

SVENSKLÄRARNAS SKRIVUNDERVISNING PÅ GYMNASIENIVÅ

Kandidatavhandling
Marja Virtanen

Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Svenska språket
19.5.2013

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Marja Virtanen	
Otsake: Svensklärarnas skrivundervisning på gymnasienivå	
Aine: ruotsin kieli	Kandidaatintutkielma
Vuosi 2013	Sivumäärä 47 + 4
<p>Tämän tutkielman tarkoituksena oli kartoittaa, millaisia kirjoittamistehtäviä ja työskentelytapoja lukion ruotsinopettajat käyttävät opettaessaan kirjoittamista, sekä selvittää, ovatko opettajat huomanneet joidenkin tehtävätyyppien tai työtapojen olevan oppimisen kannalta tehokkaampia kuin toisten. Tarkoituksena oli myös saada selville, eriyttävätkö opettajat kirjoittamisen opetusta sekä kuinka paljon ylioppilaskirjoitukset vaikuttavat opetukseen.</p> <p>Tutkielma toteutettiin kyselytutkimuksena, ja sen aineistona olivat 19 ruotsinopettajan kyselylomakevastaukset, jotka kerättiin joulukuun 2012 aikana Suomen Ruotsinopettajien liiton sähköpostilistan kautta. Kyselykaavake sisälsi kahdeksan väittämää ja kuusi avointa kysymystä. Opettajien vastaukset analysoitiin sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin keinoin.</p> <p>Tutkimukseni tulokset osoittivat, että opettajat ovat pyytäneet oppilaitaan itse korjaamaan kirjoitelmiansa virheet, ja lisäksi he ovat hyödyntäneet tietotekniikkaa kirjoittamisen opetuksessa. Sen sijaan ryhmäkirjoittamista opettajat ovat käyttäneet opetuksessaan vähemmän. Opettajat kertoivat käyttävänsä myös oppikirjan ulkopuolisia kirjoittamistehtäviä, kuten vanhojen ylioppilaskokeiden tehtäviä sekä itse keksimiään harjoituksia. Vastaajien mielestä oppimisen kannalta tehokkaimpia työskentelytapoja ovat ohjattu kirjoittaminen ja prosessikirjoittaminen. He kokivat tärkeäksi myös sen, että kirjoittamistehtävien aiheet ovat nuoria kiinnostavia. Lisäksi tuloksista kävi ilmi, että noin puolet vastaajista eriyttää kirjoittamisen opetusta ruotsintunneilla. Eriyttämisen keinoista nousivat esille erityisesti sanamäärän sääteleminen ja useamman, vaikeustasoltaan erilaisen, kirjoitelmaotsikon antaminen. Ylioppilaskirjoitusten vaikutus näkyi selvästi sekä opettajien valitsemissa työtavoissa että kirjoittamistehtävissä.</p> <p>Tulokset viittaavat siihen, että oppikirja ei välttämättä ole tärkein apuväline kirjoittamisen opetuksessa, sillä oppikirjan tehtävien ohella ruotsinopettajat käyttävät myös muita kirjoittamistehtäviä. Oppimisen kannalta on kuitenkin tärkeää, että opettajat hyödyntävät monipuolisia työskentelytapoja ja tehtäviä sekä ottavat huomioon oppilaiden erilaisuuden. Työskentelytapojen vaihtelu ja jopa niiden yhdistely saattavat tehdä oppitunneista myös mielekkäämpiä ja kiinnostavampia. Tulevissa tutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää esimerkiksi eri vieraiden kielten välisiä eroja kirjoittamisen opetuksessa.</p>	
Avainsanat: skrivande, skrivundervisning, skriftlig uppgift, undervisningsmetod, gymnasium, differentiering, studentprov	
Kirjasto/Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja: -	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	5
2 TEORETISK BAKGRUND	7
2.1 Centrala begrepp.....	7
2.1.1 <i>Skrivande och skriftliga uppgifter</i>	7
2.1.2 <i>Skrivundervisning och en undervisningsmetod</i>	8
2.2 GERS och GLGY som grund för skrivundervisning på gymnasienivå	8
2.3 Studentprovet i B-svenskan i det finländska gymnasiesystemet.....	10
2.4 Skrivundervisning i främmande språk	11
2.4.1 Typiska drag i skrivandet i främmandespråksklassrum	11
2.4.2 Sex utgångspunkter för att lära ut skrivandet i L2-klassrummet.....	12
2.4.3 Olika sätt att beakta olika slags elever i skrivundervisning i främmandespråksklassrum.	13
2.5 Tidigare studier om skrivundervisning och skriftliga övningar	15
3 METOD OCH MATERIAL	16
3.1 Materialinsamling och enkät	16
3.2 Informanter.....	17
3.3 Analysmetoder.....	18
4 RESULTAT	18
4.1 Påståenden	19
4.1.1 Utnyttjandet av lärobokens skriftliga uppgifter.....	19
4.1.2 Differentiering av skrivandet i svenskundervisningen i gymnasiet.....	19
4.1.3 Svensklärarnas olika sätt att lära ut skriftliga färdigheter på gymnasienivå	21
4.1.4 Inverkan av studentprovet på skrivundervisningen	24
4.2 Öppna frågor.....	26
4.2.1 Utveckling av gymnasieelevernas skrivkunskaper genom olika arbetssätt	26
4.2.2 Användning av skriftliga uppgifter utanför läroboken	30

4.2.3 Effektiva och ineffektiva skriftliga uppgifter i skrivundervisning ur inlärningsens synvinkel.....	31
4.2.4 Om differentiering av skrivundervisning på gymnasienivå	34
5 DISKUSSION.....	37
5.1 Sammandrag av resultaten och diskussion	37
5.2 Validitet och reliabilitet.....	41
6 AVSLUTNING.....	43
LITTERATUR.....	46
BILAGA 1: Följebrevet och enkäten	48

1 INLEDNING

Skrivandet är en betydelsefull del av språkkunskaper och som bäst ett effektivt sätt att uttrycka ens känslor och tankar. Skrivandet spelar också en viktig roll i svensklektioner, och det kan därigenom konstateras att alla svensklärare måste lära ut skriftliga färdigheter på ett eller annat sätt. Detta är också en orsak till varför det är viktigt att undersöka skrivandet. Skrivandet i sig och själva skrivprocessen har tidigare undersökts ganska mycket, men ingen har mig veterligen forskat i exakt samma tema som jag; ämnet för denna undersökning är således de olika undervisningsmetoder och skriftliga uppgifter som svensklärarna använder i skrivundervisning på gymnasienivå. Eftersom temat är så utforskat, finns det inte t.ex. någon kategorisering av de finska svensklärarnas sätt att lära ut skrivandet i gymnasiet.

Att lära ut skriftliga språkfärdigheter är ett ämne som intresserar mig mycket. Jag är intresserad av exempelvis s.k. tyst kunskap som lärarna har skaffat under sin karriär som svensklärare; jag tycker att det är viktigt att ta reda på hurdana metoder och skriftliga uppgifter de använder. Kanske erbjuder denna avhandling även några nya idéer och redskap att lära ut skriftliga språkfärdigheter för både blivande svensklärare och för dem som redan är i arbetslivet.

Å ena sidan är det viktigt att undersöka skrivundervisning för det är ett aktuellt ämne, eftersom balansen mellan skriftliga och muntliga övningar på svensklektioner har livligt diskuterats under den senaste tiden. Också förändringarna i den skriftliga delen av studentprovet har diskuterats relativt mycket. Tyngdpunkten i skrivandet har ju så småningom flyttat sig från långa abstrakta texter till korta kommunikativa uppsatser, och Green-Vänttinen och Rosenberg-Wolff (2008: 57) påpekar att det var våren 2005 när dessa korta kommunikativa uppsatser användes i studentprovet i medellånga svenskan för första gången i stället för längre skriftliga uppgifter. Å andra sidan bestämmer allt färre studenter sig för att skriva svenska i studentexamen; svenskans popularitet har minskat kontinuerligt under de senaste åren (MTV3 2.6.2012).

Syftet med denna studie är således att redogöra för hurdana metoder och uppgifter svensklärarna använder för att lära ut skrivandet i gymnasiet. Intresset ligger även på lärarnas åsikter om några sätt att lära ut skriftliga språkfärdigheter är effektivare än andra. Dessutom vill jag kartlägga om svensklärarna använder differentierande skriftliga uppgifter och tar därmed hänsyn till olika slags gymnasister, vilket är av betydelse, eftersom skolklasser kan vara relativt heterogena; i en och samma skolklass kan det vara exempelvis elever med läs- och skrivsvårigheter, gymnasister med speciell språklig begåvning, eller några kan ha invandrarbakgrund. Alla elever i klassrummet är

därmed individer som har sina unika sätt att lära sig. Därför är det speciellt viktigt att läraren har en repertoar av olika undervisningsmetoder och uppgiftstyper i sin användning. Slutligen är meningen med denna avhandling att beskriva hurdan inverkan studentexamen har på lärarnas sätt att lära ut skrivandet; till exempel på val av skriftliga uppgifter och uppsatsämnen.

Min viktigaste forskningsfråga är:

1. Vilka olika sätt och skriftliga uppgifter använder svensklärarna för att lära ut skrivandet i gymnasiet?

Mina andra, mer preciserande forskningsfrågor är följande:

2. Hur inverkar svensklärarnas olika sätt att lära ut skrivandet på inläringen enligt lärarna? Har lärarna lagt märke till att några skriftliga uppgifter eller sätt att lära ut skrivandet är effektivare än andra?
3. Tar svensklärarna hänsyn till olika slags gymnasister i sin skrivundervisning?
4. Hur mycket har studentskrivningar inverkan på lärarnas sätt att lära ut skrivandet?

För att få svar på dessa frågor och således för att genomföra denna studie formulerade jag en enkät, som skickades till svensklärare via svensklärarnas e-postlista (*Svensklärarna i Finland rf*). Jag fick sammanlagt 19 enkät svar, och de utgjorde därmed material i denna avhandling. Svensklärarnas svar analyserades både kvantitativt och kvalitativt.

Min första hypotes är att de flesta svensklärarna i gymnasiet använder lärobokens skriftliga uppgifter (jfr Kivilahti 2012), tidigare uppsatsämnen i studentexamen och sina egna övningar. Därtill är det sannolikt att lärarna inte har så mycket tid för t.ex. kreativ skrivning eller processkrivning i gymnasiet, eftersom studietakten ofta är mycket hektisk, och kursinnehållet är ganska omfattande. När det gäller inläring och olika undervisningsmetoders effektivitet kan det vara så att lärarna anser att uppsatsskrivning är effektivare än att göra lärobokens övningar, eftersom studerande då producerar hela texter själva, i stället för att översätta lösryckta meningar eller att skriva t.ex. enstaka ord. Dessutom har lärarna troligen inte så mycket tid för att differentiera sin undervisning, och alla studerande gör därför ungefär samma övningar. Min sista hypotes är att studentskrivningar har ganska stor inverkan på svensklärarnas sätt att lära ut skrivandet i gymnasiet, och meningen med en betydande del av uppgifterna är således att öva för studentprovet. Detta syns bland annat i användningen av korta, kommunikativa skriftliga uppgifter och uppsatser, som gymnasister också ska skriva i studentprovet.

I denna kandidatavhandling ska jag först redogöra för teoretisk bakgrund för skrivandet och skrivundervisningen samt tidigare studier om liknande ämnen (se kapitel 2). I kapitel 3 ska jag beskriva material och metoder som jag har använt för att genomföra undersökningen. Efter det ska jag presentera mina forskningsresultat i kapitel 4 och därefter diskutera dessa resultat (se kapitel 5). I kapitel 6 ska jag sammanfatta min undersökning. Dessutom ges det några förslag till fortsatta studier. I slutet av avhandlingen finns det litteraturlistan och bilagan.

2 TEORETISK BAKGRUND

I detta kapitel ska jag redogöra för de fyra centrala begreppen (*skrivande*, *skriftlig uppgift*, *skrivundervisning* och *undervisningsmetod*) och den teoretiska bakgrunden i avhandlingen. Tidigare studier om liknande ämnen kommer också att presenteras i slutet av kapitlet.

2.1 Centrala begrepp

2.1.1 *Skrivande och skriftliga uppgifter*

Skrivande och *skriftliga uppgifter* är således två av de fyra viktigaste begreppen i föreliggande studie. Hyland (2003: 27) ger en belysande och användbar definition av både *skrivande* och *skriftliga uppgifter*:

Writing is a purposeful and communicative activity that responds to other people and other texts. Therefore, writing tasks should not simply emphasize formal accuracy and discrete aspects of language, but be situated in meaningful contexts with authentic purposes.

Denna definition skriven av Hyland betonar den kommunikativa, interaktiva och pragmatiska aspekten av skrivandet. Enligt den borde skriftliga uppgifter inte koncentrera sig enbart på språkliga strukturer och enskilda aspekter av språket utan också på kontexter och autenticitet. Både skrivande och skriftliga uppgifter ses därmed som aktiviteter vilka alltid är förknippade med andra människor och texter. Denna definition av skrivandet är också den som jag kommer att använda i avhandlingen, eftersom jag anser att den bäst stämmer överens med rådande uppfattningar om skrivandet och skrivundervisningen (se nedan 2.2 och 2.4) samt med mina egna idéer om dessa.

I denna undersökning definierar jag *skriftliga uppgifter* som övningar vars *primära* syfte är att öva själva skrivandet och att producera text. Att skriva meningar och uppsatser av olika längd är exempel på sådana skriftliga uppgifter. Jag presenterade definitionen också i enkäten (se Bilagan 1), eftersom jag relativt ofta använde det motsvarande finska begreppet ("*kirjoittamistehtävä*") i olika

delar av frågeformuläret, och jag ansåg därför att det är viktigt att informanterna vet exakt vad jag menar med begreppet. I följande avsnitt definieras de två andra viktiga begreppen i undersökningen, nämligen *skrivundervisning* och *en undervisningsmetod*.

2.1.2 Skrivundervisning och en undervisningsmetod

Utöver *skrivande* och *skriftliga uppgifter* är *skrivundervisning* och *en undervisningsmetod* de två andra centrala begreppen i studien. Med *skrivundervisning* avser jag undervisning i vilken läraren koncentrerar sig på att lära ut själva skrivandet, m.a.o. skrivandets olika aspekter och drag som är karaktäristiska för särskilt skrivandet, såsom kommatering och skrivandet av en sammanhängande text. I denna definition utelämnas således sådan undervisning i vilken fokus ligger på andra aspekter av språket, såsom grammatik.

Undervisningsmetoder är en grupp av interaktionsformer, som behövs när läraren ska befrämja elevernas inläring och motivera samt aktivera dem (Peda.net skolnätverk 2004). Enligt Vuorinen (2001: 63) betyder *undervisningsmetoder* eller *arbetsätt* sådana praktiska handlingar som hjälper läraren att befrämja inläringen hos eleverna samt att organisera inlärningsprocessen. Kansanen (2004: 32) framhäver dessutom också undervisningsmetodens centrala inverkan på interaktionen mellan läraren och eleverna. Han (2004: 32) konstaterar att det ofta avses med en undervisningsmetod det konkreta arbetsätt som styr inlärningsprocessen och som påverkar interaktionen mellan läraren och eleverna. Följaktligen är det gemensamt för definitionerna att de betonar såväl inläringen och utvecklingen hos inläraren som interaktion och kommunikation. I denna undersökning vill jag göra en distinkt skillnad mellan *en skriftlig uppgift* och *en undervisningsmetod*, eftersom tydligheten av skillnaden mellan begreppen är viktig för analysering av resultaten. I avhandlingen ses *undervisningsmetoden* därför som ett överbegrepp, d.v.s. som språklärarens vidare sätt att handla och att lära ut språket i främmandespråksklassrummet (jfr definitionerna ovan). Lärarens undervisningsmetoder blir synliga t.ex. genom olika arbetsätt i klassrummet, och exempel på arbetsätten i samband med skrivandet är processkrivning, kreativ skrivning och gruppskrivning. Fast en enstaka *skriftlig uppgift* kan reflektera lärarens undervisningsmetod, ses den som en mindre enhet i studien, d.v.s. som en enskild övning.

2.2 GERS och GLGY som grund för skrivundervisning på gymnasienivå

Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar (GLGY) ligger till grund för det finländska gymnasiesystemet. Vidare, *Gemensam europeisk referensram för språk* (GERS) styr

språkundervisningen i Europa och därmed också i Finland. Därigenom har GERS inverkan på skrivundervisningen i främmande språk på gymnasienivå.

