

ATT SKRIVA FÖR NÅGON

– LÄRARES BESKRIVNINGAR AV ARBETE MED
AUTENTISKA MOTTAGARE I
SKRIVUNDERVISNINGEN I ÅRSKURS F-3

Avancerad nivå
Pedagogiskt arbete

Simone Björling
Lisa Wistberg

2026-LÄR1-3-A10



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3

Svensk titel: Att skriva för någon – lärares beskrivningar av arbete med autentiska mottagare i skrivundervisningen i årkurs F-3.

Engelsk titel: Writing for Someone Else- Teachers' Descriptions of Working with Authentic Audiences in Writing Instruction in Grades F-3

Utgivningsår: 2026

Författare: Simone Björling och Lisa Wistberg

Handledare: Anna Hellén

Examinator: Jörgen Frostellund

Nyckelord: Skrivundervisning, autentiska mottagare, årskurs F-3, skrivdidaktiska diskurser

Sammanfattning

Denna studie handlar om skrivundervisning i årskurs F-3 med fokus på arbete med autentiska mottagare. Utgångspunkten är skolans uppdrag enligt Lgr22, där elever tidigt ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att uttrycka sig i skrift för olika syften och mottagare. Studien belyser hur skrivande kan förstås som en social och kommunikativ handling och hur detta tar sig uttryck i lärares undervisningspraktiker.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i årskurs F-3 beskriver och använder autentiska mottagare i skrivundervisningen samt vilka möjligheter och utmaningar som framträder i detta arbete. Studien analyserar även hur olika skrivdidaktiska diskurser kommer till uttryck i lärarnas beskrivningar, med stöd av Ivaničs (2004) teoretiska ramverk.

Studien har genomförts med en kvalitativ forskningsansats och bygger på semistrukturerade intervjuer med sex verksamma lärare i årskurs F-3. Det empiriska materialet har analyserats tematiskt utifrån Ivaničs (2004) skrivdidaktiska diskurser för att synliggöra hur skrivande förstås, organiseras och värderas i relation till autentiska mottagare.

Resultatet visar att diskursen för sociala praktiker dominerar i lärarnas beskrivningar av skrivundervisning med autentiska mottagare. Autentiska mottagare beskrivs bidra till ökad motivation, skrivglädje och ansvarstagande hos eleverna. Samtidigt framträder ett samspel mellan flera skrivdidaktiska diskurser, där process-, genre-, kreativitet- och färdighetsdiskurserna integreras. Den sociopolitiska diskursen förekommer i mer begränsad omfattning. Resultatet pekar på att arbete med autentiska mottagare rymmer både didaktiska möjligheter och utmaningar i skrivundervisningen i de tidiga skolåren.

FÖRORD

Denna empiriska studie har genomförts inom ramen för examensarbetet på Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3. Studien syftar till att undersöka hur lärare i årskurs F-3 arbetar med autentiska mottagare i sin skrivundervisning.

Arbetet med examensarbetet har varit både lärorikt och utvecklande och har bidragit till en fördjupad förståelse för skrivdidaktik i de tidiga skolåren. Intresset för autentiska mottagare väcktes i samband med arbetet med kunskapsöversikten, där området framträdde som betydelsefullt för elevers motivation och skrivutveckling. Detta gjorde det angeläget att även undersöka hur verksamma lärare i praktiken arbetar med och resonerar kring autentiska mottagare i skrivundervisningen.

Examensarbetet har genomförts i nära samarbete där båda författarna gemensamt har tagit ansvar för samtliga delar av arbetsprocessen. Samarbetet har präglats av kontinuerlig dialog, gemensamma diskussioner och ett delat engagemang genom hela arbetet.

Vi vill rikta ett varmt tack till de sex lärare som ställde upp och deltog i intervjuerna och som generöst delade med sig av sina erfarenheter och reflektioner. Avslutningsvis vill vi även tacka vår handledare Anna Hellén för värdefull vägledning genom arbetets gång.

Borås 2026
Simone Björling och Lisa Wistberg

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.2 Centrala begrepp.....	2
2. TIDIGARE FORSKNING	3
2.1 Autentiska mottagare som stöd för elevers skrivutveckling	3
2.2 Att skapa autentiska sammanhang.....	4
2.3 Sammanfattande syntes och studiens tidigare forskning.....	6
3. TEORETISKT UTGÅNGSPUNKT	8
4. METOD	10
4.1 Kvalitativ ansats	10
4.2 Semistrukturerade intervjuer	10
4.3 Genomförande av intervju	11
4.4 Urval av respondenter.....	12
4.5 Analys av data	13
4.6 Etiska överväganden.....	13
4.7 Validitet och reliabilitet.....	14
5. RESULTAT	16
5.1 Skrivande som social handling – diskursen för sociala praktiker	16
5.2 Motivation och uttryck – kreativitetsdiskursen	19
5.3 Skrivande som utvecklingsbar process – processdiskursen.....	22
5.4 Anpassning till texttyp och mottagare – genrediskursen	24
5.5 Fokus på form och tekniska färdigheter – färdighetsdiskursen.....	25
5.6 Begränsad förekomst av den sociopolitiska diskursen.....	26
5.7 Sammanfattande analys.....	27
6 DISKUSSION	28

6.1 Resultatdiskussion.....	28
6.2 Metoddiskussion	32
6.3 Didaktiska implikationer	33
6.4 Vidare forskning	35
7 SLUTSATS.....	36
BILAGOR.....	- 3 -
Bilaga 1 - 3 -	
Bilaga 2 - 4 -	
Bilaga 3 - 5 -	

1. INLEDNING

Skrivandet utgör en central del av undervisningen i svenska i grundskolans tidiga år och är nära sammankopplat med elevers möjligheter att tänka, kommunicera och skapa mening i olika sammanhang. Enligt läroplanen för grundskolan ska undervisningen ge elever förutsättningar att använda språket för olika syften och mottagare samt anpassa sitt språk efter sammanhang (Skolverket, 2022). Redan i årskurs F-3 betonas därför vikten av att elever möter skrivande som en kommunikativ handling, där texter används för att uttrycka innehåll som är meningsfullt både för skribenten och för mottagaren.

I det centrala innehållet för årskurs F-3 framhålls att elever ska arbeta med olika texttyper, såsom berättande, beskrivande och instruerande texter, samt möta både analoga och digitala uttrycksformer. Läroplanen betonar även vikten av att elever ges möjlighet att kommunicera i digitala miljöer med interaktiva och föränderliga texter (Skolverket, 2022). Detta understryker att skrivande i de tidiga skolåren inte enbart handlar om att utveckla tekniska färdigheter, utan om att använda språket i varierade kommunikativa sammanhang.

Tidigare forskning visar att autentiska mottagare kan spela en central roll för elevers meningsskapande och motivation i relation till dessa mål. Samtidigt framkommer att hur mottagaren gestaltas i undervisningen i hög grad är beroende av lärarens didaktiska val. Det finns därför ett behov av att undersöka hur lärare själva beskriver sitt arbete med autentiska mottagare, vilka strategier de använder samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever. Mot denna bakgrund tar föreliggande studie sin utgångspunkt i lärares beskrivningar av arbetet med autentiska mottagare i skrivundervisningen.

Skrivande kan förstås som mer än en teoretisk färdighet och ses i stället som en del av ett socialt och kommunikativt samspel. Forskning med sociokulturella och dialogiska perspektiv på lärande betonar språkets roll i meningsskapande och kunskapsutveckling genom interaktion med andra (Dysthe, 1996; Gårdenfors, 2010). I ett sådant perspektiv får mottagaren en central funktion eftersom texter skapas för att bli lästa, förstådda och använda i ett sammanhang. När elever ges möjlighet att skriva med ett tydligt syfte och en meningsfull mottagare kan skrivandet upplevas som mer relevant och motiverande.

Samtidigt visar studier och läromedelsanalyser att skrivundervisningen i de tidiga skolåren ofta riktas mot läraren som ensam mottagare, vilket riskerar att begränsa skrivandets kommunikativa dimension (Magnusson, 2018). Detta innebär att ett stort didaktiskt ansvar vilar på läraren att organisera undervisningen på ett sätt som synliggör skrivandets syfte och mottagare. Genom samtal, gemensamma skrivaktiviteter och olika former av delning av texter kan skrivandet ges en funktion bortom bedömning och därmed bidra till ökat meningsskapande (Skolverket, 2000; Liberg & Nordlund, 2019; Åkerlund, 2013 s.108–109).

Skrivande blir särskilt meningsfullt när elever förstår vem deras text riktar sig till och vilket syfte den har. Att arbeta med autentiska mottagare kan ge eleverna en konkret upplevelse av att deras texter används och läses utanför lärarens bedömning, vilket kan öka engagemang och ansvarstagande i skrivningen (Lundberg, 2008 s.69).

Ivaničs (2004) beskrivning av skrivdidaktiska diskurser synliggör hur skrivande kan förstås och prioriteras på olika sätt i undervisningen, exempelvis som färdighet, process eller social

praktik. Dessa perspektiv kan i sin tur belysa hur arbetet med autentiska mottagare skiljer sig åt beroende på skrivandets syfte och funktion.

Mot denna bakgrund finns ett behov av att undersöka hur lärare i årskurs F-3 själva beskriver sitt arbete med autentiska mottagare i skrivundervisningen. Genom att ta del av lärares erfarenheter, praktiska arbetssätt och reflektioner kan studien bidra till ökad förståelse för hur skrivundervisning kan utformas i linje med läroplanens intentioner och med fokus på skrivande som en meningsfull och kommunikativ aktivitet.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att genom diskursanalys belysa hur lärare i årskurs F-3 beskriver arbetet med autentiska mottagare i skrivundervisningen samt hur de uppfattar att detta påverkar elevers skrivande. Fokus ligger på lärarnas strategier, reflektioner och uppfattningar om mottagarens betydelse för meningsskapande och motivation. För att uppfylla studiens syfte har följande frågeställningar formulerats:

1. Vilka skrivdidaktiska diskurser framträder i lärarnas beskrivningar av skrivundervisningen?
2. Vilka strategier och arbetssätt beskrivs av lärarna i skrivundervisningen vid arbete med autentiska mottagare inom varje diskurs?
3. Vilka didaktiska vinster och utmaningar med autentiska mottagare framträder inom varje skrivdiskurs?

1.2 Centrala begrepp

Följande avsnitt behandlar centrala begrepp som används i studien för att skapa en gemensam förståelse för innehållet.

Autentiska mottagare - i skrivundervisning innebär begreppet att elever skriver för mottagare som upplevs som verkliga och meningsfulla, snarare än bara för läraren. Mottagaren kan vara en faktisk person eller grupp men också en påhittad mottagare, så länge den framstår som verklig för eleven. Det centrala är att mottagaren fyller en funktion i kommunikationen och att texten skrivs för att läsas, förstås eller användas av någon annan än skribenten (Åkerlund, 2013 s.108–109).

Skrivdiskurs - begreppet syftar på de föreställningar och synsätt som präglar hur skrivande förstås och utvecklas i undervisning. Det handlar både om hur skrivande beskrivs och värderas samt om vilka undervisnings- och bedömningspraktiker som används i arbetet med elevers texter (Ivanič, 2004, s. 224).

Multimodalitet - avser användningen av flera olika uttrycksformer, exempelvis text, bild och diagram som tillsammans samverkar för att skapa och förmedla mening (Danielsson, 2017 s.9).

2. TIDIGARE FORSKNING

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som är relevant för studiens syfte, att undersöka hur lärare i årskurs F-3 arbetar med autentiska mottagare i skrivundervisningen. Fokus ligger på mottagarens betydelse för elevers skrivande, lärarens didaktiska strategier samt de skrivdidaktiska diskurser som präglar undervisningen. Kapitlet visar att autentiska mottagare kan bidra till ökat engagemang, tydligare texter och meningsfull kommunikation, men även att effekterna kan variera beroende på undervisningsätt, ålder på eleverna och ämnesinnehåll, vilket innebär att det finns skillnader i hur framgångsrikt arbetet blir i olika kontexter. Tidigare forskning visar också likheter i att lärare generellt behöver strukturera och planera undervisningen noggrant för att uppnå dessa positiva effekter.

Under sökprocessen har databaserna Primo, Swepub, Web of Science och ERIC använts för att identifiera relevanta vetenskapliga artiklar och avhandlingar i relation till studiens syfte och frågeställningar. Primo och Swepub var de databaser som genererade användbara artiklar och avhandlingar. Sökorden har valts ut utifrån studiens fokus på användandet av autentiska mottagare i undervisningen för årskurs F-3. Sökningarna har avgränsats med hjälp av inkluderings- och exkluderingskriterier avseende tidsperiod, språk, vetenskaplig granskning och relevans för svensk skolkontext. För att tydliggöra nyanser i forskningsfältet har även studier med olika metodologiska ansatser inkluderats, vilket gör det möjligt att jämföra kvantitativa och kvalitativa resultat samt identifiera likheter och skillnader i slutsatserna. För att bredda och säkerställa täckningen av relevant forskning har även referenslistor i utvalda studier granskats manuellt, vilket möjliggjorde identifiering av ytterligare centrala källor. Utöver det har sökningar genomförts på specifika forskare som visar sig vara återkommande inom forskningsfältet.

Den tidigare forskning som ligger till grund för detta kapitel består av både vetenskapliga artiklar, doktorsavhandlingar och forskningsbaserade böcker. Artiklar och avhandlingar har bidragit med empiriska studier som lyfter användandet av autentiska mottagare i årskurs F-3, medan böcker främst har använts för att fördjupa teoretiska perspektiv på skrivande, kommunikation och meningsskapande. Genom att jämföra dessa källor framträder både övergripande likheter, såsom att autentiska mottagare ofta stärker motivation och textkvalitet, och skillnader, exempelvis i hur mycket struktur läraren behöver tillhandahålla eller vilken typ av uppgift som främjar kommunikationen bäst. Tillsammans ger dessa källor en bred och fördjupad bild av forskningsläget kring autentiska mottagare i skrivundervisningen, och visar samtidigt på nyanser i forskningsresultaten som kan påverka hur teorier och metoder appliceras i praktiken.

2.1 Autentiska mottagare som stöd för elevers skrivutveckling

Flera studier har undersökt hur tydliggörandet av mottagare påverkar elevers skrivande i de tidiga skolåren. I en studie av Åkerlund (2013) analyseras hur elevers skrivande förändras när skrivuppgifter riktas mot andra mottagare än läraren. Resultatet visar att elever i större utsträckning formulerar sig för att bli förstådda och att fokus förskjuts från att visa kunskap för bedömning till att kommunicera innehåll. Åkerlund (2013, s.108–109) beskriver detta som

en förändrad skribentroll där eleven i högre grad intar en kommunikativ position snarare än en bedömningsorienterad.

Walldén (2019) undersöker hur mottagare konstrueras i skrivundervisning och visar att graden av konkretisering har betydelse för hur elever anpassar sina texter. När mottagaren är tydligt definierad, exempelvis genom att eleverna skriver till en specifik person eller grupp, gör eleverna medvetna val av ord, innehåll och struktur. I en senare studie utvecklar Walldén (2023) detta resonemang och visar att elevernas språkliga bearbetning blir mer målinriktad när mottagaren framstår som verklig eller meningsfull. Även Ridell och Walldén (2025) betonar att mottagarkonstruktionen påverkar hur elever organiserar och utvecklar sina texter, särskilt vad gäller textens sammanhang och tydlighet. Alatalo (2014) fokuserar i sin forskning på hur skrivundervisning kan stödja elevers språkliga utveckling och menar att tydliga kommunikativa ramar är avgörande för att elever ska utveckla medvetenhet om språkets funktion. Till skillnad från studier som främst betonar mottagarens ”verklighet”, problematiserar Alatalo (2011; 2014) begreppet autenticitet och framhåller att det centrala inte är om mottagaren befinner sig utanför klassrummet utan om skrivsituationen upplevs som meningsfull av eleven. Därmed förskjuts fokus från mottagarens faktiska existens till hur skrivuppgiften didaktiskt konstrueras.

