Den femte och sista berättelsen (excerpt 5) skiljer sig från de andra då berättelsen inte handlar om texters innehåll utan istället om texters form. Berättelsen berättas av en elev i årskurs 5. I likhet med Elias och Didriks berättelse (excerpt 1) handlar den här berättelsen om en skrivuppgift som gick ut på att skriva en faktatext om ett djur. Innan eleven började skriva fick hon välja ett djur, leta efter fakta i olika källor och tillverka en tankearta om djuret. När texten var klar lämnade hon den till sin lärare. Elevens motvilja riktas i berättelsen mot krav på korrekt stavning.

Berättelsen börjar när intervjuaren frågar om eleven är färdig med texten.

Excerpt 5

Clara: Ja, det är jag. [...] Jag brukar tänka så, om jag gör klart den fort och kollar igenom den lite snabbt så slipper jag göra den sen.

Intervjuaren: Okej. Så du skrev fort?

Clara: Nej, men jag ... Det är liksom, jag skriver fort men ändå så att jag hinner liksom tänka lite grann, blev det här bra? Eller måste jag göra om hela igen?

[...]

Intervjuaren: Men vad är det som gör att du inte gillade den uppgiften?

Clara: Ja, men det blir väl ... Det blir liksom som en spärr [...] som gör att det blir liksom ... Det blir svårt, det blir jobbigt, man vill inte skriva för det ... För det liksom, det blir svårt med stavningen och det blir bara ...

[...]

Intervjuaren: Vad är det som gör att det är svårt och jobbigt att stava fel då? Om jag säger så då.

Clara: Men det är ju det om att ... Jag går i femman och har gjort det nu och snart ska börja sexan, men jag kan fortfarande inte stava. Och det liksom, det blir som en spärr. Så det blir liksom jobbigt.

[...]

Intervjuaren: Mm. Men trots det så gör du uppgiften.

Clara: Ja. Jag försöker så gott det går och sen får det bli som det blir. [...] Det är där som är så skönt med vår lärare, att hon påpekar inte det så mycket. Att hon gör rätt, alltså liksom så att hon liksom vet om att jag har svårt för att stava. Så det blir liksom ... Det blir ändå helt okej ändå.

Clara positionerar sig i berättelsen som en elev i svårigheter. Svårigheterna beror på de krav som ställs på elevers stavning i årskurs 5. Svårigheterna medför att "det blir svårt, det blir jobbigt" att skriva. Formuleringen "om jag gör klart den fort och kollar igenom lite snabbt så slipper jag göra den sen" antyder att eleven hanterar sina svårigheter genom att skriva fort, vilket kan ses som en strategi för att undvika att skriva.

Elevens lärare positioneras i relation till eleven som hänsynstagande. Läraren var medveten om elevens svårigheter och la därför inte så stor vikt vid stavning. Lärarens förhållningssätt medför att skrivandet blev "helt okej ändå".

Claras klasskamrater, i form av elever i årskurs 5, positioneras i relation till Clara som elever som kan mer än Clara. Formuleringen "Jag går i femman och har gjort det nu och snart ska börja sexan, men jag kan fortfarande inte stava" visar att Clara menar att hon som elev i årskurs 5 borde kunna stava.

I förhållande till intervjuaren positionerar sig Clara som en elev med små möjligheter att påverka sin situation. Formuleringen "det blir liksom en spärr" antyder att eleven upplever att hon inte kan göra så mycket för att råda bot på sina svårigheter.

På en övergripande nivå handlar den här berättelsen om normativ bedömning mellan elever. Eleven jämför sig själv med andra elever i årskurs 5 och finner att hon inte kan det andra kan. Eleven positioneras i berättelsen som klämd mellan sina svårigheter och de krav som ställs på elever i en bestämd ålder. Eleven kan inte ändra på sina svårigheter och inte heller ändra på de krav som ställs på elever. Elevers motvilja riktas inte mot själva skrivandet utan istället mot de krav på texters form som ställs på elever i en viss årskurs och som eleven också ställer på sig själv.

