

Diskursöverbryggande perspektiv på återkopplande skrivsamtal i årskurs 3

Robert Walldén

Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet

ABSTRACT

Föreliggande studie svarar mot behovet av en mer nyanserad förståelse av skrivundervisning i tidiga skolår genom att belysa återkopplande samtal under klassrumsarbete med rådgivande brev. Studiens deltagare var en undervisande skolbibliotekarie och elever i årskurs 3 som genomförde en skrivuppgift efter högläsning av en barnbok. Materialet utgörs av ljudupptagningar samt fotograferade elevtexter. Analysen bygger på en empirinära operationalisering av Ivaničs ramverk för skrivdiskurser med fokus på hur samtalen relaterade till språklig korrekthet, struktur och kommunikativa mål. Den kommunikativa aspekten synliggörs genom Hallidays registerteori, medan interaktionen visualiseras som diskursiva rörelser mellan dessa olika perspektiv eller textnivåer. Resultatet visar att bibliotekarien ofta motiverade en viss textstruktur genom att hänvisa till aspekter som rörde den kommunikativa kontexten, såsom nödvändigheten att lugna mottagaren och ge tydliga motiveringar av föreslagna råd. Bibliotekarien förde också uppmärksamheten till behovet av att vara tillräckligt språkligt explicit i konstruktionen av texten. Därmed kunde diskursöverbryggande rörelser ses mellan ett fokus på struktur/innehåll och ett fokus på kommunikativ situation. Återkoppling gällande språklig korrekthet motiverades mer sällan med kommunikativa hänsynstaganden men detta förekom i samtal om sambandsord. Studien bidrar med en analytisk lins som kan användas för att belysa interaktion under andra skrivdidaktiska moment.

INTRODUKTION

Ungas påstått försämrade skriftkompetens har blivit en het fråga i den svenska samhällsdebatten, inte minst i kölvattnet efter Utbildningsradions (2020)

dokumentär *Skrivlappet*. Kulturskribenter och skoldebattörer har riktat kritik mot skolpolitiken, lärarutbildningen och den pedagogiska forskningen för ett bristande fokus på grundläggande skriftspråkliga färdigheter såsom interpunktion och stavning (se t.ex. Olsson, 2020; Enqvist, 2020). Debatten kan ses som ett led i en uthållig och återkommande krisdiskurs om ungas skrivande (Malmström, 2017), och det har även funnits röster i debatten som har ifrågasatt premissen om att unga skriver sämre (t.ex. Bergström, 2020).

Eftersom grammatisk korrekthet och andra formella aspekter av skrivandet sätts i centrum kan diskussionen i hög grad knytas till vad skrivforskaren Roz Ivanić (2004) betraktar som en färdighetsdiskurs. Denna begränsade syn på skrivande har länge betraktats som otillfredsställande i den nationella modersmålsdidaktiska forskningen (se t.ex. Bergöö, 2005; Malmgren, 1996). Även den funktionellt orienterade kunskap om språklig uppbyggnad och genrestrukturer som påbjuds av aktuella kursplaner har associerats med ett färdighetsbaserat perspektiv eftersom sociala och kritiska förmågor inte betonas (se t.ex. Liberg et al., 2012; Sturk et al., 2020). Den centrala utgångspunkten i denna studie är att lärare behöver kunna röra sig mellan olika skrivdiskurser och därmed sätta olika aspekter av texter och skrivande i förgrunden avhängigt en komplex och pågående undervisningspraktik. Oavsett hur man ser på relevansen och sakligheten i den pågående samhällsdebatten om ungas skrivande blir det tydligt att behärskning av tekniska basfärdigheter ses som väsentligt för samhälleligt deltagande. Rörelser mellan skrivdidaktiska perspektiv har förespråkats i tidigare forskning (t.ex. Freebody & Luke, 1990; Liberg et al., 2012) men sällan utforskats på empirisk grund.

I denna studie riktas strålkastarljuset mot återkopplande samtal mellan en skolbibliotekarie och elever i årskurs 3 under skrivandet av rådgivande brev. Ett övergripande syfte är att bidra med nyanserad kunskap om den förhandling som sker om texter och skrivande i pågående undervisning. Det mer precisa syftet med studien är att utforska och synliggöra rörelser mellan olika perspektiv på skrivande i återkopplande samtal under ett skrivpedagogiskt förlopp med fokus på brevskrivande. De centrala frågorna är:

1. Vilken återkoppling får eleverna på sina brev gällande aspekterna språklig korrekthet, textstruktur och uppfyllandet av kommunikativa syften?
2. Vilka rörelser i återkopplingen kan skönjas mellan ovanstående aspekter av skrivandet?

TIDIGARE FORSKNING

Ivanićs (2004) ramverk har varit en produktiv utgångspunkt för den nationella skrivdidaktiska forskningen, liksom de ämneskonceptioner som har använts för att beskriva svenskämnet (se Bergöö, 2005; Malmgren, 1996). Även i

internationell forskning diskuteras och synliggörs skrivundervisning i termer av olika perspektiv (t.ex. Berge, 2006; Coffin, 2001). Andra ramverk som också utgör frekventa referenspunkter för textarbete i skolan, såsom Freebody och Lukes (1990) resursmodell samt Janks (2010) ramverk för kritisk litteracitet, lägger en större tonvikt vid olika komponenter som behöver samverka för att stödja elevers litteracitetsutveckling. Samtidigt riktar även dessa forskare kritik mot undervisning som lägger för stor vikt vid träning av tekniska basfärdigheter (Freebody & Luke, 1990) och explicit undervisning i skriftliga genrer (Janks, 2010).

Som alternativ till färdighetsbaserade arbetssätt förespråkas i nationell forskning ofta en skrivundervisning som, i linje med Ivanićs (2004) social-praktiska och sociopolitiska skrivdiskurser, skapar meningsfulla sammanhang för skrivande och ger eleverna möjlighet att utveckla en kritisk medvetenhet om hur texter och skrivande påverkas av maktstrukturer (se t.ex. Lundgren & Damber, 2015; Schmidt & Gustavsson, 2011). Utifrån ett liknande perspektiv och understödd av Ivanićs modell synliggör Winzell (2018), genom intervjuer av lärarstudenter och yrkesverksamma lärare, att lärare med större erfarenhet lägger större vikt vid kommunikativa aspekter än frågor rörande korrekthet, struktur och språklig uppbyggnad.

Vidare framträder färdighetspräglade perspektiv starkt i en skrivfokuserad studie om lärarinteraktion i en Facebook-grupp (Sturk et al, 2020). En intervjustudie av lärare i årskurs 1 som undervisar i flerspråkiga klasser (Sandberg & Norling, 2020) visar däremot att lärarna lyfter fram betydelsen av såväl tekniska färdigheter som textskapande i funktionella sammanhang för att stödja elevers läs- och skrivutveckling. Studier som dessa är värdefulla, eftersom de ger information om lärares prioriteringar i relation till skrivundervisning. Dock kan inga säkra slutsatser dras av hur dessa uppfattningar relaterar till den skrivundervisning eleverna faktiskt möter.

Nationella skrivdidaktiska studier av pågående skrivundervisning, särskilt i tidiga skolår, är få och har i hög grad fokuserat på implementeringar av genrepedagogiska arbetssätt som kännetecknas av att lärare visar och modellerar texter med förebildlig språklig uppbyggnad innan eleverna skriver själva (se t.ex. Kuyumcu, 2013; Rose & Martin, 2012). Vuorenpää (2016) belyser att eleverna reproducerade de modelltexter som användes medan Yassin Falk (2017) lyfter fram vikten av att den funktionella dimensionen av skrivande betonas framför formella aspekter, såsom textstruktur. Forskarna landar i slutsatser som överensstämmer med ett mer kommunikativt inriktat skrivande. En koppling kan ses till Walldén (2019) som i en studie av genrepedagogisk undervisning visar att modelleringen av en argumenterande genrestruktur hade en svag koppling till kommunikativa och ämneslärande funktioner. Detta för tankarna till en färdighetsdiskurs snarare än den funktionella språkbehärskning som pedagogiken typiskt söker främja (Rose & Martin, 2012). I ett annat undervisningsförlopp som studerades i Walldén (2019), med

fokus på narrativa texter, gjordes tydligare kopplingar mellan textstruktur och kommunikativ funktion.

Det tycks finnas en konsensus kring att den funktionella aspekten av skrivandet bör framhåvas i undervisningen. Detta framförs även i den omfattande skrivdidaktiska forskning som bedrivs i Norge (t.ex. Berge et al., 2016; Skar et al., 2020) samt i studier riktade mot gymnasieskolan (t.ex. Holmberg, 2012; 2013). Det brukar också ses som problematiskt med en skrivundervisning som låser sig vid en viss aspekt av texter och skrivandet, såsom korrekthet eller tillämpning av en viss struktur. Samtidigt har den tidigare forskningen endast i begränsad utsträckning belyst mer komplexa samspel mellan olika aspekter av skrivande i pågående undervisning. Tendensen i forskningen att synliggöra övergripande perspektiv som mer eller mindre önskvärda riktmärken för undervisningen framstår därmed som begränsande. Detta motive-rar föreliggande studie, som sätter fokus på den återkoppling eleverna får på texter skrivna under ett läs- och skrivintegrerat pedagogiskt förlopp. En tidigare artikel delvis baserad på samma material (Waldén, 2021) belyste kvaliteter i undervisningen, såsom att den skapade förutsättningar för att konstruera ett relevant innehåll, använda en ändamålsenlig textstruktur samt uppfylla kommunikationer i relation till en mottagare. Den studerade undervisningen är därför intressant att belysa mer fördjupat, med fokus på återkopplande samtal.