Liberg (2020) placerar skrivandet i ett sociokulturellt perspektiv och betonar att skrivutveckling sker när elever får använda sina språkliga resurser i relation till en tänkt läsare. Här ligger tyngdpunkten på textens funktion och kommunikativa syfte snarare än på formella krav. Danielsson (2017) breddar förståelsen ytterligare genom att visa hur kommunikation i skolan är multimodal och situerad i en specifik kontext. Enligt Danielsson (2017) kan mottagaren gestaltas genom olika resurser, såsom bild, layout och digital publicering, vilket innebär att mottagarkonstruktionen inte enbart sker genom textens innehåll utan även genom dess uttrycksform.

Sammantaget visar dessa studier att mottagarens roll i skrivundervisningen förstås på delvis olika sätt. Åkerlund (2013) betonar förändringen i elevens skribentroll, Walldén (2019;2023) och Ridell och Walldén (2025) synliggör hur graden av konkretisering påverkar textens språkliga och strukturella utformning, medan Alatalo (2011;2014) problematiserar autenticitetens innebörd och framhåller betydelsen av upplevd meningsfullhet. Liberg (2020) och Danielsson (2017) placerar mottagaren i ett bredare kommunikativt och multimodalt sammanhang. Tillsammans tydliggör studierna att autentiska mottagare inte bör förstås som en mottagare som befinner sig utanför klassrummet, utan som ett didaktiskt konstruerat fenomen där lärarens inramning av skrivuppgiften är avgörande för hur mottagaren blir meningsfull för eleven.

2.2 Att skapa autentiska sammanhang

Tidigare forskning visar att autentiska mottagare inte är en självklar eller automatiskt närvarande del av skrivundervisningen i de tidiga skolåren. Studier pekar på att skrivuppgifter ofta utformas med fokus på textstruktur, genre och skrivprocess medan mottagare och social kontext ges ett begränsat utrymme. Magnusson (2018) visar exempelvis att läromedel för årskurs 1–3 i huvudsak riktar skrivandet mot läraren som mottagare, vilket innebär att elever i liten utsträckning möter skrivande som en kommunikativ handling i ett vidare sammanhang. Detta placerar ett stort didaktiskt ansvar hos läraren att aktivt skapa, synliggöra eller ersätta autentiska mottagare genom undervisningens utformning. Även Åkerlund (2013, s.108–109) betonar att autentiska skrivsituationer inte uppstår spontant i skolans vardag, utan kräver att

läraren organiserar undervisningen så att texterna används i ett meningsfullt kommunikativt sammanhang. I studien framkommer det att läraren behöver iscensätta skrivsituationer där elevernas texter får en funktion bortom bedömning, exempelvis genom att delas med andra elever, personal eller mottagare utanför klassrummet. När sådana sammanhang skapas blir mottagaren tydligare för eleverna och skrivandet kan upplevas som mer meningsfullt.

Walldén (2019) betonar att lärarens didaktiska strategier är avgörande för hur mottagaren görs begriplig och meningsfull för eleverna. I studien synliggörs hur återkopplande samtal kan integrera fokus på både språklig korrekthet och textens funktion i relation till mottagaren. Genom dialog med eleverna uppmärksammar läraren exempelvis ordval, skiljetecken, meningsbyggnad och textens avslut, och kopplar dessa språkliga val till hur texten kan förstås av en läsare. På så sätt knyts formella aspekter av skrivandet till dess kommunikativa syfte. Walldén visar därmed hur återkoppling kan fungera som ett redskap för att utveckla elevernas medvetenhet om sambandet mellan språkliga val och mottagaranpassning. I stället för att behandla korrekthet och kommunikation som separata dimensioner framträder de som ömsesidigt beroende i undervisningen. Detta bidrar till att synliggöra skrivandets kommunikativa dimension och stödjer utvecklingen av både skrivfärdigheter och kommunikativ kompetens.

Det finns också forskning som visar hur autentiska mottagare kan integreras i praktiken för att konkretisera skrivandets syfte och göra det mer meningsfullt för eleverna. Alatalo (2014) och Danielsson (2017) lyfter fram strategier som rollspel, fiktiva eller verkliga mottagare samt multimodala uttrycksformer som sätt att tydliggöra vem texten kan riktas till. Genom sådana arbetssätt kan elevernas skrivande få en social och kommunikativ dimension som går bortom lärarens bedömning, vilket ligger i linje med läroplanens mål om att elever ska kunna uttrycka sig för olika mottagare och syften.

Selenius och Fälth (2023) betonar att läraren behöver anpassa uppgifter och strategier för att göra mottagaren begriplig och relevant för alla elever, särskilt i elevgrupper med varierande förutsättningar. Strategier som användning av modeller, digitala skrivplattformar, kamratrespons eller gemensamma publiceringsytor kan fungera som sätt att konkretisera eller ersätta autentiska mottagare när en verklig publik inte är direkt tillgänglig. Även Liberg och Nordlund (2019) visar att samtal om elevtexter kan stödja elevers förståelse för hur texter fungerar i relation till läsaren, vilket stärker elevernas medvetenhet om mottagaranpassning.

Kommunikation framträder i forskningen som en central del av lärande och meningsskapande. Gärdenfors (2010, s. 61–62) beskriver hur språk och kommunikation fungerar som redskap för att utveckla förståelse i samspel med andra. I ett dialogiskt klassrum, där elever ges möjlighet att diskutera, reflektera och dela texter kan skrivandet få en tydligare social funktion. Dysthe (1996, s.220–222) skiljer mellan monologiska och dialogiska arbetssätt och visar att dialogiska processer främjar flerstämmighet och gemensamt lärande. När skrivundervisningen präglas av dialog ökar möjligheten för elever att skapa texter som är meningsfulla även för andra mottagare än läraren.

Forskning lyfter även fram multimodala och kreativa arbetssätt som strategier för att tydliggöra mottagaren i skrivundervisningen. Tjernberg, Forsling och Roos (2020) visar att multimodala uttrycksformer kan stärka elevers motivation och delaktighet genom att skapa varierade och meningsfulla skrivsituationer. Danielsson (2017, s.16) betonar att kommunikation alltid bygger på samspel mellan olika modaliteter, såsom ord, bilder och gester vilket innebär att läraren har möjlighet att använda flera uttrycksformer för att stödja

elevernas meningsskapande och förståelse av mottagaren.

När en verklig mottagare inte är tillgänglig kan alternativa strategier användas. Alatalo (2014) framhåller att rollspel, fiktiva mottagare, digitala skrivplattformar eller simulerade kommunikationssituationer kan göra textens syfte och mottagare tydliga för eleverna. Dessa strategier kan fungera som broar mellan skolans skrivuppgifter och ett mer kommunikativt skrivande, där elever ges möjlighet att förstå varför och för vem de skriver.

Skolverkets (2000) kvalitetsgranskning av läs- och skrivmiljöer visar hur olika klassrumsmiljöer skapar skilda förutsättningar för arbete med autentiska mottagare. I flerstämmiga och interaktiva miljöer ges elever möjlighet att dela texter med flera mottagare och ta del av återkoppling, medan mer lärarstyrda miljöer begränsar skrivandets mottagare till läraren. Detta tydliggör att arbetet med autentisk mottagare innebär både möjligheter och utmaningar och att läraren behöver balansera kommunikativa ambitioner med undervisningens mål och organisatoriska ramar.

Sammantaget visar forskningen att autentiska mottagare kan bidra till ökat engagemang och meningsskapande i skrivundervisningen, men att detta i hög grad är beroende av lärarens didaktiska val, strategier och sätt att organisera undervisningen på. Detta gör lärarnas beskrivningar av sitt arbete med autentiska mottagare särskilt relevanta att undersöka.

Mot denna bakgrund framträder lärarens strategier, didaktiska val och reflektioner som avgörande för hur autentiska mottagare möjliggörs i skrivundervisningen, vilket motiverar ett närmare studium av hur lärare själva beskriver detta arbete.

2.3 Sammanfattande syntes och studiens tidigare forskning

Tidigare forskning visar tydligt att autentiska mottagare spelar en central roll för elevers meningsskapande, motivation och språkliga utveckling i skrivundervisningen i årskurs F-3. När elever skriver med en konkret eller fiktiv mottagare i åtanke blir skrivandet mer kommunikativt och socialt förankrat, vilket stärker deras medvetenhet om språk, textstruktur och syfte (Åkerlund, 2013 s.108–109; Alatalo, 2011; Walldén, 2019; Liberg, 2020). Effekten av autentiska mottagare är dock beroende av lärarens didaktiska val och strategier, där återkopplande samtal, metaspråk, multimodala uttrycksformer och kreativa publiceringsätt kan konkretisera mottagaren och göra skrivsituationen meningsfull (Selenius & Fälth, 2023; Tjernberg, Forsling & Roos, 2020; Danielsson, 2017).

Forskningen visar också att skrivdidaktiska diskurser synliggör hur mottagaren framträder i undervisningen. Vidare visar forskning att när undervisningen domineras av process- eller genrediskurser riskerar mottagaren att få en underordnad roll, medan kreativitetsdiskursen synliggör relationen mellan text, skribent och mottagare (Walldén, 2023; Magnusson, 2018). Walldén (2019) visar hur lärarens återkoppling kan integrera flera diskurser samtidigt. Exempelvis kan färdighetsdiskursen, som ofta behandlas isolerat, kopplas till textens kommunikativa funktion när mottagaren används för att motivera språkliga val eller tydliggöra textens avslut. Detta illustrerar hur läraren kan skapa diskursöverbryggande rörelser som synliggör textens sociala funktion och stärker elevers förståelse av mottagaren som en aktiv del i skrivprocessen.

När lärare integrerar autentiska mottagare i undervisningen kan flera diskurser samverka, till

exempel färdighetsdiskursen kopplad till kommunikativt syfte, vilket ger eleverna en mer komplex förståelse av skrivandet och mottagarens roll. Diskursperspektivet erbjuder därmed ett analytiskt verktyg för att undersöka hur lärare talar om skrivundervisning och mottagare, samt vilka föreställningar om skrivande som kommer till uttryck i deras beskrivningar av undervisningen.

På samma sätt betonas i läroplanen att elever ska kunna uttrycka sig för olika syften och mottagare, vilket gör arbetet med autentiska mottagare didaktiskt motiverat, relevant och centralt för att uppfylla styrdokumentens mål (Skolverket, 2022).

Sammantaget visar forskningen att mottagare, elevens engagemang och lärarens didaktiska strategier är nära sammanlänkade. Trots detta finns fortfarande ett behov av fördjupad kunskap om hur lärare själva beskriver sitt arbete med autentiska mottagare i praktiken. Det handlar om att förstå vilka strategier som används för att skapa eller simulera mottagare, hur lärare synliggör syfte och kontext, samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever i sitt arbete.

3. TEORETISKT UTGÅNGSPUNKT

I följande avsnitt beskrivs de sex skrivdiskurserna närmare och hur de kan användas för att analysera och förstå lärarnas undervisningspraktik i årskurs F-3.

I denna studie används Ivaničs (2004) diskursanalytiska ramverk som teoretisk utgångspunkt för att analysera hur lärare i årskurs F-3 förhåller sig till skrivande, särskilt när elever skriver för autentiska mottagare. En diskurs kan förstås som ett specifikt sätt att tala om och tolka ett fenomen vilket påverkar vilka aspekter av skrivande som uppmärksammas och hur undervisningen utformas i praktiken. Ivanič (2004) identifierar sex centrala skrivdiskurser som representerar olika synsätt på skrivande, lärande och språklig utveckling. Diskurserna kan förekomma var för sig eller kombineras i undervisningen, tillsammans utgör de ett analytiskt verktyg för att förstå lärarnas intentioner, prioriteringar och arbetssätt.

Färdighetsdiskursen

I färdighetsdiskursen ses skrivande framför allt som en teknisk färdighet där fokus ligger på stavning, grammatik, skiljetecken och meningsbyggnad. Skrivandet betraktas ofta som frikopplat från sociala sammanhang eller kommunikativa syften. Målet är att eleverna ska utveckla förmågan att producera formellt korrekta texter med läraren som tydlig vägledning.

Kreativitetsdiskursen

Kreativitetsdiskursen framhäver skrivande som ett personligt och uttrycksfullt skapande. Här ligger uppmärksamheten på textens innehåll och hur eleverna uttrycker sina egna idéer snarare än på formella regler. Eleverna uppmuntras att skriva utifrån egna erfarenheter, intressen och tankar. Skrivandet betraktas som värdefullt i sig och som ett sätt att utveckla en personlig röst medan explicit undervisning om struktur och språkliga normer får mindre utrymme.

Processdiskursen

I processdiskursen är själva skrivprocessen i fokus snarare än den färdiga texten. Skrivande ses som en utvecklingsbar aktivitet som omfattar planering, utkast, återkoppling och bearbetning. Eleverna ges möjlighet att reflektera över sina idéer och gradvis förbättra sina texter, medan läraren fungerar som stöd genom hela processen.

Genrediskursen

Genrediskursen betonar skrivande som en målstyrd aktivitet där textens form och innehåll anpassas efter syfte, mottagare och sammanhang. Eleverna lär sig känna igen olika texttyper så som argumenterande, instruerande eller berättande texter, samt vilka språkliga drag som är typiska för dessa. Genom explicit undervisning får eleverna verktyg att anpassa sina texter efter olika kommunikativa situationer.

Diskurs för sociala praktiker

Denna diskurs framhåller skrivande som en social handling som alltid är knuten till ett kulturellt och kommunikativt sammanhang. Text, skribent och situation ses som oskiljaktiga. Elever lär sig skriva genom att delta i autentiska sammanhang där texter används för verkliga syften, ofta i samarbete med andra. Undervisningen kan utformas kring gemensamma projekt och social interaktion.

Den sociopolitiska diskursen

Den sociopolitiska diskursen bygger vidare på idén om situerat skrivande men lägger även fokus på frågor om makt, identitet och kritiskt medvetande. Här uppmärksammas hur texter och genrer formas av historiska och samhällsliga strukturer samt hur språkliga val kan inkludera eller exkludera olika grupper. Skrivundervisningen syftar till att eleverna utvecklar förmågan att reflektera kritiskt över texters funktion och konsekvenser både som skribenter och som aktiva samhällsmedborgare (Ivaničs, 2004).

Ivaničs (2004) diskursperspektiv beskriver hur olika föreställningar om skrivande, som färdighet, kreativitet, process, genre, sociopolitiska eller social praktik påverkar vilka aspekter av skrivandet som betonas. Skrivande ses här som kommunikation i sociala sammanhang där texter formas med syfte och mottagare i åtanke snarare än som en isolerad teknisk färdighet, och där textens funktion i ett större socialt sammanhang lyfts fram. Detta perspektiv kan användas för att analysera hur lärare och elever positionerar sig i relation till mottagare och syfte genom de sätt de talar om och genomför skrivande i klassrummet.

