



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Den sociala praktikens organisering kring skrivandet i en wiki
nya villkor för elevers skrivande och samarbete

Annika Gårdsby

LAU 370 - Människan i världen III

Handledare: Sylvana Sofkova Hashemi

Examinator: Ylva Hård af Segerstad

Rapportnummer: HT08-7810-05

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Den sociala praktikens organisering kring skrivandet i en wiki – nya villkor för elevers skrivande och samarbete

Författare: Annika Gårdsby

Termin och år: HT-08

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Sylvana Sofkova Hashemi

Examinator: Ylva Hård af Segerstad

Rapportnummer: HT08-7810-05

Nyckelord: Wiki, skrivande, samarbete, publicering, IT

Syfte:

Syftet är att studera hur den sociala praktiken kring elevers skrivande i en wiki är organiserad utifrån de förändrade villkoren för skrivande och samarbete som wikin skapar. Uppsatsen avser belysa elevernas gemensamma skrivprojekt, samt åsikter, motiv, idéer och andra faktorer som är delar av eller påverkar den sociala praktikens organisering.

Metod

För att skapa en förståelse för den sociala praktiken när eleverna skriver gemensamma berättelser i en wiki, har fokusgruppsamtal genomförts med sex elevgrupper. Samtalen genomfördes med elever i skolår åtta, på elevernas skola. De transkriberades, kodades och analyserades genom att studera kvaliteter och avvikelser mellan grupperna. För att skapa en bakgrund kring skola, elever och IT-användning intervjuades läraren. Elevernas wiki studerades även inför fokusgruppsamtalen.

Resultat

Resultatet visar att eleverna utnyttjat mycket av den funktionalitet som wikin erbjuder i organisationen av sina skrivprocesser. Eleverna har både valt att sitta i skolan och hemma, samt enskilt och tillsammans. Deras val för detta motiveras av möjligheten att sitta själva i lugn och ro och möjligheten till kontakt med gruppen. Resultatet visar på en komplexitet i elevernas uttryck för hur de samarbetat, som gör det svårt att utläsa hur mycket som skett gemensamt och hur mycket som varit enskilda prestationer. Exempelvis beskriver eleverna att de använt olika kommunikationskanaler, som MSN och e-post, för att hålla kontakten med gruppen när de suttit hemma och skrivit. Wikin skapade alltså en skrivpraktik som sträckte sig utanför skolans väggar och som kunde upprätthållas genom kommunikation genom olika medium. Genom möjligheten att publicera kunde eleverna även nå en publik utanför skolan, men detta beskrivs inte som självklart av eleverna, och var inte något som påverkade dem i skrivandet. Slutligen skapar wikis möjlighet för eleverna att ändra i andras text. Det framkom att eleverna utnyttjade denna möjlighet inom den egna gruppen, men att det fanns outtalade normer för vad och hur det var tillåtet att ändra och att ändringar i andra grupper inte ansågs tillåtet.

Relevans för läraryrket

Genom att skapa en förståelse för hur eleverna använt wiki i sina gemensamma skrivprojekt, och hur de beskriver motiv för sin användning, kan en förståelse för de möjligheter och villkor wiki bidrar med i undervisningssammanhang skapas. En sådan relevans är viktig för att lärare ska kunna implementera liknande teknologier och undervisningsupplägg i undervisningen.

Förord

Efter några veckors intensivt arbete har produkten av hårt slit lett fram till en färdig uppsats och vidare mot lärarexamen. Jag vill tacka Sylvana för god handledning. Jag vill även tacka Patrik Lilja för hans alltid lika kloka råd och många idéer.

Slutligen ett stort tack till min familj som står ut med mig arbetande på de mest besynnerliga arbetstider, både dagar, kvällar och helger! Tack Anders för att du sköter allt i vårt hem under de mest hektiska perioderna. Tack även ”mormor” och ”morfar” för att ni alltid ställer upp med barnpassning!