Klassrumsinteraktionen under skrivdidaktiska förlopp lyfts generellt fram som viktigt i forskningen (t.ex. Allal, 2018; Holmberg & Wirdenäs, 2010; Liberg, 2007; Myhill & Newman, 2016; Vuoren-pää, 2016). En forskningsöversikt om återkoppling i skrivundervisning i årskurs 4–9 framhåller vikten av att återkoppling ges innan texten är färdig, riktar sig mot givna lärandemål samt att den är mångsidig (Skolforskningsinstitutet, 2018). Mångsidig återkoppling förklaras med att den ”avser fler dimensioner är språklig korrekthet” (s. 20). Detta speglar möjligen den i forskning utbredda skepticism mot färdighetspräglad skrivundervisning som har diskuterats ovan. Forskning om skrivrespons är omfattande men ofta riktad mot äldre elevers och vuxnas skrivutveckling (se t.ex. Ferris, 2014; Lee, 2008). Analyser tenderar att fokusera på textnära aspekter såsom språklig korrekthet, disposition och urval av innehåll (t.ex. Jakobson, 2019) eller nivåer som rör själva återkopplingen (t.ex. uppgift, process eller självreglering, se Christensen, 2021; Hattie & Timperley, 2007). Med en sådan inriktning hamnar inte funktionella aspekter av skrivandet, såsom textstrukturens roll för att kommunicera ett budskap i ett specifikt sammanhang, i fokus.

Studier som belyser återkoppling som en del av ett större skrivdidaktiskt undervisningsförlopp i tidiga skolår är sällsynta. En studie av Wirdenäs (2013) inriktar sig mot årskurs 7 men är intressant i relation till föreliggande på så sätt att eleverna skrev personliga brev till en romankaraktär. Wirdenäs inriktar sig mot muntliga och skriftliga instruktioner, och pekar då på flera problem-

skapande otydligheter, som en icke-komplett modelltext samt oprecisa och förutsättande formuleringar. Tanners (2014) avhandlingsstudie belyser bänkinteraktioner på mellanstadiet. I samtal där läraren ger återkoppling på elevers skrivande framgår att läraren är mer inriktad på att korrigera skrivfel än att förhålla sig till de idéer eleverna vill utveckla. I studierna av Vuorenpää (2016), Yassin Falk (2017) och Walldén (2019) tycks efterliknande av textförebilder betonas framför såväl språklig korrekthet som kommunikativa aspekter.

Denna studie bidrar till det skrivdidaktiska fältet genom att anlägga ett diskursöverbyggande perspektiv på interaktion under återkopplande samtal som en del av ett skrivpedagogiskt undervisningsförlopp. Den empirinära operationalisering av skrivdidaktiska ramverk som beskrivs nedan fyller vidare behovet av teoretiska verktyg för en mer nyanserad förståelse för skrivundervisning.

TEORETISKT TOLKNINGSRAMVERK

I tre underavsnitt belyses Ivanićs skrivdidaktiska diskurser, systemisk-funktionell registerteori samt hur dessa två ramverk samverkar och relaterar till varandra inom den aktuella studien.

Skrivdidaktiska diskurser

Liksom i flera tidigare studier (se föregående avsnitt) används Ivanićs skrivdidaktiska diskurser för att belysa den återkoppling eleverna får på sina texter. Jag kommer mer specifikt spegla de studerade samtalen i tre diskurser som lyfts fram i Winzells (2018) avhandling med inspiration av Ivanićs ramverk: *korrektionsdiskurs* (jfr färdighetsdiskurs), *konstruktionsdiskurs* (jfr genrediskurs) samt *kommunikationsdiskurs*. (jfr socialpraktisk diskurs). Dessa diskurser har valts ut som ett resultat av en abduktiv analytisk process (se Analytiskt förfaringssätt).

Korrektionsdiskursen är uttryck för ett färdighetspräglad fokus på grammatisk korrekthet eller andra formella drag, i linje med den ”back to basics”-syn som är framträdande i samhällsdebatten och problematiseras i forskning (t.ex. Sturk et al, 2020). Kommunikationsdiskursen sätter den kommunikativa kontexten för skrivandet i centrum, vilket kan relateras till det funktionella perspektiv på skrivande som ofta har förespråkats som ett didaktiskt riktmärke. Konstruktionsdiskursen befinner sig enligt Winzell (2018) mellan korrektions- och kommunikationsdiskurs så till vida att fokuset fortfarande är på själva texten, men riktar sig mot disposition och andra genretypiska språkliga drag. Resonemangen som knyts till konstruktionsdiskursen gäller i första hand genrestruktur (Winzell, 2018), vilket sätts i förgrunden även i den genrepedagogiska undervisning som har belysts i nationell forskning (Yassin Falk, 2017; Vuorenpää, 2016; Walldén, 2019). En sådan genrebaserad ansats är re-

duktionistisk i relation till den mer detaljerade förhandling om genre- och registerspecifika drag på såväl lokala som mer globala nivåer som utmärker pedagogiken i dess ursprungliga betydelse (se t.ex. Kuyumcu, 2013; Rose & Martin, 2012; Walldén, 2019).

Det finns både fördelar och nackdelar med att utgå från ett så väletablerat och ofta refererat ramverk som Ivanićs. Å ena sidan utgör skrivdiskurserna en värdefull referensram för att synliggöra och problematisera skrivdidaktiska prioriteringar, Å andra sidan finns en risk att forskningen tämligen okritiskt reproducerar föreställningar om hur skrivundervisning brukar se ut och om vad som kännetecknar god skrivundervisning. Denna risk är påtaglig inte minst när ramverket används för att kategorisera olika utsagor om skrivundervisning utan att detta sätts i relation till den komplexa, pågående pedagogiska praktiken. Ett viktigt led i min användning av ramverket är, med inspiration av Winzells (2018) kategoriseringar, operationalisera det på ett mer empirinära sätt, med det specifika syftet att tydliggöra rörelser mellan olika diskurser och textnivåer under återkopplande samtal.

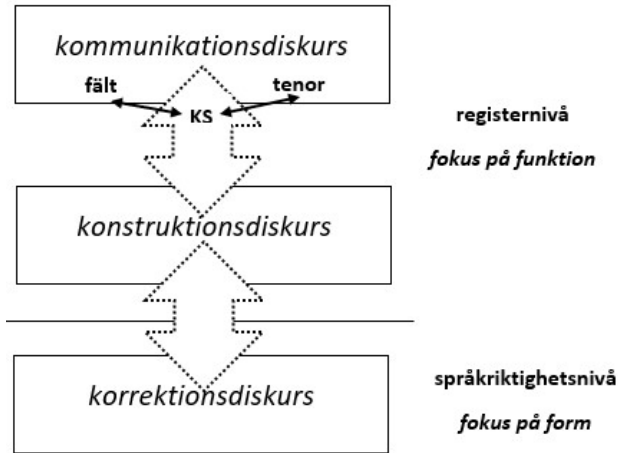
Registerteori och situationsvariabler

För att belysa de återkopplande samtalen i relation till en kommunikationsdiskurs, och dess potentiella samspel med andra diskurser, används systemisk-funktionell registerteori (se Halliday & Mathiessen, 2014; Martin, 2001). Fokus sätts på de tre variabler som enligt denna teori utgör situationens kontext och därmed formar förutsättningarna för språkanvändningen, i detta fall elevernas skrivande. Det rör sig om *fält*, alltså det specifika och substantiella innehåll som kommunikationen berör, *tenor*, det vill säga relationen till mottagaren, samt *kommunikationssätt*. Det senare berör bland annat val av teckensystem (i detta fall skrift), språkets roll i sammanhanget (självbärande eller förbunden med annan aktivitet) samt textens övergripande struktur för att förmedla ett relevant innehåll och skapa en relation till mottagaren (Halliday & Mathiessen, 2014, s. 34, se även Figur 1). Valet av struktur görs därför i förhållande till sammanhanget snarare än till en förutbestämd genre (diskuteras i Holmberg, 2013; Walldén, 2019). Situationsvariablerna har, liksom Ivanićs skrivdidaktiska diskurser, använts för att diskutera lärares övergripande prioriteringar i skrivundervisning (se Holmberg, 2013). I föreliggande studie görs motsvarande analys på en mer lokal nivå.

Relationer och potentiella rörelser mellan skrivdiskurser

Relationen mellan registerteori och skrivdiskurser, såsom perspektiven tillämpas i denna studie, framgår i Figur 1.