Diskussion

Studiens resultat visar att krav på faktatexters innehåll, krav på berättelsers innehåll, otydlig och motsägelsefull återkoppling, krav på svåra begrepp samt krav på skrivtekniska regler kan medföra motvilja mot skrivande. I det följande diskuteras detta med utgångspunkt från begreppen literacies, literacyhändelse och literacypraktik.

Elevernas motvilja riktas i den här studien mot skrivande av faktatexter, berättelser, återgivande texter och analyserande texter. Skrivandet sker i olika ämnen och framstår som riktat mot olika funktioner. Motviljan kan inte knytas till bestämda literacies – i stället framstår andra faktorer vara av betydelse.

I flera berättelser framstår elevernas motvilja mot skrivande bero på en krock mellan den funktion som eleverna riktar fokus mot och undervisningens utformning. Elias och Didriks berättelse (excerpt 1) visar till exempel att de använde, eller avsåg använda, skrivandet för att lära sig ett ämnesinnehåll, medan formuleringar som ”det var förr i tiden när vi skulle jobba mycket med faktatexter” antyder att undervisningen riktades mot faktatexters struktur och språkliga särdrag. Fabians berättelse (excerpt 2) visar att eleven använde skrivandet för att skriva en spännande berättelse, medan de instruktioner eleven fick under skrivandet antyder att undervisningen riktades mot berättelsers struktur. Flera studier (Gardner, 2013; Staf, 2019) visar i linje med detta att en del av elevers skrivande används för att elever ska lära sig hantera texters form. En krock mellan den funktion som eleverna riktar fokus mot och det sätt som undervisningen utformas på, det vill säga en krock mellan olika literacies, framstår i den här studien som en faktor av betydelse för motvilja mot skrivande.

Flera berättelser visar att literacyhändelser som sker före, under eller efter skrivandet är av betydelse för elevers motvilja. I några av dessa riktas elevernas motvilja mot literacyhändelser som begränsar elevernas möjligheter att bestämma över sitt skrivande. Elias och Didriks berättelse (excerpt 1) visar att de instruktioner som eleverna fick inför skrivandet starkt begränsade deras möjligheter att bestämma vad de skulle skriva om, medan Fabians berättelse (excerpt 2) handlar om krav som ställdes på eleven under skrivandet (det vill säga hur hans berättelse skulle fortsätta) och som begränsade elevens möjligheter att använda sin kreativitet och skriva en spännande berättelse. Tidigare forskning (Hawthorne, 2008; Hoewisch, 2001) visar att elevers möjligheter att bestämma över sitt skrivande är av betydelse för motvilja. Hawthorne (2008) finner till exempel att elevers motvilja minskar om de får skriva om ämnen som de upplever som intressanta och relevanta för dem. Andra berättelser handlar om literacyhändelser efter skrivandet och som medför svårigheter som eleverna inte kan hantera. Albas och Beas berättelse (excerpt 3) handlar om svårigheter med otydlig och motsägelsefull återkoppling, medan Gustavs berättelse (excerpt 4) handlar om krav på att lägga till svåra ord. Elevernas motvilja riktas inte mot själva skrivandet utan i stället mot literacyhändelser som begränsar deras handlingsfrihet eller medför krav som de inte kan hantera.

Tidigare forskning (Svensson, 2014; Teledal, 2016) visar att en del av elevers skrivande används för bedömning av elevers kunskaper i olika ämnen. Flera berättelser i den här studien handlar om literacyhändelser riktade mot bedömning. Albas och Beas berättelse (excerpt 3) handlar om formativ bedömning (återkoppling), Gustavs berättelse (excerpt 4) om summativ bedömning (betyg) medan Claras berättelse (excerpt 5) handlar om normativ bedömning (jämförelser mellan elever). Hoewisch (2001) visar att tydlig och respektfull formativ bedömning kan förebygga motvilja, medan den här studien visar att formativ bedömning som elever upplever som otydlig och motsägelsefull kan medföra motvilja. Summativ bedömning med krav som elever upplever som svåra att nå och normativ bedömning som leder till att elever upplever att de kan mindre än andra kan också medföra motvilja mot skrivande. Literacyhändelser i form av bedömning framstår i den här studien som en problematisk del av skolans literacypraktik.