Den gemensamma europeiska referensramen för språk är således densamma i hela Europa, och den används t.ex. i planering av språkämnenas läroplaner och läromedel (GERS 2009: 1). GERS (2009: 18) betonar ingen enstaka undervisningsmetod i språkundervisning utan försöker uppmana t.ex. lärare för att ta reda på sina egna teoretiska utgångspunkter och metoder. Därtill definieras i GERS (2009: 1) de färdigheter och kunskaper som inlärarna ska behärska i lyckat samspel på ett givet språk.

Kommunikation och interaktion spelar en betydande roll i uppgifter i främmandespråkundervisningen (GERS 2009). Enligt GERS (2009: 153-154) kan klassrumsuppgifter vara verklighetsnära eller pedagogiska till naturen, och gemensamt för dem är att båda kan vara kommunikativa. Fokus i uppgifterna ska huvudsakligen vara på innehållet för inlärarna ska ”förstå, förmedla och uttrycka innehåll för att nå ett kommunikativt mål”, men formen är också central i uppgifterna, eftersom kontexten ju är språkundervisningen (GERS 2009: 154).

I GLGY (2003: 94) konstateras det att svenska språket är ”ett färdighets-, kunskaps- och kulturämne”, och att svenskundervisningen därmed borde utveckla gymnasisters kunskaper i interkulturell kommunikation. Syftet med svenskundervisning är att hjälpa gymnasister att inse att det är svårt att nå den riktiga kommunikationsförmågan utan mångsidiga, långsiktiga kommunikativa övningar (GLGY 2003: 94). Detta betecknar att kommunikation är en viktig del av språkkunskaper, och svenskundervisningen borde syfta till den; inverkan av GERS syns därmed tydligt i läroplanen.

I läroplanen uttrycks det också färdighetsnivåer, som kan sägas fungera som mål i undervisningen. I skrift borde gymnasieelever i A-lärokurs nå nivån B1.2 och i B1-lärokurs nivån B1.1, och utöver detta ska de vara färdiga att kommunicera på ett sådant sätt som är typiskt för svenska språket och svensk kultur (GLGY 2003: 94). I läroplanen (GLGY 2003: 242-243) beskrivs färdighetsnivån B1.2 som *flytande grundläggande språkfärdighet*, och studerande på denna nivå ”kan skriva en disponerad text på några stycken, t.ex. anteckningar, korta sammandrag och redogörelser utifrån en klar diskussion eller framställning” och argumentera för sina centrala tankar samt även beakta läsaren. Däremot definieras färdighetsnivån B1.1 som *fungerande grundläggande språkfärdighet*, vilket innebär att en skribent kan bland annat ”förmedla bekant information genom de vanligaste formerna av skriftlig kommunikation” (GLGY 2003: 240-241). Brev, beskrivningar, berättelser och

telefonmeddelanden nämndes som exempel på texter som gymnasister borde kunna skriva på denna nivå (GLGY 2003: 241).

På alla svenskkurserna ska studerandena få möjligheter att utveckla olika delar av språkkunskaper, fast varje kurs har lite olika tyngdpunkter (GLGY 2003: 95). Skrivandet av varierande texter med olika ändamål poängteras flera gånger i gymnasiets läroplan: till exempel i kursbeskrivningen av den tredje kursen i A-lärokurs RUA 3 (*Finland – en del av Norden och Europa*) sägs det att ”studerande tränar sig i skriftlig framställning genom att skriva texter för olika ändamål” (GLGY 2003: 95). Förutom konstateras det i kursbeskrivningen av den tredje kursen i B1-lärokurs RUB 3 (*Finland, Norden och Europa*) att ”skrivfärdigheten övas upp genom att de studerande skriver lämpliga texter för olika ändamål” (GLGY 2003: 97). Detta betyder att det är viktigt att kunna skriva annorlunda texter för olika syften, vilket är naturligt, eftersom det även gäller skriftlig kommunikation utanför skolan; gymnasisterna möter säkert motsvarande skrivsituationer i sitt vardagliga liv och framtida arbete.

2.3 Studentprovet i B-svenskan i det finländska gymnasiesystemet

En central del av det finländska gymnasiesystemet är studentskrivningar, som infaller i slutet av gymnasieutbildningen. Studentprovet i svenskan, dvs. i det andra inhemska språket, är ett valfritt prov. Det har varit valfritt sedan 2005 (Palviainen 2011: 41). I samma år förändrades studentprovet, och det förnyade provet började mäta gymnasieelevernas svenskunskaper och förmåga att verkligen använda svenskan; detta skedde via korta kommunikativa uppgifter (Green-Vänttinen och Rosenberg-Wolff 2008: 54, 57). Autenticitet och interaktivitet är därmed krav som ligger till grund för dessa uppgiftstyper, eftersom de testar hur väl abiturienterna kan använda svenska språket för att klara sig i varierande kommunikativa situationer (Green-Vänttinen och Rosenberg-Wolff 2008: 62). Efter 2005 har det inte skett betydande förändringar i studentprovet i svenska språket, och de korta kommunikativa uppgifterna spelar fortfarande en central roll i den skriftliga delen av provet. Nästa stora förändring ska vara digitalisering av studentskrivningar, som börjar 2016 och pågår tills 2019, då syftet är att prov i alla ämnen skrivs på dator (Hufvudstadsbladet 21.4.2013).

Studentprovet utgörs av två delar: hörförståelseprovet och det skriftliga provet. Studentprovet i B-svenskan, dvs. i den medellånga lärokursen, grundar sig på undervisning som i regel har börjat i sjunde klass i grundskolan. (Studentexamensnämnden 2011: 1-2) Läroplanen och den kommunikativa kompetensen, som är en central del av den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS), ligger till grund när språkprov utarbetas. Enligt den kommunikativa kompetensen består språkkunskaper av både kunskaper om språket och kunskaper om användning av språket, och

sådana språkkunskaper testas därmed i studentprovet. (Studentexamensnämnden 2011: 5) Enligt Studentexamensnämnden (2011: 20) består det skriftliga provet av tre delar: läsförståelse, del som mäter behärskandet av grammatik och vokabulär samt skriftlig produktion. Syftet med skriftlig produktion är att mäta hur väl abiturienter kan producera text i olika kommunikativa sammanhang, och de skriver därför två relativt korta uppsatser i studentprovet (Studentexamensnämnden 2011: 28). Sammanlagt skriver gymnasisterna 150-200 ord i dessa två korta uppsatser, och det viktigaste bedömningskriteriet är kommunikation. De två andra bedömningskriterierna är hur väl skribenten har följt instruktionerna och behandlat temat samt den språkliga variationen och exaktheten; dessa kriterier används för att få stöd för helhetsbedömning, som är gjord utgående från kommunikation. (Studentexamensnämnden 2011: 30)

2.4 Skrivundervisning i främmande språk

2.4.1 Typiska drag i skrivandet i främmandespråksklassrum

Som konstaterades redan i inledningen (se kapitel 1) är skrivandet en viktig del av språkkunskaper och som bäst är det ett bra och även effektivt sätt att uttrycka ens känslor, idéer och åsikter. Det tycks vara så att skrivundervisning i främmande språk, också i svenska språket, ändå har koncentrerat sig relativt mycket på språkliga strukturer och grammatiska aspekter av skrivandet, fast syftet med skrivandet utanför skolan, liksom Green-Vänttinen och Rosenberg-Wolff (2008) påpekar, anknyter sig mer till kommunikativa och interaktiva aspekter av språket. Som Tornberg (2009: 163) konstaterar är skrivandet, såsom talandet, interaktivt i grunden. Därför är det viktigt att ta hänsyn till skrivandets kommunikativa och interaktiva aspekter i större utsträckning. Dessa är redan beaktade exempelvis i studentprovet i svenska språket, där tyngdpunkten i skriftlig produktion nuförtiden oftast ligger på korta kommunikativa uppsatser (se 2.3).

Enligt Tornberg (2009: 163) är det typiskt för klassrumsskrivandet att mottagaren av elevernas uppsatser är läraren, som bedömer dessa uppsatser, och att ”interaktionen i första hand gäller *hur* eleverna skriver, inte *vad* de skriver.” [min kursivering] Grammatiska aspekter av språket verkar således vara viktigare än de innehållsliga i bedömningen av uppsatserna. Tornberg (2009: 163) framför ändå att innehållsaspekten är inkluderad också i traditionell uppsatsskrivning, men läraren har bestämt uppsatsernas innehåll i förväg genom att välja uppsatsämnen; skrivövningar saknar däremot oftast *helt* denna innehållsaspekt. Därför konstaterar Tornberg (2009: 164) att om uppsatsskrivning och skrivövningar är de enda uppgifter som eleverna gör under lektionerna, går eleverna miste om två av de viktigaste syftena med skrivandet: utvecklingen av tänkandet och samspelet med andra människor. Tornberg (2009: 164) säger vidare att elevernas skrivförmåga,

vilket innebär förmågan att skapa en verklig text på ett främmande språk, inte kan utvecklas tillräckligt via vare sig uppsatsskrivning eller skrivövningar under lektionerna, som ofta är mycket hektiska.

Ett kompletterande arbetssätt i språkundervisningen är att arbeta med skrivandet som textproduktion; Tornberg (2009: 170) föreslår att om eleverna ska arbeta med skrivandet som process, vilken börjar när eleven skriver sina första meningar och pågår tills texten är färdig, utvecklar det elevernas arbetande med textproduktion. Tornberg (2009: 182) betonar att detta arbetssätt betyder att uppgifterna, som eleverna ska göra, förutsätter kreativitet. Utöver att arbeta med skrivandet som textproduktion kan det vara nyttigt för eleverna att undersöka autentiska texter som är skrivna på målspråket, eller texter som saknar alla kohesionssignaler, eftersom dessa uppgiftstyper kan hjälpa eleverna att gå vidare i skrivutvecklingen (Tornberg 2009: 175).

2.4.2 Sex utgångspunkter för att lära ut skrivandet i L2-klassrummet

Enligt Hyland (2003: 1) är lärarnas erfarenheter av skrivundervisning bara en sak som har inverkan på deras beslut i klassrummet, eftersom teorier och uppfattningar om skrivandet och hur människor lär sig att skriva alltid har inflytande på deras beslutfattande i klassrummet. Hyland (2003) beskriver sex olika sätt att lära ut skrivandet i L2-klassrum av engelska språket, och framhäver att varje teori har sin egen utgångspunkt eller fokus: språkliga strukturer ("language structures"), textens funktioner ("text functions"), kreativ skrivning ("creative expression"), skrivprocess ("writing process"), innehåll ("content") och genre ("genre"). Trots att teorier om skrivandet borde ses som komplementära och överlappande synvinklar, är det ändå ofta så att lärarna prioriterar en av dem även om de känner igen flera skrivundervisningsmetoder (Hyland 2003: 2-3). Fast Hyland (2003) koncentrerar sig på skrivundervisning i engelskan som L2 (L2= ett andraspråk) och som främmande språk, tycker jag att hans indelning av skrivandets olika utgångspunkter är relevant också i svenskan och andra främmande språk, eftersom skrivprocessen och skrivandet i sig är ganska likadana från ett språk till ett annat, trots att språket är olikt.

När skrivundervisning har språkliga strukturer som utgångspunkt, ses skrivandet som produkt och för att lära sig att skriva på ett främmande språk behöver eleverna information om t.ex. språkets system (grammatik), vokabulär och syntaktiska drag (Hyland 2003: 3). Exakthet och en tydlig struktur är typiska drag för bra texter, medan skrivandets kommunikativa aspekt anses vara mindre viktig och den ska tas fram senare i elevernas skrivutveckling (Hyland 2003: 4). När tyngdpunkten däremot ligger på textens funktioner, är ett centralt syfte med skrivundervisningen att göra eleverna medvetna om att språkliga strukturer signalerar varierande betydelser, vilket innebär att vissa

former har sina specifika kommunikativa funktioner. Skrivandet av olika stycken, såsom narrativa och beskrivande stycken, är exempel på sådana skriftliga uppgifter. (Hyland 2003: 6-7)

Den tredje utgångspunkten för skrivundervisningen kan vara kreativ skrivning. Enligt Hyland (2003: 9) är det karaktäristiskt för denna teori att läraren inte kan lära ut skrivandet, vilket resulterar i användning av uppgifter som inte har för strikta instruktioner. Läraren ska försöka välja uppgifter som intresserar elever, och det är viktigt att eleverna lär sig att ta ställning till olika frågor via skrivandet. Dessutom anses kreativ skrivning vara mest framgångsrikt när läraren själv skriver på ett kreativt sätt. (Hyland 2003: 9-10) Utöver de tre beskrivna utgångspunkterna kan fokus i skrivundervisningen också vara på själva skrivprocessen, då en viktig princip är att olika steg i skrivprocessen, liksom planering och bearbetning, inte sker i entydig ordning utan skribenten kan alltid återkomma till ett tidigare steg om det behövs eller bearbeta dessa steg även samtidigt. Lärarens roll är att handleda skribenterna genom hela processen. (Hyland 2003: 11-12)

När innehållet bildar grunden till skrivundervisning i L2-klassrummet, ligger intresset i huvudsak på relevanta uppsatsrubriker, dvs. intressanta teman som eleverna ska skriva om (Hyland 2003: 14). Enligt Hyland (2003: 16-17) spelar läsning en viktig roll i undervisningen och typiskt för teorin är därmed det att den utnyttjar det nära sambandet mellan skrivandet och läsningen för att utveckla elevernas L2-läskunnighet. Hyland (2003: 17) påpekar också att läsningen påverkar elevernas skrivkunskaper på ett positivt sätt på olika nivåer av skrivutvecklingen. Om utgångspunkten för skrivundervisningen i främmandespråksklassrum däremot är genre, är textens mottagare i en central roll, eftersom skrivandet ses som försök att kommunicera med mottagaren. Skrivandet ses som en målinriktad verksamhet som syftar till att nå olika ändamål. För att få läsarna att lägga märke till dessa ändamål följer skribenterna sociala konventioner. (Hyland 2003: 18) Ett sätt att utveckla elevernas skrivkunskaper är att ge dem möjligheter att undersöka texter skrivna av experter (Hyland 2003: 22).

Hyland (2003: 23) betonar att även om språklärarna vanligen kombinerar olika utgångspunkter på ett lyckat sätt brukar antingen genre eller process som utgångspunkt ändå dominera i skrivundervisningen. När språkläraren kombinerar olika synvinklar, innebär det bl.a. att läraren utnyttjar varje teoris fördelar och använder dem för att få en djupare förståelse om skrivandet och att lära sig att skriva (Hyland 2003: 26).

2.4.3 Olika sätt att beakta olika slags elever i skrivundervisning i främmandespråksklassrum

Elever i klassrummet kan vara mycket olika. Moilanen (2002: 30) framhäver att elever är

individer och alla kan inte lära sig på samma sätt. Även läroplanen uppmanar lärarna att beakta elevernas olikhet: ”Eftersom de studerande är olika som individer skall också undervisnings- och studieformerna vara mångsidiga” (GLGY 2003: 16). Därför är det viktigt att läraren har en repertoar av olika arbetssätt och undervisningsmetoder, som också kan användas i skrivundervisningen. Läraren kan ta hänsyn till olika slags elever t.ex. genom att differentiera sin undervisning. Alenius-Taipalus och Peltonen (2011, refererad i Peda.net skolnätverk) definierar differentiering på följande sätt:

”Eriyttäminen on ensisijainen keino huomioida oppilaiden erilaisuus ja opetusryhmän tarpeet. Eriyttämällä tarjotaan ja turvataan oppilaalle parhaat mahdolliset edellytykset koulunkäyntiin.”

”Differentiering är ett primärt sätt att ta hänsyn till elevernas olikhet och undervisningsgruppens behov. Genom differentiering erbjuds och garanteras eleven de bästa möjliga förutsättningarna för skolgången.”

Därtill konstateras det att differentiering också betyder specificering av inläringen, vilket vidare innebär att eleven beaktas som individ (Alenius-Taipalus och Peltonen 2011, refererad i Peda.net skolnätverk). Dessa definitioner används som grund för denna avhandling.

En elevgrupp som troligen behöver differentiering i klassrummet är elever med läs- och skrivsvårigheter. Enligt Moilanen (2002: 16) gäller läs- och skrivsvårigheter inte nödvändigtvis alla skolämnen utan t.ex. bara främmande språk, men de kan också uppkomma i särskilt stressande sammanhang, såsom i studentskrivningar. Han (2002: 16) konstaterar också att elever med läs- och skrivsvårigheter inte är ointelligenta: de kan däremot vara bland de bästa eleverna i klassen.