Figur 1. Skrivdiskurser i relation till fält, relation och kommunikationsätt (KS)



I linje med Ivanić (2004) visar figuren hur både kommunikationsdiskursen och konstruktionsdiskursen aktualiserar funktionella (sociala) aspekter av skrivandet, medan korrektionsdiskursen fokuserar på språklig form utan koppling till funktion. Modellen visar även hur konstruktionsdiskursen, genom situationsvariabeln kommunikationsätt (KS) potentiellt samspelar med kommunikationsdiskursen genom att valet av genrestruktur motiveras utifrån det kommunikativa syftet. På det sättet är genrestrukturen även en möjlig resurs för att förmedla ett specifikt innehåll (fält) och skapa en relation till mottagaren (relation). Således finns det, ur ett registerteoretiskt perspektiv, en koppling mellan dessa diskurser som undervisningen potentiellt kan synliggöra och utnyttja. Motsvarande saknas mellan korrektionsdiskursen och de övriga diskurserna eftersom registerteorin betraktar formella skriftspråkskonventioner, till exempel stavning, som en del av språkets uttrycksplan (t.ex. Martin, 1992). Dessa faller utanför de funktionella språkliga val teorin beskriver. Modellen visar samtidigt hur korrektionsdiskursen kan samspela med konstruktionsdiskursen, om textstrukturer föreskrivs utan att motiveras utifrån ett kommunikativt syfte (se Walldén, 2019). Att följa en given genrestruktur kan då liknas vid att följa konventioner för exempelvis stavning och interpunktion.

I analysen av resultatet är rörelser mellan de tre diskurserna under återkopplande skrivsamtal av centralt intresse. För att synliggöra rörelserna har jag hämtat vidare teoretisk inspiration från perspektivet *diskursiv rörlighet*. Begreppet har använts för att på språkvetenskapligt och utbildningssociologisk grund beskriva interaktion i ämnesundervisning som rör sig inom och mellan vardagliga och mer ämnesspecifika formuleringar (se Nygård Larsson, 2011; 2018; Walldén & Nygård Larsson, 2021). Både den teoretiska basen för

analysen och perspektivet på diskurs skiljer sig väsentligt åt i föreliggande studie, där begreppet används för att beskriva rörelser mellan olika skrivdidaktiska diskurser och textnivåer (se Analytiskt förfaringssätt).

METOD OCH MATERIAL

Studien som ligger till grund för artikeln ägde rum i en årskurs 3 på en skola i en mindre kommun där hälften av eleverna, enligt officiell statistik, har migrationsbakgrund. Valet av skola var strategiskt (Thomas, 2011) eftersom jag genom mitt professionella nätverk hade kännedom om att skolan satsade medvetet på textsamtal och välkomnade samarbete med forskare. Kontakten med bibliotekarien och lärarna etablerades under en tidigare fältstudie på samma skola. Studien fokuserar på återkopplande samtal mellan bibliotekarien och eleverna i ett läge där eleverna hade skrivit utkast till rådgivande brev efter högläsning av en barnbok. Bibliotekarien var inte utbildad lärare, men tog en lärarroll i undervisningen genom planering, introduktion av skrivuppgiften och genomförande av återkopplande samtal.

Materialet baserar sig på observationsanteckningar, transkriptioner av ljudinspelningar (ca 6h) och fotograferade elevtexter. Etnografiskt inspirerade metoder (se Fangen, 2005) användes för att erhålla en helhetsbild av undervisningen (se Walldén, 2021 för ett mer övergripande perspektiv). I rollen som deltagande observatör (Fangen, 2005) befann jag mig antingen i bakre delen av klassrummet, under helklassundervisning, eller i det samtalsrum där bibliotekarien gav den riktade återkoppling som fokuseras i denna artikel. Sammanlagt följde jag nio lektionspass i två undervisningsgrupper (totalt 40 elever) som växelvis erhöll samma undervisning i ett litteraturarbete som pågick med varierande intensitet i sju veckor, varav den största delen ägnades åt två skrivuppgifter baserade på en högläsning av barnboken *Tant Mittiprick* (MacDonald, 1948/1986). I denna del av undervisningen gick bibliotekarien igenom modelltexter och ledde ett moment där eleverna fick använda sig av en tankekarta för att med utgångspunkt i boken samla idéer inför det kollaborativa skrivande i par som sedan följde. Detta upplägg återupprepades i de två skrivuppgifterna. Innan arbetet med skrivuppgifterna hade bibliotekarien och lärarna läst boken högt.

Den aktuella barnboken, *Tant Mittiprick*, kännetecknas av att föräldrar tar kontakt med den excentriske Tant Mittiprick för få förslag, formulerade som ”kurer”, på hur problematiska barnbeteenden kan lösas. De uppföljande skrivuppgifterna bestod av att eleverna först, i rollen som föräldrar, skrev ett brev tant Mittiprick för att be om råd. I den andra skrivuppgiften skulle de i rollen som Tant Mittiprick ge skriftliga råd som svar på klasskamraters brev. Materialet som underbygger analyserna i föreliggande artikel är från två lektioner (en i varje undervisningsgrupp) där bibliotekarien tog ut eleverna i ett samtalsrum och gav muntlig återkoppling på utkast till den andra skrivuppgiften.

Föresatsen var att även dokumentera återkopplingen på den första skrivuppgiften, men det blev inte möjligt på grund av förändringar i den pedagogiska planeringen. Det rör sig totalt om nio samtal som varade 5–15 minuter. Under samtalen genomförde eleverna i de flesta fall revideringar av texterna på datorplattor. Elevernas skrivande skedde som sagt i par, men under de återkopplande samtalen deltog i fyra fall endast en av eleverna på grund av att kamraten var frånvarande. Resterande elever fick motsvarande återkoppling under lektionstillfällena då forskaren inte närvarade.

I studien kombineras etnografiska insamlingsmetoder med analysverktyg från de teoretiska ramverk som beskrivs ovan och operationaliseras nedan. De ljudinspelade återkopplande samtalen transkriberades enligt skriftspråksnära norm (Norrby 2014, s. 102). I transkriptionerna representeras bibliotekarien med "B" samt eleverna med "E" plus numrering. När elever omnämns av bibliotekarien eller andra elever används pseudonymer. Kursiv text markerar tydlig emfas.

Deltagare

Skolbibliotekarien är bibliotekarie på två skolor i kommunen med erfarenhet av att arbeta med att främja barns läsning och deltagande i kulturupplevelser inom olika verksamheter och sammanhang. Hon är även frilansskribent med universitetsstudier i flera språk bakom sig. I samtal om utformningen av den aktuella skrivuppgiften lyfte bibliotekarien fram värdet av att eleverna får ikläda sig olika roller och lära sig hur ett brev formuleras artigt och korrekt. Hon poängterade också att eleverna kanske inte tidigare har varit med om den särskilda upplevelsen att få ett brev.

Förutom bibliotekarien deltog eleverna (två grupper med ca 20 i varje). Även de två klasslärarna deltog i studien men medverkade inte i de återkopplande samtal som utgör denna artikels fokus. Samtliga deltagare gav informerat samtycke till att medverka i studien. Eleverna informerades muntligt, medan vårdnadshavarna gav skriftligt samtycke till barnens medverkan utifrån ett informationsbrev på lättläst svenska. I de fall lärarna uppfattade att vårdnadshavarna skulle ha svårigheter att läsa brevet på svenska tog de telefonkontakt och gjorde muntliga förtydliganden. I den muntliga och skriftliga informationen framgick frivilligheten att delta, möjligheten att avbryta medverkan samt de förväntade publikationsformerna (Vetenskapsrådet, 2017).

Analytiskt förfaringssätt

Analysen baserar sig på transkriptioner av de återkopplande samtalen som beskrivs ovan, utifrån en operationalisering av Ivanićs ramverk (2004) inspirerad av Winzell (2018). Operationaliseringen innebar att de återkopplande samtalen kodades utifrån hur de riktade sig mot olika diskurser eller textuella nivåer. Utbyten som var inriktad mot skriftspråksnormer och språklig korrekthet, såsom interpunktion, stavning och meningsbyggnad, relaterades

till en korrektionsdiskurs. Återkoppling rörande brevens struktur, exempelvis utformningen av inledning, förslag på lösning och avslutning, kopplades till en konstruktionsdiskurs. När bibliotekarien fäste uppmärksamheten vid aspekter som kan relateras till de olika situationsvariabler som diskuteras ovan sågs det i ljuset av en kommunikationsdiskurs. Det innebar att bibliotekarien underströk nödvändigheten att eleverna förmedlade ett relevant innehåll till en mottagare (fält), konstruerade en lämplig relation till mottagaren (tenor) och använde sig av skriftspråket och en textstruktur på ett fungerande sätt i förhållande till mottagaren och det relevanta innehållet (fält). Detta innefattade behovet av att vara språkligt explicit för att kommunicera med en mottagare i skrift. Analysmodellen som har skapats med inspiration av skrivdiskurserna och begreppet diskursiv rörlighet visas nedan (se Tabell 1). Den är ett resultat av en abduktiv analytisk process där val och tillämpning av teoretiska perspektiv har gjorts i dialog med den insamlade empirin (se Timmermans & Tavory, 2012).