Simon och Evelina, mina underbara, älskade ungar, uppsatsen tillägnas er för att ni är finast i hela världen!!

Annika Gårdsby, Torslanda 2009-01-07

Innehåll

1. INLEDNING	1
1.1 SYFTE	2
1.2 DISPOSITION	2
2. BAKGRUND	3
2.1 TEORETISKA RAMAR	3
2.1.1 Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling	3
2.1.2 Skrivande en social aktivitet	4
2.2 SKOLA, UNDERVISNING OCH NYA MEDIA	5
2.2.1 Skola, nya media och förändringsprocesser	5
2.2.2 IT i undervisning – historik	6
2.3 SAMARBETE	7
2.4 SKRIVANDE OCH SKRIVREDSKAP	8
2.4.1 Wikis	9
2.5 WIKIS I UNDERVISNING	10
2.5.1 Encyklopediskt skrivande	10
2.5.2 Andra tillämpningar av wikis i undervisning	12
2.5.3 Wikis i undervisning – fokus på tekniska hinder	14
3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	15
4. METOD	16
4.1 INSAMLANDE AV MATERIAL FÖR GENOMFÖRANDET AV STUDIEN	17
4.1.1 Intervju med läraren	17
4.1.2 Studie av elevernas wiki	17
4.2 FOKUSGRUPPER	18
4.2.1 Förberedelser och genomförande	18
4.2.2 Bearbetning och analys	20
4.3 METODDISKUSSION	22
4.3.1 Vad säger materialet och vilka slutsatser kan dras?	22
4.3.2 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	23
4.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	24
4.5 AVGRÄNSNINGAR	25
4.6 METODOLOGISKA UTMANINGAR	25
5. MILJÖBESKRIVNING, SKRIVUPPGIFTEN OCH WIKIN	26
5.1 SKOLAN, LÄRAREN OCH SKOLKONTEXTEN	26
5.1.1 Pedagogiken och organisationen av undervisningen	27
5.1.2 Skolans IT-användning	27
5.1.3 Lärarens IT-projekt med klassen	28
5.2 UPPGIFTENS MÅL OCH UPPLÄGG	28
5.3 WIKIN – KIKISPACES	29
6. RESULTATBESKRIVNING	30
6.1 SKRIVPROCESS, ORGANISATION OCH SAMARBETE	30
6.1.1 Inledning av skrivprocessen och planering	31
6.1.2 Organisation, samarbete och fortsatt skrivprocess	33
6.2 ÄNDRA I ANDRAS TEXT	35
6.3 GRUPPSKRIVANDE – TILLGÅNG, FÖRHANDLING OCH KOORDINERING	38
6.3.1 Motiv till val av skrivplats	38
6.3.2 Gruppskrivande	39
6.4 LÄSARE OCH PUBLICERING	42
6.5 LÄRARROLL OCH INSTRUKTIONER	45
6.6 SAMMANFATTNING RESULTAT	46
7. DISKUSSION	48
7.1 SKRIVANDE I SKOLAN - EN SOCIAL AKTIVITET	48

7.2 WIKIS OCH UNDERVISNING – HINDER ELLER ”WIKI-PRAKTIKER”	51
7.3 SLUTSATSER	54
7.4 UPPSATSEN RELEVANS FÖR YRKESPRAKTIKEN	55
7.5 FÖRSLAG OM VIDARE FORSKNING.....	55
REFERENSLISTA	56
LITTERATUR	56
STYRDOKUMENT.....	58
BILAGA 1 – INTERVJUGUIDE TILL FÖRSTA INTERVJUN MED LÄRAREN.....	59
BILAGA2 – INTERVJUGUIDE TILL ANDRA INTERVJUN MED LÄRAREN.....	61
BILAGA3 – INTERVJUGUIDE TILL FOKUSGRUPPSAMTAL MED ELEVERNA	62
BILAGA 4 – TRANSKRIPTIONSKONVENTIONER	67