Skolans literacypraktik framstår i den här studien som riktad mot prestation. Eleverna förväntas anpassa sitt skrivande efter de krav som ställs genom de instruktioner och den återkoppling som de får. Kraven formas av de sätt som undervisningen utformas på, elevernas krav på sig själva och elevernas föreställningar om vad elever i en viss årskurs bör kunna. Eleverna ges inte några större möjligheter att bestämma över sitt skrivande vilket medför att de förväntas skriva texter med innehåll som de inte upplever som relevanta för dem och texter med svårigheter som de inte kan hantera. Eleverna framstår också som utlämnade till att själva hantera de svårigheter

som de ställs inför utan ett tydligt stöd. Eleverna hanterar dessa svårigheter genom att skjuta upp skrivandet eller skriva fort för att slippa skriva mer.

Didaktiska implikationer

För att elever ska lära sig hantera de krav som ställs på skrivande behöver undervisningen riktas mot texters form, innehåll och funktion (jfr Ivanič, 2004). Det kan därför vara svårt att alltid ge elever möjlighet att bestämma över sitt skrivande. En undervisning där texters form, innehåll och funktion kopplas samman kan dock både ge elever en viss handlingsfrihet och bidra till att elever förstår vad de kan använda skrivande till (jfr Graham m.fl., 2020). Om undervisningen riktas mot en aspekt av skrivande, såsom texters form, framstår det i den här studien som viktigt att tydligt kommunicera detta. Om elever förstår varför de skriver och vad de förväntas lära sig kan det vara lättare för dem att acceptera och hantera de ramar som skrivandet sker i.

För att kunna hantera de krav som ställs på skrivande framstår det också i den här studien som viktigt att eleverna får ett tydligt stöd. Tidigare forskning visar att svårigheter kan förebyggas och hanteras genom undervisning om texters struktur, tydlig och respektfull återkoppling (Hoewisch, 2001) samt samarbete mellan elever (Thompson, 2011). Tydliga instruktioner och återkoppling som eleverna förstår framstår även i den här studien som viktiga faktorer. Stöd i form av instruktioner som tvingar elever att följa en bestämd mall kan dock hindra elevers kreativitet och flöde i skrivandet. Det framstår därför som viktigt att undervisningen balanserar mellan handlingsfrihet och stöd.

Bedömning är en central del av skolans literacypraktik. För att formativ bedömning inte ska leda till motvilja mot skrivande framstår det i den här studien som viktigt att återkopplingen konkret anger vad eleverna ska göra (jfr Hoewisch, 2001). Återkopplingen behöver också stämma överens med de instruktioner eleverna får inför skrivandet. För att summativ bedömning inte ska leda till motvilja mot skrivande kan ett förslag vara att eleverna får öva innan de provas. Elever behöver få möjlighet att göra misstag innan de ställs inför betygskriterier. För att normativ bedömning inte ska leda till motvilja framstår det som viktigt att utforma en literacypraktik där jämförelser mellan elever undviks i så stor utsträckning som möjligt. Att rikta återkoppling mot aspekter av skrivandet som elever lyckas bra med och utesluta kamratbedömning är några förslag.

Referenser

- Bamberg, M. G. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), 335–342. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.42pos>
- Barton, D. (2017). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. John Wiley & Sons.
- Brandt, D. (2014). *The rise of writing: Redefining mass literacy*. Cambridge University Press.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Camacho, A., Alves, R. A. & Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, 72(1), 10–14. <https://doi.org/10.1080/00220671.1978.10885110>
- Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242–249. <https://doi.org/10.58680/rte197520067>