Tabell 1: *Analysmodell för textsamtal inspirerad av Ivanić (2004) och Winzell (2018)*

korrektionsdiskurs	konstruktionsdiskurs	kommunikationsdiskurs
<i>Fokus på språklig korrekthet</i>	<i>Fokus på textens struktur</i>	<i>Fokus på aspekter av det kommunikativa sammanhanget</i>

Utbyten som kan relateras till lokala textnivåer (korrektionsdiskurs) placeras till vänster mellan inslag av kommunikationsdiskurs placeras till höger. Däremellan representeras utbyten som pekar mot en konstruktionsdiskurs, alltså samtal som inriktar sig mot brevens disposition. Även återkoppling som mer allmänt rör att bygga ut delar av texten innehållsmässigt relateras till denna diskurs. Bibliotekariens användning av metaspråkliga verb såsom ”förklara” och ”berätta” (inklusive nominaliserade former som ”förklaring”) placeras i gränslandet mellan konstruktions- och kommunikationsdiskurs eftersom de berör både utbyggnaden av texten och förmedlandet av ett meddelande till en mottagare (t.ex. att förklara något för någon). Analysen applicerades på textsamtalen som helhet. I resultatet visas relevanta utdrag för att belysa både återkommande mönster och företeelser som var mindre vanliga. Utbyten som på ett särskilt påtagligt sätt indikerar diskursöverbyggande rörelser, exempelvis mellan en kommunikationsdiskurs och en konstruktionsdiskurs, markeras med fetstil i excerpten. Analysmodellen används för att den ger förutsättningar att belysa vilka rörelser i återkopplingen som kan skönjas mellan ovanstående aspekter av skrivandet.

Tillämpningen av Ivanićs (2004) ramverk är selektiv så till vida att de diskurser som rör kreativitet, process, och sociopolitisk diskurs inte ges utrymme i det analytiska ramverket. Detta urval handlar främst om att de aktualiserar aspekter av skrivande som mindre lätt kan appliceras på diskursiva data inhämtade under återkopplande samtal i en färdigställande fas. Vissa av de

andra diskurserna kommer dock till uttryck i undervisningsförloppet som helhet, inte minst genom den praktiska arbetsprocessen med stoffsamlade, utkastskrivande och återkoppling (jfr processdiskurs). Att skriva brev baserade på den lästa boken kan också ses som ett inslag av kreativitetsdiskurs där eleverna hämtar inspiration från en skönlitterär bok och använder den som en plattform för egna uttryck.

Resultatet presenteras i tre olika teman: Rörelser mellan konstruktionsdiskurs och kommunikationsdiskurs i påminnande samtal, Rörelser mellan diskurser i riktad återkoppling, och En konstruktionsdiskurs som står för sig själv. Dessa är utformade utifrån olika funktioner samtalen fyllde i det pedagogiska sammanhanget (påminnande kontra återkopplande) samt utifrån rörelser (eller brist på rörelser) mellan olika diskurser. Inspiration hämtades från tematisk innehållsanalys (Braun & Clarke, 2006), som möjliggör kategorisering av insamlade data i dialog med olika teoretiska perspektiv.

RÖRELSE MELLAN SKRIVDISKURSER UNDER ÅTERKOPPLANDE SAMTAL

I detta avsnitt presenteras resultatet av analysen utifrån de tre teman som nämns ovan.

Rörelser mellan konstruktionsdiskurs och kommunikationsdiskurs i påminnande samtal

I de återkopplande samtalen förekom det ofta att bibliotekarien inledde med att påminna om kriterier för skrivuppgiften. Då underströks nödvändigheten av att bygga ut texten med hänvisning till det kommunikativa sammanhanget. Det rörde sig alltså om att i rollen som Tant Mittiprick svara på brev från frustrerade föräldrar som behövde hjälp med barns beteenden. I exemplet nedan (Excerpt 1) är korrektionsdiskursen utelämnad eftersom den inte aktualiseras i denna del av samtalet.

Att bibliotekarien inleder med att fråga vad skillnaden är mellan att vara förälder och att vara tant Mittiprick (1, 3) pekar tydligt mot situationsvariabeln *tenor* som en del av en kommunikationsdiskurs. Det handlar om hur breven speglar de olika roller eleverna ikläder sig. E1 fäster uppmärksamheten vid den tidigare skrivuppgiften genom att svara ”man [som förälder] skulle typ berätta vad man behövde hjälp med” (2). Elevens inriktning är därmed på konstruktionen av texten. Läraren frågar sedan hur man ska vara ”när man är tant Mittiprick” (3) varpå E1 ger exempel på formuleringar (5). Bibliotekarien omformulerar detta i termer av vilken funktion detta har gentemot mottagaren: ”Man lugnar föräldrarna” (6). Därmed fäster bibliotekarien uppmärksamhet vid vilken kommunikativ funktion formuleringarna har. I detta

fall är en diskursöverbyggande rörelse mellan konstruktion och kommunikation särskilt påtaglig.

Excerpt 1 (samtal 6)

	Konstruktion	Kommunikation
1		B: Så vad var det som var skillnaden mellan hur man var förälder. Hur skulle man tänka då? Jämfört med tant Mittiprick. Liksom två olika saker. Det här brevet man skrev till henne.
2	E1: Man skulle typ berätta vad man behövde hjälp med	
3	B: Med. Precis.	Och när man är tant Mittiprick. Hur tänker man då? Förutom att man är självklar. Och snäll.
4	Vad ska finnas med i brevet?	
5	E1: Typ att det blir lite. Typ jag ska hjälpa dig eller jag ska hjälpa er.	
6		B: Man lugnar föräldrarna. Mm. Hon vill hjälpa.
7	Vad är det sen som ska finnas med?	Dom har ju skrivit. Vad var det ni hade fått för problem, du och Hussein?
8		E1: Vi hade fått av Zahraa och /.../
9		E2: Att deras barn skriker.
10		B: Mm. Och vad hade dom gjort för att få ett slut på det här?
11		E1: Dom hade mutat dom att eh åka till [badplats] men dom fortsatte igår. /.../
12		B: Mm. Okej. Och då tänkte du och Hussein att ni skulle skicka en lösning.
13		E1: Mm.
14	B: Vad är det som är viktigt då förutom att tant Mittiprick säger att jag ska hjälpa er och det här kan ni göra. Vad är det mer hon gör? När hon kommer med förslaget som är viktigt. Som vi pratade om igår.	
15		E1: Hon är ganska självklar om man säger så.
16	B: Ja. Jag tänkte på det här att man kommer med ett förslag. Men också att hon förklarar varför det kommer att funka Eller hur?	

Bibliotekarien ställer sedan en fråga om vad som ska finnas med i texten (7), vilket pekar på en konstruktionsdiskurs, samtidigt som hon återigen uppmärksammar det kommunikativa sammanhanget genom att fråga vilket problem som beskrevs i det brev eleverna hade mottagit. Bibliotekarien frågar vad mer tant Mittiprick ”gör” i brevet (14). Preciseringsen ”När hon kommer med förslaget som är viktigt” pekar mot både konstruktionen av texten och det kommunikativa sammanhanget där ett meddelande framförs till en mottagare. E1s svar om att ”hon är ganska självklar” (15) aktualiserar rollen eleverna ska ikläda sig och speglar egenskaper hos karaktären som eleverna och bibliotekarien har diskuterat tidigare. Det handlar återigen om situationsvariabeln tenor. Bibliotekarien fokuserar dock på behovet av att ”förklara varför det kommer att fungera” vilket både pekar mot att bygga ut texten

(konstruktionsdiskurs) och övertyga mottagaren om att rådet är gott. I detta fall aktualiseras situationsvariabeln *fält* eftersom det handlar om att inkludera relevant information till en mottagare.

Ett tydligt samspel kan ses mellan en konstruktionsdiskurs, med fokus på att inkludera väsentlig information i texten, och en kommunikationsdiskurs där bibliotekarien och eleverna förhåller sig till ett kommunikativt sammanhang, nämligen att svara på brev och ikläda sig rollen som tant Mittiprick. Detta var ett återkommande mönster i denna inledande fas av samtalen som, av naturliga skäl, var mer likartade än den specifika återkopplingen som sedan gavs på texterna. Som exemplet visade aktualiserades både variabeln *fält* och *tenor*. Gemensamt var också att inget avseende fästes vid språklig korrekthet.

I visualiseringen ovan placeras metaspråkliga verb och nominaliseringar som ”berätta”, ”förklara” och ”kommer med ... förslag” i gränslandet mellan kommunikations- och konstruktionsdiskurs. Anledningen är att de berör konstruktionen av texten, som ska byggas ut med exempelvis förklaringar eller förslag, samtidigt som de pekar mot en kommunikativ kontext (se Analytiskt förfaringssätt). I Excerpt 2 adresseras den kontexten mer explicit.

Excerpt 2 (samtal 3)

	Konstruktion	Kommunikation
1		B: Och förklarar hon nånting?
2	E1: Ja alltså hon ska säga att man ska göra det och varför man ska.	
3	B: Ja varför det funkar.	
	Varför är det bra att förklara? För dom här föräldrarna.	
4		E1: För då vet dom exakt vad dom ska göra och barnet kommer att lägga sig.
5		B: Det kommer att funka. Mm.