4. METOD

Detta kapitel redogör för studiens metodologiska utgångspunkter och hur undersökningen har genomförts. Inledningsvis presenteras studiens metodval (4.1), där valet av en kvalitativ ansats motiveras utifrån studiens syfte att undersöka lärares erfarenheter, strategier och uppfattningar kring autentiska mottagare i skrivundervisningen. Därefter beskrivs valet av semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod (4.2), inklusive en motivering till varför denna metod bedöms som lämplig för att fånga komplexa och kontextbundna resonemang. I avsnitt 4.3 redogörs för hur intervjuerna genomfördes, från planering och kontakt med deltagare till genomförande, transkribering och inledande analys. Urvalet av respondenter och studiens deltagare presenteras i avsnitt 4.4, där även urvalsstrategin och dess konsekvenser för studien diskuteras. Vidare beskrivs analysprocessen i avsnitt 4.5, med utgångspunkt i Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer. Sedan diskuteras de etiska överväganden som gjort i avsnitt 4.6. Avslutningsvis diskuteras studiens validitet och reliabilitet i avsnitt 4.7, där metodens styrkor och begränsningar i relation till studiens syfte och genomförande belyses.

4.1 Kvalitativ ansats

Eftersom studien syftar till att undersöka lärares erfarenheter, strategier och uppfattningar kring autentiska mottagare i skrivundervisningen har en kvalitativ ansats valts. Enligt Agnafors och Levinsson (2019, s. 68) bör metodval styras av vilken typ av kunskap som eftersträvas. Kvalitativa metoder är särskilt lämpliga när forskaren vill förstå människors erfarenheter och perspektiv på fenomen. Den kvalitativa ansatsen gör det möjligt att få en djupare förståelse för hur lärare resonerar om och arbetar med autentiska mottagare i sin undervisning, vilket är centralt för att besvara studiens forskningsfrågor.

Christoffersen och Johannessen (2022, 15–16) poängterar att kvalitativa metoder kännetecknas av hög flexibilitet och möjliggör en mer dynamisk interaktion mellan forskare och deltagare jämfört med kvantitativa metoder. I kvalitativa undersökningar kan frågor ställas öppet och anpassas efter deltagarnas svar vilket ger möjlighet till fylligare och mer detaljerade beskrivningar av erfarenheter och uppfattningar. Denna flexibilitet är särskilt viktig i studier som syftar till att förstå lärares perspektiv på undervisning, eftersom forskaren kan följa upp intressanta resonemang och anpassa frågorna efter det som framkommer i intervjun. Genom att använda en kvalitativ metod kan denna studie således fånga komplexiteten i lärarnas arbete med autentiska mottagare och ge en djupare insikt i hur undervisningen faktiskt organiseras i praktiken.

4.2 Semistrukturerade intervjuer

För att få en djupare förståelse för hur lärare arbetar med autentiska mottagare i skrivundervisningen genomfördes semistrukturerade intervjuer med sex verksamma lärare i årskurs F-3. Den semistrukturerade formen valdes eftersom den kombinerar fördelarna med förutbestämda frågor som säkerställer att alla relevanta områden täcks med möjligheten till fördjupande följdfrågor och dialog vilket gör det möjligt att fånga deltagarnas erfarenheter, reflektioner och resonemang (Christoffersen & Johannessen, 2020, s.85). Denna flexibilitet gör det möjligt att fördjupa diskussioner kring intressanta svar och konkreta exempel vilket är centralt för att analysera de didaktiska överväganden som lärare gör i sin undervisning.

Christoffersen och Johannessen (2022, s.84–86) beskriver semistrukturerade intervjuer som en kvalitativ intervjumetod där forskaren utgår från en intervjuguide med förbestämda frågor samtidigt som det finns utrymme för flexibilitet och fördjupande följdfrågor. Metoden möjliggör användning av öppna frågor vilket ger deltagarna möjlighet att formulera sina erfarenheter och uppfattningar med egna ord. Intervjuaren kan därigenom följa upp resonemang som är särskilt relevanta för studiens syfte och fördjupa förståelsen av komplexa och kontextbundna fenomen. Vidare betonas vikten av att intervjuaren är medveten om sin egen förförståelse då den kan påverka både hur frågor ställs och hur svar tolkas. Genom noggranna förberedelser såsom att tydliggöra intervjuens syfte och planera frågor i förväg, skapas förutsättningar för ett strukturerat men samtidigt samtalslikt intervjuförlopp. Detta gör semistrukturerade intervjuer väl lämpade för studier som syftar till att undersöka lärares uppfattningar, strategier och erfarenheter, såsom denna studie om autentiska mottagare i skrivundervisningen.

Valet av semistrukturerade intervjuer motiveras av studiens syfte att förstå en komplex och kontextbunden företeelse, eftersom metoden möjliggör en djupare och mer nyanserad insikt än exempelvis enkäter eller strikt strukturerade intervjuer skulle göra (Christoffersen & Johannessen, 2020, s.85). Denna metod ger därmed ett gediget underlag för att analysera lärarnas strategier, reflektioner och prioriteringar i arbetet med autentiska mottagare.

4.3 Genomförande av intervju

Inför intervjuerna utformades en intervjuguide som fungerade som stöd genom hela intervjuprocessen och säkerställde att samtalen täckte de teman som var centrala för studiens syfte. Handedaren granskade och godkände frågorna innan kontakt med deltagarna inleddes. Samtliga sex deltagare är verksamma lärare i årskurs F-3, alla kontaktades via e-post där de fick information om studiens syfte, intervjuprocessen samt ett samtyckesbrev (se bilaga 2) som redogjorde för de etiska principer som studien följde. Deltagarna fick även intervjuguiden (se bilaga 1) i förväg för att kunna förbereda sina svar och känna sig trygga under intervjun samt information om behandlingen av personuppgifter (se bilaga 3).

Intervjuerna genomfördes fysiskt på plats och spelades in med hjälp av röstmemo i Iphone, vilket möjliggjorde en korrekt dokumentation av deltagarnas egna ord utan tekniska problem. Båda författarna deltog vid varje intervju och ansvarade för att läsa varannan fråga, vilket underlättade uppföljning och fördjupning av deltagarnas resonemang. Samtliga frågor var öppna och utformade för att undvika ledade formuleringar vilket gav deltagarna möjlighet att fritt beskriva sina erfarenheter, uppfattningar och strategier kring autentiska mottagare i skrivundervisningen. Intervjuerna inleddes med uppvärmningsfrågor om exempelvis yrkesbakgrund och erfarenhet, följt av huvudfrågorna. Intervjuerna varade i genomsnitt cirka 30 minuter.

Den semistrukturerade formen är särskilt lämpad för studier som syftar till att undersöka komplexa och kontextbundna fenomen, eftersom den kombinerar en viss struktur med möjlighet till flexibilitet och fördjupning (Christoffersen och Johannessen, 2022 s.84–85). Metoden möjliggör därmed en djupare förståelse för hur lärare i årskurs F-3 arbetar med autentiska mottagare och ger rikare och mer nyanserade beskrivningar än strikt strukturerade intervjuer.

4.4 Urval av respondenter

I denna studie deltog sex lärare som arbetar i årskurs F-3. Deltagarna valdes med utgångspunkt i skolor där författarna hade etablerade kontakter, vilket innebar att lärare redan fanns tillgängliga för kontakt och samtycke. Bland dessa skolor valdes särskilt de som vi upplever arbetar med autentiska mottagare i skrivundervisningen för att säkerställa att studien skulle ge tillräckligt rikt och relevant material för analys. Urvalet kan därför beskrivas som ett strategiskt urval där deltagare medvetet valdes utifrån sin relevans för studiens syfte och forskningsfrågor, vilket enligt Christoffersen och Johannessen (2020, s.85) är vanligt förekommande inom kvalitativ forskning.

Eftersom deltagarna valdes medvetet utifrån sin erfarenhet av att arbeta med autentiska mottagare kan urvalet även ses som ett strategiskt urval, där de valda individerna bedömdes särskilt relevanta för att besvara studiens frågeställningar. Strategiskt urval används för att säkerställa att de medverkande har kunskap och erfarenheter som är centrala för studiens syfte, men det innebär samtidigt att urvalet är begränsat och inte nödvändigtvis representativt för alla lärare i årskurs F-3 (Alvehus, 2013). Samtidigt innebär detta en risk för bias då deltagarna delvis redan har erfarenhet av och arbetar med autentiska mottagare. Detta kan leda till att fenomenet framställs mer positivt än vad som skulle framkomma i ett mer varierat urval där även lärare utan sådan erfarenhet inkluderas. Därmed finns en begränsning i studiens möjlighet att ge en helhets täckande bild av hur arbetet med autentiska mottagare ser ut i en bredare kontext.

Samtliga deltagare undervisar i svenska och representerar både kommunala- och friskolor där tre lärare är verksamma i kommunala skolor och tre i friskolor. Alla deltagare kommer att behandlas anonymt i studien. För att säkerställa deltagarnas informerade samtycke fick de en informations- och samtyckesblankett (se bilaga 2 & 3), vilken undertecknades innan intervjuerna genomfördes. Dessutom fick deltagarna intervjufrågorna (se bilaga 1) i förväg för att kunna förbereda sina svar. Detta kan dock ha påverkat intervjusvaren då deltagarna haft möjlighet att i förväg reflektera över och formulera sina svar, vilket potentiellt kan ha lett till mer genomtänka svar men också mer socialt önskvärda svar.

Urvalet begränsades av den tid som fanns tillgänglig för studien vilket gör att deltagarantalet bedöms som rimligt med hänsyn till studiens syfte. Valet av dessa sex deltagare möjliggör en djupare förståelse för hur lärare i årskurs F-3 arbetar med autentiska mottagare i skrivundervisningen, samtidigt som variation i skoltyp bidrar till ett bredare perspektiv på fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2020, s.85). Det är dock viktigt att beakta forskarnas egen position i studien då etablerade kontakter med deltagarna kan ha påverkat både datainsamlingen och tolkningen av materialet. Relationen mellan forskare och deltagarna kan ha bidragit till en mer öppen intervjusituation, men också till att vissa svar anpassats efter vad deltagarna uppfattade som önskvärt. Vidare kan forskarnas förförståelse och intresse för fenomenet påverkat analysen vilket gör det viktigt att tolka resultaten med medvetenhet om dess potentiella påverkansfaktorer.

Tabell 1: Studiens respondenter

Deltagare	Årskurs	Arbetslivserfarenhet	Behörighet
Lärare 1 (L1)	Årskurs 1	26 år	Åk 1–7
Lärare 2 (L2)	Årskurs 3	19 år	Åk 1–3
Lärare 3 (L3)	Årskurs 2	30 år	Åk 1–7

Lärare 4 (L4)	Årskurs 1	5 år	Åk F-3
Lärare 5 (L5)	Årskurs 2	19 år	Åk 1–5
Lärare 6 (L6)	Årskurs 3	7 år	Åk 1–7

4.5 Analys av data

Analysen av intervjumaterialet genomfördes med en systematisk kvalitativ ansats i form av en teoretiskt informerad tematisk analys med syfte att skapa en fördjupad förståelse för lärares erfarenheter, idéer och arbetssätt kring autentiska mottagare i undervisningen. Fokus låg på att tolka innehåll och betydelser i lärarnas utsagor snarare än att kvantifiera förekomsten av specifika fenomen.

Analysen utgick från ett teoretiskt ramverk där Ivaničs (2004) teori om skrivdiskurser användes som analytiskt stöd för att identifiera centrala mönster i materialet. Detta ramverk bidrog till att rikta uppmärksamheten mot hur olika synsätt på skrivande kom till uttryck i lärarnas beskrivningar av undervisningen.

Samtliga intervjuer transkriberades ordagrant och materialet lästes igenom flera gånger för att skapa en helhetsförståelse. I kodningsprocessen identifierades meningsbärande enheter som relaterade till studiens syfte och forskningsfrågor. Kodningen genomfördes med stöd i det teoretiska ramverket, vilket gjorde det möjligt att synliggöra relevanta mönster och teman i materialet (Åkesson, 2024).

Efter kodningen jämfördes och grupperades koderna utifrån likheter och skillnader vilket möjliggjorde identifiering av övergripande teman. Dessa teman speglade återkommande mönster i hur lärarna beskrev sina strategier, reflektioner och arbetssätt kring autentiska mottagare. Temana var förankrade i det empiriska materialet och relaterade till det teoretiska ramverket, vilket säkerställde att analysen var både systematisk och relevant för studiens syfte (Åkesson, 2024).

Avslutningsvis integrerades analysens teman i resultatpresentationen där empiriska exempel i form av citat användes för att konkretisera och styrka tolkningarna. Dessa relaterades löpande i tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter för att skapa en fördjupad förståelse av resultaten (Kvale & Brinkmann, 2014).

4. 6 Etiska överväganden

Vid genomförandet av denna studie har forskningsetiska principer beaktats i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer för forskning som involverar människor. Christoffersen och Johannessen (2015) betonar att etiska överväganden är en central del av forskningsprocessen och ska genomsyra hela studien från planering till presentation av resultat. För att skydda deltagarna och säkerställa ett etiskt förhållningssätt har de fyra forskningsetiska huvudkraven: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, legat till grund för studiens utformning (Vetenskapsrådet, 2024).

Informationskravet innebär att deltagarna ska informeras om studiens syfte, genomförande och vad deltagandet innebär. I denna studie informerades samtliga lärare skriftligt om studiens syfte, intervjuens upplägg samt om att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst utan negativa konsekvenser. Informationen gavs i samband med utskick av

informations- och samtyckesblankett, vilket ligger i linje med Vetenskapsrådets (2024) riktlinjer.

Samtyckeskravet innebär att deltagare aktivt ska ge sitt informerade samtycke till att medverka i studien (Vetenskapsrådet 2024). I denna studie inhämtades skriftligt samtycke från samtliga deltagare innan intervjuerna genomfördes. Deltagarna fick även intervjufrågorna i förväg för att skapa trygghet och ge möjlighet till förberedelse, vilket kan bidra till ett mer frivilligt och genomtänkt deltagande.

Konfidentialitetskravet handlar om att skydda deltagarnas identitet och personuppgifter så att obehöriga inte kan ta del av dem (Vetenskapsrådet 2024). I studien behandlas samtliga deltagare anonymt och inga uppgifter som kan identifiera enskilda personer eller arbetsplatser redovisas. I presentationen av resultatet används inga namn eller detaljer som kan kopplas till specifika individer, vilket överensstämmer med Christoffersen och Johannessen (2015) beskrivning av konfidentialitet inom kvalitativ forskning.

Det fjärde kravet, nyttjandekravet, innebär att insamlat material endast får användas för det forskningsändamål som deltagarna informerats om (Vetenskapsrådet 2024). Det insamlade intervjumaterialet i denna studie används enbart inom ramen för examensarbetet och kommer att raderas efter avslutad studie.

Sammanfattningsvis har studien genomförts med hänsyn till gällande forskningsetiska riktlinjer. Genom att följa Vetenskapsrådet (2024) fyra huvudkrav och de etiska principer som Christoffersen och Johannessen (2015) beskriver har deltagarnas rättigheter, integritet och självbestämmande värnats genom hela forskningsprocessen.

4.7 Validitet och reliabilitet

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i årskurs F-3 resonerar kring användningen av autentiska mottagare i skrivundervisningen. För att en kvalitativ studie ska uppfattas som trovärdig är det centralt att forskningsprocessen beskrivs på ett transparent och systematiskt sätt. I kvalitativ forskning används begreppen reliabilitet och validitet. Reliabilitet avser i vilken mån resultaten skulle kunna upprepas vid en liknande undersökning, medan validitet handlar om huruvida studien faktiskt mäter eller undersöker det som avses (Agnafors & Levinsson, 2019).