Tabell-, excerpt- och figurförteckning

Tabell1:	Inledning av arbetet – planering och uppstart	s 31
Tabell2:	Kommunikation, samarbete och skrivplats	s 33
Tabell3:	Ändringar i andras text	s 36
Tabell4:	Motiv till val av skrivplats	s 38
Tabell5:	Fördelar och nackdelar med gruppskrivandet	s 40
Tabell6:	Läsare och publicering	s 43
Tabell7:	Lärrarroll	s 45
Excerpt1:	Grupp4 – Gemensamt skrivande	s 32
Excerpt2:	Grupp2 – Planering	s 32
Excerpt3:	Grupp3 – Enskilt eller i grupp	s 35
Excerpt4:	Grupp3 – Samarbete	s 35
Excerpt5:	Grupp2 – Normer ändringar	s 37
Excerpt6:	Grupp4 - Ändringar i andra grupper text	s 37
Excerpt7:	Grupp2 – Motiv till val av skrivplats	s 39
Excerpt8:	Grupp6 – Motiv till val av skrivplats	s 39
Excerpt9:	Grupp6 – Åsikter om gruppskrivandet	s 41
Excerpt10:	Grupp3 – Grupparbete	s 41
Excerpt11:	Grupp2 – Läsare till texten	s 44
Excerpt 12:	Grupp1 – Läsare till texten	s 44
Excerpt13:	Grupp 2 – Lärrarroll	s 46
Figur1:	Placering fokusgruppsamtal	s. 20

1. Inledning

Datorer och informationsteknik har under sin existens utvecklats och förändrats i sina tillämpningsområden. I skola och undervisning har teknikanvändningen, och den roll tekniken tillskrivits, styrts av olika teoretiska utgångspunkter kring lärande och undervisning (Koschmann, 1996). Tillämpning på senare år har gått mot en utveckling där datorer används i olika former av kollaborativa undervisningsupplägg, vilket brukar hänföras till fältet CSCL¹.

Även om olika tillämpningsområden av IT-användningen i skola och undervisning kan skönjas, så har det funnits en tröghet i de ofta önskade förändringsprocesser som ny teknik väntas leda till i skolan. Cuban (1986) beskriver att kraven på teknikanvändning ofta skapats av krafter utanför skolan men att skolan trots allt har tillämpat olika former av ny teknik. Dock, menar Cuban (1986), att det visat sig att sådan teknikanvändning sällan haft någon effekt på förändring av undervisningen på lång sikt.

I samhället i stort har IT-användningen genomgått stora förändringar och en kraftig utveckling under det senaste decenniet. Som beskrevs inledningsvis förändras även tillämpningsområdena för IT ständigt. Det finns självklart en stor variation i människors användning av IT i dagens samhälle. De senaste åren har det dock funnits en trend som gått mot tillämpningen av olika former av applikationer, som möjliggör publicering. Dessa teknologier skapar möjligheter för människor att dela med sig av innehåll eller till gemensamt skapande. Bloggar och wikis är två applikationer som möjliggör sådan användning. Deras popularitet visar sig, inte minst, genom att resultera i många miljoner träffar genom sökning på dessa begrepp på Internet.

En tillämpning av wikis som många känner till är Wikipedia², som är ett världskänt, fritt uppslagsverk skapat av sina medlemmar. Wikis är redskap för kollaborativt textskapande. De är nätbaserade, och ligger alltså publika på Internet. Därigenom möjliggörs åtkomst från skilda platser samt att en potential skapas för publicistiskt skrivande. En av de funktioner som utmärker wikis är möjligheten att ändra i all text. Det innebär alltså att *all* text är fri att ändra av *alla* som använder wikin. För att använda wikis krävs bara en web browser och många wikis finns i gratisversioner.