Skillnaden jämfört med föregående excerpt är att bibliotekarien frågar eleverna varför det är bra att förklara (3). Bibliotekariens omnämnande av mottagarna (föräldrarna) liksom E1s inlägg om att de kommer ”vet[a] exakt vad som ska göra och barnet kommer att lägga sig” (4) rör sig tydligt i en kommunikationsdiskurs eftersom det berör hur det rådgivande brevet uppfyller sin funktion. Förmedlandet av ett specifikt innehåll till en mottagare är i fokus, vilket pekar mot situationsvariabeln *fält*.

Den förklaring bibliotekarien lägger stor vikt vid i dessa samtal är en del av en förespråkad textstruktur, som kan sägas bestå av inledande artigheter inklusive en försäkran om att hjälpa, ett förslag på lösning, en motivering av förslaget och sedan en avslutning. Detta visar hur situationsvariabeln *kommunikationssätt* var viktig i samtalen, eftersom de rörde utbyggnaden av en textstruktur i förhållande till den kommunikativa situationen (se Figur 1). Särskilt i ovanstående utdrag fokuseras kommunikationssätt även utifrån behovet av att vara språkligt explicit i skriftlig kommunikation.

Rörelser mellan diskurser i riktad återkoppling

Fokus förflyttas nu till den mer specifika återkopplingen eleverna fick på sina texter. Även här var ett diskursöverbryggande samspel påtagligt mellan konstruktions- och kommunikationsdiskurs. I det återkopplande samtalet nedan (Excerpt 3) hade bibliotekarien, likt i föregående exempel, betonat nödvändigheten att förklara. Först visas det korta brevet eleverna hade skrivit. Det lästes upp under samtalet.

Hej Yusuf och Alexander.

Pumpa ut fotbollen. Ta bort deras kläder. Köp nya kläder i annan still.

Lycka till önskar tant Mittiprick.

Excerpt 3 (samtal 2)

	Korrektion	Konstruktion	Kommunikation
1			B: Okej. Ehm hade dom skrivit så här hej hur mår du eller skrev dom nånting? Sånt där kan du hjälpa oss eller?
2			E1: Nej dom skrev hej tant Mittiprick.
3		B: Innan man börjar säga pumpa ur fotbollen kanske man ska säga tack för ert brev eller nånting. För hon är väldigt snabb att börja prata om problemet. Kommer ni ihåg det här att vi pratade om det här tack för ert brev eller jag ska hjälpa er. Nånting sånt här som lugnar dom här föräldrarna. Minns ni att vi pratade om det?	
4			Lena: Ja.
5		B: Ja. Kan man få in nån sån trevlig start?	
6		E1: Vi ska hjälpa er. Eller jag ska hjälpa er.	
7		B: Ja, precis. jag ska hjälpa er. Bra. Hon är ju en person. ELEVERNA SKRIVER	
8	Hjälpa, hur stavas det?		
9	E1: H		
10	E2: Hjälpa UTTALAR "h"		
11	B: Ja, precis. H. /.../ Hur hade du stavat Tindra? Precis. Det stavas med "j". Ungefär som i "hjärta". Det är lurigt. Man hör inte h:et. Hjälpa. Mm. Hjälpa. UTTALAR "HJ" Nu är det "hälpa". Det måste in ett "j" däremellan. Hjälpa. Så. Jag ska hjälpa er. Är det nån sorts punkt där eller?		
12	E2: Mm. /.../		

Bibliotekarien inleder med att ställa frågor om brevet eleverna svarade på innehöll hälsningsfraser (1). Detta rör såväl relationsskapande formuleringar (tenor) som socialt delade konventioner för hur personliga brev inleds (kommunikationssätt) i det kommunikativa sammanhanget. Formuleringen ”Hon är väldigt snabb att börja prata om problemet” (3) visar att eleverna har hoppat över ett förväntat steg i konstruktionen av texten och motiverar bibliotekariens förslag på att hälsningsfraser läggs till. Detta motiveras med att det ”lugnar dom här föräldrarna” vilket relaterar till situationsvariabeln

tenor. Bibliotekarien återvänder sedan till konstruktionen av texten genom att be eleverna att ”få in nån sån trevlig start” (5). I denna del av samtalen kan tydliga diskursöverbryggande rörelser ses, där en viss konstruktion motiveras med kommunikativa hänsynstaganden. Det visar även hur kommunikations-sätt, alltså inkludering av ett förväntat steg, skapar förutsättningar för en önskad tenor (relation med mottagaren, se Figur 1).

Eleverna redigerar direkt breven under bibliotekariens överinseende. Bibliotekarien noterar ett ljudenligt skrivfel (”jelpa”) och frågar hur ordet stavas (8). Hon stödjer sedan eleverna i att stava det rätt. Detta innebär ett skifte till en korrektionsdiskurs som i detta fall fokuserar på välkända områden för stavningsproblematik. I den avslutande kommentaren för bibliotekarien även uppmärksamheten till interpunktionen genom att fråga om de har satt punkt. Eleverna som deltar i samtal 2 får en omfattande återkoppling, varför ytterligare en excerpt visas nedan (Excerpt 4).

Excerpt 4 (samtal 2)

	Korrektion	Konstruktion	Kommunikation
1			B: Varför kommer <i>det</i> att funka? Barnen <i>älskar</i> ju fotbollen med sina lag och sånt. Föräldrarna har provat allt. Dom vill ju verkligen veta innan dom gör det här nu.
2			E1: Dom kanske vill ha tillbaka sina fotbollskläder men dom kanske inte /.../ prata så jättemycket om fotboll sen.
3			B: Du menar att det här. Då kommer dom att förstå att föräldrarna kan göra så här igen om dom inte skärper sig? Mm det kan ju faktiskt vara en bra idé.
		Hur ska ni skriva det då? Förklara varför det kommer att funka. Hur kommer barnen känna sig? Varför kommer dom att ändra sitt beteende och det här ELEVERNA SKRIVER /.../	
4		E2: Hela livet handlar inte om fotboll. Det är det som barnet måste förstå.	
5		E1: Livet handlar inte om fotboll. /.../	
6		E2: Tro på mig liksom. Kan man skriva tro på mig?	
7		B: Ja, det kan ni skriva. Jättebra.	
8	E1: Stor bokstav i början. Tro på mig. /.../		
9	B: Mm. Hur stavas "mig"? Det är lite också lurigt. "Mig" stavas som Tindra har gjort och ser du att Tindra har gjort ett utropstecken?	Det har vi pratat om att tant Mittiprick har energi. Tro på mig! Hon har lite kraft i ordet där med utropstecknet. /.../ Men ni har glömt att förklara varför. Här kan ni förklara. Innan ni säger "tro på mig".	

Bibliotekariens inledande kommentar berör de korthuggna råd som eleverna har formulerat (1). Hon ställer frågan varför det kommer fungera och utveck-

lar resonemanget genom att stryka under aspekter av den kommunikativa kontexten: att föräldrarna (redan) har provat allt för att komma till rätta med sina fotbollsälskande barn och behöver övertygas. Fokuset på brevets utsikter att övertyga mottagaren kan i detta fall relateras till situationsvariabeln tenor, till skillnad från Excerpt 2 där fokuset var på att förmedla ett relevant innehåll (fält). E1 börjar muntligt resonera om hur de föreslagna åtgärderna kan leda till att barnen ändrar sitt beteende (2). Bibliotekarien bekräftar och frågar sedan hur det ska formuleras skriftligt för att ”förklara varför det funkar” (3). Hon ställer även vägledande frågor för att bidra till konstruktionen. Ett skifte till en konstruktionsdiskurs sker därmed, som har förankrats i en kommunikationsdiskurs. E2 undrar om de kan skriva ”tro på mig”, en relationsskapande formulering som bibliotekarien bekräftar (6). E1, som verkar säkrare på skriftspråkskonventioner, vänder sig då till E2 och påpekar att det ska vara stor bokstav i början av meningen (8). Läraren bekräftar och ber E2 att observera E1:s stavning av ”mig” (9). Såväl eleverna som bibliotekarien rör sig i detta skede i en korrektionsdiskurs. Att bibliotekarien fäster uppmärksamheten vid E1:s bruk av ett skiljetecken framstår först som en fortsatt rörelse inom denna diskurs, men det sker i stället ett skifte till en kommunikationsdiskurs genom att bibliotekarien kopplar utropstecknet till att tant Mittiprick har ”energi” och ”kraft”. Interpunktionen framställs därmed som en resurs för att inkläda sig den aktuella rollen. En sådan diskursöverbyggande rörelse från en korrektionsdiskurs skedde inte vid något annat tillfälle.

I slutet av excerpten fäster bibliotekarien vikt vid att eleverna fortfarande inte har förklarat varför deras förslag fungerar. Således fattas fortfarande ett steg i den struktur som eleverna förväntas använda sig av. Bibliotekarien föreslår att de kan förklara detta innan den tillagda relationskapande formuleringen. Kommunikationssätt (utbyggnad av struktur) samspelar i detta fall med fält (kommunikation av relevant innehåll) inom den kommunikativa kontexten (se Figur 1).