Språkläraren kan stödja elever med läs- och skrivsvårigheter på många olika sätt under språklektionerna: läraren kan introducera ett nytt tema ur flera synvinklar och genom att utnyttja alla sinnen (Moilanen 2002: 35). Därtill kan alla elever diskutera lektionens teman och egna känslor parvis eller i små grupper i slutet av lektionen (Moilanen 2002: 40). Han (2002: 41) påpekar också att läraren ska presentera ett nytt tema i sin helhet före detaljer, eftersom inläring då är lättare för elever med läs- och skrivsvårigheter. Dessutom föreslår Moilanen (2002: 43) att det kan vara nyttigt att berätta för elever om t.ex. olika inlärningsstrategier. Också i läroplanen (GLGY 2003: 20) konstateras det att utöver att undervisa elever i sina egna läroämnen ska lärarna handleda dem i utvecklingen av inlärningsstrategier och -tekniker.

Enligt Moilanen (2002: 17) tycker elever med läs- och skrivsvårigheter inte om att skriva, och deras

uppsatser är ofta knapphändiga och innehåller rätt så många stavfel. Sådana elever har problem på både ordnivån (t.ex. en stavelse kan saknas) och satsnivån (t.ex. ord är i ologisk ordning eller satsens början och slut motsvarar inte varandra). De kan också ha problem med att organisera sina texter. (Moilanen 2002: 22-24) Att skapa innehållet på ett främmande språk är också svårt för dem (Moilanen 2002: 111).

Moilanen (2002: 124) föreslår att det kan vara en bra idé att använda dator i skrivandet när det är svårt för eleven att skriva för hand, eftersom det viktigaste är att producera text på ett främmande språk, inte hur den produceras. Särskilt med elever som har läs- och skrivsvårigheter är det klokt att ta planering av texterna i beaktande, eftersom skrivandet kan vara en relativt mödosam process för dem. Läraren kan låta eleverna t.ex. berätta för varandra om sina egna ämnen och diskutera dem före själva skrivandet. Eleverna kan också skriva upp sina tankar och idéer på pappret. (Moilanen 2002: 128) Dessutom konstaterar han (2002: 136-137) att det är bra om eleverna själva ska korrigera sina egna fel, eftersom de då ska tänka på felen och så småningom börjar de automatiskt lägga märke till språkliga strukturer där möjligheterna att göra fel är som störst.

2.5 Tidigare studier om skrivundervisning och skriftliga övningar

Skrivandet i sig, skrivundervisningen och själva skrivprocessen har undersökts ganska mycket tidigare (se t.ex. Blåsjö 2010, Hyland 2003, Strömquist 1988, Svinhufvud 2007). Emellertid finns det mig veterligen inga tidigare studier om eller kategoriseringar av de finska svensklärarnas olika sätt att lära ut skrivandet i gymnasiet eller av de skriftliga uppgifter som de använder i skrivundervisning på gymnasienivå. Detta är orsaken till att jag inte kan introducera någon tidigare studie om exakt samma ämne och följaktligen jämföra mina forskningsresultat med den. Det är också orsaken till varför min undersökning utgår till stor del från insamlat material. Jag vill ändå kort presentera Kivilahtis studie (2012) för den är ny och handlar om skrivövningar i två läroboksserier för högstadiet. Den är viktig och relativt relevant också i denna studie, eftersom jag anser att de skriftliga uppgifter som används i högstadiet ligger till grund för skriftliga färdigheter i gymnasiet och senare i livet.

Kivilahti (2012) jämförde skrivövningar i en lärobokserie för engelska språket (*Smart Moves 1-3*) med en lärobokserie för svenska språket (*Klick 7-9*) i sin undersökning. Dessa två läroboksserier är avsedda för finska högstadieelever. (Kivilahti 2012: 8, 54) Kivilahti (2012: 52) var intresserad av att t.ex. ta reda på hurdana skrivövningar det finns i läroboksserier i engelska och svenska, och följaktligen att se om dessa övningar används för att lära ut själva skrivandet eller om skrivandet används för att öva sig i andra delar av språkkunskaper. Sammanlagt 13 övningstyper, som är

förknippade med skrivandet, identifierades i läroboksserierna, och dessa indelades vidare i grammatik-, text-, informations- och vokabulärrelaterade aktiviteter (Kivilahti 2012: 65). Enligt Kivilahti (2012: 85) användes skrivandet för många olika slags syften i båda läroboksserierna, och skrivövningar förutsatte huvudsakligen skrivandet av enstaka ord eller meningar. Endast med textbaserade aktiviteter var meningen explicit att skriva hela texter, medan de andra aktivitetstyperna koncentrerade sig på att använda skrivandet som verktyg för att öva sig i andra delar av språkkunskaper (Kivilahti 2012: 85). Den största delen av skrivövningarna i båda läroboksserierna var grammatikrelaterade aktiviteter (46,15% i *Klick 7-9* och 36,5% i *Smart Moves 1-3*), medan informationsrelaterade aktiviteter utgjorde den minsta gruppen i serierna; 5,41% i den svenska och 18% i den engelska serien (Kivilahti 2012: 88-89).

3 METOD OCH MATERIAL

I detta kapitel ska jag först beskriva den metod som användes för att samla in materialet till avhandlingen och själva materialet. Därefter kommer jag att presentera informanterna i föreliggande studie, och i slutet av kapitlet ska jag redogöra för analysmetoderna. Dessutom ska jag motivera mina val av metoder och material.

3.1 Materialinsamling och enkät

Jag bestämde mig för att utföra en enkätundersökning för att samla in materialet till avhandlingen. Jag valde enkätundersökningen, eftersom jag ville ta reda på svensklärarnas idéer, uppfattningar och erfarenheter av att lära ut skrivandet i gymnasiet. Meningen var också att kunna skapa en kategorisering av lärarnas olika sätt att lära ut skriftliga färdigheter och därmed att få några preliminära forskningsresultat inom området. Därför ansåg jag att en enkätundersökning skulle vara det bästa sättet att samla in materialet.

Frågeformuläret bestod av två huvuddelar: påståenden och öppna frågor. Det fanns sammanlagt åtta påståenden och sex öppna frågor i enkäten. Svartalternativen till påståendena var *Ja/Nej/Jag kan inte säga*, för jag tyckte att de bäst skulle lämpa sig för syftet med denna studie med tanke på mina formuleringar i frågorna. Informanterna hade också möjligheten att kommentera sina svar på påståendena efter dem. Före påståendena och de öppna frågorna tog jag reda på informanternas bakgrund med hjälp av sex korta frågor (se Bilaga 1). I slutet av frågeformuläret hade informanterna ett tillfälle att ge återkoppling på enkäten. Både följbrevet och enkäten skrevs på finska, och

lärarna fick också skriva sina svar på finska. Alanen (2011: 147) påpekar att det är viktigt att olika delar och frågor i enkäten är så entydiga att tolka som möjligt. Detta var en orsak till att jag ansåg att det var meningsfullt att använda finska i samband med frågeformuläret för att undvika missuppfattningar.

Jag tog modell av Kaskis (2012) och Mäkinens (2012) kandidatavhandlingar för att formulera följbrevet, tillfället att ge feedback på enkäten och frågorna om informanternas bakgrund. Jag fick också idén att utnyttja svensklärarnas e-postlista (Svensklärarna i Finland rf, se nedan) från deras avhandlingar. De egentliga enkätsfrågorna är däremot mina egna formuleringar.

Innan jag skickade enkäten till lärarna, bad jag några personer att kommentera den; exempelvis fick jag många värdefulla råd och kommentarer från min handledande lärare och kurskamrater. På basis av deras kommentarer bearbetade jag lite enkäten. Enligt Alanen (2011: 153) är det nyttigt att genomföra en pilotstudie före den egentliga studien, eftersom en forskare då får viktig information om frågeformulärets funktionalitet, formulering av frågor, instruktioner och tillräcklighet av svarstid. Min enkät var ett Word-dokument och informanterna bads att skicka den tillbaka till mig via e-posten efter det att de hade svarat på den. Fast frågeformuläret var ett vanligt Word-dokument i stället för t.ex. en elektronisk enkät, behandlades och analyserades lärarnas svar anonymt.

3.2 Informanter

Som informanter hade jag således svensklärare från olika delar av Finland och de nåddes via svensklärarnas e-postlista (Svensklärarna i Finland rf). Enkäten skickades till e-postlistan i början av december 2012 och lärarna hade två veckor på sig att ta del i undersökningen. Jag fick sammanlagt 19 svar, och det var därmed 19 lärare som ville vara med i studien. 17 av informanterna var kvinnor, och två av informanterna var män. Alla svensklärare undervisade i svenska i gymnasiet, och syftet med fråga 2 (se Bilaga 1) ”*Undervisar du i svenska i gymnasiet?*” var att kontrollera om alla informanter verkligen arbetar i gymnasiet. Det var viktigt, eftersom jag ville undersöka skrivundervisning på gymnasienivå. För att hänvisa till lärarnas svar i denna avhandling ska jag i fortsättning använda förkortningar, t.ex. L9 (L=lärare).

Inga av informanterna undervisade i bara A-lärokurs i svenska. Det var sammanlagt två lärare som undervisade i både A- och B-lärokurs i svenska i gymnasiet. Majoriteten av informanterna (17 lärare) uppgav att de undervisar i endast B-lärokurs. Följaktligen reflekterar lärarnas svar i stor utsträckning uppgifter och arbetssätt i den medellånga svenskan. Alla svensklärare hade också avlagt lärarens pedagogiska studier.

3.3 Analyismetoder

Svensklärarnas enkätssvar analyserades både kvantitativt och kvalitativt. Den kvantitativa metoden användes huvudsakligen för analysering av påståendena och den kvalitativa metoden utnyttjades för att analysera öppna frågor. Enligt Alanen (2011: 146) kan en enkät användas för olika syften som en del av både en kvalitativ och kvantitativ undersökning. I allmänhet kan det sägas att nya och mindre bekanta forskningsobjekt ofta kartläggs först med hjälp av ett frågeformulär som består av t.ex. många öppna frågor, som sedan analyseras kvalitativt (Alanen 2011: 148). När antalet informanter är litet, får man mer djup information genom att använda både slutna och öppna frågor, och man strävar då inte efter att generalisera sina forskningsresultat (Alanen 2011: 148). Eftersom antalet informanter är relativt litet i denna studie (totalt 19 enkätssvar), kan jag inte göra generaliseringar, och resultaten är endast riktgivande. Alanen (2011: 151) konstaterar också att svar på öppna frågor kan undersökas med hjälp av medel som används inom kvalitativ innehållsanalys, t.ex. genom att kategorisera, sortera och koda, och man kan därefter beskriva dem kvantitativt om man vill göra så. Jag använde både kategoriseringar och sorteringar men tog även lärarnas svar som exempel för att illustrera mina observationer (se kapitel 4). Det kvantitativa analyssättet utnyttjades vid genomgången av materialet bl.a. i form av procenttal och figurer för att få exakt, åskådlig information. Utöver procenttal anger jag även antalet svar, eftersom antalet informanter är ganska litet.

4 RESULTAT

I detta kapitel ska jag redogöra för forskningsresultaten och vid genomgången används såväl kvantitativa som kvalitativa sätt att beskriva dem. Resultaten rapporteras med hela procenttals noggrannhet. Jag själv har översatt frågeformulärets påståenden och öppna frågor samt lärarnas svar på dessa till svenska. Först ska jag beskriva resultaten från påståendedelen i frågeformuläret, och därefter analyseras svensklärarnas svar på den andra delen av enkäten, d.v.s. öppna frågor. I stället för att analysera lärarnas svar på varje påstående var för sig har jag delat påståendena, och således också lärarnas svar, in i fyra grupper. Det första och det andra påståendet analyseras separat i egna avsnitt (se 4.1.1 och 4.1.2) och påståendena nr 3, 4, 5, 6 och 7 i avsnittet 4.1.3, eftersom dessa fem påståenden handlar om olika *sätt* att lära ut skrivande och bildar således en helhet. Slutligen redogörs det för inverkan av studentexamen på skrivundervisning i avsnitt 4.1.4 (påståendet nr 8). Svaren på öppna frågor presenteras också under motsvarande rubriker enligt följande: frågorna 1 och 2 (se 4.2.1), frågan 3 (se 4.2.2), frågorna 4 och 5 (se 4.2.3) och frågan 6 (se 4.2.4).

4.1 Påståenden

Påståendedelen i enkäten bestod av åtta påståenden. Alla informanter svarade på alla påståenden i frågeformuläret. Svartalternativen var *Ja/Nej/Jag kan inte säga*. I följande fyra avsnitt ska jag analysera svensklärarnas svar på dessa påståenden.

4.1.1 Utnyttjandet av lärobokens skriftliga uppgifter

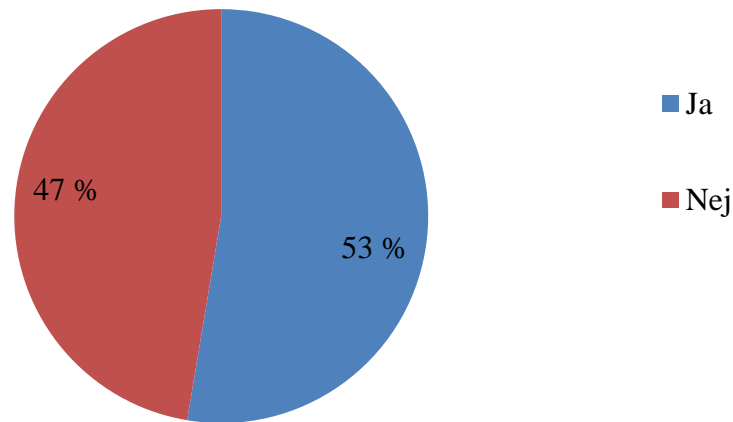
Det första påståendet i påståendedelen i enkäten lydde så här: *”Oppilaani tekevät suurin piirtein kaikki oppikirjan kirjoittamistehtävät. Mina elever gör ungefär alla skriftliga uppgifter i läroboken.”* Syftet med påståendet var således att ta reda på hur mycket svensklärarna utnyttjar lärobokens skriftliga uppgifter i sin undervisning. Dessutom beskriver deras svar på detta påstående också hur stor roll läroboken har i skrivundervisningen bland informanterna.

Ingen av informanterna sade att hans eller hennes studerande gör ungefär alla skriftliga uppgifter i läroboken. Nästan alla lärare, 18 av 19 svensklärare, svarade *”Nej”* på detta påstående, och en lärare svarade *”Jag kan inte säga”*. Majoriteten (95%) av lärarna tyckte därmed att deras gymnasieelever gör bara en del av de skriftliga uppgifterna i läroboken, vilket kan tyda på att läroboken inte nödvändigtvis är det enda medel som lärarna använder för att lära ut skrivandet och att den möjligen inte används i så stor utsträckning i skrivundervisningen som det kanske har antagits tidigare (se också noggrannare diskussion i avsnitt 4.2.2 och i kapitel 5).

4.1.2 Differentiering av skrivandet i svenskundervisningen i gymnasiet

Det andra påståendet i enkäten var: *”Kaikki oppilaat tekevät samat kirjoitelmat ja oppikirjan kirjoittamistehtävät. Alla elever skriver samma uppsatser och skriftliga uppgifter i läroboken.”* Meningen med påståendet var således att redogöra för differentiering av skriftliga uppgifterna i svenskundervisningen i gymnasiet. Tio av informanterna (53%) svarade jakande på påståendet och nio av informanterna (47%) svarade nekande. Ingen av informanterna (0%) svarade *”Jag kan inte säga”* på påståendet. Det är dock intressant att informanternas svar fördelade sig så tydligt jämnt mellan de två svartalternativen, *”Ja”* och *”Nej”*. Figur 1 nedan illustrerar denna indelning av svensklärarnas svar:

Differentiering av skrivandet i svenskundervisningen i gymnasiet



FIGUR 1. Differentiering av skriftliga uppgifterna i svenskundervisningen i gymnasiet delade svensklärarnas uppfattningar in i två grupper. Antalet svarande var 19, och tio av dem svarade jakande och nio nekande på påståendet. Med differentiering avses specificering av inläringen och ”ett primärt sätt att ta hänsyn till elevernas olikhet och undervisningsgruppens behov” (Alenius-Taipalus och Peltonen 2011, refererad i Peda.net skolnätverk).