I denna studie har reliabiliteten stärkts genom att forskningsprocessen redogörs tydligt, bland annat avseende urval, datainsamling och analys. Samtliga intervjuer har genomförts med samma intervjuguide och dokumenterats noggrant, vilket bidrar till transparens och gör det möjligt att följa hur resultaten har vuxit fram. Samtidigt finns begränsningar i reliabiliteten då studien är kvalitativ, tidsbegränsad samt bygger på intervjuer med ett begränsat antal lärare. Om studien genomfördes på nytt är det inte säkert att resultaten skulle bli samma, eftersom lärares arbetssätt och erfarenheter kan variera över tid och mellan olika kontexter. Kvalitativa intervjuer syftar dock till att skapa en fördjupad förståelse snarare än generaliserbara resultat, vilket innebär att variation i respondenternas svar är en naturlig del av forskningsansatsen (Kvale & Brinkmann, 2014).

Validiteten har stärkts genom att intervjufrågorna har utformats med tydlig koppling till studiens syften och frågeställningar, vilket ökar sannolikheten att det fenomen som avses att

undersökas faktiskt fångas (Eriksson-Barajas, Forsberg & Wengström 2013). Öppna frågor har använts för att ge respondenterna möjlighet att utveckla sina resonemang utifrån egna erfarenheter, vilket bidrar till mer nyanserade och relevanta svar.

Under analysprocessen har kontinuerlig reflektion kring tolkningar och kategoriseringar genomförts för att säkerställa att resultaten är väl förankrade i det empiriska materialet. Genom analysen har en fördjupad förståelse utvecklats av hur lärare i årskurs F-3 resonerar kring autentiska mottagare i skrivundervisningen i relation till studiens syfte och frågeställningar. Det analytiska arbetet har därmed bidragit till att stärka studiens interna validitet (Kvale & Brinkmann, 2014)

5. RESULTAT

I detta kapitel presenteras resultaten från de genomförda intervjuerna med verksamma lärare i årskurs F-3. Resultaten analyseras och struktureras med utgångspunkt i Ivaničs (2004) skrivdidaktiska diskurser och relateras kontinuerligt till studiens forskningsfrågor. Inledningsvis behandlas skrivande som en social handling i relation till autentiska mottagare, där diskursen för sociala praktiker står i fokus (5.1). Därefter belyses hur motivation och skrivglädje kommer till uttryck genom kreativitetsdiskursen (5.2). I avsnitt 5.3 analyseras skrivande som en utvecklingsbar process, där processdiskursen synliggörs genom lärarnas beskrivningar av planering, återkoppling och bearbetning av texter. Vidare behandlas anpassning till texttyp och mottagare genom genrediskursen i avsnitt 5.4, där lärarnas arbete med textstruktur och genreländad lyfts fram. I avsnitt 5.5 fokuseras färdighetsdiskursen, med särskild betoning på tekniska aspekter såsom stavning, meningsbyggnad och läsbarhet i relation till autentiska mottagare. Därefter behandlas den sociopolitiska diskursens begränsade förekomst i materialet (5.6). Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys (5.7), där de olika diskursernas samspel, variationer och didaktiska implikationer diskuteras i relation till studiens syfte.

5.1 Skrivande som social handling – diskursen för sociala praktiker

Diskursen för sociala praktiker framträder tydligt i lärarnas beskrivningar av arbetet med autentiska mottagare. Skrivande förstås här som en social och situerad handling där texten får mening genom att användas i ett verkligt sammanhang. Flera av lärarna beskriver att skrivuppgifter blir mer meningsfulla när eleverna vet att någon annan än läraren ska ta del av texten.

L1 beskriver att elevernas skrivande får en funktion och kan påverka någon annan, vilket i sin tur påverkar själva skrivsituationen:

Att skriva är ett sätt att kommunicera med andra och inte bara en skoluppgift. Jag vill att eleverna ska förstå att det de skriver har en funktion och kan påverka någon annan, till exempel när de skriver brev eller insändare. – L1

Detta visar hur diskursen för sociala praktiker framträder, då skrivandet förstås som en social handling. Denna beskrivning visar att L1 ser skrivande som en meningsskapande aktivitet där eleverna inte enbart producerar text för lärarens bedömning.

Genom att skriva till en autentisk mottagare blir eleverna mer medvetna om textens funktion och ansvar för hur informationen förmedlas. Detta kan leda till att eleverna väljer mer genomtänkta formuleringar, utvecklar sina exempel och anpassar språket för att säkerställa att mottagaren förstår budskapet. Analysen visar hur sociala praktiker kan integreras i undervisningen för att öka både motivation och språkliga precision. På liknande vis framhåller lärarna att vetskapen om att den skrivna texten når ut i ett autentiskt socialt sammanhang skänker denna mening och betydelse utöver själva klassrumssituationen.

Eleverna inser att de har makten att förmedla något. L2 är inne på liknande spår och menar att

skrivandet bör upplevas som något verkligt och inte enbart som en uppgift som skrivs för läraren:

För mig betyder autentisk mottagare att eleven skriver i syfte att förmedla något till en annan person. - L2

Här synliggörs hur medvetenhet om mottagare skapar ansvar och meningsfullhet i skrivandet. L2:s uttalande understryker att förståelsen av mottagaren direkt påverkar eleverna syfte med skrivandet.

När eleverna är medvetna om att någon faktiskt ska läsa texten, tenderar de att lägga större vikt vid tydlighet, struktur och relevanta exempel. Detta kan bidra till utvecklingen av deras kommunikativa färdigheter och metakognitiva förmåga, eftersom de måste reflektera över hur deras val av ord och innehåll uppfattas av andra. L4 framhåller att autentiska mottagare innebär att texten skrivs för någon specifik:

Att skriva för en autentisk mottagare innebär att texten anpassas efter en specifik person eller grupp. – L4

L4 menar då att eleven behöver ta hänsyn till mottagarens förkunskaper, intressen och behov vilket gör skrivprocessen mer medveten och målinriktad. Detta kan därmed stärka både relevansen och kvalitén i elevernas texter.

Diskursen för sociala praktiker kan alltså utläsas att skrivande som social handling för med sig både en känsla av ansvar och autenticitet kring det egna skrivandet. L5 och L6 betonar båda betydelsen av en tydlig mottagare. L5 beskriver detta som att texten ska läsas av någon eller bli uppläst för någon annan än läraren:

När eleverna får läsa sina sagor för någon klasskompis eller en fadder ser de direkt om något inte fungerar. Det gör att de måste tänka på hur de formulerar sig så att någon annan faktiskt förstår. – L5

Här synliggörs hur närvaron av en autentisk mottagare kan fungera som en konkret motivationsfaktor. Eleverna tvingas att aktivt bearbeta språket, justera meningsbyggnad och lägga till förklaringar för att texten ska bli begriplig. Detta visar att social interaktion inte bara påverkar engagemang utan också kvaliteten på språkliga uttryck och berättargrepp, vilket stärker kopplingen mellan skrivande och meningsskapande.

L6 framhåller att eleverna redan från början bör veta vem som ska ta del av texten:

Att redan från början tydliggöra mottagaren hjälper eleverna att förstå skrivandets syfte och anpassa både innehåll och uttryck i texten därefter. – L6

L6 betonar här vikten av att synliggöra mottagaren som en del av skrivprocessen redan från start. Genom att tydliggöra vem texten riktar sig till får eleverna en klarare förståelse för skrivandets syfte, vilket kan göra uppgiften mer konkret och meningsfull. Detta kan leda till att eleverna i högre grad anpassar sitt språk och innehåll, vilket stärker deras kommunikativa förmåga.

L3 framhåller att mottagaren inte nödvändigtvis behöver finnas utanför skolan, utan att skrivande för klasskamrater eller andra grupper inom skolan också kan skapa autenticitet och socialt sammanhang. L3 beskriver också att kamratrespons är en återkommande del av undervisningen där eleverna får läsa och ge återkoppling på varandras texter. Läraren berättar också att eleverna ibland läser upp sina texter för yngre barn i förskolan, vilket gör att de snabbt märker om något i texten behöver förtydligas.

Vi jobbar mycket med kamratrespons, de får läsa varandras texter och säga vad som är bra och vad som kan bli tydligare. Ibland går vi också över till andra förskolegrupper och läser upp det vi har skrivit. Då märker de direkt om de är något som inte riktigt går fram, för de yngre barnen frågar eller ser frågande ut. – L3

Även L5 beskriver hur elevernas textproduktion kan påverkas när de vet att andra elever ska läsa den:

Elevernas skrivande påverkas av att veta om att andra elever kommer att ta del av deras texter. Det kan påverka hur de formulerar sig till exempel. – L5

Tillsammans visar dessa exempel att kamratrespons inte bara ökar elevernas språkliga medvetenhet utan även förstärker skrivandet som en social praktik där eleverna måste anpassa innehåll och uttryck efter mottagaren.

L6 lyfter även vikten av att eleverna kan ge och ta emot feedback på sina texter:

Eleverna ska kunna ge feedback och motivera vad som var bra men också vad som kan förbättras. – L6

Detta exemplifierar hur diskursen för sociala praktiker integreras i undervisningen redan från planeringsstadiet. Att skriva för andra elever konkretiserar behovet av begriplighet och gör att respons blir en del av skrivpraktiken.

Lärarna beskriver att eleverna utvecklar medvetenhet om hur deras texter uppfattas och att detta kan påverka både innehåll och språkliga val. Samtidigt påpekar L3 och L5 att elever som mottagare delar en gemensam skolkontext, vilket kan innebära att vissa förklaringar tas för givna:

Ibland bestämmer vi mottagare från början, men ibland växer det fram under arbetets gång. -L3

Att uppgifter ska redovisas för klasskompisar eller andra på skolan är ofta något som kommer på under arbetets gång och är ofta inte något som eleverna är medvetna om när de blir tilldelade arbetet. – L5

Det kan tolkas som att elevernas roll som mottagare bidrar till att skrivandet blir en social

praktik där textens funktion blir tydligare, vilket ligger i linje med Ivaničs (2004) diskurs för sociala praktiker.

I vissa fall är mottagaren tydligt definierad från början, medan den i andra fall växer fram under arbetets gång. Samtidigt påpekar L6 att när mottagaren introduceras tidigt ges eleverna möjlighet att förstå vem som ska läsa texten och varför. L6 lyfter att detta kan påverka engagemanget:

När eleverna vet att någon ska läsa deras texter blir de mer eftertänksamma och vill jobba mer med både strukturen och språket. -L6

Detta kan tolkas som att läraren medvetet organiserar undervisningen så att elevernas texter används i kommunikativa situationer där mottagaren blir tydlig. Genom att möta en mottagare utanför den egna klassen kan skrivandet få en tydligare funktion och bidra till att eleverna uppfattar skrivandet som mer meningsfullt. Resultatet visar också att hur mottagaren introduceras kan variera mellan lärarna, och att detta påverkar hur eleverna uppfattar sitt skrivande och dess syfte.

Sammanfattningsvis visar lärarnas beskrivningar att autentiska mottagare kan öka både ansvarstagande och engagemanget hos eleverna, även om mottagaren ibland introduceras först under arbetets gång.

5.2 Motivation och uttryck – kreativitetsdiskursen

Kreativitetsdiskursen framträder i lärarnas betoning av skrivglädje, motivation och elevers personliga engagemang i samband med autentiska mottagare. Skrivande med autentiska mottagare beskrivs som något som kan upplevas som lustfyllt och meningsfullt, särskilt i de tidiga skolåren.

L1 lyfter fram skrivglädjen som det mest centrala i skrivundervisningen och framhåller att denna påverkas i positiv riktning av arbete med autentiska mottagare. Att skriva för en autentisk mottagare väcker enligt läraren känslor av spänning och entusiasm hos eleverna:

SKRIVGLÄDJE! När de får en aha-upplevelse- oj, jag måste verkligen kunna skriva, det är inte bara något som läraren hittar på. – L1

L1 visar här hur autentiska mottagare kan skapa känslor av motivation och engagemang hos eleverna. Denna aha-upplevelse kan leda till ökad kreativitet, längre texter och fler detaljer eftersom eleverna vill göra texten begriplig och intressant för mottagaren. Analysen visar att motivationen inte enbart är en intern känsla utan kopplas till konkreta handlingar i skrivandet, vilket tydligt illustrerar sambandet mellan kreativitetsdiskurs och sociala praktiker.

L5 betonar mottagarens betydelse för skrivprocessen och uttrycker att:

Det blir roligare för eleverna när de vet att deras texter används av någon annan, det ökar motivationen. – L5

L3 beskriver att skrivandet i början handlar det om att komma igång och få ut något:

I början handlar det bara om att få ut något i text, tycka att det är kul och få en reaktion från någon. – L3

Detta kan tolkas som att fokus i det tidiga skrivandet ligger på att sänka tröskeln och skapa motivation snarare än att direkt ställa höga krav på form och korrekthet. Genom att betona skrivglädje och respons från andra synliggörs skrivandet som en meningsfull och social aktivitet.

Sammanfattningsvis visar lärarnas beskrivningar att fokus på skrivglädje och autentiska mottagare är centralt för att eleverna ska känna motivation och vilja engagera sig i sina texter. Lärarna beskriver också olika sätt för att ge elever utrymme för kreativitet i skrivandet. För lärarna handlar detta i stor utsträckning om att balansera frihet och ramar i skrivuppgifterna.

Hur denna balans utformas varierar mellan lärarna. För vissa innebär kreativitet stor frihet i innehåll och uttryck, medan andra betonar vikten av tydliga ramar för hur texten ska struktureras. Majoriteten av lärarna menar dock att kreativiteten främst kommer till uttryck på innehållsnivå, medan textens struktur och mer formella aspekter utgör fasta ramar för elevernas skrivande. Detta framkommer i flera av lärarnas beskrivningar:

De får välja innehållet själva, men vi har en tydlig struktur för hur texten ska vara uppbyggd. – L3

Vi försöker ge frihet i berättelsen, men det finns fortfarande riktlinjer för hur texten ska se ut och vilka delar som ska finnas med. – L6

Ibland vet eleverna redan från början att de ska skriva på ett visst sätt, men de får själva välja hur de vill formulera sig och vad de vill berätta. – L5

Det är viktigt att ge eleverna möjlighet att vara kreativa, men inom en struktur som gör att texten fungerar. -L1

Denna balans mellan frihet och struktur visar att kreativitet i skrivandet kan främjas utan att textens funktion eller tydlighet går förlorad.

Eleverna får uttrycka egna idéer, men måste samtidigt följa genrekrav och struktur för att budskapet ska bli begripligt för mottagaren. Detta illustrerar hur kreativitet i lärarnas beskrivningar främst kopplas till innehållet i texten, medan strukturen fungerar som ett stöd för elevernas skrivande. Samtidigt betonar lärarna vikten av att eleverna känner trygghet i skrivandet och vågar pröva sina idéer inom dessa ramar. Som L4 uttrycker det:

Eleverna måste känna att de vågar skriva, men de behöver också stöd för att hålla texten sammanhängande. – L4

Detta visar hur kreativitet och trygghet kopplas samman, och hur läraren använder strukturer för att möjliggöra frihet inom ramar. I lärarnas svar ser vi att kreativitetsdiskursen sällan står för sig själv utan är ofta underordnad med andra diskurser, exempelvis färdighetsdiskursen (fokus på struktur och korrekthet) och genrediskursen (fokus på texttypens egenskaper) Resultatet visar att lärarna strävar efter att kombinera elevernas fria idéer med tydliga

stödstrukturer så att texterna både kan uttrycka elevens tankar och samtidigt bli begripliga för mottagaren.