Fortsättningen på detta långa samtal åskådliggörs inte på grund av utrymmesskäl. Det sker dock fortsatta rörelser mellan en konstruktionsdiskurs där läraren ställer vägledande frågor för att eleverna ska konstruera en förklaring och en korrektionsdiskurs där bibliotekarien påpekar skrivfel, till exempel en särskrivning (”fot boll”) och att en av eleverna skrev ”for” i stället för ”får”. När hon läser elevernas första försök till förklaring, ”När barnen får tillbaka sina grejor kommer dom att sluta med det” frågar hon vad ”det” syftar på (Excerpt 5).

Excerpt 5 (samtal 2)

B: Jamen ingenstans i brevet står det ju vad barnen faktiskt gör. Det låter lite konstigt. Vad är det dom kommer att sluta med?

Kommentaren rör behovet av att vara språkligt explicit i skriftlig kommunikation, som en del av situationsvariabeln kommunikationssätt. Den formulering som sedan förhandlas fram är ”När barnen får tillbaka sina grejer kommer dom minska fotbollssnacket”. Kopplingen till de råd som gavs i inledningen av brevet, samt till den rådande kommunikativa situationen, blir då tydligare.

Samtalet är intressant att belysa detaljerat eftersom bibliotekarien ger en substantiell återkoppling på texten samtidigt som en komplexitet i samtalet, med rörelser mellan olika textnivåer och diskurser, är påtaglig. Samspelet mellan konstruktions- och kommunikationsdiskursen framstår som fruktbar, eftersom bibliotekarien har ett tydligt fokus på vikten av en viss struktur samtidigt som denna struktur (eller konstruktion) motiveras i ljuset av den kommunikativa situationen.

Ytterligare ett samtal där det sker rörelser mellan olika diskurser visas nedan (Excerpt 6). I den aktuella texten beskriver elever lösningar på ett problem med syskon som bråkar om kläder. Inledningsvis för bibliotekarien uppmärksamheten till sammanlänkande ord som fattas, vilket i detta fall pekar mot en korrektionsdiskurs.

Bibliotekarien ställer tidigt en fråga som hjälper eleverna att identifiera det ord som saknas i meningsbyggnaden (3). Sedan inriktar sig bibliotekarien mot behovet av att förtydliga en formulering i texten: ”Dom kommer att tycka det är tråkigt annars” (6). Bibliotekarien ställer frågor om vad det är som är tråkigt, vilket kan relateras till en konstruktionsdiskurs. Eleven preciserar då ”tråkigt i skolan” vilket bibliotekarien bekräftar. Hennes formulering ”Bra, nu fattar vi” pekar mot den kommunikativa kontexten. Precis som i vissa tidigare exempel rör det sig om behovet av att uttrycka sig tillräckligt explicit i skriftlig kommunikation (kommunikationssätt), vilket i sin tur ställer krav på att relevant innehåll läggs till (fält). Eleverna föreslår två olika lösningar i sin konstruktion av brevet. Bibliotekariens utvärdering ”Ja det vill man ju inte. Utan kompisar och naken” berör också den kommunikativa kontexten eftersom hon för uppmärksamheten till att det är en lösning som har förutsättningar att fungera. Därmed sker det mindre rörelser mellan konstruktionsdiskurs och kommunikationsdiskurs. Att bibliotekarien sedan fäster uppmärksamheten vid dubbelteckning är ett tvärt byte till en korrektionsdiskurs (7).

I slutet av samtalet ger bibliotekarien ett sammanfattande omdöme om texten (8). Först lyfter hon fram att alla delar finns med, vilket bekräftar att eleverna har valt rätt konstruktion. Sedan stryker hon under att eleverna bidrar med två olika lösningar och förklarar varför de skulle fungera, med tillägget ”så att föräldrarna verkligen ska våga prova”. Det senare pekar tydligt mot en kommunikationsdiskurs med fokus på brevets goda utsikter att uppfylla sitt syfte. Bibliotekarien avslutar med konstaterandet att texten har ”ett trevligt avslut” vilket fullbordar förväntningarna på elevernas utbyggnad

av texten. Det sker alltså ett fortsatt dynamiskt samspel mellan konstruktions- och kommunikationsdiskurs.

Excerpt 6 (samtal 1)

	Korrektion	Konstruktion	Kommunikation
1	B: Det ska in ett ord däremellan.		
2	E1: För dom bråkar om kläder.		
3	B: Kommer få veta dom bråkar. Vilket ord ska in emellan? Få veta hm dom bråkar om kläder.		
4	E1: Vadå?		
5	E2: Få veta att.		
6	B: Ja. Få veta att dom bråkar. Bra. Om kläder. Dom kommer också tycka att det är tråkigt annars. Alltså menar du Amanda. Dom kommer också tycka det. Då kommer dom att tycka att det är tråkigt utan <i>kompisar</i> eller vad menar du? Att vara ensam utan vänner. E1: ELEVEN SKRIVER Bra nu fattar vi. Tråkigt i <i>skolan</i> ja. Mm. Andra lösningen. ELEVEN SKRIVER /.../ [LÅSER] Andra lösningen ifall den första inte funkar Ta deras kläder. Göm dom alla. Sen får står de stå nakna tills dom bestämmer sig att sluta bråka. Jaja. Hälsningar tant Mittprick. Ja det vill man ju inte. Utan kompisar och naken. Alltså "göm" då stavs det bara med ett. När man skriver bara göm. /.../ Och bestämmer. Då är det två "m" faktiskt.		
7	E1: SCHH [frustrerat ljud]. Men det ser jättekonstigt ut.		
8		B: Men så här är det nu. Det här brevet ser jättebra ut. Det här nu har ni fått med. Dom har frågat hur det är med herr Mittprick. Då säger ni att han är död. Och så säger hon ändå att hon ska hjälpa er. Ja hon skriver inte om hur ledsen hon är. Hon bara. Hon gör ett brev på en gång SMÅSKRATTAR Och så kommer hon med två olika lösningar och ni förklarar också <i>varför</i> det kommer att funka. Så att föräldrarna verkligen ska våga prova. Och så trevligt avslut.	

Elevernas avslutningar på breven kopplades ibland mer explicit till det kommunikativa sammanhanget. I det korta utdraget nedan från ett annat samtal väljer bibliotekarien att också lyfta fram elevernas inkludering av en emoji.

Excerpt 7 (samtal 8)

Och så stod det hälsningar tant Mittprick. Ja och då skickar hon en sån här liten figur [emoji] som visar att hon är glad och härlig och att hon tyckte om det här brevet.

Läraren relaterar emoji:n till dess relationsskapande funktion som en del av det kommunikativa sammanhanget.

Bibliotekarien var noggrann med att betona hur eleverna levde upp till förväntningar kopplade till konstruktionsdiskurs och kommunikationsdiskurs. Att detta gällde även i de fall eleverna uppfyllde förväntningarna väl illustreras i det kortare utdraget nedan (Excerpt 8).

Excerpt 8 (samtal 6)

Korrektion	Konstruktion	Kommunikation
		Det kommer garanterat funka. Då blir dom ju lugna. Utropstecken också. Hon har ju energi. Det har vi pratat om.
	Och lycka till är också fint. Det var väl jättebra. Allt finns med.	
Det enda du behöver ändra det var ju ta bort det extra ordet.		

I detta bekräftar bibliotekarien att elevernas föreslagna lösning kommer att fungera, vilket rör det önskade utfallet av brevet, och gör tillägg om hur föräldrarna blir lugna samt att bruket av utropstecken speglar avsändarens energi. Kommunikationen av ett fungerade råd relaterar till situationsvariabeln fält medan tillägget av utropstecken rör tenor, relationen till mottagaren. Bibliotekarien utvärderar sedan avslutningsfrasen positivt och konstaterar att ”allt finns med”. Återigen kommenteras konstruktionen av texten i ljuset av hur den uppfyller sitt syfte. Slutligen upprepar bibliotekarien den enda förbättringsinriktade återkopplingen på det exemplariska brevet. Det rör borttagandet av ett överflödigt ord (eleven hade skrivit ”hjälpa” två gånger) och pekar därmed mot en korrektionsdiskurs. Denna diskurs hamnar i centrum i följande avsnitt.

En korrektionsdiskurs som står för sig själv?

Resultatet har hittills visat hur bibliotekarien i sin återkoppling ofta rörde sig mellan en konstruktionsdiskurs med fokus på brevets olika delar och en kommunikationsdiskurs där dessa delar relaterades till att förmedla ett relevant innehåll samt konstruera en relation med mottagaren. Sådana överbyggande rörelser skedde sällan till och från en korrektionsdiskurs. Utväxlingar som rörde exempelvis stavning och interpunktion kunde vara ganska långa och sammanbundna med den praktiska hanteringen av datorplattan som skrivverktyg. Ett illustrerande utdrag visas nedan från inledningen av ett samtal (Excerpt 9).

Excerpt 9 (samtal 1)

B: Har ni kollat att ni har stavat likadant?

E1: När vi skulle skriva Mittiprick så skrev han. Jag skrev med stora bokstäver och han skrev med små.

B: Ja tänk att Mittiprick är efternamnet. Då ska det vara stor bokstav i M. Det är som hennes namn. /.../ Tyvärr stavas med två r.