Som resultatet och Figur 1 visar anser lite över hälften av informanterna (53%) att alla deras elever ska skriva samma uppsatser och göra samma skriftliga uppgifter i läroboken. Detta betyder att dessa informanter inte differentierar sin skrivundervisning; alla studerande har samma krav. En av dessa informanter hade ändå kommenterat sitt svar på påståendet på följande sätt:

”Lukion opettajalla korjattavaa ja työtä on paljon, sen vuoksi oppilaat tekevät samat kirjoitustehtävät tai saavat valita max. 3:sta aiheesta, että minun olisi helpompi ja nopeampi korjata kirjoitelmat. Usein olen antanut 3 vaihtoehtoa joista on täytynyt valita” (L12)

”En gymnasielärare har mycket att korrigera och göra. Eleverna gör därför samma skriftliga uppgifter eller får välja ut mellan max. tre ämnen så att det skulle vara lättare och snabbare för mig att korrigera uppsatserna. Ofta har jag gett tre alternativ bland vilka man ska välja ut.” (L12)

Som detta svar visar kan både tidsbrist och en stor arbetsmängd begränsa differentieringen av skrivundervisningen i gymnasiet. Andra orsaker till differentiering eller icke-differentiering kom inte fram av frågeformulärets påståendedel.

4.1.3 Svensklärarnas olika sätt att lära ut skriftliga färdigheter på gymnasienivå

Meningen med påståendena 3, 4, 5, 6 och 7 var att koncentrera sig på svensklärarnas olika *sätt* att lära ut skrivandet i gymnasiet. Påståendet nr 3 var: ”*Olen pyytänyt oppilaita itse korjaamaan kirjoitelmiansa virheet tekemieni merkintöjen perusteella. Jag har bett eleverna själva korrigera sina fel i uppsatserna utifrån mina markeringar.*” Majoriteten av informanterna svarade ”Ja” (totalt 13 av 19 informanter, 68%) på påståendet. Sex av informanterna (32%) svarade ”Nej”, och ingen (0%) svarade ”Jag kan inte säga” på påståendet. Figur 2 belyser informanternas svar:



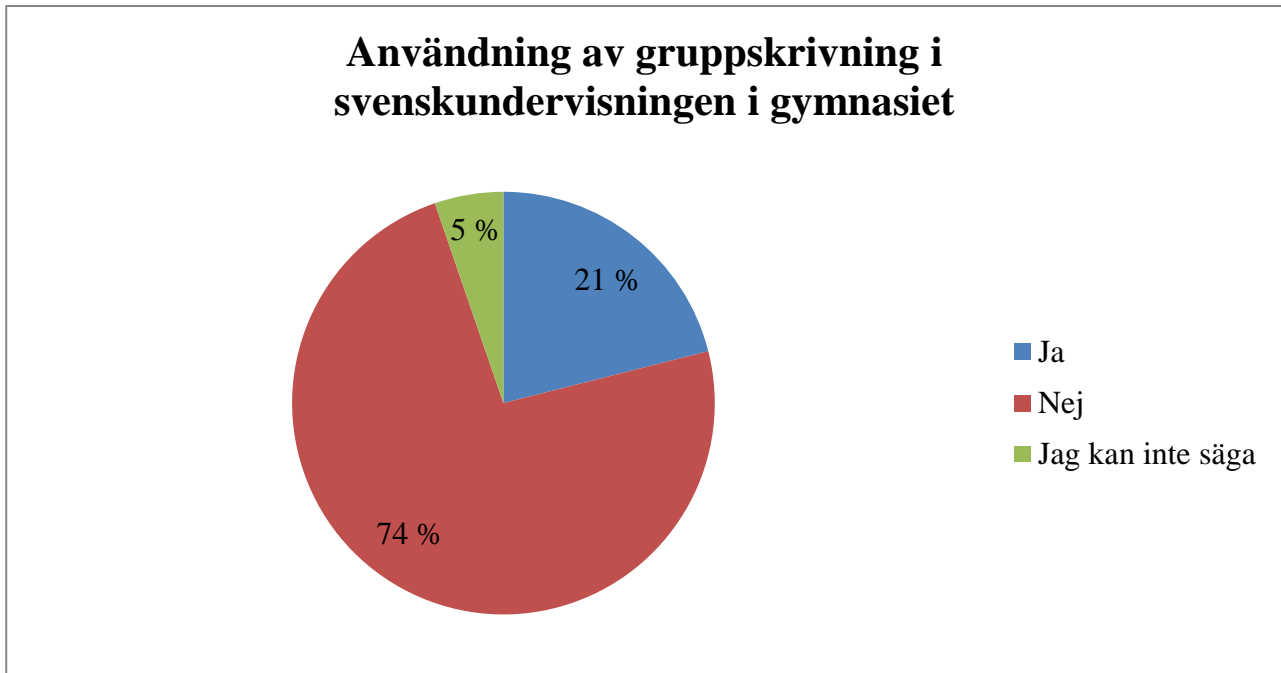
FIGUR 2. Ett typiskt sätt att lära ut skrivandet i gymnasiet är att be eleverna själva korrigera sina fel utifrån lärarens markeringar. 13 av 19 informanter har använt detta sätt, och sex av informanterna har inte använt det.

Att be eleverna själva korrigera sina fel i uppsatserna verkar således vara ett ganska vanligt sätt att lära ut skrivandet bland informanterna. Jag anser att denna undervisningsmetod kan vara populär, eftersom eleverna då bearbetar sin text genom att omformulera och rekonstruera felaktiga grammatiska strukturer, ordval och andra språkliga aspekter i uppsatsen. Kanske tycker lärarna också att eleverna på detta sätt möjligen kan undvika liknande fel i fortsättningen, och det är därför viktigt att be eleverna, särskilt elever med läs- och skrivsvårigheter, korrigera sina fel, eftersom de då måste tänka på felen, och så småningom börjar de automatiskt lägga märke till strukturer i vilka möjligheterna att göra fel är som störst (Moilanen 2002: 136-137). Arbetssättet överför skrivandet även närmare processkrivning (Moilanen 2002: 136). Jag anser att dessa synvinklar innebär att lärarna tror att denna undervisningsmetod utvecklar svenskskunskaper hos inlärnarna relativt mycket, vilket således kan antas vara en av de största orsakerna till dess popularitet.

Påståendet nr 4 handlade om användning av processkrivningen i svenskundervisning: *"Olen käyttänyt opetuksessani prosessikirjoittamista. Jag har använt processkrivning i undervisningen."* I studien definieras processkrivning som arbetssätt som styr eleverna att skriva sin egen text stegvis (se även Hylands teori på s. 13), och att eleverna kan både bearbeta innehållet och korrigera sina egna fel under skrivprocessen. Nio av informanterna (47%) svarade *"Ja"*, och tio av informanterna (53%) svarade *"Nej"* på detta påstående. Ingen (0%) svarade *"Jag kan inte säga"*. Indelningen mellan informanternas åsikter var därmed jämn och tydlig. Informanterna verkar således använda detta undervisningssätt i relativt stor utsträckning, fast t.ex. kraven i studentprovet ofta är ganska annorlunda: de nuvarande uppgiftstyperna i den skriftliga delen av studentprovet (dvs. korta kommunikativa uppgifter) är sådana redan till naturen att skrivandet av dessa uppgifter inte kräver många olika steg, som däremot är typiska för processkrivning. Därför anser jag att resultaten är ganska överraskande; tidsbristen kan begränsa skrivundervisningen i gymnasiet (se också avsnittet 4.1.2), och det är därmed naturligt att anta att lärarna koncentrerar sig mest på uppgiftstyper som testas i studentexamen. Som resultaten i denna studie visar har informanterna ändå använt processkrivning på svensklektionerna.

Syftet med det femte påståendet var att kartlägga om svensklärarna använder kreativ skrivning i sin skrivundervisning: *"Olen käyttänyt opetuksessani luovaa kirjoittamista. Jag har använt kreativ skrivning i undervisningen."* Indelningen mellan olika svarsalternativ var densamma som den var i resultaten från det föregående påståendet (påståendet nr 4): nio av informanterna svarade jakande (47%), tio av informanterna svarade nekande (53%) och ingen (0%) svarade *"Jag kan inte säga"* på påståendet. Kreativ skrivning är därmed, liksom processkrivning, en överraskande populär undervisningsmetod hos informanterna. Indelningen mellan de två svarsalternativen, *"Ja"* och *"Nej"*, var därmed mycket tydlig angående kreativ skrivning. Eftersom *kreativ skrivning* är ett omfattande begrepp, kan det tolkas på flera olika sätt, och resultaten kan åtminstone bero på att lärarna har förstått detta arbetssätt på lite annorlunda sätt (se noggrannare diskussion i kapitel 5).

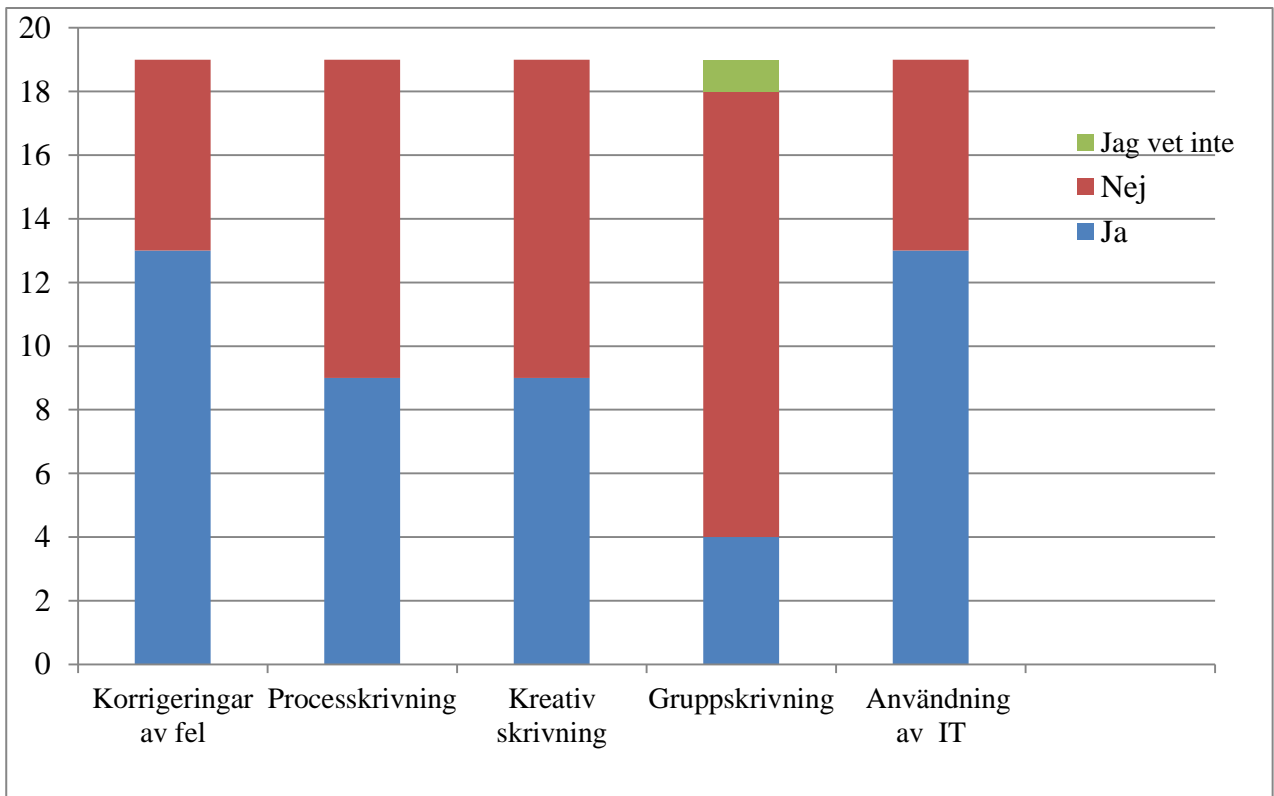
Fokus av det sjätte påståendet var på utnyttjandet av gruppskrivning i svenskundervisning: *"Olen käyttänyt opetuksessani ryhmäkirjoittamista. Jag har använt gruppskrivning i undervisningen."* Jag anser att det är frågan om gruppskrivning när skrivandet sker i små elevgrupper: varje grupp skriver tillsammans en gemensam skriftlig produkt. I samband med detta påstående var indelningen mellan olika svarsalternativ som tydligast. Fyra av 19 informanter (21%) svarade *"Ja"*, 14 informanter (74%) svarade *"Nej"* och en informant (5%) *"Jag kan inte säga"*. Indelningen mellan de tre svarsalternativen var således mycket annorlunda än den var i samband med processkrivning (påståendet nr 4) och kreativ skrivning (påståendet nr 5). Figur 3 illustrerar indelningen:



FIGUR 3. Användning av gruppskrivningen delade svensk lärarna in i tre grupper: fyra av 19 svarande svarade jakande, 14 svarade nekande och en informant kunde inte säga sin åsikt. Med gruppskrivning avses skrivandet i grupper; varje elevgrupp skriver tillsammans en gemensam skriftlig produkt.

Påståendet nr 7 var: *"Olen hyödyntänyt kirjoittamisen opetuksessa tietotekniikkaa. Jag har utnyttjat informationsteknik i skrivundervisningen."* Totalt 13 av 19 informanter (68%) svarade "Ja" och sex av 19 informanter (32%) svarade "Nej". Följaktligen svarade ingen av informanterna "Jag kan inte säga" på detta påstående. Indelningen mellan de olika svarsalternativen liknar således den i resultaten av påståendet nr 3 om användning av korrigeringar (se s. 21). Syftet med påståendet var alltså att ta reda på om svensk lärarna utnyttjar olika möjligheter som informationsteknik erbjuder skrivundervisningen i dag. Påståendet var ganska omfattande och täckte allt slags utnyttjande av informationstekniken, såsom skrivandet på dator, teman som är förknippade med den samt sökandet av lämpligt material för uppsatsskrivning. Som resultaten visar har informanterna använt informationstekniken på ett eller annat sätt i sin skrivundervisning. Jag anser att det inte är någon överraskning, eftersom datorer och datateknik ju är en del av vårt dagliga liv, och man kan troligen anta att särskilt ungdomar är i kontakt med datorer och olika former av informationsteknik dagligen. Därför är det förståeligt att lärarna vill utnyttja den också i skolan och använder därmed saker och teman vilka är nära ungdomar.

Figur 4 sammanfattar informanternas svar på påståendena 3, 4, 5, 6 och 7:



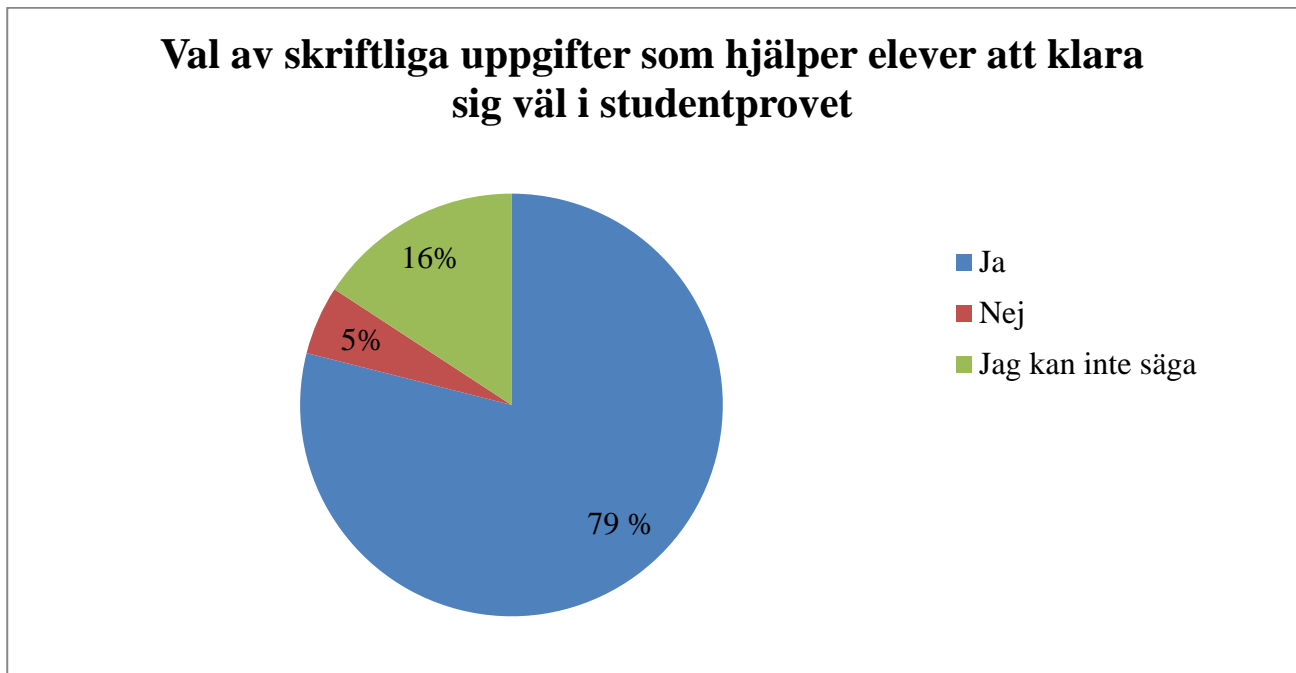
FIGUR 4. Sammandrag av svensklärarnas olika sätt att lära ut skrivandet i gymnasiet enligt påståendena. Den vertikala axeln uppger antalet informanter och den horisontella axeln olika arbetsätt.