Lärarna framhåller att elevernas medvetenhet om mottagaren påverkar hur de uttrycker sig kreativt. När elever skriver med en tydlig mottagare i åtanke blir de mer benägna att anpassa både innehåll och uttryck för att engagera läsaren.

L3 framhåller att autentiska mottagare kan fungera som en drivkraft i skrivandet och bidra till att eleverna utvecklar sina texter mer kreativt. När elever exempelvis läser sina texter för klasskamrater eller inför klassen upplever läraren att eleverna i större utsträckning arbetar med språkliga uttryck, detaljer och berättargrepp för att göra texterna mer intressanta för lyssnarna.

Autentiska mottagare kan fungera som en motivation för eleverna att utveckla sina texter, särskilt när de vet att de ska delas med andra. – L3

På liknande sätt beskriver L1 att eleverna tar arbetet mer på allvar när de vet att texten ska läsas upp eller användas i ett verkligt sammanhang, exempelvis när de skriver sagor som senare presenteras muntligt. I sådana situationer uppmuntras eleverna att utveckla sina idéer och göra mer genomtänkta val i sitt skrivande.

Eleverna tar verkligen skrivuppgiften mer på allvar när de vet att texten ska användas i ett riktigt sammanhang, läsas upp eller låta någon annan läsa. – L1

Dessa utsagor visar att autentiska mottagare inte bara påverkar elevernas motivation, utan även kvaliteten i deras skrivande.

När skrivandet får ett tydligt syfte och en verklig publik tenderar eleverna att engagera sig mer och arbeta mer medvetet med språkliga val, struktur och innehåll. Detta kan tolkas som att autenticitet bidrar till ett mer kreativt och utvecklat skrivande, där eleverna strävar efter att göra sina texter intressanta och begripliga för andra. L4 betonar även att skrivandet får ett tydligare syfte när eleverna skriver för en mottagare, vilket kan bidra till att de utformar sina texter mer omsorgsfullt:

Syftet är att förmedla något till en annan. Det kan ske genom att skriva brev, instruktioner eller protokoll. Viktigt är att eleverna förstår att det är viktigt att skriva läsbart och kunna formulera sig så att mottagaren förstår. – L4

Att skriva för en mottagare kan också öka elevernas motivation att utveckla sina texter vidare. Lärarna beskriver att eleverna i större utsträckning vill färdigställa sina texter samt återvända till dem för att ändra och förbättra innehållet när de vet att någon faktiskt kommer ta del av det de skrivit.

Sammantaget visar lärarnas erfarenheter att autentiska mottagare inte bara stärker motivationen och engagemanget utan också påverkar hur kreativiteteten konkretiseras. Kreativiteteten kan därmed bidra till att göra texten mer begriplig för mottagaren, vilket visar hur kreativitet och sociala aspekter av skrivande kan samverka i undervisningen. Resultatet ligger i linje med tidigare forskning som visar att skrivande i meningsfulla och

mottagaranpassade sammanhang kan bidra till ökad motivation och engagemang hos elever (Åkerlund, 2013; Walldén, 2019).

5.3 Skrivande som utvecklingsbar process – processdiskursen

Processdiskursen framträder tydligt i lärarnas beskrivningar av hur skrivundervisning med autentiska mottagare, särskilt i samband med utsagor om elevers feedback till varandra. När en autentisk mottagare i form av en annan elev läser och ger feedback, menar L5 och L6, finner sig både en medvetenhet om den egna texten och en vilja att förändra och förbättra. Skrivandet framställs av lärarna som en process där eleverna stegvis utvecklar sina texter, får återkoppling och gradvis tar större ansvar för innehåll och språk. Detta betonar processdiskursens centrala idé om skrivande som utvecklingsbart och formbart.

Att känna större motivation att bli klar med sina texter. Att eleverna ska vilja gå tillbaka och ändra och förbättra sina texter. Roligare om man vet att det finns en mottagare. – L5

Antingen om man har skrivit en text så får en klasskompis läsa den och sedan ge 2 stars and a wish, alltså feedback. Där ska de även motivera vad de kan göra bättre men också motivera vad som är bra. Detta gör att eleverna blir mer eftertänksamma och vill jobba mer med sina texter, både med strukturen och språket. – L6

Dessa exempel illustrerar processdiskursens kärna: Skrivandet förstås som en pågående och utvecklingsbar process där eleverna ges möjlighet att planera, skriva, få återkoppling och bearbeta sina texter. Flera lärare beskriver hur de aktivt stöttar eleverna under skrivandets gång snarare än att enbart fokusera på slutprodukten. L5 framhåller kamratresponsens betydelse och beskriver hur eleverna får läsa varandras texter och ge återkoppling:

Vi jobbar med skrivandet som en process, där eleverna får planera, skriva, få respons och sen förbättra sina texter. – L5

På liknande sätt menar L6 att eleverna först bör läsa igenom sina egna texter innan läraren ger formativ återkoppling.

Först låter jag eleverna gå igenom sina texter själva innan jag ger feedback. – L6

Genom dessa strategier blir skrivandet en utvecklingsbar process där eleverna lär sig att bearbeta texter, reflektera över språk och innehåll samt aktivt ta ansvar för sin lärandeprocess med hjälp av andra elever som autentiska mottagare. Processdiskursen framträder därmed som en central del av lärarnas beskrivningar av undervisningen, särskilt i kombination med kamratrespons.

Lärarnas beskrivningar synliggör även hur ansvar för skrivprocessen gradvis förskjuts från läraren till eleverna. I de tidiga stegen framstår läraren som starkt styrande genom

modellering, gemensamt skrivande och tydlig vägledning. Eleverna får successivt större ansvar för bearbetning, återkoppling och eget skrivande, vilket kan ses som en socialiseringsprocess där de lär sig att ta ansvar för sin egen textproduktion. L4 beskriver hur denna övergång sker i praktiken:

I början skriver vi mycket tillsammans, men sen får de mer och mer göra själva. – L4

L4 illustrerar här hur undervisningen rör sig från ett lärarcentrerat till ett mer elevcentrerat arbetssätt, där stödet successivt minskar i takt med att elevernas självständighet ökar. Detta visar hur läraren gradvis flyttar ansvar till eleverna, vilket är centralt för processdiskursen.

L5 och L6 framhåller att kamratrespons och självständig bearbetning förstärker elevernas ansvarstagande. Flera lärare lyfter också att mottagaren kan påverka elevernas motivation och engagemang. L5 menar att vetskapen om en mottagare gör att eleverna vill återvända och förbättra sina texter.

När de får ge respons åt varandra tar de mer ansvar för sina texter och blir mer engagerade. – L5

På liknande vis beskriver L6 hur respons från någon annan styr både innehåll och form.

När någon annan ger feedback påverkar det både vad de skriver och hur de skriver det. – L6

Denna gradvisa förskjutning av ansvar understryker processdiskursens idé om skrivande som en utvecklingsbar och formbar aktivitet. Genom att successivt flytta ansvar stärker lärarna elevernas självständighet, kritiska tänkande och förståelse för skrivande som en pågående process.

När skrivandet riktas mot en mottagare förstärks denna ansvarsförskjutning, då eleverna förväntas ta ställning till textens begriplighet och funktion. Detta gör att skrivprocessen också får en tydligare koppling till kommunikation med en mottagare. L2 beskriver hur närvaron av en mottagare påverkar elevernas noggrannhet, när eleverna vet att någon ska läsa det så läser de ofta igenom det själva en extra gång.

De tar sig verkligen tiden att kolla igenom texten när de vet om att någon ska läsa den sen. – L2

Lärarna framhåller att skrivprocessen ofta får ökad betydelse när skrivuppgiften är kopplad till en mottagare. Planering, bearbetning och återkoppling ges då ett tydligare syfte, eftersom texten förväntas fungera i ett socialt sammanhang. Detta gör att elevernas arbete med texten inte enbart uppfattas som ett skolkrav utan som en nödvändig del av kommunikationen med andra. När autentiska mottagare inkluderas blir processen mer synlig för eleverna. De uppmuntras att läsa igenom och bearbeta sina texter innan de delas vilket gör bearbetning till en aktiv del av ansvaret för textens funktion. Processdiskursen förstärks här genom kopplingen till sociala praktiker där kreativitet, ansvar och kommunikation samverkar i en konkret och meningsfull kontext (Ivaničs, 2004).

5.4 Anpassning till texttyp och mottagare – genrediskursen

Genrediskursen framträder genom lärarnas fokus på att eleverna behöver förstå vilken typ av text de ska skriva och vilka språkliga drag som kännetecknar olika genrer. L5 betonar vikten av att arbeta explicit med textstruktur, särskilt när eleverna ska skriva för en mottagare.

Eleverna måste vara medvetna om vad de ska göra, till exempel för att skriva en faktatext så måste du vara medveten om vad en faktatext är. – L5

Detta visar hur genrediskursen fungerar som ett verktyg för att göra skrivuppgiften begriplig och hanterbar för eleverna.

L2 beskriver att genrearbete inte förstås som ett begränsande moment, utan snarare som ett stöd för elevernas skrivutveckling:

I början skriver vi mycket tillsammans, men sen får de mer och mer göra själva. – L4

Genom att synliggöra textens uppbyggnad och språkliga drag ges eleverna redskap för att förstå hur texter fungerar i olika sammanhang. Detta framstår som särskilt betydelsefullt när eleverna ska skriva för en mottagare, då genre fungerar som en vägledning för hur budskapet kan göras begripligt och ändamålsenligt. Genrediskursen bidrar därmed till att minska osäkerhet i skrivandet, vilket lärarna framhåller som centralt för att skapa trygghet, snarare än att hämma kreativitet. L2 lyfter även läromedel som stöd för att synliggöra olika texttyper.

Vi använder läromedel för att visa eleverna olika texttyper för att dom sen ska ha kännedom om olika texttyper när vi arbetar med det utanför böckerna. – L2

Medan L5 beskriver hur cirkelmodellen används för att bygga upp elevernas förståelse för genre innan de skriver själva.

Vi jobbar med cirkelmodellen och bygger upp texten steg för steg innan de skriver själva. -L5

Tillsammans visar dessa strategier hur genrediskursen ger eleverna en stegvis förståelse av texttyper, vilket underlättar skrivande för autentiska mottagare. I lärarnas beskrivningar framträder genre inte som begränsade mallar, utan som stödstrukturer som gör skrivandet mer begripligt. När texten ska användas i ett verkligt sammanhang framstår genrekunskap som särskilt betydelsefull, då anpassning till texttyp blir ett sätt att säkerställa att texten fungerar för mottagaren. Vidare framträder genrediskursen i nära samspel med både processdiskursen och kursen för sociala praktiker. Genrearbetet beskrivs ofta som en flerstegspraktik där eleverna först möter texter, därefter analyserar dem gemensamt och slutligen producerar egna texter. När skrivandet kopplas till autentiska mottagare blir denna progression särskilt tydlig, då genreanpassning ses som en förutsättning för att texten ska fungera i sitt sammanhang.

Genrediskursen bidrar därmed till att synliggöra skrivande som en aktivitet som är kopplad till både syfte och mottagare (Ivanič, 2004), där elevernas textproduktion både styrs av syfte och mottagare.

5.5 Fokus på form och tekniska färdigheter – färdighetsdiskursen

Färdighetsdiskursen är tydligt närvarande i lärarnas beskrivningar, särskilt i relation till autentiska mottagare. L2 uttrycker att kraven på stavning, meningsbyggnad och läsbar handstil ökar när texten ska läsas av någon annan än läraren:

Återkopplar absolut på stavning om de ska skickas till någon, det kan kännas pinsamt för eleven om det inte är rättstavat. – L2

L1 och L3 beskriver hur de är mer noggranna med korrekthet när texter ska skickas iväg eller visas upp:

När elevers texter ska visas upp blir det mycket noggrannare med stavning till exempel. – L1

De kollar verkligen igenom allt en extra gång när de vet att någon utanför klassrummet ska läsa det. – L3

Även L5 och L6 betonar vikten av att mottagaren ska kunna läsa och förstå texten. L5 och L6 betonar att texten måste vara läsbar och begriplig för mottagaren, vilket gör tekniska färdigheter som stavning och meningsbyggnad viktiga:

Det viktigaste är att mottagaren verkligen kan förstå vad de har skrivit. – L5

Texten måste vara läsbar och begriplig, så stavning och meningar spelar stor roll. – L6

Detta belyser vikten av de tekniska aspekterna av skrivandet som stavning, meningsbyggnad och läsbarhet får större betydelse. När eleverna vet att deras text kommer att läsas av andra än läraren ökar deras noggrannhet. Detta kan tolkas som att skrivfärdigheter tränas mest effektivt när de sätts i ett verkligt sammanhang, där korrekthet inte är ett isolerat krav utan en del av kommunikationen. Tekniska färdigheter framstår här inte som ett självändamål, utan som nödvändigt för att kommunikationen ska fungera. Samtidigt framhålls vikten av anpassning från L6, där kraven justeras efter elevernas språkliga nivå och förutsättningar:

Jag har lite olika krav på stavning beroende på vilken elev det är, man känner ju sina elever och hur hårt man kan pusha. -L6

Detta visar att färdighetsdiskursen kräver didaktisk balans, där krav anpassas efter elevens förutsättningar för att bevara motivation. Lärarnas utsagor synliggör en spänning mellan ökade krav på korrekthet och elevernas motivation. Å ena sidan beskrivs hur autentiska mottagare motiverar elever att arbeta mer noggrant med stavning och meningsbyggnad, å andra sidan uttrycker lärarna en medvetenhet om att alltför höga krav kan påverka elevers självförtroende negativt. Färdighetsdiskursen framträder därmed som något som kräver didaktisk balans, där lärarna kontinuerligt anpassar kravnivån efter elevernas utveckling och

behov. L3 framhåller att:

Man får vara försiktig så man inte tar bort skrivglädjen med för mycket rättning. – L3

I detta sammanhang framstår färdighetsdiskursen inte som fristående, utan som integrerad i ett större meningsskapande sammanhang. Lärarna beskriver hur fokus på form ofta vävs in i skrivprocessen genom gemensam bearbetning och återkoppling, snarare än genom isolerade övningar. L5 framhåller att:

Jag försöker ge återkoppling under arbetets gång utan att döda motivationen, så att eleverna både lär sig korrekt språkbruk och behåller lusten att skriva. -L5

På så sätt samexisterar färdighetsdiskursen med både kreativitets- och processdiskursen, där tekniska färdigheter ses som ett medel för kommunikation snarare än ett mål i sig (Ivanič, 2004).

5.6 Begränsad förekomst av den sociopolitiska diskursen

Den sociopolitiska diskursen framträder i begränsad omfattning i materialet. I vissa beskrivningar, exempelvis när elever skriver insändare eller brev till beslutsfattare, finns inslag av ett samhällsorienterat skrivande där eleverna ges möjlighet att påverka och göra sin röst hörd. L1 beskriver hur elever skriver insändare om frågor som rör skolmiljön, vilket kan tolkas som ett tidigt möte med skrivande som samhällsdeltagande.