- Daly, J. A. & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327–341. <https://doi.org/10.58680/rte198315695>
- Educational Assessment Research Unit och New Zealand Council for Educational Research. (2012). *National monitoring study of student achievement, English: Writing 2012*.
- Ekholm, E., Zumbrunn, S. & DeBusk-Lane, M. (2018). Clarifying an elusive construct: A systematic review of writing attitudes. *Educational Psychology Review*, 30, 827–856. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9423-5>
- Egelström, M. (2019). *Samma lärare – olika praktiker?: en studie av literacy och meningsskapande i grundskolans tidiga ämnesundervisning*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1294719&dswid=-8276>
- Faigley, L., Daly, J. A. & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance. *The Journal of Educational Research*. 75(1), 16–21. <https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885348>
- Gardner, P. (2013). Writing in context: Reluctant writers and their writing at home and at school. *English in Australia*, 48(1), 71–81. [elektronisk resurs]
- Goodson, I. & Sikes, P. J. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Hallesson, Y. & Visén, P. (2018). Från källtext till elevtext: spår av lästa ämnestexter i elevtexter i en årskurs 5-klass. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 98–120. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1172>
- Hawthorne, S. (2008). *Engaging reluctant writers: The nature of reluctance to write and the effect of a self-regulation strategy training programme on the engagement and writing performance of reluctant writers in secondary school English*. [Doktorsavhandling, University of Auckland]. <https://www.researchgate.net/publication/37986986>
- Heath, S. B. (1983). *Way with words: Language. Life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hoewisch, A. (2001). "Do I have to have a princess in my story?": Supporting childrens writing of fairytales. *Reading & Writing Quarterly*, 17(4), 249–277. <https://doi.org/10.1080/105735601317095025>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Kearney, J. (2004). Understanding "Writing Passivity" in Order to Optimise the Writing Performance of all Student Writers. I *2nd Annual International Conference on Cognition, Language and Special Education Research*. School of Cognition, Language, and Special Education, Griffith University.
- Larsson, S. (2010). Om generalisering från kvalitativa studier. I I. Eriksson, V. Lindberg & E. Österlind (Red.), *Uppdrag undervisning: Kunskap och lärande* (s. 51–68). Studentlitteratur.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically primary*, 4(2), 5–8.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Harvard University Press.
- National Center for Educational Statistics. (2012). *The nation's report card: Writing 2011 (NCES 2012-470)*. U.S. Department of Education, Institute of Educational Sciences. [elektronisk resurs]
- Pajares, F. & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353–360. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>

- Pérez Prieto, H. (2006). *Historien om räven och andra berättelser: Om klasskamrater och skolan på en liten ort–ur ett skol-och livsberättelse perspektiv*. Karlstads universitet.
- Randahl, A.-C. (2014). *Strategiska skribenter: skrivprocesser i fysik och svenska*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A696484&dswid=-897>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Svenska Akademien. (2026). *Svenska Akademiens ordlista* (15 uppl.).
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån som läser: Barns menings-och identitetsskapande genom texter*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A656947&dswid=-6670>
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674433014>
- Staf, S. (2019). *Skriva historia. Literacyförväntningar och elevtexter i historieämnet på mellan- och högstadiet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/60279>
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice* (Vol. 9). Cambridge University Press.
- Sturk, E. (2022). *Writing across the curriculum in compulsory school in Sweden*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. <https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A1654138&dswid=-9341>
- Svensson, T. (2014). *Alexander, Sara och skriften: en skriftbruksetnografisk studie av barn i mellanåren*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:697750/FULLTEXT02.pdf>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Tanner, M. (2014). *Lärarens väg genom klassrummet: Lärande och skriftspråkande i bänkinteraktioner på mellanstadiet*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:710012/fulltext01.pdf>
- Teledahl, A. (2016). *Knowledge and writing in school mathematics: A communicational approach*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1059464&dswid=-6008>
- Thompson, I. (2012). Stimulating reluctant writers: a Vygotskian approach to teaching writing in secondary schools. *English in Education*, 46(1), 85–100.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. & Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5–28. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>
- Türkben, T. (2021). The relationship between fifth grade student's writing anxiety and blocking with their written expression skills. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(2), 998–1021.
- Unesco, E. S. (2017). *Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting literacy*. <https://doi.org/10.54675/DGPI6272>
- United Kingdom Department for Education. *The research evidence on writing*. [elektronisk resurs]
- Walldén, R. & Lindh, C. (2021). Skrivpraktiker i historieämnet: Strukturerat textarbete i undervisning om Vasatiden. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 11(1), 54–79. [elektronisk resurs]

Författarpresentation

Magnus Jansson 

Magnus Jansson är filosofie doktor i pedagogik och lektor vid Linköpings universitet. Hans forskningsintresse riktas främst mot skrivande och skrivutveckling.