Ser man till ovan beskrivning av wikis, framstår de ha potential att möjliggöra användning i undervisning. Genom användning av wikis kan det skapas en rad möjligheter (eller villkor) kring skrivande och samarbete i skolan. Eleverna kan välja skrivplats, mellan t.ex. skola och hem. De kan ändra, inte bara i sin egen text utan i klasskamraternas, och wikis skapar en möjlighet för elever att skriva publicistiskt och nå en publik utanför skolan.

IT-användningen i samhället i stort styr ofta användningen av IT i skolan (Cuban, 1986; Säljö, 2002). Det är därför högst troligt att wikis och bloggar kommer att få ett större utrymme i skolans verksamhet. För att motverka det faktum som rått historiskt, när skolan haft en tröghet i förändringsprocesserna vid införande av ny teknik (Cuban, 1986), är en utgångspunkt i uppsatsen att det är viktigt att bilda en förståelse för de villkor som wikis skapar och hur undervisningen kring tekniken organiseras. Det är även relevant att få en insikt i elevernas idéer och motiv i användningen av tekniken, för att förstå val de gjort.

¹ CSCL står för *Computer Supported Collaborative Learning* (se Koschmann, 1996; Stahl, Koschmann & Suthers, 2006)

² www.wikipedia.org

Inte minst yrkesverksamma lärare behöver ha en förståelse för de villkor som skapas när ny teknik implementeras i skolan. Dels innehåller läroplanen, Lpo-94, en målformulering som innefattar att eleverna ska kunna använda IT som redskap i sina lärprocesser (Skolverket, 1994). Men det finns även en relevans sett ur ett skolutvecklingsperspektiv, att skapa en förståelse för hur ny teknik kan förändra undervisningspraktiker, med målet att skapa gynnsamma lärprocesser. Relevansen av att tillämpa IT i undervisning kan alltså frikopplas från *kravet* att använda tekniken och istället utgå från syftet att utveckla skolans verksamhet.

Om lärare ska hitta tillämpningsområden för IT i undervisning är det dock viktigt att skapa en medvetenhet om de *villkor* som tekniken skapar, för att inte användningen ska styras av retorik kring teknikens *möjligheter*. Att skapa en sådan förståelse kring wikis i undervisning kan guida lärare vid användning av tekniken, och förhoppningsvis skapa lyckade implementeringsförsök.

1.1 Syfte

För att skapa en förståelse för de möjligheter och villkor som wikis kan skapa i undervisning studeras i uppsatsen hur elever i skolår åtta skriver gemensamma fantasyberättelser.

Syfte är att studera hur den sociala praktiken kring skrivandet i wikin är organiserad utifrån de förändrade villkoren för skrivande och samarbete; hur eleverna beskriver genomförandet av sina gemensamma skrivprojekt, samt åsikter, motiv, idéer och andra faktorer som är delar av eller påverkar den sociala praktikens organisering.

I kapitel 3 följer en utvecklad beskrivning av uppsatsens syfte och frågeställningar, där syftet motiveras och relateras till tidigare forskning och till uppsatsens teoretiska ramar.