E2: Jaha.

E1: Tyvärr. B: Ja. Det är två r. Tyvärr två r.

Amanda: Tyvärr alltså är herr Mittiprick död.

B: Tyvärr. Två r. /.../ Jag ska hjälpa er. Det här är ena lösningarna. Oj. Det här är ena lösningarna. Ska det vara en stor bokstav mitt i meningen där? Efter kommat? Varför är det ett stort L?

B: Ja. Är det Ipaden som har gjort det av sig själv? Det ska vara ett litet T där för att det är komma.

E1: Ipaden gjorde det så.

B: Ja ändra det till liten. För att efter komma ska det vara liten bokstav. /.../ Bra. Det är det som är grejen med Ipad. Lite lurigt ibland. Och så liten bokstav där också. Det är bara efter punkt och frågetecken utropstecken det ska vara stor.

Precis som i merparten av dessa samtal relaterades inte korrektionsdiskursen, i detta fall riktig hantering av skiljetecken, versaler och dubbelteckning, till konstruktionen av texten eller till det kommunikativa sammanhanget. På så sätt tycks korrektionsdiskursen stå för sig själv. Ett av undantagen var återkoppling om bruket av skiljetecken som bibliotekarien i vissa av samtalen relaterade till tant Mittipricks kraft och energi (se Excerpt 5). Mer utvecklade diskursöverbyggande rörelser som inkluderade korrektionsdiskursen kan ses i Excerpt 10.

Samtalet rör behovet av att motivera en lösning på ett problem som rörde att ett barn vägrade att sköta hygien. Det handlar alltså om en väsentlig del av konstruktionen av texten. I detta fall har eleverna föreslagit att problemet kommer lösa sig av sig självt om föräldrarna låter situationen bero. Att bibliotekarien inledningsvis (1) frågar om följden av förslaget pekar mot det kommunikativa sammanhanget eftersom det rör målet med skrivandet (att föreslå en lösning som fungerar för mottagaren). Eleven ger en muntlig förklaring (2) och bibliotekarien undrar då hur det kan formuleras i texten. Detta rör konstruktionen av brevet för att vara språkligt explicit (kommunikations-sätt) och meddela ett relevant innehåll (fält). I det följande rör sig bibliotekarien och eleverna i en konstruktionsdiskurs eftersom det gäller själva formuleringen av förklaringen (3–4). Bibliotekarien föreslår sambandsord ("eftersom eller för"), alltså språkliga resurser som behövs för att förklara. Bibliotekarien följer sedan elevernas redigering av texterna och vägleder eleverna att formulera meningen korrekt, genom att föreslå att en punkt tas bort och att bindeordet "för" läggs till. Med detta har en diskursöverbyggande rörelse skett mellan konstruktionsdiskursen och korrektionsdiskursen. Detta förekom vid ett fåtal tillfällen i materialet. Bibliotekarien fäster sedan i en förtydligande formulering riktad till en av eleverna (8) åter-

igen uppmärksamheten vid förklaringens funktion, vilket utgör en rörelse mellan kommunikationsdiskursen och konstruktionsdiskursen.

Excerpt 10 (samtal 5)

	Korrektion	Konstruktion	Kommunikation
1			För vad händer om barnet inte tvättar sig och borstar tänderna?
2	..		E1: Då kommer kompisarna inte att vilja leka med dom.
3		B: Ja. Kan ni förklara det på nåt sätt? Barnet vill inte vara utan sina kompisar. Så hur kan man skriva det där på slutet så att föräldrarna förstår? /.../ "Sen så kommer barnets kompisar äcklas och ditt barn kommer vilja borsta tänderna och tvätta sig". Varför? Då ka du säga eftersom eller för.	
4		E2: För hans kompisar kommer inte vilja leka med honom. Då kommer han vara ledsen och ensam.	
5	B: Ja. Ibland får man ta bort en punkt. Det är lite lättare då. /.../ Då lägger du till "för" och så skriver du samma som Yusuf.		
6	E1: Ska jag skriva "för"?		
7	B: Ledsen stavas L. Vara ledsen. Vara. Ledsen L-E-D-S-E-N. STAVAR.		
8		B: Är det klart? Det som hände här Alexander /.../ var att nu förklarade tant Mittiprick varför barnet kommer vilja borsta tänderna. /.../ Förstår du? Bra. Och hur slutar det då? Hälsningar från tant Mittiprick ja.	
	Och tant Mittiprick det är ju ett namn som Alexander har gjort. Ett stort M.		
9	E2: Det är stor bokstav.		
10	B: Ja för det är hennes efternamn kan man säga.		

I en slutlig diskursöverbyggande rörelse stämmer bibliotekarien av att det finns en förväntad avslutning på brevet ("hur slutar det då") för att sedan uppmärksamma eleverna på behovet av inledande versal i efternamnet (9–10). Avslutningen av brevet uppmärksammas därmed både som en nödvändig del av texten (konstruktionsdiskursen) och i termer av korrekt utformning (korrektionsdiskurs).

I denna excerpt relateras alltså korrekt språkanvändning, som en del av korrektionsdiskursen, till både konstruktionen av brevet och den kommunikativa situationen.

DISKUSSION

Resultatet har visat hur bibliotekarien gav återkoppling på såväl språklig korrekthet som textstruktur och anpassning till den kommunikativa situation-

en. En framträdande prioritering var att eleverna inkluderade de förväntade delarna av brevet, såsom artighetsfraser, förslag på lösning samt en motivering av varför lösningen kommer att fungera. Detta utgör en del av en konstruktionsdiskurs som bibliotekarien ofta motiverade genom att hänvisa till olika aspekter av den kommunikativa situationen, såsom att meddela ett relevant innehåll till mottagaren (fält), inkludera lugnande eller försäkrande formuleringar (tenor) samt vara tillräckligt språkligt explicit (kommunikationssätt). Detta ligger i linje med det samspel mellan diskurser och situationsvariabler som representeras i Figur 1. Studiens empirinära operationalisering av situationsvariablerna (jfr Holmberg, 2013) har bidragit till att belysa ett betydande samspel mellan konstruktionsdiskurs och kommunikationsdiskurs. Detta uttrycktes tydligast i diskursöverbyggande rörelser där bibliotekarien gjorde en direkt koppling mellan delar av brevet och funktionen den fyllde i det kommunikativa sammanhanget.

Även korrektionsdiskursen var framträdande i samtalen på så sätt att bibliotekarien gav återkoppling som rörde meningsbyggnad, skiljetecken och stavning. I enskilda samtal skedde diskursiva rörelser till och från andra diskurser, till exempel gällande inkludering och korrekt framskrivning av sambandsord för att bygga ut brevet med en förklaring. Korrektionsdiskursen framstod dock i övrigt som relativt isolerad från konstruktions- och kommunikationsdiskursen. Det innebar bland annat att språklig korrekthet inte lyftes fram som en kommunikativ kvalitet i ett rådgivande brev, till exempel för att förmedla ett meddelande på ett tydligt sätt (fält) samt att trovärdigt ikläda sig en expertroll (tenor). Detta framstår som en diskursöverbyggande potential som inte utnyttjades, samtidigt som det speglar hur korrektionsdiskursen, till skillnad från konstruktionsdiskursen, saknar registerteoretisk koppling till funktionella aspekter av skrivande (se Figur 1).

Att korrektionsdiskursen skulle ”stå för sig själv” är dock en sanning med modifikation. Skrivuppgiften som helhet ramades in av en processdiskurs med kollaborativt skrivande av utkast som sedan blev föremål för respons. I stället för att vara ett utslag av isolerad färdighetsträning ingick korrektionsdiskursen, liksom de övriga diskurserna, i ett färdigställande av texten där eleverna interagerade både med varandra och med bibliotekarien. Till skillnad från resultatet av Tanners (2014) studie av bänkinteraktioner fanns det ett samtidigt, eller åtminstone växelvist, fokus på språklig korrekthet och utveckling av idéer. Detta överensstämmer med de överväganden som lärare uttryckte i Sandbergs och Norlings (2020) intervjustudie.

I tidigare skrivdidaktisk forskning har det betonats som önskvärt att elevers skrivande förbereds genom såväl innehållsmässig förankring (fält), tydliggörande av kommunikativt syfte (tenor) samt modellering av förebildliga textstrukturer (kommunikationssätt) (se t.ex. Holmberg & Wirdenäs, 2010; Walldén, 2021). Skrivandets funktion i ett socialt sammanhang brukar lyftas fram som särskilt viktigt (se t.ex. Yassin Falk, 2017; Winzell, 2018). De

återkopplande samtalen som har belysts i denna artikel speglar dessa kvaliteter. Detta framstår delvis som ett utslag av bibliotekariens sätt att leda samtalen, inte minst genom tendensen att betona och återkomma till olika aspekter av det kommunikativa sammanhanget. Samtidigt torde själva utformningen av skrivuppgiften inom ramen för ett litteraturarbete ha varit gynnsam eftersom både den höglästa barnboken och breven från klasskamraterna satte ramar för skrivandet som gällde såväl fält (råd för att ”bota” problematiska beteenden) och tenor (en lugnande och auktoritativ expert-röst). Möjligen byggde brevskrivandet vidare på den lästa boken på ett mer naturligt sätt än i Wirdenäs (2013) studie där skrivuppgiften föll mindre väl ut. Eftersom kommunikationen under de återkopplande samtalen tydde på att eleverna fick tänja sin förmåga att formulera sig tillräckligt explicit (kommunikationssätt) framstår även valet av genre, rådgivande brev, som väl avvägt.