Vi har låtit de skriva till tidningen om problem eller idéer som rör skolmiljön vid något tillfälle. – L1

När elever ges möjlighet att skriva om frågor som rör deras vardag eller skolmiljö introduceras de tidigt till idén om skrivande som ett verktyg för påverkan. L3 framhåller att:

Eleverna har ibland skrivit brev till politiker eller ansvariga i kommunen, och det blir tydligt för dem att det de skriver kan få betydelse utanför klassrummet. -L3

Dessa praktiker kan ses som ett första steg mot att utveckla en förståelse för textens roll i demokratiska sammanhang.

Avsaknaden av mer explicit arbete med kritisk textanalys, makt eller identitetsfrågor kan förstås i relation till elevernas ålder och skolkontext. Den sociopolitiska diskursen är därmed närvarande i begynnande form snarare än som en dominerande del av undervisningen. L1 uttrycker:

Vi har gjort brevväxlingar och insändare ibland, men det är sällan vi går djupare in i frågor om makt eller samhällsfrågor. -L1

Samtidigt kan dessa inslag ses som potentiella utgångspunkter för ett mer utvecklat sociopolitiskt skrivande längre upp i skolåren (Ivanič, 2004). L4 berättar att:

Jag skulle gärna vilja utveckla arbetet med att eleverna skriver till verkliga mottagare utanför skolan, som en väg att väcka deras engagemang för samhällsfrågor. -L4

Resultatet indikerar att den sociopolitiska diskursen är närvarande i begynnande form, vilket stämmer med Ivaničs (2004) observation att denna diskurs ofta utvecklas senare i skolåren.

5.7 Sammanfattande analys

Resultaten besvarar studiens forskningsfrågor genom att synliggöra hur flera skrivdidaktiska diskurser framträder i lärarnas beskrivningar samt vilka strategier och didaktiska möjligheter som kopplas till arbetet med autentiska mottagare.

Sammanfattningsvis visar resultatet att diskursen för sociala praktiker dominerar i lärarnas beskrivningar av skrivundervisning med autentiska mottagare, ofta i samspel med process-, genre- och färdighetsdiskurserna. Autentiska mottagare fungerar som en central del där flera diskurser möts och förstärker varandra. Kreativitetsdiskursen bidrar till motivation och skrivglädje, medan den sociopolitiska diskursen endast framträder i begränsad omfattning.

Variationer mellan lärarnas beskrivningar tyder på att de skrivdidaktiska diskurserna tar sig olika uttryck i undervisningen och att de används med varierande grad av medvetenhet. Detta kan tolkas som att lärarnas didaktiska val påverkar hur tydligt eleverna får möjlighet att förstå skrivandets syfte, mottagare och funktion i undervisningen. I vissa fall framträder diskurserna tydligt genom medvetna didaktiska val, medan de i andra fall är mer implicit närvarande. Detta kan få konsekvenser för hur likvärdig skrivundervisningen blir, särskilt i relation till elevers förståelse för mottagare och skrivandets syfte.

Resultaten synliggör vissa utmaningar i arbetet med autentiska mottagare. Lärare beskriver exempelvis svårigheter i att alltid göra mottagaren tydlig för eleverna, särskilt i uppgifter där mottagarsituationen växer fram under processens gång. Detta kan förstås i relation till att skrivuppgifter i praktiken ofta utvecklas dynamiskt, där syfte och användning av texten klargörs successivt.

Vidare framträder behovet av att balansera ökade krav på korrekthet med elevers motivation och självförtroende. Resultatet visar även att vissa diskurser, såsom den sociopolitiska, ges begränsat utrymme, vilket kan förstås som både en åldersrelaterad och didaktisk utmaning.

Sammantaget visar resultaten att skrivundervisningen i årskurs F-3 präglas av en tydlig betoning på meningsskapande och motivation, där autentiska mottagare spelar en central roll. Samtidigt framträder vissa diskurser, såsom den sociopolitiska, i begränsad omfattning. Detta pekar på både didaktiska utmaningar och utvecklingsmöjligheter där skrivundervisningen successivt kan breddas i takt med elevernas ökade erfarenheter och språkliga kompetens (Ivanič, 2004).

Analysen visar tydligt hur diskurserna inte fungerar isolerat, utan ofta samverkar: sociala praktiker och processdiskursen stärker kreativitet, genrediskursen ger struktur och färdighetsdiskursen säkerställer läsbarhet. Detta samspel är centralt för elevernas förståelse för skrivandets syfte. Sammanfattningsvis visar resultaten att autentiska mottagare inte enbart fungerar som en praktisk ram för skrivandet, utan även som en gemensam länk mellan sociala praktiker, process-, genre-, färdighets- och kreativitetsdiskurserna.

6 DISKUSSION

Detta kapitel syftar till att fördjupa och problematisera studiens resultat samt att sätta dem i relation till metodologiska, didaktiska och forskningsmässiga perspektiv. I resultatdiskussionen (6.1) diskuteras hur autentiska mottagare framträder i lärares beskrivningar av skrivundervisningen i årskurs F-3, med utgångspunkt i Ivaničs (2004) skrivdidaktiska diskurser. Här synliggörs hur mottagaranpassning samverkar, samtidigt som didaktiska spänningar mellan kreativitet, struktur och tekniska färdigheter identifieras. I metoddiskussionen (6.2) problematiseras studiens kvalitativa ansats, valet av semistrukturerade intervjuer samt forskarens roll, där både metodens styrkor och begränsningar belyses i relation till studiens syfte och trovärdighet. Vidare behandlas i avsnittet om didaktiska implikationer (6.3) hur studiens resultat kan förstås i relation till Lgr22 och omsättas i praktisk undervisning, med särskilt fokus på hur autentiska mottagare kan användas som ett genomgående didaktiskt verktyg för att stödja elevers skrivutveckling, delaktighet och förståelse för skrivandets kommunikativa funktion. Avslutningsvis lyfter avsnittet om vidare forskning (6.4) möjliga framtida forskningsinriktningar, såsom elevperspektiv, sociopolitiskt skrivande i tidiga skolår samt digitala och multimodala former av autentiska mottagarsituationer, vilka kan bidra till att ytterligare fördjupa kunskapen om skrivundervisningens möjligheter och utmaningar.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur lärare i årskurs F-3 beskriver och använder autentiska mottagare i skrivundervisningen samt vilka möjligheter och utmaningar som framträder i detta arbete. Resultatet analyserades med stöd av Ivaničs (2004) skrivdidaktiska diskurser. I detta kapitel diskuteras resultaten i relation till studiens forskningsfrågor, tidigare forskning och teoretiska utgångspunkter. Fokus ligger på hur olika diskurser samverkar i undervisningen, hur autentiska mottagare bidrar till meningsskapande och motivation samt vilka didaktiska spänningar och utvecklingsmöjligheter som kan identifieras.

I denna studie framkom att autentiska mottagare påverkar elevernas skrivande på flera sätt. Resultaten visar att engagemang, motivation och skrivglädje ökar när elever skriver med en tydlig mottagare i åtanke. Lärarna beskriver också att elever i större utsträckning vill bearbeta och utveckla sina texter. Detta överensstämmer med tidigare forskning (Åkerlund, 2013; Walldén, 2019; Alatalo, 2011; Liberg, 2020), som lyfter fram betydelsen av att tydliggöra mottagare för att stödja meningsskapande, kommunikativt fokus och språklig utveckling. Samtidigt framträder variationer i hur autentiska mottagare används och upplevs, vilket visar att effekt och utmaningar beror på lärarens didaktiska val, elevens ålder och undervisningens kontext. Liknande resultat framkommer i tidigare forskning där autentiska mottagare beskrivs som ett didaktiskt verktyg som kan bidra till ökat engagemang och mer kommunikativt skrivande, men där effekten är beroende av hur läraren organiserar undervisningen och tydliggör mottagaren (Walldén, 2019; Selenius & Fälth, 2023). Forskning visar också att skrivundervisning i de tidiga skolåren ofta präglas av ett fokus på struktur och skrivprocess. I sådana sammanhang kan mottagaren ibland få en mindre framträdande roll om skrivandets kommunikativa syfte inte tydliggörs i undervisningen (Magnusson, 2018).

Ett resultat som också framträder i studien är den sociopolitiska diskursens begränsade närvaro i lärarnas beskrivningar. Detta kan dock delvis förstås i relation till studiens fokus på autentiska mottagare. Även om vissa exempel framkommer, exempelvis när elever skriver insändare eller brev till beslutsfattare, framstår detta inte som en central del av skrivundervisningen i de tidiga skolåren. Detta kan delvis förstås i relation till elevernas ålder och undervisningens fokus på grundläggande skrivutveckling. Samtidigt visar tidigare forskning att även yngre elever kan introduceras till skrivande som ett sätt att uttrycka åsikter och delta i samhälleliga sammanhang (Ivanič, 2004; Liberg, 2020). Resultatet kan därför tolkas som att det finns potential att vidareutveckla denna dimension av skrivundervisningen.

Ett centralt resultat är att diskursen för sociala praktiker framträder som den mest dominerande i lärarnas beskrivningar. Skrivande förstås i stor utsträckning som en social handling där textens mening uppstår i relation till en mottagare och ett sammanhang. Den betoning av mottagare och kommunikativa syften som framträder i lärarnas beskrivningar kan även förstås i relation till skrivandets funktion i skolans styrdokument. I läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2022) framhålls att undervisningen ska ge elever förutsättningar att utveckla sin förmåga att uttrycka sig i tal och skrift samt att kommunicera i olika sammanhang och för olika syften. Denna syn på skrivande som kommunikativ handling ligger nära de resultat som framkommer i studien, där lärarna beskriver hur elevernas motivation och engagemang ökar när skrivandet riktas mot en tydlig mottagare.

Resultatet kan även relateras till svenskämnetts syfte, där de betonas att elever ska ges möjlighet att formulera sig i skrift för olika syften och mottagare (Skolverket, 2022). I intervjuerna beskriver lärarna hur skrivuppgifter där texterna delas med klasskamrater, läses upp eller riktas till personer utanför klassrummet bidrar till att eleverna i större utsträckning uppfattar skrivandet som meningsfullt. Detta ligger i linje med tidigare forskning som visar att skrivuppgifter med ett tydligt kommunikativt sammanhang kan stärka elevers förståelse för skrivandets funktion (Åkerlund, 2013; Walldén, 2019; Liberg, 2020).

Detta ligger i linje med Ivaničs (2004) syn på skrivande som situerat och funktionellt där texten inte enbart ses som en produkt utan som en del av en social praktik. Resultaten visar att elever blir mer engagerade när någon annan än läraren läser texten, vilket bekräftar tidigare forskning om autentiska mottagare och motivation (Åkerlund, 2013; Walldén, 2019; Liberg, 2020). I intervjuerna beskriver lärarna exempelvis hur elevernas engagemang ökar när texterna ska delas med en verklig mottagare utanför klassrummet. Detta ligger i linje med Åkerlunds (2013) studie där elevernas skribentroll förändras när skrivandet riktas mot en mottagare utanför läraren. I stället för att skriva för bedömning börjar elever i större utsträckning formulera sina texter för att bli förstådda av en läsare, vilket förskjuter fokus från prestation till kommunikation (Åkerlund, 2013). Även Liberg (2020) framhåller att skrivutveckling stärks när elever får använda sina språkliga resurser i relation till en tänkt läsare, eftersom textens funktion och kommunikativa syfte då blir tydligare.

Lärarnas betoning på att elever blir mer engagerade när någon annan än läraren ska läsa texten överensstämmer med tidigare forskning som visar att autentiska skrivsituationer kan stärka elevers motivation och förståelse för skrivandets syfte (Åkerlund, 2013; Walldén, 2019). Resultatet visar dock att autenticitet förstås på olika sätt. För vissa lärare innebär det att mottagaren finns utanför skolan, medan andra menar att mottagare inom skolans ram kan vara tillräckliga. Detta indikerar att autenticitet inte är ett absolut begrepp, utan något som konstrueras didaktiskt. Denna variation i hur autenticitet förstås kan även relateras till

Alatalos (2011; 2014) forskning där begreppet problematiseras. Alatalo menar att autenticitet inte nödvändigtvis handlar om att mottagaren befinner sig utanför klassrummet, utan om att skrivsituationen upplevs som meningsfull för eleven. Det innebär att mottagaren kan vara både verklig och konstruerad, så länge skrivuppgiften tydliggör ett kommunikativt syfte.

Samtidigt visar resultaten att mottagaren inte alltid görs explicit från början av skrivuppgiften. När mottagarsituationen är otydlig riskerar skrivandet att reduceras till en skoluppgift snarare än en kommunikativ handling. Detta pekar på vikten av lärarens roll i att didaktisera mottagarsituationen och synliggöra skrivandets sociala funktion för eleverna. I de fall där mottagaren är tydligt förankrad tidigt i processen ges eleverna bättre förutsättningar att orientera sitt skrivande mot ett kommunikativt syfte, vilket stärker diskursen för sociala praktiker. Detta kan jämföras med Walldén (2019) som visar att graden av konkretisering av mottagaren påverkar hur elever anpassar sina texter. När mottagaren är tydlig kan elever i högre grad göra medvetna språkliga och innehållsliga val, vilket även framträder i lärarnas beskrivningar i denna studie.

Kreativitetsdiskursen framträder tydligt i lärarnas beskrivningar av skrivglädje, motivation och elevers personliga uttryck, särskilt i de tidiga skolåren. Resultatet visar att lärarna prioriterar att eleverna ska våga skriva och känna sig kompetenta, vilket överensstämmer med forskning som betonar vikten av positiva skrivupplevelser i tidig skrivutveckling (Alatalo, 2014). Forskning visar även att motivation i skrivande ofta stärks när elever upplever att deras texter har en mottagare och ett tydligt syfte. Tjernberg, Forsling och Roos (2020) visar exempelvis att varierande och meningsfulla skrivsituationer kan bidra till ökad delaktighet och engagemang hos elever, särskilt när skrivandet kopplas till autentiska eller kommunikativa sammanhang.

Autentiska mottagare förstärker denna diskurs genom att skrivandet upplevs som mer meningsfullt. När elever får respons från andra än läraren skapas en känsla av att texten har värde, vilket kan bidra till ökad motivation och stolthet. Samtidigt visar resultaten att kreativitet inte förstås som gränslös frihet, utan som något som sker inom didaktiska ramar. Detta tyder på att kreativitetsdiskursen samexisterar med både genre- och processdiskurserna, snarare än att stå i motsats till dem.

En intressant aspekt är att elevernas kreativitet påverkas av medvetenheten om mottagaren. När elever vet att någon ska läsa deras text anpassar de innehåll och uttryck, vilket innebär att kreativiteten blir relationell och situationsbunden. Detta ligger i linje med Ivaničs (2004) syn på skrivande som alltid situerat och social, där uttryck formas i relation till sammanhang och mottagare.

Processdiskursen är starkt närvarande i lärarnas beskrivningar och framstår som en central del av skrivundervisningen. Lärarna beskriver hur skrivande organiseras som en pågående process med planering, skrivande, återkoppling och bearbetning. Resultatet visar att autentiska mottagare förstärker processdiskursen genom att ge skrivprocessen ett tydligare syfte. När texten ska fungera i ett socialt sammanhang blir bearbetning och återkoppling meningsfulla moment snarare än formella krav. Elevernas ansvar för textens begriplighet och funktion ökar, vilket kan bidra till en fördjupad förståelse för skrivandets kommunikativa dimension. Detta överensstämmer med forskning som visar att skrivprocessen blir mer meningsfull när den kopplas till ett kommunikativt sammanhang. Walldén (2019) visar exempelvis hur lärarens återkoppling kan integrera både språklig korrekthet och textens funktion i relation till mottagaren. Genom sådana samtal synliggörs sambandet mellan

språkliga val och hur texten kan förstås av en läsare.