Som Figur 4 och resultaten i denna studie tyder på är utnyttjandet av informationstekniken och korrigeringar av fel, som elever gör utifrån lärarens markeringar, de mest använda sätten att lära ut skrivandet i gymnasiet bland de skrivsätt som har inkluderats i denna undersökning. Processkrivning (påståendet nr 4) och kreativ skrivning (påståendet nr 5) är däremot sätt vilkas användning som undervisningsmetod delar lärarnas åsikter tydligast in i två motsatta grupper. När det gäller gruppskrivning är den det minst använda sättet att lära ut skrivandet bland informanterna. Genomgången av olika sätt att lära ut skrivandet fortsätter i avsnitt 4.2.1 där informanternas svar på öppna frågor analyseras. Perspektivet är dock lite annorlunda, eftersom lärarnas svar då ska betraktas ur inläringens synvinkel.

4.1.4 Inverkan av studentprovet på skrivundervisningen

Det sista påståendet (nr 8) handlade om hurdan inverkan studentprovet i svenskan har på skrivundervisningen och följaktligen på lärarnas val av skriftliga uppgifter. Påståendet var: ”*Pyrin valitsemaan sellaisia kirjoittamistehtäviä, jotka auttavat oppilaita suoriutumaan mahdollisimman hyvin ylioppilaskirjoituksista. Jag försöker välja sådana skriftliga uppgifter som hjälper elever att klara sig i studentexamen så väl som möjligt.*” Meningen med påståendet var således att kartlägga om svensklärarna använder skriftliga uppgifter vars primära syfte är att öva för studentprovet. Med

”skriftliga uppgifter som hjälper elever att klara sig i studentexamen så väl som möjligt” avses således övnings- och uppsatstyper vilka troligen testas i studentprovet i svenskan, såsom korta kommunikativa uppgifter (t.ex. brev, e-postmeddelanden). 15 av 19 svensklärare (79%) svarade ”Ja”, en svensklärare (5%) svarade ”Nej” och tre svensklärare (16%) svarade ”Jag kan inte säga” på påståendet. I Figur 5 presenteras informanternas svar på påståendet:



FIGUR 5. Den största delen av svensklärarna väljer skriftliga uppgifter som hjälper deras elever att klara sig i studentprovet i svenskan så väl som möjligt: 15 av 19 svarande svarade jakande, en svarade nekande och tre kunde inte säga sin åsikt.

Resultatet visar att majoriteten av informanterna väljer skriftliga uppgifter som de anser vara nyttiga ur studentprovets synvinkel. Följaktligen verkar studentprovet fortfarande spela en viktig roll i svenskundervisning, och det syns därför också i lärarnas val av skriftliga uppgifter. Jag anser att detta är naturligt, eftersom lärarna troligtvis vill att deras elever klarar sig väl i studentexamen och får ett så högt betyg som möjligt. Det är således ingen överraskning att lärarna vill låta sina elever på förhand öva sådana övningstyper som förekommer i studentprovet. Två av informanterna hade kommenterat sitt svar på påståendet på följande sätt:

”Kaikki harjoitukset eivät tähtää yo-kirjoituksiin. Lähinnä 1. vuoden opiskelijoiden kanssa ei näin tehdä, abikursseilla tietenkin pelkästään kirjoituksia varten.”(L4)

”Alla övningar syftar inte till studentexamen. I första hand med första års studerande gör man inte så, men övningar som används på abiturientkurser syftar endast till studentprovet.”(L4)

”Haluaisin vastata ehdottomasti kyllä ja ei. 1-2 vuosiasteella harjoitteleme kirjoittamista yleensä, idiomaattista ilmaisua, sekä ko. kurssin sanaston hyödyntämistä kirjoittamisessa. Viim. abivuonna harjoitteleme yo-ainetta varten, koska siinä on tietty kaava, joka pitää hallita ulkoa.”(L14)

”Jag skulle absolut vilja svara både ”Ja” och ”Nej”. Med första och andra års studerande övar vi skrivandet i allmänhet, idiomatiska uttryck samt utnyttjandet av vokabulär vid den ifrågavarande kursen i skrivandet. Senast med abiturienter övar vi för studentprovet, eftersom uppsatser som används i studentprovet har ett mönster vilket man ska lära sig utantill.” (L14)

Som det framgår av dessa informanternas svar är det viktigt enligt lärarna att gymnasisterna övar inför studentprovet. Fast alla uppgifter inte syftar till studentexamen (jfr kommentarer av informanterna L4 och L14 ovanpå), verkar studentprovet ändå spela en central roll i skrivundervisningen, åtminstone under det sista året i gymnasiet, då studerandena ska, enligt informanterna nr 4 och 14, öva sig endast för studentprovet.

4.2 Öppna frågor

Den andra huvuddelen i enkäten bestod av sex öppna frågor. I följande fyra avsnitt kommer jag således att redogöra för informanternas svar på frågeformulärets öppna frågor. En informant hade svarat endast på påståenddelen av enkäten, och en del av informanterna hade svarat på bara några öppna frågor. Jag ska därför ge antalet svarande till varje fråga var för sig.

4.2.1 Utveckling av gymnasieelevernas skrivkunskaper genom olika arbetsätt

I detta avsnitt ska jag analysera informanternas svar på den första och den andra öppna frågan i enkäten. 18 av 19 informanter svarade på båda frågorna. Meningen med den första frågan var att ta reda på lärarnas åsikter om vilka arbetsätt som befrämjar utveckling av skrivkunskaper hos gymnasister (se också Bilaga 1). Enligt informanterna är styrt skrivande och processkrivning de två effektivaste arbetsätten när det gäller att förbättra gymnasisternas skrivkunskaper. Jag tycker att det är frågan om styrt skrivande när en skribent får relativt begränsade instruktioner för hur en skriftlig uppgift ska genomföras och vad texten ska innehålla; skribenten kan inte ta så många friheter. Flera uppsatser som gymnasister ska skriva i studentprovet i den medellånga svenskan är nuförtiden exempel på styrt skrivande, eftersom det oftast finns relativt strikta instruktioner, t.ex. i samband med korta kommunikativa uppgifter. Totalt fem informanter ansåg att styrt skrivande utvecklar skrivkunskaper hos gymnasieeleverna:

”Tarkkaan ohjatut kirjoitelmat (viestinnälliset tehtävät) ovat tärkeitä yo-kirjoituksia varten, muuten en niistä välittäisi (...)”(L1)

”Noggrant styrda skriftliga uppgifter (kommunikativa uppgifter) är viktiga ur studentprovets synvinkel, annars bryr jag mig inte om dem (...)”(L1)

”Ohjatut kirjoitustehtävät, joissa oppilaat tuottavat tekstiä itse.” (L7)

”Styrda skriftliga uppgifter, där eleverna själva ska producera text.” (L7)

Som dessa två svar visar spelar å ena sidan studentprovet och å andra sidan text produktion viktiga roller när det gäller informanternas åsikter om vilka arbetssätt som är av betydelse med avseende på utvecklandet av studerandenas skrivkunskaper i svenska språket.

Samma antal informanter (fem lärare) ansåg att processkrivning är ett bra arbetssätt att utveckla gymnasieelevernas skriftliga språkfärdigheter:

”Prosessikirjoittaminen opettaa tarkastelemaan omaa tuotosta kriittisesti ja miettimään sana- ja lauserakennevalintoja.” (L6)

”Processkrivning lär ut att betrakta ens egen [skriftlig] produkt kritiskt och att fundera på ord- och syntaxval.” (L6)

”Prosessikirjoittaminen, jossa kirjoitetaan sama teksti useamman kerran korjaten itse virheensä. Virheitä korjaamalla oppii.” (L17)

”Processkrivning, där man skriver samma text flera gånger och korrigerar själv ens egna fel. Genom att korrigera fel lär man sig.” (L17)

Effektiviteten av processkrivningen motiverade informanterna med att processkrivning hjälper studerandena att betrakta sin egen text på ett kritiskt sätt. När eleverna skriver sin text många gånger och korrigerar samtidigt sina fel, lär de sig mer. I de andra informanternas svar nämndes det också inläring av vokabulär i detta sammanhang.

Utöver styrt skrivande och processkrivning är gruppskrivning samt korrigeringar av ens egna fel nyttiga arbetssätt att utveckla gymnasisternas skrivkunskaper enligt några informanter. Fyra av 18 svarande ansåg att gruppskrivning är ett effektivt arbetssätt när det gäller progression av skrivkunskaper. De tyckte exempelvis att det är möjligt att producera mångsidigare texter i gruppen än i självständigt skrivande, och att svagare studerande har mest nytta av det:

"(...) Heikommat opiskelijat saavat siitä [ryhmäkirjoittamisesta] eniten apua." (L3)

"(...) Svagare studerande får mest hjälp av den [gruppskrivning]." (L3)

Samma antal informanter (fyra lärare) tyckte att det är effektivt att korrigera ens egna fel. Som en informant konstaterade kan fel i gymnasisternas uppsatser korrigeras tillsammans med hela klassen eller individuellt. Denna informant tyckte också att arbetssättet är bra för eleverna kan då repetera även grammatik och vokabulär.

Av andra arbetssätt nämndes t.ex. översättning och kreativ skrivning i informanternas svar. Därtill var det intressant att bara två svarande uppgav att utveckling av skrivkunskaper kan befrämjas genom att utveckla andra delar av språkkunskaper, såsom via vokabulär, grammatik och läsning:

"Lukeminen ruotsiksi, sanaston ja kieliopin opettelu edistää kirjoittamista, koska ne ovat oikeaa kieltä." (L13)

"Att läsa på svenska och inläring av vokabulär samt grammatik befrämjar skrivkunskaper, eftersom det är riktigt språk." (L13)

"Mahdollisimman monipuolinen ja runsas erilaisten tekstien lukeminen (sana-, ilmaisu- ja rakennevarasto kasvaa ja luonnollistuu) (...)" (L2)

"Så mångsidig och riklig läsning av olika texter som möjligt (ord-, uttryck- och strukturförråd ökar och blir mer naturligt) (...)" (L2)

Som dessa citat visar ansåg två informanter att läsning på svenska och inläring av grammatik samt vokabulär kan hjälpa elever att utveckla sina skrivkunskaper, eftersom de är exempel på riktig språkanvändning (jfr L13) och de stödjer t.ex. utveckling av elevernas ordförråd (jfr L2). Jag anser att detta resultat ändå är lite överraskande med tanke på antalet informanter: endast två av 18 svarande sade att de tycker att utvecklandet av andra delar av språkkunskaper kan vara till nytta för skrivandet. Det skulle ha kunnat antas att ett större antal informanter skulle ha konstaterat att t.ex. inläring av grammatik kan hjälpa studerandena med utveckling av skrivkunskaperna, för olika delar av språkfärdigheter är i samband med varandra och utgör en helhet. Det kan dock vara så att detta är en självklarhet för lärarna.

Syftet med den andra öppna frågan var att ta reda på svensklärarnas uppfattningar om arbetssätt som inte befrämjar utveckling av skrivkunskaper hos gymnasister och motiveringar till deras åsikter. Det var uppenbart svårare för informanterna att hitta på arbetssätt som *inte* hjälper

gymnasister att utveckla skrivkunskaper än arbetssätt som befrämjar utvecklingen av skriftliga färdigheter. I allmänhet kan det konstateras att frågan upplevs svår, eftersom fem av 18 informanter svarade *”Jag kan inte säga”* på frågan. Därtill var det sammanlagt sex informanter som inte kunde nämna något enstaka arbetssätt; de ansåg att allt skrivande är nyttigt med tanke på utvecklingen av skriftliga språkfärdigheter:

”Kaikki kirjoittaminen on hyvä asia.” (L11)

”Allt skrivande är bra.” (L11)

Tre informanter konstaterade att ensidiga arbetssätt inte förkovrar elevernas skrivkunskaper i svenska. En av dessa informanter skrev på följande sätt:

”Esim. yksipuolisesti vain yo-tehtävyytyyppien harjoittaminen. Tarkoitus on kuitenkin oppia kieltä, eikä kirjoituksia varten.” (L14)

”T.ex. att öva studerandena ensidigt bara i studentprovets uppgiftstyper. Meningen är ju att lära sig språket, inte för att öva sig för studentskrivningar.” (L14)

Som svaret visar verkar det vara viktigt att skrivandet övas mångsidigt. Det kan därmed vara betydelsefullt för både lärarna och eleverna att skrivundervisningen i gymnasiet inte endast syftar till studentprovet utan tar också hänsyn till t.ex. krav i fortsatta studier och arbetsliv.

Tre informanter tyckte att gruppskrivning är ett ineffektivt arbetssätt angående utvecklingen av gymnasisternas skriftliga färdigheter i svenska språket. Eftersom fyra lärare ansåg att den är ett effektivt arbetssätt och tre lärare tyckte att den är ineffektiv, kan det konstateras att undervisningsmetoden delar åsikter (jfr avsnitt 4.1.3).

”Ryhmäkirjoittaminen ei ehkä ole niitä parhaita, koska kirjoittaminen koetaan henkilökohtaiseksi asiaksi. Lisäksi opiskelijat kokevat vaikeaksi sen, että toinen vie ainetta toiseen suuntaan ja itse olisi ajatellut ihan erilaista juonta. Näitä on vaikea yhdistää.” (L4)

”Gruppskrivning är kanske inte bland de bästa sätten, eftersom skrivandet upplevs som en personlig sak. Dessutom anser studerande att det är svårt att en studerande för uppsatsen i en annan riktning när man själv hade tänkt på en helt annorlunda intrig. Det är svårt att kombinera dem.” (L4)

En del av informanterna ansåg således att gruppskrivning inte är ett arbetssätt som utvecklar

studerandenas skrivkunskaper. En orsak till detta var att skrivandet upplevs som något personligt och privat. Enligt min åsikt är resultatet ingen överraskning i vårt relativt individuella samhälle. Att kombinera ens idéer med någon annans tankar och upplevelser är kanske inte helt enkelt, när meningen är att skriva en gemensam text.

4.2.2 Användning av skriftliga uppgifter utanför läroboken

Den tredje frågan var: *”Käytätkö oppikirjan ulkopuolisia kirjoittamistehtäviä? Jos vastaat ”kyllä”, niin kertoisitko lyhyesti millaisia kirjoittamistehtäviä käytät. Använder du skriftliga uppgifter utanför läroboken? Om du svarar jakande, kan du beskriva kort hurdana skriftliga uppgifter du använder?”* Sammanlagt 17 av 19 informanter svarade på denna fråga. Utgående från informanternas svar framgick det fyra olika typer av skriftliga uppgifter:

1. Uppgifter som har använts i föregående studentprov
2. Uppgifter som läraren själv har hittat på
3. Tillämpningar av lärobokens uppgifter
4. Skriftliga uppgifter som utnyttjar autentiskt material.

Dessutom nämnde informanterna några enstaka övningar, och två informanter ansåg att alla skriftliga uppgifter som de använder i sin undervisning också finns i läroboken. Totalt åtta informanter konstaterade att de använder skriftliga uppgifter som har använts i föregående studentprov i svenskan:

”Kyllä, yo-tehtäviä.” (L13)

”Ja, studentprovets uppgifter.” (L13)

Inverkan av studentexamen på skrivundervisningen var därmed tydlig också när det gäller lärarnas val av uppgifter utanför läroboken; nästan hälften av de svarande uppgav att de använder tidigare uppgiftstyper av studentprovet i sin undervisning. Resultaten är dock inte helt oväntade, eftersom inverkan av studentprovet redan framgick av resultaten från påståendedelen i enkäten (se 4.1.4).

Åtta svarande framförde att de själva hittar på skriftliga uppgifter:

”Keksin otsikoita milloin mistäkin.” (L10)

”Jag hittar på uppsatsrubriker slumpmässigt.” (L10)

”Kyllä (...) ”ajankohtaiset teemat”, muut itse keksityt aiheet.” (L3)

”Ja (...) ”aktuellelta temalta”, andra själv påhittade ämnen.” (L3)

Utöver uppgifterna i läroboken kan svensklärarna således använda t.ex. aktuella teman som skriftliga uppgifter och hitta på uppsatsrubriker själv.