Den undervisning som har belysts skiljer ut sig på så sätt att det var en skolbibliotekarie som ansvarade för de återkopplade samtalen liksom den övergripande planeringen. Hur detta påverkade undervisningen jämfört med en utbildad lärare är svårt att veta. Bibliotekarien betonade själv att hon saknade formell pedagogisk utbildning men beskrev samtidigt att hon hade genomfört liknande upplägg i samarbete med lärare vid flera tidigare tillfällen. Möjligen kan både det processbaserade upplägget och tonvikten vid kommunikativa funktioner kopplas till bakgrunden som frilansskribent. Att hon skulle vara styrd av ett visst skrivdidaktiskt perspektiv förmedlat styrdokument framstår som mindre troligt (jfr Liberg et al., 2012).

Bidraget i relation till tidigare forskning är synliggörandet av rörelser mellan olika diskurser och förhållningssätt till skrivandet på en lokal nivå i återkopplande samtal. Den empirinära operationaliseringen av Ivaničs ramverk som föreslås i denna studie kan även användas på andra moment, till exempel när lärare förbereder skrivandet genom att visa modelltexter samt fästa uppmärksamheten vid textstrukturer och andra språkliga resurser. Utsikterna för att en sådan modellering leder till reproduktion (Vuorenmaa, 2016) eller ett åsidosättande av innehåll och funktion (Walldén, 2019) torde minska om det sker diskursöverbyggande rörelser i kommunikationen under skrivandet. Vidare har belysningen av en korrektionsdiskurs i samspel med andra diskurser visar hur ett fokus på korrekthet inte står i motsättning till att andra aspekter av skrivandet får betydande uppmärksamhet (jfr t.ex. Sturk et al., 2020). För en mer ingående belysning av förhandlingar som rör korrektionsdiskurs i den här typen av samtal framstår video- och skärminspelning som nödvändiga verktyg.

Sammantaget kan diskursöverbyggande perspektiv på skrivdidaktiska undervisningsförlopp vara en resurs för att motverka den ensidighet som kan bli följden av både den aktuella samhällsdebattens fokus på tekniska färdigheter och ämnesdidaktiska antaganden om att en diskurs, snarare än ett mer

komplext samspel mellan olika diskurser, underbygger – eller bör underbygga – skrivundervisning.

REFERENSER

- Allal, Linda (2018). Learning to write: Observation, modelling, and interaction in the classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–10. <http://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.02>
- Bergström, Kristoffer (2020, 12 sep.). *Dokumentären är ett slugt försök att lura fram en skrivkris*. <https://www.aftonbladet.se/nyheter/kolumnister/a/0Kjwro/dokumentaren-ar-ett-slugt-forsok-att-lura-fram-en-skrivkris>
- Berge, Kjell Lars (2006). Perspektiv på skriftkultur. I Synnøve Matre (red.), *Utfordringar för skriveopplæring og skriveforskning i dag* (ss. 57–76). Tapir akademisk forlag.
- Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred, & Thygesen, Ragnar (2016). The wheel of writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christensen, Vibeke (2021). Students' independent requests for feedback during collaborative productive work in their mother tongue subject. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(1), 45–59. <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2119>
- Coffin, Caroline (2001). Theoretical approaches to written language: A TESOL perspective. I Anne Burns, & Caroline Coffin (red.), *Analyzing English in a global context: A reader* (s. 93–122). Routledge.
- Enqvist, Inger (2020, 29 aug.). *Skrivglappet är politikens fel*. <https://www.svd.se/skrivglappet-ar-politikens-fel>
- Fangen, Katrine (2005). *Deltaende observation*. Liber ekonomi.
- Ferris, Dana (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6–23. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.004>
- Freebody, Peter, & Luke, Alan (1990). 'Literacies' programs: Debates and demands in cultural context. *Perspect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-15.
- Halliday, Michael, & Mathiessen, Christian (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4. uppl.). Routledge.
- Hattie, John, & Timperley, Helen (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Holmberg, Per (2013). Att skriva förklarande text: text som deltagande i praktiker och aktiviteter. I Stina Hällsten, Hanna Sofia. Rehnberg, & Daniel Wojahn (red.), *Text, kontext och betydelse: Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik* (s. 53–72). Södertörns högskola.
- Holmberg, Per (2010). Text, språk och lärande: Introduktion till genrepedagogik. I Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. (s. 13–27). Stockholms universitets förlag.
- Holmberg, Per, & Wirdenäs, Karolina (2010). Skrivpedagogik i praktiken: Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk & Stil*, 20, 105-131.
- Ivanić, Roz (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Janks, Hilary (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- Jakobson, Liivi (2019). *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk: Teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattningar* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/57965>
- Kuyumcu, Eija (2013). Genrepedagogik som verktyg i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt. I Kenneth Hyltenstam, & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och sambälle* (2 uppl., s. 605–631). Studentlitteratur.
- Lee, Icy (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms, *Journal of Second Language Writing*, 17, 69–86.
- Liberg, Caroline, Folkeryd, Jenny Wiksten, & af Geijerstam, Åsa (2012). Swedish – an updated school subject? *Education Inquiry*, 3(4), 471-492. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22049>
- Liberg, Caroline (2007). Läsande, skrivande och samtalande. I Annette Ewald, & Birgitta Garne (red.), *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 25–44). Liber.
- Lundgren, Berit, & Damber, Ulla (2015). *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Umeå universitet.
- MacDonald, Betty (1948/1986). *Tant Mittiprick* (Eva Imber-Liljeberg, Övers.). Barnboks förlaget Läseteket.
- Malmström, Martin (2017). *Föreställningar om skrivande i mediadebatter och gymnasieskolans läroplaner* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. <https://portal.research.lu.se/sv/publications/syner-p%C3%A5-skrivande-%C3%B6rest%C3%A4llningar-om-skrivande-i-mediadebatter-o>
- Martin, J. R. (2001). Language register and genre. I Anne Burns, & Caroline Coffin (red.), *Analysing English in a global context: A reader* (s. 151-166). Routledge.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. John Benjamins Publishing.

- Myhill, Debra, & Newman, Rruth (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 80, 177–187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Nygård Larsson, Pia (2018). “We’re talking about mobility:” Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts. *Linguistics and Education*, 48, 61–75. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.10.001>
- Nygård Larsson, Pia (2011). *Biologiämnets texter: Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass* [Doktorsavhandling. Malmö högskola]. <https://portal.research.lu.se/sv/publications/8f388645-4210-4c7b-b12a-97dec1247b8a>
- Olsson, Karin (2020, 20 aug.). *Sverige kan inte bäras av halvanalfabeter*. <https://www.expressen.se/kultur/karin-olsson/sverige-kan-inte-baras-av-halvanalfabeter/>
- Rose, David, & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Sandberg, Gunilla & Norling, Martina (2020). Teachers’ perspectives on promoting reading and writing for pupils with various linguistic backgrounds in grade 1 of primary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 300–312. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554600>
- Schmidt, Catarina & Gustavsson, Bernt (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse. Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(1), 36–51.
- Skar, Gustaf, Aasen, Arne & Jølle, Lennart (2020). Functional writing in the primary years: Protocol for a mixed-methods writing intervention study. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Sturk, Erika, Randahl, Ann-Christin, & Olin-Scheller, Christina (2020). Back to basics? Discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), 1–24. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2005>
- Tanner, Marie (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>
- Thomas, Gary (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry*, 6(17), 511–521. <https://doi.org/10.1177/1077800411409884>
- Timmermans, Stefan, & Tavory, Iddo (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>

- Utbildningsradion. (2020). *Skrivglappet* [Dokumentär]. Sveriges utbildningsradio. <https://urplay.se/program/217798-skrivglappet>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Walldén, Robert (2019). *Genom genrens lins: Pedagogisk kommunikation i tidigare skolor*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. <https://doi.org/10.24834/2043/26799>
- Walldén, Robert. (2021) ”Den här föräldern smörjer Tant Mittiprick litegrann”: Integrerat läsande och skrivande under ett litteraturarbete i årskurs 3. *Forskning om undervisning & lärande*, 9(1), 5–30. http://forskul.se/wp-content/uploads/2021/05/ForskUL_vol_9_nr_1_s_5-30.pdf
- Walldén, Robert, & Nygård Larsson, Pia (2021). Negotiating figurative language from literary texts: Second-language instruction as a dual literacy practice. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1–30. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.08>
- Winzell, Helen (2018). *Lära för skrivundervisning* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1265856/FULLTEXT01.pdf>
- Wirdeñäs, Karolina (2013). Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan. *Språk & Stil*, (23), 59-84.
- Vuorenpäå, Sari (2016). *Litteracitet genom interaktion* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:903886/FULLTEXT01.pdf>
- Yassin Falk, Daroon (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:1134122/FULLTEXT01.pdf>