Forskning visar att skrivprocesser ofta blir mer meningsfulla för elever när de kopplas till ett tydligt kommunikativt syfte. När elever vet att deras texter ska läsas av en mottagare utanför den egna skrivsituationen kan moment som bearbetning och respons få en mer tydlig funktion. I detta sammanhang kan autentiska mottagare bidra till att eleverna riktar uppmärksamheten mot textens begriplighet och innehåll, snarare än enbart mot formella krav (Liberg, 2020).

Samtidigt framträder lärarens roll som avgörande i att strukturera och synliggöra processen. Genom modellering, gemensamt skrivande och samtal om mottagare och syfte socialiseras eleverna succesivt in i skrivande som en självständig process. Detta kan tolkas som ett uttryck för hur processdiskursen samverkar med diskursen för sociala praktiker.

Genrediskursen framträder tydligt i relation till autentiska mottagare. Lärarna betonar vikten av att eleverna förstår vilken typ av text de ska skriva och hur olika genrer fungerar i olika sammanhang. Resultatet visar att genrearbete inte uppfattas som begränsande, utan som ett stöd som skapar trygghet och tydlighet i skrivandet.

När skrivandet riktas mot en mottagare blir genrekunskap särskilt betydelsefull, eftersom genre fungerar som ett redskap för att göra texten begriplig och ändamålsenlig. Genrediskursen framträder också i samspel med processdiskursen, där genrearbete ofta organiseras i flera steg genom exempeltexter, gemensam analys och eget skrivande. När mottagaren är autentisk blir denna progression mer meningsfull, eftersom eleverna ser ett tydligt samband mellan textens form och dess funktion. Liknande resultat framkommer i Walldéns (2019) studie där det visas att elever gör mer medvetna språkliga och strukturella val när mottagaren är tydligt definierad. När elever exempelvis skriver till en specifik person eller grupp anpassas både ordval och textstruktur i större utsträckning, vilket bidrar till en mer sammanhängande och mottagaranpassad text.

Färdighetsdiskursen är tydligt närvarande, särskilt i relation till autentiska mottagare. Lärarna beskriver hur kraven på korrekthet ökar när texten ska läsas av andra, vilket kan tolkas som att tekniska färdigheter får en kommunikativ funktion. Stavning, meningsbyggnad och läsbarhet framstår inte som mål i sig, utan som nödvändiga för att budskapet ska nå fram. Samtidigt synliggör resultaten en didaktisk spänning mellan höga krav och elevers motivation. Lärarna uttrycker en medvetenhet om att alltför starkt fokus på form kan påverka elevers självförtroende negativt, särskilt i de tidiga skolåren. Detta pekar på behovet av balans, där färdighetsdiskursen integreras i ett meningsskapande sammanhang snarare än dominerar undervisningen. Forskning visar att tekniska färdigheter ofta utvecklas i samspel med skrivandets kommunikativa syfte. Liberg och Nordlund (2019) betonar att samtal om elevtexter kan bidra till att elever utvecklar en större medvetenhet om hur språkliga val påverkar textens begriplighet för läsaren, vilket stärker kopplingen mellan färdighetsträning och mottagaranpassning.

Den sociopolitiska diskursen framträder endast i begränsad omfattning. När elever skriver insändare eller brev till beslutsfattare finns inslag av skrivande som samhällsdeltagande, men dessa exempel är relativt få. Detta kan förstås i relation till elevernas ålder, men också till undervisningens fokus. Den begränsade förekomsten av sociopolitiskt skrivande kan även förstås i relation till tidigare forskning som visar att skrivundervisning i de tidiga skolåren ofta fokuserar på grundläggande skrivförmåga, textstruktur och motivation snarare än

samhällsinriktat skrivande (Magnusson, 2018). Samtidigt betonar Ivaničs (2004) att skrivande också kan fungera som ett redskap för att uttrycka åsikter och delta i sociala sammanhang, vilket innebär att sådana perspektiv kan utvecklas successivt i takt med elevernas språkliga och erfarenhetsmässiga utveckling. Samtidigt visar resultaten att det finns begynnande former av sociopolitiskt skrivande, exempelvis när elever skriver om frågor som rör deras skolmiljö. Dessa praktiker kan ses som viktiga utgångspunkter för att utveckla en förståelse för skrivande som ett verktyg för påverkan och demokratiskt deltagande. I linje med Ivanič (2004) kan detta tolkas som att den sociopolitiska diskursen är närvarande i implicit form, men inte fullt utvecklad.

Sammanfattningsvis visar resultatdiskussionen att autentiska mottagare fungerar som en nod där flera skrivdidaktiska diskurser möts och förstärker varandra. Diskursen för sociala praktiker dominerar, ofta i samspel med process-, genre-, kreativitet- och färdighetsdiskurserna. Autentiska mottagare bidrar till ökat meningsskapande, motivation och ansvarstagande hos eleverna, men ställer också krav på didaktisk medvetenhet. Resultaten synliggör både möjligheter och utmaningar i skrivundervisningen i årskurs F-3. En central utmaning är att göra mottagarsituationen tydlig och meningsfull för eleverna, samt att balansera krav på korrekthet med skrivglädje och självförtroende. Samtidigt pekar resultaten på utvecklingsmöjligheter där skrivundervisningen successivt kan breddas och fördjupas, exempelvis genom ett mer explicit sociopolitiskt perspektiv i takt med elevernas ökade erfarenheter och språkliga kompetens. Detta ligger även i linje med tidigare forskning som visar att arbete med autentiska mottagare kan skapa en brygga mellan flera skrivdidaktiska perspektiv (Walldén, 2019; Magnusson, 2018).

6.2 Metoddiskussion

I denna studie har en kvalitativ forskningsansats använts för att undersöka hur lärare i årskurs F-3 beskriver sitt arbete med autentiska mottagare i skrivundervisningen. Valet av kvalitativ metod grundas i studiens syfte som varit att fånga lärares resonemang, erfarenheter och didaktiska överväganden. Genom kvalitativa intervjuer har det varit möjligt att få tillgång till lärarnas egna perspektiv och förstå hur de uppfattar och arbetar med autentiska mottagare i sin undervisningspraktik (Agnafors & Levinsson, 2019).

Semistrukturerade intervjuer bedömdes vara en ändamålsenlig datainsamlingsmetod då de erbjuder en balans mellan struktur och öppenhet. Intervjuguiden bidrog till att samtalen höll sig nära studiens syfte, samtidigt som de öppna frågorna gav utrymme för deltagarna att utveckla sina svar utifrån egna erfarenheter. Detta visade sig särskilt värdefullt då arbetet med autentiska mottagare ofta är situationsbundet och kan ta sig olika uttryck beroende på kontext, elevgrupp och lärarens didaktiska val. Denna flexibilitet ökade möjligheten att få fram nyanserade beskrivningar snarare än förenklade eller förutbestämda svar (Christoffersen & Johannessen, 2022).

En begränsning i studien är det relativt lilla antalet deltagare. Det innebär att resultaten inte kan generaliseras till att gälla samtliga lärare i årskurs F-3 i allmänhet. Samtidigt har syftet varit att skapa en fördjupad förståelse snarare än att dra generella slutsatser. Urvalet av respondenter baserades på etablerade kontakter samt skolor där arbete med autentiska mottagare förekommer, vilket kan ha påverkat resultatet genom att lärarna i större utsträckning var positiva till arbetssättet. Detta kan ses som en metodologisk svaghet, men

också som en styrka i relation till studiens syfte, då det möjliggjorde ett mer innehållsrikt empiriskt material med relevans för forskningsfrågorna (Alvehus, 2013).

Forskarens roll är ytterligare en aspekt som behöver diskuteras. Som lärarstudent med intresse för skrivundervisning finns en risk för att egna erfarenheter och föreställningar påverkat både intervjusituationen och analysen. För att motverka detta har fokus legat på att ställa öppna och icke ledande frågor samt att låta respondenternas utsagor stå i centrum vid analysen. Att båda författarna deltog vid samtliga intervjuer kan ses som en styrka då det möjliggjorde gemensam reflektion kring tolkningar och minskade risken för ensidiga bedömningar av materialet (Kvale & Brinkmann, 2014).

Alternativa metoder hade kunnat bidra med ytterligare perspektiv på studiens forskningsområde. Observationer hade exempelvis kunnat synliggöra hur autentiska mottagare faktiskt används i undervisningssituationer, medan fokusgrupper hade kunnat skapa dialog mellan lärare och belysa skillnader i arbetssätt. Med hänsyn till studiens omfattning och tidsramar bedömdes dock semistrukturerade intervjuer vara den mest lämpliga metoden för att uppnå studiens syfte.

Sammantaget bedöms den valda metodologiska ansatsen vara väl anpassad till studiens syfte och frågeställningar. Trots vissa begränsningar har metoden möjliggjort en fördjupad och nyanserad förståelse av hur lärare i årskurs F-3 resonerar kring och arbetar med autentiska mottagare i skrivundervisningen.

6.3 Didaktiska implikationer

Utifrån studiens resultat och analys framträder flera didaktiska implikationer för skrivundervisningen i årskurs F-3, särskilt i relation till arbete med autentiska mottagare. Resultaten visar att autentiska mottagare inte enbart påverkar elevers motivation och engagemang, utan också hur skrivande förstås, organiseras och värderas i undervisningen. Detta innebär att arbetet med mottagare bör ses som en central didaktisk fråga snarare än ett tillägg eller ett enskilt arbetssätt.

En första implikation rör vikten av att tydliggöra mottagaren redan i planeringsstadiet. Resultatet visar att när mottagaren är explicit formulerad från början ges eleverna bättre förutsättningar att orientera sitt skrivande mot ett kommunikativt syfte. När mottagarsituationen däremot växer fram först under arbetets gång riskerar skrivandet att uppfattas som en intern skoluppgift snarare än som en social handling. För undervisningen innebär detta att läraren medvetet behöver didaktisera mottagarsituationen genom att synliggöra vem texten är till för, varför den skrivs och hur den ska användas. Detta kan ske genom samtal, gemensam planering eller genom att konkret visa hur texten kommer att cirkulera och få respons. Detta ligger i linje med Lgr22:s betoning av att undervisningen ska vara tydlig, begriplig och meningsfull för eleverna. Genom att klargöra mottagare och syfte ges eleverna förutsättningar att förstå skrivuppgiften som en kommunikativ handling snarare än en isolerad solaktivitet (Skolverket, 2022).

Vidare visar studien att autentiska mottagare fungerar som en nod där flera skrivdidaktiska diskurser möts, vilket har implikationer för hur skrivundervisningen med autentiska mottagare kan organiseras. När skrivandet riktas mot en mottagare samverkar ofta diskursen för sociala

praktiker med process-, genre- och färdighetsdiskurserna. Didaktiskt innebär detta att skrivundervisningen kan vinna på att integrera dessa perspektiv snarare än att låta ett enskilt perspektiv dominera. Exempelvis kan arbete med stavning och meningsbyggnad ges ett tydligare syfte när det kopplas till textens funktion för mottagaren, vilket kan bidra till att tekniska färdigheter uppfattas som meningsfulla snarare än kravfyllda. Ett sådant integrerat arbetssätt kan förstås som förenligt med Lgr22:s helhetssyn på kunskap, där förmågor, innehåll och arbetssätt samspelar. Skrivundervisning som kombinerar funktion, form och process kan därmed bidra till en mer sammanhängande och likvärdig undervisning (Skolverket, 2022).

En ytterligare implikation rör balansen mellan struktur och kreativitet. Resultatet visar att lärarna i studien värdesätter skrivglädje och elevers personliga uttryck, men samtidigt använder tydliga ramar för att stötta skrivandet. Detta indikerar att kreativitet i skrivundervisningen inte behöver förstås som frihet utan riktning, utan snarare som ett uttrycksutrymme inom didaktiskt medvetna strukturer. För praktiken innebär detta att genrearbete, modeller och gemensamma genomgångar kan fungera som stöd för elevers kreativitet snarare än som begränsningar, särskilt när elever skriver för mottagare. Detta kan även relateras till Lgr22:s formuleringar om att undervisningen ska anpassas till elevers olika förutsättningar och behov. Tydliga strukturer kan fungera som ett stöd för alla elever, samtidigt som de möjliggör kreativt och personligt uttryck (Skolverket, 2022).

Studien visar också att processinriktad skrivundervisning stärks av autentiska mottagare. När elever vet att deras texter ska läsas av andra får moment som planering, bearbetning och återkoppling ett tydligare syfte. Didaktiskt innebär detta att skrivprocessen kan synliggöras som ett ansvar gentemot mottagaren, snarare än som ett lärarkrav. Att arbeta med kamratrespons, gemensam bearbetning och samtal om textens begriplighet framstår därmed som centrala strategier för att stödja elevers skrivutveckling i tidiga skolår. Genom att synliggöra skrivprocessen och arbeta med återkoppling i relation till mottagare kan undervisningen bidra till att eleverna utvecklar ansvar för sitt eget lärande, vilket överensstämmer med Lgr22:s mål om elevinflytande och delaktighet (Skolverket, 2022).

En viktig didaktisk implikation rör även lärarens medvetenhet om vilka diskurser som ges utrymme i undervisningen. Resultatet visar att den sociopolitiska diskursen endast förekommer i begränsad omfattning, ofta i begynnande form. Samtidigt pekar studien på att även yngre elever kan introduceras till skrivande som ett verktyg för påverkan, exempelvis genom att skriva om frågor som rör deras skolvardag. För undervisningen innebär detta att det finns potential att successivt utveckla mer samhällsorienterade skrivpraktiker, anpassade efter elevernas ålder och erfarenhet. Sådana arbetssätt kan bidra till att tidigt lägga grunden för ett mer kritiskt och demokratiskt skrivande längre fram i skolgången. Detta kan förstås i relation till skolans demokratiska uppdrag i Lgr22, där elever ska ges möjlighet att utveckla förmåga att uttrycka åsikter och delta i gemensamma sammanhang. Även om detta sker i begränsad form i de tidiga skolåren visar studien att skrivande kan fungera som en tidig arena för demokratiskt deltagande (Skolverket, 2022).

Slutligen visar studien att arbete med autentiska mottagare ställer höga krav på lärarens didaktiska medvetenhet. Att skapa meningsfulla mottagarsituationer kräver planering, flexibilitet och anpassning till elevgruppens förutsättningar. Samtidigt framträder autentiska mottagare som ett kraftfullt didaktiskt verktyg för att förena motivation, meningsskapande och skrivutveckling. Utifrån detta kan skrivundervisningen i årskurs F-3 utvecklas genom att

autentiska mottagare inte ses som ett enskilt moment, utan som en genomgående princip som präglar hur skrivuppgifter formuleras, genomförs och följs upp.

Utifrån studiens resultat och analys framträder flera insikter som är relevanta för vår framtida yrkesroll som lärare. Studien har tydliggjort vikten av att medvetet arbeta med mottagare i skrivundervisningen och att inte ta elevers förståelse för skrivandets syfte för given. Som blivande lärare tar vi med oss betydelsen av att planera skrivuppgifter där mottagare, syfte och användning av texten görs tydliga redan från början. Vidare har studien synliggjort hur skrivundervisning kan organiseras så att motivation, struktur och språklig utveckling samverkar, snarare än står i motsats till varandra. Detta innebär ett ansvar att skapa undervisning som stödjer elevers skrivglädje och successivt utvecklar deras förståelse för skrivande som en social och kommunikativ handling.