Dessutom anpassar lärarna lärobokens skriftliga uppgifter till sina egna syften. Fyra informanter konstaterade att de antingen bearbetar lärobokens färdiga skriftliga uppgifter eller hittar på uppgifter som är förknippade med texterna i läroboken:

”(...) oppikirjan tekstien aiheisiin liittyviä itse keksimiäni tehtäviä (esim. ”kerro valitsemasi henkilön elämäntarina samaan tapaan kuin kirjan tekstissä kerrottiin henkilön elämästä”))” (L2)

”(...) själv påhittade uppgifter som är förknippade med teman i lärobokens texter (t.ex. ”Berätta någon persons livshistoria på ett liknande sätt som den berättades i lärobokens text . Du kan själv välja den person som du vill berätta om.”))” (L2)

Tre informanter sade att utöver lärobokens uppgifter använder de skriftliga uppgifter som utnyttjar autentiskt material på ett eller annat sätt. Av lärarnas svar framgick det att lärarna t.ex. använder tidningar så att studerandena exempelvis skriver en analys av en tidningsartikel eller ett genmäle till en artikel. Jag anser att det är lite överraskande att ett så litet antal informanter uppgav att de utnyttjar autentiskt material i samband med skriftliga uppgifter. Detta är ett oväntat resultat, eftersom det nuförtiden finns ganska mycket autentiskt material tillgängligt t.ex. på Internet.

Avslutningsvis kan det konstateras att det relativt tydligt framgick av informanternas svar att de utnyttjar rätt så mycket skriftliga uppgifter utanför läroboken. De är dock ofta uppgifter som har använts i tidigare studentprov, och inverkan av studentskrivningar på skrivundervisningen syns därmed på informanternas uppgiftsval. Lärarna verkar också vara tämligen kreativa, för en del av dem hittar på övningar själva och bearbetar lärobokens uppgifter. Detta ger även stöd till resultaten i enkätens första påstående, som beskrevs redan i avsnitt 4.1.1 i avhandlingen; läroboken tycks inte ha så stor roll i skrivundervisningen som det kanske har antagits tidigare (se också kapitel 5 senare).

4.2.3 Effektiva och ineffektiva skriftliga uppgifter i skrivundervisning ur inlärnings synvinkel

Frågorna nr 4 och 5 handlade om effektiva och ineffektiva skriftliga uppgifter. Med ”effektiva”

skriftliga uppgifter avser jag övningar som är viktiga med tanke på inläring och utveckling av skriftliga språkfärdigheter, medan ”ineffektiva” uppgifter inte utvecklar skrivkunskaper. Syftet med frågorna var därmed att ta reda på lärarnas uppfattningar om några uppgifter är effektivare än andra i skrivundervisning i svenska. Intresset låg också på motiveringarna. Den viktigaste skillnaden mellan frågorna 1 och 2 samt frågorna 4 och 5 var att de två första frågorna handlade om olika undervisningsmetoder, dvs. vidare och mer omfattande arbetssätt i klassrummet (se avsnitt 2.1.2), medan de två sistnämnda koncentrerade sig på enstaka uppgiftstyper.

Den fjärde frågan var således: *”Oletko havainnut joidenkin kirjoittamistehtävien olevan erityisen tehokkaita kirjoittamisen opettamisessa? Muistathan perustella vastauksesi. Har du lagt märke till att några skriftliga uppgifter är särskilt effektiva i skrivundervisningen? Kom ihåg att motivera ditt svar.”* Antalet svarande var 16. Två informanter tyckte att ingen skriftlig uppgift i sig är speciellt effektiv, och några lärare hade missförstått frågan och beskrivit olika arbetssätt i stället för enstaka uppgifter och deras svar kan därför inte inkluderas i resultaten.

Det var dock informanter som ansåg att det finns skriftliga uppgifter som är särskilt effektiva i skrivundervisningen på gymnasienivå. Fyra lärare framförde att schematiska och styrda skriftliga uppgifter är effektiva:

”Tekstityypit, joissa on selkeä ”mekaaninen” kaava (mukaan lukien tietyytyypiset ilmaukset), jota voi noudattaa, esim. työhakemus.” (L2)

”Texttyper som har ett tydligt ”mekaniskt” mönster (inklusive vissa slags uttryck), som man kan följa, t.ex. en arbetsansökan.” (L2)

Av informanternas svar på frågan framgick det därmed att styrda skriftliga uppgifter är viktiga; dessa lärare tyckte att det är nyttigt att gymnasisterna har ett tydligt mönster som de kan följa. Det kan även konstateras att skrivandet av en arbetsansökan är en mycket praktisk övning, eftersom alla troligen skriver en sådan under sitt liv, och övningen blir därmed även betydelsefull.

Två svarande ansåg att skriftliga uppgifter som är nära elevernas vardagliga liv är effektiva:

”Sellaiset kirjoitustehtävät, joilla on jotain kosketuspintaa oppilaan omaan elämään ja elinympäristöön / arkielämään. Sellaisista aiheista oppilaat keksivät paremmin kirjoitettavaa, ja he hallitsevat sellaisen sanaston parhaiten, joka on heitä itseään lähellä.” (L12)

”Sådana skriftliga uppgifter, som har någonting att göra med elevens eget liv och livsmiljö / vardagliga liv. Att skriva om sådana teman är lättare för eleverna, och de behärskar bäst en sådan vokabulär som är nära dem.” (L12)

Som motivering till åsikten har denna informant använt faktumet att gymnasieeleverna har mer att skriva om teman som är nära deras eget liv. Utöver detta har de, enligt informanten, ett mer omfattande ordförråd inom sådana områden. Det känns rimligt, för även innehåll och teman för svenskurserna är relevanta för elevernas liv (se kapitel 5). Därför är det också begripligt och naturligt att eleverna behärskar väl ordförrådet som är nära deras egen livsmiljö.

Två svarande ansåg att översättningar är effektiva skriftliga uppgifter:

”Mielestäni käänöslauseiden kirjoittaminen on aliarvostettu kirjoitustehtävyyppi, joka on tehokas myös.” (L14)

”Jag tycker att översättningar är en nedvärderad skrivuppgiftstyp. De är ju effektiva.” (L14)

”(...) Käänöslauseet teen yleensä itse, koska kirjasarjan käänöslauseet ovat joskus teennäisiä ja niitä on yleensä liian vähän. Omissa käänöslauseissani saan otettua huomioon opiskelijoiden oman elämänpiirin (oma koulu, oma kaupunki...) (...).” (L18)

”(...) Vanligen gör jag översättningar själv, eftersom läroboksseriens översättningsuppgifter ibland är onaturliga, och i allmänhet finns det inte tillräckligt med dem. I mina egna översättningar kan jag ta hänsyn till elevernas egen livsmiljö (en egen skola, en egen stad...)(...)” (L18)

Jag anser att det är intressant att informanten nr 18 vanligen gör översättningar själv. Informanten tyckte att det då är lättare att ta hänsyn till elevernas eget liv. Detta kan göra övningen mer meningsfull. Läraren ansåg också att det är viktigt att det finns tillräckligt många översättningar för eleverna att skriva. Detta svar ger även stöd till uppfattningen om att det är viktigt att uppgiftsteman är nära eleverna.

Slutligen nämnde svensklärarna också några enstaka skriftliga uppgifter, liksom valfria uppgifter:

”Vapaaehtoiset tehtävät, joista saa ylimääräisiä bonuspisteitä.” (L7)

”Valfria uppgifter av vilka man får extra bonuspoäng.” (L7)

Tyvärri motiverade denna informant sitt svar, men det kan antas att valfriheten och även extra poäng är faktorer som kan öka intresset hos några elever. Det kan också vara mer motiverande att göra uppgifter som är frivilliga, och t.o.m. insatsen kan vara högre än i obligatoriska skriftliga uppgifter.

Den femte frågan verkade vara rätt så svår för lärarna. 16 lärare hade svarat på frågan, och tre av dem kunde inte säga sin åsikt. Därtill var det totalt sex informanter som tyckte att ingen skriftlig uppgift i sig är särskilt ineffektiv, och en informant hade missförstått frågan. Följaktligen var det sex informanter som gav exempel på ineffektiva skriftliga uppgifter. Eftersom antalet är så litet, kan jag inte skapa någon kategorisering av de ineffektiva uppgiftstyperna. I allmänhet kan jag konstatera att svaren på frågan var mycket varierande: två informanter ansåg att det är viktigt att skriftliga uppgifter inte är för lätta, och en informant tyckte att det är av betydelse att uppsatsrubriker inte är barnsliga utan de ska vara intressanta för ungdomar:

”Kyllä, liian helppojen ja kaavamaisten, koska ei tarvitse itse rakentaa ajatuksia.”
(L13)

”Ja, för lätta och schematiska skriftliga uppgifter är ineffektiva, eftersom man själv då inte behöver tänka på.” (L13)

”Vältetään lapsellisia aiheita, aiheet nuoria kinnostavista aiheista.” (L10)

”Barnsliga teman ska undvikas, och ämnen ska vara intressanta för ungdomar.” (L10)

Undvikandet av barnsliga uppsatsrubriker stödjer resultaten som framgick redan i samband med den fjärde frågan: i skrivundervisningen är det viktigt att teman är nära gymnasisternas eget liv och handlar om fenomen som de har åsikter om. Däremot fanns det skillnader mellan informanterna när det gällde schematiska skriftliga uppgifter: några tyckte att de är effektiva och en del ansåg att de är ineffektiva.

4.2.4 Om differentiering av skrivundervisning på gymnasienivå

Den sista frågan i enkäten var: *”Kun opetat kirjoittamista, otatko kirjoittamistehtäviä valitessasi huomioon lukiolaisten erilaisuuden? (esimerkiksi luki- ja kirjoitushäiriön, tai erityisen lahjakkaan kirjoittajan). Jos vastaat ”kyllä”, niin miten? Jos vastaat ”ei”, niin perustelisitko näkemyksesi. När du lär ut skrivande och väljer skriftliga uppgifter, tar du hänsyn till olika slags gymnasister? (t.ex. elever med läs- och skrivsvårigheter eller särskilt begåvade skribenter). Om du svarar jakande på frågan, hur gör du det? Om du svarar nekande, kan du motivera din uppfattning?”* Sammanlagt 18

informanter svarade på frågan. Tio lärare svarade jakande och sex lärare svarade nekande på den. Därtill var det två informanter som svarade både "Ja" och "Nej".

Det var således tio lärare som sade att de differentierar sin skrivundervisning. Tre informanter konstaterade att de beaktar elever med läs- och skrivsvårigheter, och fyra informanter nämnde de särskilt begåvade skribenter som grupp som de tar hänsyn till i skrivundervisningen:

"Kyllä. Ainakin yritän. Lukihäiriöiselle yritän antaa henkilökohtaista palautetta ja neuvoa, kuinka seuraavalla kerralla välttää tietyt virheet. Saatan myös antaa hieman erilaisia harjoituksia (tarkemmilla ohjeilla tms.)." (L1)

"Ja. Åtminstone försöker jag göra det. Till en elev med läs- och skrivsvårigheter försöker jag ge personlig feedback på och tips om hur det är möjligt att undvika vissa fel nästa gång. Kanske ger jag också lite annorlunda övningar (med noggrannare instruktioner osv.) till en sådan elev." (L1)

"(...) Heikompia opiskelijoita tulee tukea perusasioissa, lahjakkaampia opiskelijoita tulee haastaa ja kannustaa heitä miettimään tai etsimään vaikeampia sanoja, idiomeja yms. Ja tietenkin vaikeimpia kielioppirakenteita. (...)" (L4)

"(...) Man ska stödja svagare elever med grunderna, medan begåvade elever ska utmanas och uppmuntras att tänka på eller att söka svårare ord, idiom med mera, och javisst också svårare grammatiska strukturer. (...)" (L4)

De flesta informanter som differentierar sin skrivundervisning nämnde således elever med läs- och skrivsvårigheter samt speciellt begåvade elever som grupper vilka de särskilt beaktar i undervisningen. Dessutom nämnde en informant elever som ska delta i studentprovet i svenskan som en sådan grupp som läraren ska ta hänsyn till i undervisningen, och en informant konstaterade att det är viktigt att elever som skriver i långsammare takt kan fortsätta med skrivandet hemma.

Av konkreta sätt att differentiera skrivundervisningen framhävde svensklärarna faktorer som är tätt förknippade med uppsatsskrivning. Att reglera längden av uppsatsen (antalet ord) och att erbjuda flera alternativa uppgifter, bland vilka det finns såväl lättare som mer utmanande uppgifter, nämndes som konkreta exempel på att differentiera skrivundervisningen:

"Esim. sanamäärässä (100-150) ja aiheen vaikeudessa/helppoudessa." (L8)

"T.ex. antalet ord (100-150) och svårighet/lätthet av temat." (L8)

"(...) Yksi eriyttämisen keino on tarjota aineeseen eri otsikkovaihtoehtoja. (...)" (L4)

"(...) Ett sätt att differentiera är att erbjuda olika uppsatsrubriker i uppsatsskrivning. (...)" (L4)

"Kyllä, yritän valita vaativuudeltaan eritasoisia tehtäviä, jotta niistä löytyisi jokaiselle jotain." (L7)

"Ja, jag försöker välja uppgifter som ligger på olika nivåer angående anspråksfullhet så att var och en har någonting att skriva om." (L7)

Det tycks ändå vara så att informanterna har förstått begreppet differentiering på lite varierande sätt, eftersom en del av lärarna ansåg att det är frågan om differentiering, när läraren erbjuder flera alternativa uppgifter i uppsatsskrivningen (jfr informanternas svar ovanpå). Alla informanter var inte av samma åsikt (se t.ex. lärarens kommentar på s. 20). Jag själv anser att det är differentiering, eftersom alla elever då inte skriver om samma ämne utan de har möjligheten att välja det tema som de vill skriva om. Även temana kan vara lättare eller mer utmanande. Att erbjuda alternativa uppgifter kategoriseras därför som ett konkret sätt att differentiera skrivundervisningen i studien.

Det var totalt sex informanter som konstaterade att de inte tar hänsyn till olika slags gymnasister när de lär ut skrivandet i gymnasiet:

"En, en osaa." (L13)

"Nej, jag kan inte." (L13)

"Luki: En. Ei omat taidot riitä. Ei niitä yo-kokeessakaan huomioida." (L3) (sic.)

"En elev med läs- och skrivsvårigheter: Nej. Mina egna kunskaper räcker inte. De [läs- och skrivsvårigheter] beaktas inte heller i studentprovet." (L3) (sic.)

"En. On vaikea tietää, kenellä on lukihäiriö, koska emme saa kaikista tietoa." (L16)

"Nej. Det är svårt att veta vem som har läs- och skrivsvårigheter, eftersom vi inte får alla studerandenas bakgrundsfakta." (L16)

Dessa informanter motiverade vanligen sina uppfattningar bl.a. med bristande kunskaper om differentiering (jfr L13 och L3 ovanpå) och med bristande information om studerandenas bakgrund (jfr L16). Följaktligen vore det intressant att få veta hur svensklärarna vill utveckla sina kunskaper om differentiering av skrivundervisning och deras åsikter om innehållet av lärarutbildning och

fortbildning angående differentieringen. Dessa aspekter inkluderades ju inte i syften med denna avhandling.

5 DISKUSSION

I detta kapitel ska jag sammanfatta de viktigaste forskningsresultaten i studien och på detta sätt svarar jag på mina forskningsfrågor. Jag ska också diskutera resultaten och de anknyts till den teoretiska referensramen, som presenterades i kapitel 2. Avslutningsvis ska jag betrakta metodkritik, och validitet samt reliabilitet kommer att begrundas (se 5.2).

5.1 Sammandrag av resultaten och diskussion

Min första och den viktigaste forskningsfrågan var: *"Vilka olika sätt och skriftliga uppgifter använder svensklärarna för att lära ut skrivandet i gymnasiet?"* Av mina forskningsresultat att döma var ett av de vanligaste sätten att lära ut skrivandet att be eleverna själva korrigera sina fel i uppsatserna, eftersom 13 av 19 informanter (68%) konstaterade att de har använt detta arbetsätt i undervisningen. Användning av informationsteknik var ett annat populärt sätt bland de arbetsätt som inkluderades i studien; 13 av 19 informanter (68%) uppgav att de har använt den i sin skrivundervisning. Processkrivning och kreativ skrivning indelade lärarna i två motsatta grupper, vilket kan sägas bekräfta min hypotes; min hypotes var att lärarna troligen inte använder dessa arbetsätt i så stor utsträckning i gymnasiet (se s. 6). Hyland (2003: 23) framhäver däremot att process eller genre som utgångspunkt för skrivandet brukar dominera i skrivundervisningen. Resultaten i denna studie stödjer delvis Hylands uppfattning, eftersom studentskrivningar kan anses vara som en egen genre, fast uppgifterna i studentprov dock ofta är sådana som eleverna också kan skriva i sina vardagliga liv. Dessutom var gruppskrivning det minst använda arbetsättet bland lärarna, för 14 av 19 lärare (74%) har inte använt den. Resultatet kan bero på att gruppskrivningen möjligen är en obekant undervisningsmetod hos lärarna. Svensklärarna kan också anse, såsom en informant påpekade (se s. 29), att eleverna på gymnasienivån gärna skriver och gör sina val angående skrivandet ensamma, vilket ju inte är möjligt i gruppskrivningen, eftersom man då ska kompromissa. Därtill syns individuella skrivkunskaper av enskilda studerande, vilka läraren oftast bedömer i klassrumsskrivandet, inte i gruppskrivningen (jfr Tornberg 2009: 163 i avsnitt 2.4.1). Arbetsättet är inte heller direkt till nytta för studentexamen, vilken mäter individuella kunskaper; i studentprovet ska var och en skriva sina egna texter.

Angående skriftliga uppgifter i skrivundervisningen tyder resultaten i studien på att gymnasisterna inte gör alla skriftliga uppgifter i läroboken, eftersom 18 av 19 lärare (95%) konstaterade att deras elever gör bara en del av lärobokens övningar. Lärarna verkar också använda relativt mycket uppgifter utanför läroboken, och dessa uppgifter klassificerades i följande typer utgående från informanternas svar: 1. uppgifter som har använts i föregående studentprov, 2. uppgifter som läraren själv har hittat på, 3. tillämpningar av lärobokens uppgifter, och 4. skriftliga uppgifter som utnyttjar autentiskt material. Resultaten kan innebära att läroboken inte nödvändigtvis spelar en så central roll i skrivundervisningen som det kanske tidigare har antagits. Följaktligen var min hypotes rätt så korrekt, eftersom jag antog att majoriteten av lärarna använder uppgifter från tidigare studentprov och sina egna uppgifter utöver läroboken. Jag anser att resultaten kan bero på att lärarna nuförtiden har tillgång till t.ex. autentiskt material på Internet, såsom tidningsartiklar och bloggtexter, och de har därigenom åtskilliga möjligheter att utnyttja varierande undervisningsmaterial jämsides läroboken.

Min andra forskningsfråga var: *"Hur inverkar svensklärarnas olika sätt att lära ut skrivandet på inläringen enligt lärarna? Har lärarna lagt märke till att några skriftliga uppgifter eller sätt att lära ut skrivandet är effektivare än andra?"* Av arbetssätt som utvecklar gymnasieelevernas skrivkunskaper och som därmed kan antas ha en positiv inverkan på deras skriftliga språkfärdigheter var styrt skrivande och processkrivning de två effektivaste arbetssätten enligt informanterna. Å ena sidan väcker styrt skrivande som arbetssätt och styrda skriftliga uppgifter frågor om de erbjuder tillräckligt utrymme för utveckling av elevernas egen tankeförmåga och samspel med andra människor, vilka enligt Tornberg (2009: 164) är två av de viktigaste syftena med skrivandet. Å andra sidan betonas det i läroplanen (GLGY 2003: 95, 97) att det är viktigt att ungdomar lär sig att skriva texter för olika ändamål, vilket dock är möjligt, enligt min opinion, när läraren väljer tillräckligt varierande styrda skriftliga uppgifter för sina elever: t.ex. uppgiftstyper i det nuvarande studentprovet kan vara pragmatiskt ganska annorlunda och varierande.

Som konstaterades redan i kapitel 4 var det relativt svårt för lärarna att nämna något enstaka arbetssätt som *inte* befrämjar elevernas skrivkunskaper och inläring. Tre svarande tyckte att ensidiga arbetssätt ska undvikas, medan sex informanter ansåg att allt slags skrivande är nyttigt och betydande. Särskilt gruppskrivning indelade lärarna i två motsatta grupper.

När det gäller effektiva skriftliga uppgifter, tyckte fyra svarande att styrda och schematiska uppgifter är speciellt effektiva. Detta kan bero på att det kanske är lättare att börja skriva då: eleverna behöver inte tänka på innehållet för mycket, men de har ändå några val som de ska göra

under skrivprocessen. Därtill verkade det vara viktigt att uppgifterna är nära gymnasisternas eget liv. Teman för svenskkurserna vid gymnasiet kan sägas vara relativt relevanta för eleverna: t.ex. den första kursen i B-svenska handlar om skolan och fritiden (RUB1), och den fjärde kursen (RUB4) omfattar bl.a. mänskliga relationer, värderingar, välstånd och säkerhet (GLGY 2003: 87). Dessa är ämnen som är förknippade med vars och ens liv på ett eller annat sätt, och det är därigenom möjligt att gymnasisterna kan bättre t.ex. en sådan vokabulär som tydligt relaterar till deras eget liv och är därmed även mer meningsfull för dem (se också s. 33).

Att nämna ineffektiva skriftliga uppgifter var det svåraste för informanterna (se noggrannare diskussion i avsnitt 5.2). Två svarande tyckte att ineffektiva uppgifter är t.ex. för lätta eller schematiska uppgifter, eftersom sådana övningar inte utvecklar elevernas tankeförmåga. Barnsliga teman ska också undvikas.

Sammanfattningsvis kan resultaten tolkas så att det var lättare för lärarna att nämna effektiva undervisningsmetoder och skriftliga uppgifter än att beskriva arbetsätt eller uppgifter som är ineffektiva. Av resultaten att döma kan det också konstateras att processkrivning och styrt skrivande är lite effektivare ur inläringens synvinkel än t.ex. gruppskrivning, som fördelade lärarnas åsikter. Dessutom är det viktigt att välja teman och uppgifter som gymnasieeleverna är intresserade av. Min hypotes var att uppsatsskrivning i allmänhet upplevs som effektivare bland lärarna än arbetssättet där eleverna gör uppgifter i läroboken, och forskningsresultaten i studien kan sägas bekräfta hypotesen, för informanterna verkar tro att uppsatsskrivning är effektivare än lärobokens övningar.

Den tredje forskningsfrågan i avhandlingen var: *"Tar svensklärarna hänsyn till olika slags gymnasister i sin skrivundervisning?"* Att differentiera skrivundervisning indelade informanterna i två grupper: på basis av påståendet i frågeformuläret framgick det att 9 av 19 informanter (47%) har använt differentierande skriftliga uppgifter och 10 av dem (53%) inte har gjort det. En liknande indelning kom fram i den andra delen av enkäten; tio informanter konstaterade att de tar hänsyn till olika slags elever i sin skrivundervisning, medan sex sade att de inte gör det.

Elever med läs- och skrivsvårigheter samt speciellt begåvade skribenter nämndes som grupper vilka informanterna särskilt beaktar i undervisningen. Olika möjligheter att differentiera undervisningen beskrivna av Moilanen (2002; se avsnitt 2.4.3) framgick inte av lärarnas svar utan differentiering sker genom att reglera längden av uppsatsen (antalet ord) och genom att erbjuda flera alternativa uppgifter, bland vilka det finns såväl lättare som mer utmanande uppgifter. Enligt min åsikt är detta inte ett överraskande resultat med tanke på att det kan antas vara uppenbart lättare för lärarna att

reglera dessa faktorer än andra möjliga faktorer, såsom elevens utgångsläge och olika inlärningsstrategier (se Moilanen 2002: 31), när de vill differentiera skrivundervisningen.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att resultaten i denna studie visar att en del av svensklärarna försöker beakta olika slags gymnasieelever i någon utsträckning i sin skrivundervisning i gymnasiet. Det finns dock lärare som inte differentierar sin skrivundervisning, och orsaker till detta var exempelvis knapphändiga kunskaper om läs- och skrivsvårigheter och bristande information om gymnasisternas bakgrund. Detta väcker frågor om innehållet i lärarutbildningen, och det kunde därför vara viktigt att forska i om lärarutbildningen och fortbildningen erbjuder tillräckliga kunskaper om differentiering åt språklärare. Tidsbrist och en stor arbetsmängd var också potentiella faktorer som kan begränsa differentieringen. Härmed var min hypotes angående detta tema delvis felaktig för resultaten i studien visar att det finns lite mer differentiering i gymnasiet än jag antog.

”Hur mycket har studentskrivningar inverkan på lärarnas sätt att lära ut skrivandet?” var min sista forskningsfråga i studien. Bland informanterna var det så att studentprovet i svenska språket hade en tämligen stor inverkan på lärarnas val av arbetssätt och skriftliga uppgifter. Den största delen av svensklärarna (15 av 19 lärare, 79%) sade att de väljer sådana skriftliga uppgifter som hjälper deras elever att klara sig så väl som möjligt i studentprovet. Nästan hälften av de svarande konstaterade också att de har använt studentprovets uppgiftstyper som övningar på svensklektioner utöver lärobokens uppgifter. Därtill blev studentprovets inverkan på skrivundervisningen synlig också i lärarnas val av arbetssätt, eftersom en del av dem ansåg att styrt skrivande är effektivt med tanke på inläringen och utvecklingen av de skriftliga språkfärdigheterna. Korta kommunikativa meddelanden är exempel på styrt skrivande, och de används ofta som uppgiftstyper i nuvarande studentprov. Mina forskningsresultat visade följaktligen att studentexamen relativt mycket påverkar skrivundervisningen på gymnasienivån, och min hypotes var därmed korrekt.

Forskningsresultaten i denna undersökning tyder således på att det kan vara nyttigt att låta eleverna bearbeta sina egna texter så mycket som möjligt. Detta kan ske genom att låta dem korrigera sina egna fel eller via processkrivning. Skriftliga uppgifter som relaterar till elevernas vardagliga liv på ett konkret sätt kan göra inlärningsprocessen mer effektiv. Därför det är viktigt att läraren väljer teman som intresserar ungdomar. Det är också av betydelse att läraren kan differentiera skrivundervisningen; ett enkelt sätt att differentiera den är att reglera konkreta faktorer i klassrumskrivandet, såsom antalet ord och uppsatsrubriker, vilka kan ha varierande svårighetsgrader.

Olika arbetssätt och undervisningsmetoder kan alltid bearbetas eller kombineras. Läraren kan bearbeta t.ex. ett enstaka arbetssätt så att det bättre passar in i inlärnarnas rådande nivå och behov. Exempelvis kreativ skrivning kan underlättas genom att välja ett vardagligt tema som är lätt för eleverna att skriva om. Det är också viktigt att använda varierande arbetssätt, eftersom elever är unika individer (jfr Moilanen 2002: 30). Varierande uppgifter och arbetssätt gör undervisningen mer intressant för både studerande och lärare, och eleverna lär sig troligen mer och bättre. Dessutom behöver läraren inte fastna i ett enda arbetssätt utan det kan vara betydelsefullt att kombinera olika arbetssätt. Ofta är det ju så att läraren samtidigt använder många arbetssätt (Hyland 2003: 23). Läraren kan t.ex. använda dator som hjälpmedel i processskrivning, och därigenom har eleverna nytta av fördelarna med båda arbetssätten (jfr Hyland 2003: 26): de bearbetar sina egna skriftliga produkter genom att använda dator.

I allmänhet anser jag att resultaten i studien är av betydelse, eftersom det mig veterligen inte finns några tidigare undersökningar om detta tema och därigenom har det inte funnits t.ex. någon kategorisering av svensklärarnas olika undervisningsmetoder att lära ut skrivande. Skrivandet och skrivundervisningen spelar ju en relativt central roll i svenskundervisningen i gymnasiet, vilket kan bero på bl.a. studentskrivningar: studentprovet i svenskan bygger i ganska stor utsträckning på kunskaper om skriftliga språkfärdigheter. Dessutom kan skolklasser vara ganska heterogena också på gymnasienivå, vilket framhäver behovet av differentiering av undervisningen. Därmed är det viktigt att läraren har en repertoar av olika undervisningsmetoder och arbetssätt i sin användning, eftersom alla elever lär sig på sina egna individuella sätt. Även informanterna föreföll anse att detta tema är viktigt och värt att undersöka, och återkoppling på undersökningen var för det mesta positiv, såsom en följande citering visar:

”Kiva että tutkit asiaa – ruotsin kielen oppikirjoissa on todella paljon käännös/kirjoitustehtäviä verrattuna esim englantiin!” (L6)

”Det är trevligt att du forskar i ämnet – svenskläroböcker innehåller mycket mer översättningar och skrivövningar jämfört med t.ex. läroböcker i engelska!” (L6)

5.2 Validitet och reliabilitet

Med validitet värderas hur väl ett test eller en mätare, som man har använt i ens undersökning, har verkligen mätt det som den var meningen att mäta (Kalaja m.fl. 2011: 21). Validitet kan indelas i inre och yttre validitet: med inre validitet avses hur kvalificerat själva studien är planerad och genomförd, medan med hjälp av yttre validitet värderas om det är möjligt att generalisera

forskningsresultaten (Kalaja m.fl. 2011: 21). Enligt Kalaja m.fl. (2011: 21) används reliabilitet för att beskriva hur tillförlitlig undersökningen är, vilket innebär att resultaten är desamma om studien upprepas.

Studien var en enkätundersökning, och både kvantitativa och kvalitativa sätt användes för att beskriva enkätssvaren. Enligt min åsikt var det en bra idé att välja en enkätundersökning som forskningsmetod, eftersom informanternas uppfattningar och erfarenheter av skrivundervisning ganska tydligt framgick av resultaten. I enkätundersökningen är det dock alltid möjligt att informanterna har förstått enkätsfrågorna på lite olika sätt, vilket kan påverka resultaten. Enkätsfrågorna i mitt frågeformulär var ändamålsenliga och i huvudsak lyckade. Den femte frågan i den andra delen av frågeformuläret (Öppna frågor) verkade ändå vara rätt så svår för informanterna, eftersom relativt många lärare antingen svarade ”Jag kan inte säga” eller kunde inte alls nämna någon enskild ineffektiv skriftlig uppgift. Dessutom var resten av svaren på frågan ganska varierande, och en informant hade beskrivit olika arbetssätt i stället för skriftliga uppgifter som svar på frågan. Detta resulterade i det att jag inte kunde göra någon entydig kategorisering av ineffektiva skriftliga uppgifter. I själva enkäten borde jag kanske ha betonat mer skillnaden mellan *en skriftlig uppgift* och olika *arbetsätt*, därför att skillnaden mellan dem inte var så klar för alla informanter. Dessutom skulle det ha varit en bra idé att ge entydiga definitioner av olika undervisningsmetoder och arbetssätt angående skrivundervisningen (t.ex. gruppskrivning, kreativ skrivning) och av begreppet differentiering redan i själva frågeformuläret, eftersom det är möjligt att informanterna har förstått och tolkat dessa begrepp på lite annorlunda sätt.

Jag anser att det var betydande att frågeformuläret bestod av såväl påståenden som öppna frågor, eftersom de kompletterade varandra väl. Genom att använda svarsalternativen ”Ja/Nej/Jag kan inte säga” i påståenddelen i frågeformuläret fick jag dock inte veta hur mycket eller hur ofta lärarna utnyttjar vissa arbetssätt eller undervisningsmetoder, såsom kreativ skrivning, i sin undervisning. Det var ju inte relevant i denna undersökning, eftersom syftet var att få några preliminära resultat inom området och därigenom att kartlägga arbetssätt och skriftliga uppgifter som svensklärarna använder i sin skrivundervisning på gymnasienivå. För att redogöra för informanternas svar användes således både kvantitativa och kvalitativa sätt. Detta var nödvändigt, eftersom frågeformuläret innehöll påståenden och öppna frågor; kvantitativa sätt användes därmed huvudsakligen i analysen av påståendena och kvalitativa medel utnyttjades vid genomgången av informanternas svar på öppna frågor. Dessutom anser jag att detta också var intressant och betydande, eftersom citeringar av informanternas svar samt figurer som innehöll exakt information beskrev ämnet ur lite annorlunda synvinklar.

Avslutningsvis kan det konstateras att både forskningsmetoden och analysmetoderna var vetenskapligt ändamålsenliga, särskilt med tanke på ämnet och forskningsfrågorna. Jag anser också att resultaten i allmänhet är tillförlitliga, eftersom jag tror att om studien upprepades, skulle resultaten vara liknande. Resultaten är inte generaliserbara, för antalet informanter är ju relativt litet (totalt 19 informanter). Om frågeformuläret hade inkluderat fler frågor om ämnet och antalet informanter hade varit större, skulle de troligen ha förbättrat generaliserbarheten och giltigheten i studien.