6.4 Vidare forskning

Resultaten från denna studie visar att autentiska mottagare kan stärka elevers meningsskapande, motivation och engagemang i skrivande. Samtidigt framkommer variationer i hur diskurser implementeras och hur tydligt mottagaren görs för eleverna. En möjlig väg för framtida forskning är därför att undersöka elevperspektivet för att få en mer komplett bild av hur autentiska mottagare påverkar elevernas upplevelse, lärande och skrivutveckling i praktiken (Åkerlund, 2013). Sådana studier kan exempelvis inkludera intervjuer med elever eller observationer i klassrummet för att kartlägga deras aktiva användning av skrivstrategier och engagemang i olika skrivsituationer.

En annan aspekt som kan utforskas vidare är hur lärare kan balansera didaktiska mål i arbetet med autentiska mottagare, exempelvis kreativitet, process- och genrediskurser (Ivanič, 2004). Framtida studier skulle kunna undersöka hur undervisning kan organiseras så att både motivation, skrivglädje och textkvalitet främjas samtidigt som elevernas ansvarstagande och språkliga medvetenhet utvecklas.

Resultaten tyder även på att det sociopolitiska skrivandet ges begränsat utrymme i de tidiga skolåren. Detta öppnar för vidare forskning kring hur yngre elever kan engageras i skrivande som samhällsorienterad handling. En viktig fråga är även hur sådant skrivande kan integreras i undervisningen på ett åldersanpassat sätt (Danielsson, 2017).

En potentiell forskningsriktning är att undersöka vilka typer av uppgifter som kan introducera sociopolitiskt skrivande på ett meningsfullt sätt, exempelvis genom teman som berör elevernas vardag, skola eller lokalsamhälle.

Tidigare forskning visar att digital publicering, delningsplattformar och interaktiva texter kan påverka elevers engagemang, skrivstrategier och kommunikativa förmåga (Tjernberg, Forsling & Roos, 2020). Mot bakgrund av dessa resultat kan framtida studier undersöka hur autentiska mottagare kan göras tillgängliga även när fysiska mottagare inte finns i klassrummet. Det skulle även vara värdefullt att analysera hur elever integrerar med digitala plattformar och om dessa verktyg kan förstärka både skrivförmåga och samarbetskompetens på ett sätt som traditionella metoder inte möjliggör.

7 SLUTSATS

Resultaten från denna studie visar tydligt att autentiska mottagare fungerar som en central punkt där flera skrivdidaktiska diskurser möts och förstärker varandra. Diskursen för sociala praktiker framträder som dominerande, där skrivandet förstås som en social handling där textens mening uppstår i relation till mottagare och sammanhang (Ivanič, 2004). Samtidigt integreras process-, genre-, kreativitets- och färdighetsdiskurser på ett sätt som gör att tekniska färdigheter, struktur och kreativitet samverkar snarare än står i motsats till varandra. Autentiska mottagare bidrar till ökat meningsskapande, motivation och ansvarstagande hos eleverna. Detta överensstämmer med tidigare forskning som visar att verkliga skrivsituationer kan stärka elevers engagemang och förståelse för skrivandets syfte (Åkerlund, 2013; Walldén, 2019; Alatalo, 2014).

Studien visar att tydliggörande av mottagare redan från början av skrivuppgiften är avgörande för att eleverna ska förstå textens kommunikativa funktion. När mottagaren är explicit formulerad ges eleverna möjlighet att planera, bearbeta och anpassa texten utifrån syfte och sammanhang. Detta kan förstås i relation till skrivande som en social praktik (Ivaničs, 2004) samt till kursplanens betoning av mottagaranpassning i skrivundervisningen (Skolverket, 2022). Genrediskursen framträder som ett stöd för att göra texten begriplig medan process- och färdighetsdiskursen integreras i meningsskapande arbete vilket ger eleverna en helhet där lärande, textförståelse och tekniska färdigheter samspelar. Resultaten visar även att kreativitet kan uttryckas inom strukturerade ramar vilket ger eleverna frihet att forma innehåll och uttryck samtidigt som texten förblir funktionell och mottagaranpassad. Detta ligger i linje med Ivaničs (2004) beskrivning av hur olika skrivdiskurser kan samverka i undervisningen samt med styrdokumentens betoning av funktionellt skrivande (Skolverket, 2022).

Den sociopolitiska diskursen framträder i begränsad omfattning men studien visar att även yngre elever kan introduceras till skrivande som verktyg för påverkan, exempelvis genom frågor om skola och vardag (Danielsson, 2017). Dessutom pekar resultaten på potentialen i digitala och multimodala arbetsformer för att göra autentiska mottagare tillgängliga även när fysiska mottagare saknas (Tjernberg, Forsling & Roos, 2020).

Sammanfattningsvis visar denna studie att autentiska mottagare är ett kraftfullt didaktiskt verktyg som kan förena motivation, meningsskapande och skrivutveckling i årskurs F-3. Att arbeta med mottagare bör inte ses som ett enskilt moment, utan som en genomgående princip som styr hur skrivuppgifter planeras, genomförs och följs upp. Studien understryker vikten av lärarens didaktiska medvetenhet där tydlighet, balans mellan struktur och kreativitet samt integration av olika diskurser är centrala för att stödja elevers utveckling av skrivande som social och kommunikativ handling. Detta kan förstås i relation till Ivaničs (2004) beskrivning av skrivande som en social praktik samt till styrdokumentens betoning av kommunikativa syften och mottagaranpassning i skrivundervisningen (Skolverket, 2022).

Källförteckning

Agnafors, Marcus & Levinsson, Magnus (2019). *Att tänka uppsats: det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Första upplagan Malmö: Gleerups

Alatalo, T., 2014. Riskerar insikter om läs -och skrivinlärning att gå förlorade när nya perspektiv på lärande ges allt större utrymme i lärarutbildningen och skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, ISSN 1401-6788, E-ISSN 2001-3345, Vol. 19, nr 1, s. 56–65 PFiS nr 1 2014.indd [2026-01-27]

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3*. Göteborg: Göteborgs universitet.
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/25658/gupea_2077_25658_1.pdf?sequence=1 [2026-01-27]

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Gleerups

Danielsson, Kristina. (2017). *Att möta och tolka multimodala texter*. Del 6 i läslifftsmodulen *Från vardagsspråk till ämnesspråk*, årskurs F–9. Stockholm: Skolverket.

Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Eilard, A. och Dahl, C. (2021). *Diskursanalyser för utbildningsvetenskapliga studier och sammanhang*. I Eilard, A. och Dahl, C. (red.). *Diskursanalys med utbildningsvetenskapliga perspektiv*. Studentlitteratur

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. och Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Natur & kultur

Gärdenfors, Peter. (2010). *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.

Ivanic, Roz. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), s.220-245. [2026-01-26] doi:10.1080/09500780408666877

Kvale, S och Brinkmann, S (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur

Liberg, C. (2020). *Skrivrörligheter, språkliga resurser och textmedvetenhet*. I K. Forsling & C. Tjernberg (red.), *Skrivundervisningens grunder* (s. 19–34, 35–36). Studentlitteratur.

Liberg, C. & Nordlund, A. (2019). *Lärares samtal om elevers skrivande av berättande texter i tidiga skolår*. Nordic journal of literacy research, 5(2), s. 120

Lundberg, Ingvar (2008). *God skrivutveckling: kartläggning och övningar*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur

Magnusson, J. (2018). *Det diskursiva skrivandets funktion – en läromedeleanalys*. Nordic journal of literacy research, 4(1), s. 22–41, doi:10.23865/njlr.v4.960

Ridell, K. & Walldén, R. (2025). *Står det liksom huller om buller, ja men hur ska jag då kunna bedöma den här texten då? - Lågstadieärares konstruktion av diskursiva regler för narrativt lärande*. Forskning om undervisning och lärande, 13(1), 46–68, doi:10.61998/forskul.v13i1.23332

Skolverket. (2000). *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*. Stockholm: Nationella kvalitetsgranskningar.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=13296>

Tjernberg, C., Forsling, K. & Roos, C. (2020). *Design för multimodal och kreativ skrivundervisning i tidiga skolår- Lärare reflekterar i fokusgruppsamtal*. Nordic journal of literacy research, 6(1), s. 217-237, doi:10.23865/njlr.v6.2044

Vetenskapsrådet (2024). *God forskningsed*. [2026-01-27]. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningsed-2024.html>

Walldén, R. (2023). *Diskursöverbryggande perspektiv på återkopplande skrivsamtal i årskurs 3*. Pedagogisk forskning i Sverige, 28(1-2), s. 1-13, doi:10.15626/pfs28.0102.03

Walldén, R. (2019). *Återkopplande samtal om elevernas skrivande: Diskursöverbryggande perspektiv i årskurs F-3*. Pedagogisk forskning i Sverige, 24(2), s. 90–96. doi: 10.15626/pfs28.0102.03.

Åkerlund, Dan. (2013). *Elever syns på nätet. Multimodala texter och autentiska mottagare*. Diss. Vasa, Finland: Åbo Akademi. [2026-01-26] http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/94195/akerlund_dan.pdf?sequence=4.

Åkesson, E. (2024). *Teoretisk tematisk analys*. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber

BILAGOR

Bilaga 1

Intervjufrågor

Autentiska mottagare: Autentiska mottagare i skrivundervisning innebär att elever skriver för verkliga, meningsfulla mottagare, inte enbart för läraren eller "låtsasmottagare". Mottagaren har en faktisk funktion i kommunikationen, texten ska läsas, förstås eller användas av någon annan än skribenten.

Fråga 1. Vad innebär begreppet autentiska mottagare för dig i din skrivundervisning?

Fråga 2. Kan du beskriva hur du brukar arbeta med mottagare när eleverna skriver?

Fråga 3. Vad är ditt syfte med att låta elever skriva för andra än dig som lärare?

Fråga 4. Hur brukar du introducera en skrivuppgift där eleverna har en mottagare?

Fråga 5. Arbetar ni på något sätt med textens innehåll, struktur eller språk innan eleverna börjar skriva? Hur?

Fråga 6. Hur ger du återkoppling till elevernas texter i sådana uppgifter?

Fråga 7. När du tänker på skrivundervisning i F-3, vad upplever du är viktigast att fokusera på?

Fråga 8. Vad vill du att elever ska lära sig av skrivuppgifter med autentiska mottagare?

Fråga 9. Vilka utmaningar eller svårigheter upplever du?

Fråga 10. Finns det något i ditt arbete med skrivande och mottagare som du själv skulle vilja utveckla vidare?

Bilaga 2



HÖGSKOLAN I BORÅS

Grundlärautbildning med inriktning mot
arbete i förskoleklass och grundskolans
årskurs 1–3.
Lisa Wistberg, Simone Björling

2026-01-26

Samtycke till insamling och behandling av uppgifter om dig

Som en del av kursen examensarbete 2 vid Högskolan i Borås utför vi en studie med syftet att undersöka hur lärare i årskurs F-3 arbetar med autentiska mottagare i skrivundervisningen och hur detta påverkar elevers skrivande. Fokus ligger på lärarnas strategier, reflektioner och uppfattningar om mottagarens betydelse för meningsskapande och motivation.

Vi som utför studien skulle vilja att du lämnar vissa uppgifter om dig själv, närmare bestämt namn och bakgrundsfakta så som hur länge du arbetat som lärare.

Uppgifterna kommer att användas för att besvara vårt syfte och frågeställningar i vårt examensarbete del 2.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för behandlingen, som sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke).

Uppgifterna kommer att användas av oss samt vara tillgängliga för lärarna på den aktuella kursen och centrala administratörer vid högskolan. Uppgifterna kan dock vara att betrakta som allmänna handlingar som kan komma att lämnas ut i det fall någon begär det i enlighet med offentlighetsprincipen.

Uppgifterna kommer att lagras inom EU/EES eller tredje land som EU-kommissionen beslutat har en skyddsnivå som är adekvat, dvs. tillräckligt hög enligt dataskyddsförordningen. Uppgifterna kommer att raderas när de inte längre är nödvändiga.

Resultatet av studien kommer att sammanställas i avidentifierad form och presenteras så att inga uppgifter kan spåras till dig.

Du bestämmer själv om du vill delta i studien. Det är helt frivilligt att lämna samtycke, och du kan när som helst ta tillbaka ett lämnat samtycke. Dina uppgifter kommer då inte att användas mera. På grund av lagkrav kan högskolan dock vara förhindrade att omedelbart ta bort uppgifterna.

Jag samtycker till att uppgifter om mig samlas in och behandlas enligt ovan.

Underskrift

Namnförtydligande

Ort och datum

Bilaga 3

Information om behandlingen av personuppgifter

Din personliga integritet är viktig för oss på Högskolan i Borås. Därför är vi angelägna om att all behandling av personuppgifter sker på ett korrekt och säkert sätt i överensstämmelse med gällande lagar och förordningar. Högskolan följer bland annat dataskyddsförordningen, mer känd som GDPR.

Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig för all behandling av personuppgifter inom högskolans verksamhet. Om du har några frågor kring hur dina personuppgifter behandlas kan du läsa mer om hur högskolan behandlar personuppgifter på vår webbplats, <http://www.hb.se/dataskydd>. Du är också välkommen att kontakta ansvarig för den aktuella kursen med frågor.

Dina rättigheter

Högskolan är öppen med hur vi behandlar dina personuppgifter. Om du vill veta vilka personuppgifter som vi behandlar om dig kan du kostnadsfritt en gång per år begära ett utdrag med information om detta (ett så kallat registerutdrag). För att beställa ett registerutdrag kan du använda blanketten för begäran om registerutdrag på högskolans webbplats, <http://www.hb.se/dataskydd>.

Om du lämnar samtycke (godkännande) till behandling av dina personuppgifter kan du när som helst ta tillbaka samtycket. Vi kommer då inte att fortsätta att behandla dina personuppgifter. Uppgifter som har offentliggjorts påverkas däremot i regel inte av ett återkallat samtycke. På grund av lagkrav kan vi även vara förhindrade att omedelbart radera uppgifterna.

Du har rätt att inte bli föremål för automatiserat beslutsfattande, inklusive profilering, dvs. beslut som fattas på teknisk väg utan mänsklig inblandning. Högskolan fattar inte sådana beslut.

Du har rätt att få behandlingen av dina personuppgifter begränsad.

Du har rätt att få dina personuppgifter ändrade eller kompletterade om de skulle visa sig vara felaktiga eller ofullständiga.

Du har rätt att i vissa fall få dina personuppgifter raderade.

Du har rätt att få dina personuppgifter i ett allmänt använt format för att överföra dessa till en annan personuppgiftsansvarig.

Du har rätt att klaga på högskolans behandling av dina personuppgifter till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

Kontakta oss

Personuppgiftsansvarig

Högskolan i Borås
501 90 BORÅS
Tel. 033-435 40 00
E-post: registrator@hb.se
Org.nr: 202100-3138

Dataskyddsombud

Åsa Dryselius
E-post: dataskydd@hb.se



HÖGSKOLAN I BORÅS

Besöksadress: Allégatan 1 · Postadress: 501 90 Borås · Tfn: 033-435 40 00 · E-post: registrator@hb.se · Webb: www.hb.se