6 AVSLUTNING

Skrivandet spelar en viktig roll på svensklektionerna, och alla svensklärare ska lära ut skriftliga språkfärdigheter på ett eller annat sätt. Det är därför viktigt att läraren har en repertoar av olika undervisningsmetoder och skriftliga uppgifter i sin skrivundervisning. Syftet med denna kandidatavhandling har således varit att få några preliminära resultat inom detta område, m.a.o. att redogöra för vilka skriftliga uppgifter och arbetsätt de finska svensklärarna använder i skrivundervisningen på gymnasienivån. Jag har också varit intresserad av lärarnas åsikter om några uppgifter eller metoder att lära ut skrivandet är effektivare än andra. Därtill har jag velat kartlägga om svensklärarna beaktar olika slags gymnasister genom att differentiera sin undervisning, vilket kan innebära bl.a. användning av differentierande skriftliga uppgifter. Slutligen har syftet med studien varit att ta reda på hurdan inverkan studentprovet i svenskan har på skrivundervisningen.

Studien var en enkätundersökning, och antalet informanter var 19. Sammanlagt 17 av informanterna var kvinnor och två var män. Enkäten skickades till informanterna via svensklärarnas e-postlista (Svensklärarna i Finland rf), och deras enkätssvar utgjorde därmed materialet i denna avhandling. Vid genomgången av enkätssvaren användes både kvantitativa och kvalitativa sätt att redogöra för forskningsresultaten. Eftersom det mig veterligen inte har funnits några tidigare studier om samma ämne, har studien i hög grad utgått från insamlat material och erbjudit följaktligen några preliminära, vägledande resultat inom området. Antalet informanter var dock så litet att resultaten inte kan generaliseras.

De två mest använda arbetsätten bland informanterna var att be eleverna själva korrigera sina fel i skriftliga produkter och att använda informationsteknik. Gruppskrivning var däremot den minst använda undervisningsmetoden bland de arbetsätt som inkluderades i studien. Resultaten tyder också på att lärobokens roll i skrivundervisningen i gymnasiet inte är så central som det möjligen

har antagits, eftersom 18 av 19 informanter (95%) konstaterade att deras gymnasieelever gör bara en del av lärobokens skriftliga uppgifter. Lärarna förefaller vara relativt kreativa; de använder också andra uppgifter vid sidan av läroboken, såsom uppgifter som de själva har skapat.

Styrt skrivande och processkrivning var enligt informanterna de effektivaste arbetssätten angående inläringen. Å andra sidan ansåg sex lärare att allt skrivande är viktigt och nyttigt. När läraren väljer skriftliga uppgifter, ska teman och uppsatsämnen vara nära elevernas eget liv, och för barnsliga teman borde undvikas.

Differentiering av skrivundervisning indelade lärarna i två grupper, vilket innebär att ungefär hälften av dem försöker ta hänsyn till elevernas olikhet. Särskilt elever med läs- och skrivsvårigheter och speciellt begåvade skribenter var grupper som lärarna tar hänsyn till i skrivundervisningen. Resultaten visar också att lärarna differentierar sin undervisning via enkla åtgärder, såsom genom att reglera antalet ord och genom att erbjuda flera rubriker i uppsatsskrivande. Därtill hade studentprovet i svenskan en relativt stor inverkan på både informanternas val av undervisningsmetoder och skriftliga uppgifter. 15 av 19 lärare (79%) konstaterade att de försöker välja sådana uppgifter som hjälper deras elever att klara sig så väl som möjligt i studentexamen i svenskan, och nästan hälften av de svarande sade att de har använt uppgiftstyper från föregående studentprov på sina svensklektioner.

Jag anser att undersökningen huvudsakligen lyckades rätt så bra. Enligt min åsikt var forskningsfrågorna intressanta och tydliga, och antalet informanter var lämpligt med tanke på omfattning av kandidatavhandlingen. Ett vanligt Word-dokument fungerade bra som frågeformulär, och via svensklärarnas e-postlista nåddes lärarna från olika delar av Finland. Därtill har det varit intressant och givande att forska i ämnet som man inte har undersökt förut. Förhoppningsvis har avhandlingen erbjudit blivande svensklärare och dem som redan är i arbetslivet nya praktiska och teoretiska idéer och redskap att lära ut skriftliga språkfärdigheter.

Om jag gjorde om min avhandling, skulle jag troligen göra några saker på ett annorlunda sätt. Möjligen skulle jag ha börjat materialinsamlingen redan i november och därmed skickat enkäten till lärarna redan då, eftersom december är kanske en av de mest brådska tidpunkterna under läsåret: höstterminen är nästan slut, julen är nära och lärarna ska sätta betyg. Därför skulle november ha varit en ideal tidpunkt för materialinsamlingen, och kanske även ett större antal lärare skulle ha tagit del i undersökningen. I själva frågeformuläret borde jag kanske ha definierat de viktigaste begreppen i studien (se avsnitt 5.2). Slutligen skulle det ha varit lättare att anknyta

forskningsresultaten till den teoretiska bakgrunden om det hade funnits några tidigare studier inom området.

I framtiden vore det intressant att genomföra avsevärt större undersökningar av ämnet, eftersom antalet informanter var så litet i denna studie och forskningsresultaten kan inte generaliseras. På basis av påståenddelen i enkäten var det inte möjligt att ta reda på *hur mycket* eller *hur ofta* svensklärarna använder olika arbetssätt och skriftliga uppgifter i sin skrivundervisning: det kunde därmed vara viktigt att redogöra för också dessa aspekter. Slutligen skulle det vara intressant att undersöka skillnader i skrivundervisningen mellan olika främmande språk.

LITTERATUR

Alanen, R. 2011. Kysely tutkijan työkaluna. I: Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura. 146–161.

Blåsjö, M. 2010. *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet. MINS 56: Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet.

GERS 2009 = Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning. Skolverket. <http://www.språkförsvaret.se/sf/fileadmin/PDF/Referensram.pdf> (Hämtad: 8.3.2013)

GLGY 2003 = Grunderna för läroplanen i gymnasieutbildning för ungdomar. Utbildningsstyrelsen. <http://www02.oph.fi/svenska/ops/gymnasiet/gymnlpg.pdf> (Hämtad: 8.3.2013)

Green-Vänttinen, M. och Rosenberg-Wolff, C. 2008. Puss och Kräms. Tilltal och kommunikativa handlingar i studentprovet i svenska. I: *Svenskan i Finland 10*. Nordica Helsingiensia 2. Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur vid Helsingfors universitet. 55-63.

Hufvudstadsbladet (Nina Weckström). 21.4.2013. *Tre år till digital studentexamen*. 7.

Hyland, K. 2003. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kalaja, P., Alanen, R. och Dufva, H. 2011. Minustako tutkija? Johdattelua tutkimuksen tekoon. I: Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H. (red.): *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsingfors: Finn Lectura. 8-32.

Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitelmäailma*. Juva: PS-kustannus, 2004 WS Bookwell Oy.

Kaski, O. 2012. *Användning av idrottstemat i svenskundervisningen på gymnasiet*. Kandidatavhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/38334/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201208212203.pdf?sequence=1> (Hämtad: 7.3.2013)

Kivilahti, S. 2012. *Words, phrases and sentences – A comparison of writing activities and tasks in textbook series of English and Swedish for grades 7 to 9*. Opublicerad pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, engelska språket vid Jyväskylä universitet.

Moilanen, K. 2002. *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsinki: Tammi.

MTV3 (Hanna Takala). 2.6.2012. *Ruotsin kielen suosio laskee jälleen – ero poikien ja tyttöjen välillä kasvaa.* <http://www.mtv3.fi/uutiset/kotimaa.shtml/ruotsin-kielen-suosio-laskee-jalleen---ero-poikien-ja-tyttojen-valilla-kasvaa/2012/06/1559992> (Hämtad: 9.1.2013)

Mäkinen, S. 2012. *Musik i svenskundervisning på högskolan.* Kandidatavhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37921/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201205291756.pdf?sequence=1> (Hämtad: 7.3.2013)

Palviainen, Å. 2011. Frivillig svenska? Utbildningsrelaterade konsekvenser. *Magma studie 3/2011.* Finlands svenska tankesmedja Magma. http://www.språkförsvaret.se/sf/fileadmin/PDF/Frivillig_svenska.pdf (Hämtad: 3.4.2013)

Peda.net skolnätverk. 2004. *Opetusmenetelmistä.* <http://www.peda.net/img/portal/231636/opetmen.doc> (Hämtad: 14.3.2013)

Peda.net skolnätverk. 2011. *Pienin askelin eriyttämään.* <http://www.peda.net/veraja/projekti/seutukelpo/eriyttaminen> (Hämtad: 23.3.2013) Webbsidan innehåller bl.a. Alenius-Taipalus och Peltonens (2011) definition av differentiering.

Strömquist, S. 1988. *Skrivprocessen. Teori och tillämpning.* Lund: Studentlitteratur.

Studentexamensnämnden= Studentexamen i Finland. 2011. *Toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten kokeiden määräykset.* http://www.ylioppilastutkinto.fi/Uudet_maaraykset/Kielik_maar.pdf (Hämtad: 22.3.2013)

Svinhufvud, K. 2007. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Tammi.

Tornberg, U. 2009. *Språkdiradik.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Vuorinen, I. 2001. *Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille.* Tampere: Resurssi.

BILAGA 1: Följebrevet och enkäten

Hei!

Olen kolmannen vuoden opiskelija Jyväskylän yliopistossa. Pääaineeni on ruotsinkieli ja opiskelen ruotsinopettajaksi. Teen kandidaatintutkielmaani ruotsinopettajien tavoista opettaa kirjoittamista lukiossa. Tarkoitukseni on oheisen kyselyn avulla kerätä aineisto tutkielmaani varten, ja siten selvittää, mitä eri tapoja lukion ruotsinopettajat käyttävät opettaessaan kirjoittamista lukiolaisille. Kyselyyn vastaaminen on luonnollisesti vapaaehtoista, mutta toivon saavani paljon vastauksia jotta saisin kartoitettua mahdollisimman laajasti opettajien mielipiteitä ja ajatuksia erilaisista tavoista opettaa kirjoittamista. Kyselyyni vastaaminen olisi erittäin tärkeää myös sen takia, että sen avulla voitaisiin saada selville mielenkiintoista tutkimustietoa ja näin tarjota opettajille mahdollisesti uusia ideoita kirjoittamisen opettamisesta.

Kysely koostuu taustatieto-osuuden lisäksi kahdesta osasta: väittämistä ja avoimista kysymyksistä. Väittämiä on yhteensä kahdeksan kappaletta ja avoimia kysymyksiä kuusi kappaletta. Käsittelen vastauksenne täysin luottamuksellisesti ja kirjoitan tutkielmani niin, ettei siitä voi tunnistaa vastaajien henkilöllisyyttä. Säilytän vastauksenne huolellisesti ja ne eivät ole ulkopuolisten saatavilla. Vastaamalla kyselyyn annat luvan käyttää vastauksiasi kandidaatintutkielmani aineistona sekä mahdollisessa myöhemmässä tutkimustyössä. Tutkimukseni tulosten pitäisi olla luettavissa viimeistään kesällä 2013 osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18818>

Kyselyyn pääset vastaamaan avaamalla jommankumman tässä viestissä mukana olevan liitetiedoston ”Kyselykaavake”(kyselykaavakkeet ovat samanlaiset, vain tiedostomuoto on eri). Noudata kyselyssä olevia ohjeita, tallenna vastauksesi ja lähetä sitten sähköpostilla kysely takaisin minulle. Vastaathan kyselyyni viimeistään 23.12.2012. Kiitos vastauksistasi ja vaivannäöstäsi!

Marja Virtanen

marja.k.virtanen@student.jyu.fi

Jyväskylän yliopisto/ Kieltenlaitos/ ruotsinkieli

Kysely kirjoittamisen opettamisesta lukiossa

Opettajan taustatiedot

Ohje: Vastaa taustatietojasi koskeviin kysymyksiin **lihavoimalla** itseäsi kuvaava vaihtoehto. Kohdassa neljä vastaa kirjoittamalla vastauksesi kysymyksen perään.

1. Sukupuoli? (mies / nainen)

2. Opetatko ruotsia lukiossa? (kyllä / ei)

3. Opetatko... A-ruotsia?

B-ruotsia?

sekä A- että B-ruotsia?

4. Mikä ruotsin kirjasarja lukiossasi on käytössä?

5. Kuinka kauan olet toiminut opettajana? (0-5 vuotta, 6-10 vuotta, 11-20 vuotta, yli 20 vuotta)

6. Oletko suorittanut opettajan pedagogiset opinnot? (kyllä / ei)

Tutkimuksessani määrittelen ”kirjoittamistehtävät” harjoituksiksi, joiden *ensisijaisena* tarkoituksena on harjoitella kirjoittamista ja tekstin tuottamista. (esimerkiksi lauseiden tai eripituisten aineiden kirjoittaminen.)

1. Väittämät

Ohje: Ota kantaa alla oleviin väittämiin kirjoittamalla vastauksesi (**kyllä / ei / en osaa sanoa**) kunkin väittämän perään. Kirjoita vain yksi vastaus.

1. Oppilaani tekevät suurin piirtein kaikki oppikirjan kirjoittamistehtävät.
2. Kaikki oppilaat tekevät samat kirjoitelmat ja oppikirjan kirjoittamistehtävät.
3. Olen pyytänyt oppilaita itse korjaamaan kirjoitelmiensa virheet tekemieni merkintöjen perusteella.
4. Olen käyttänyt opetuksessani prosessikirjoittamista.
5. Olen käyttänyt opetuksessani luovaa kirjoittamista.
6. Olen käyttänyt opetuksessani ryhmäkirjoittamista.
7. Olen hyödyntänyt kirjoittamisen opetuksessa tietotekniikkaa.
8. Pyrin valitsemaan sellaisia kirjoittamistehtäviä, jotka auttavat oppilaita suoriutumaan mahdollisimman hyvin ylioppilaskirjoituksista.

Lisätietoja: Tähän voit halutessasi tarkentaa tai kommentoida vastauksiasi edellä esitettyihin väittämiin.

2. Avoimet kysymykset

Ohje: Vastaa kaikkiin alla oleviin kysymyksiin **omin sanoin**, kertoen oman näkemyksesi asiasta. Muistathan **perustella** vastauksesi.

1. Millaiset työskentelytavat mielestäsi edistävät lukiolaisten kirjoitustaidon kehittymistä? (työskentelytavoilla tarkoitan esimerkiksi luovaa kirjoittamista, ryhmäkirjoittamista, jne.) Perustelethan vastauksesi.

2. Millaiset työskentelytavat **eivät** mielestäsi edistä lukiolaisten kirjoitustaidon kehittymistä? Perustelethan vastauksesi.

3. Käytätkö oppikirjan ulkopuolisia kirjoittamistehtäviä? Jos vastaat ”kyllä”, niin kertoisitko lyhyesti millaisia kirjoittamistehtäviä käytät.

4. Oletko havainnut joidenkin kirjoittamistehtävien olevan erityisen **tehokkaita** kirjoittamisen opettamisessa? Muistathan perustella vastauksesi.

5. Oletko havainnut joidenkin kirjoittamistehtävien olevan erityisen **tehottomia** kirjoittamisen opettamisessa? Muistathan perustella vastauksesi.

6. Kun opetat kirjoittamista, otatko kirjoittamistehtäviä valitessasi huomioon lukiolaisten **erilaisuuden**? (esimerkiksi luki- ja kirjoitushäiriön, tai erityisen lahjakkaan kirjoittajan). Jos vastaat ”kyllä”, niin miten? Jos vastaat ”ei”, niin perustelisitko näkemyksesi.

Palautetta ja kommentteja kyselystä

Ohje: Tähän voit halutessasi antaa palautetta tai kommentteja kyselystä.

Kyselylomakkeen palautusohje:

Kun olet vastannut kyselyyn, tallenna vastauksesi. Tämän jälkeen lähetä täyttämäsi ja tallentamasi kyselylomake sähköpostilla liitetiedostona minulle. Sähköpostiosoitteeni on: marja.k.virtanen@student.jyu.fi

Voit halutessasi laittaa sähköpostin aiheeksi ”kysely”.

Vastaathan kyselyyn **23.12.2012** mennessä!

Kiitos osallistumisestasi ja vaivannäöstäsi!