1.2 Disposition

Uppsatsen är indelad i sju huvudkapitel. I kapitel 2 presenteras en *bakgrund*. Bakgrunden inleds med uppsatsens *teoretiska ramar* (kap. 2.1), som följs av en redogörelse kring *skola, undervisning och nya media* (kap. 2.2). För att förstå de olika delarna av undervisningsupplägg som innefattar samarbete och IT, fortsätter bakgrunden med en beskrivning av *samarbete* (kap. 2.3) och *skrivande och skrivredskap* (kap. 2.4), där fokus är på wikis. Bakgrunden avslutas med en genomgång av studier kring *wikis i undervisning* (kap. 2.5). I kapitel 3 görs en utvecklad beskrivning av uppsatsens syfte och frågeställningar. Syftet följs i kapitel 4 av en beskrivning av uppsatsens *metod*. I kapitel 4.1 beskrivs *insamlande av material för genomförandet av studien*, vilket bestod av en intervju med klassens lärare och en genomgång av elevernas wiki. Därefter beskrivs genomförandet av uppsatsens primära materialinsamling, *fokusgrupper*, samt *bearbetning och analys* (kap. 4.2) av materialet. I kapitel 4.3 förs en *metoddiskussion* kring vilka slutsatser som kan dras utifrån det insamlade materialet, samt en diskussion kring reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Metodkapitlet avslutas med *etiska överväganden* (kap. 4.4), *avgränsningar* (kap. 4.5) och *metodologiska utmaningar* (kap. 4.6). I kapitel 5, *miljöbeskrivning, skrivuppgiften och wikin*, beskrivs *skolan, läraren och skolkontexten* (kap. 5.1), *uppgiftens mål och upplägg* (kap. 5.2) och *wikin – Wikispaces* (kap. 5.3), som var den wiki eleverna i uppsatsen skrev i. I kapitel 6, *resultatbeskrivning*, presenteras uppsatsens resultat. Slutligen, i kapitel 7, förs en *diskussion* där uppsatsens resultat analyseras och relateras till de teoretiska ramarna och tidigare forskning. Dessutom diskuteras resultatens relevans för läraryrket.

2. Bakgrund

Bakgrunden inleds med en beskrivning av uppsatsens teoretiska ramar; de ansatser vilka uppsatsen utgår ifrån. Detta efterföljs av en litteraturgenomgång som belyser områden som är centrala för att ge läsaren en bakgrund för att förstå och inplacera studien i relation till tidigare forskning. I bakgrunden beskrivs skolans relation till nya media och tidigare tekniksatsningar i skola och utbildning. Därefter beskrivs samarbete och den komplexitet som innefattas i termer och processer. Detta efterföljs av en framställning av skrivande och skrivredskap, med fokus på wikis. Bakgrunden avslutas med en redovisning av tidigare studier av wikis i undervisning.

2.1 Teoretiska ramar

Uppsatsen är inspirerad av sociokulturella teorier för lärande och utveckling (Säljö, 2000, 2005; Wertsch, 1998), samt utgår från synen på skrivande i skolan som en social aktivitet (Heap, 1989). I det följande presenteras de ansatser som ligger till grund för uppsatsen. Dessa ansatser bidrar med fokus på lärande och skrivaktiviteter som sociala företeelser, samt att skrivande i skolan är en aktivitet knuten till den sociala organisationen i klassrummet.

2.1.1 Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling

Att uppsatsen är inspirerad av sociokulturella utgångspunkter innebär att lärande inte ses som knutet till individens mentala förmåga, utan som Wertsch (1998) uttrycker det: "The task of sociocultural analysis is to understand how mental functioning is related to cultural, institutional, and historical context." (s. 3) Det innebär att lärandet måste förstås i relation till en rad kontextuella faktorer, vilket redovisas nedan.

Kulturella dimensioner av lärandet uttrycker Säljö (2000) som både bestående av materiella ting och "den uppsättning idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som vi förvärvat genom interaktion med omvärlden" (s. 29). Lärande och handlande får dessutom en historisk dimension, genom att de redskap vi samspelar med i de flesta situationer av vår vardag, är utvecklade av tidigare generationer; kunskaper har byggts in i redskapen och kommer oss till gagn när vi använder dem (Säljö, 2000). Men den historiska dimensionen består också i att det inom olika verksamheter, genom deras långa historiska existens, har skapats sätt att handla som är så invanda att de är svåra att förändra. Ett sådant exempel är skolan (Säljö, 2000).

Skolan förstås inom sociokulturella perspektiv som en av många institutionaliserade verksamheter som människor deltar i (Säljö, 2005). "I dessa institutionaliserade verksamheter finns samtalsrutiner, artefakter och arrangemang som är relativt stabila, och som människor lär sig förhålla sig till och agera inom" (Säljö, 2005, s. 46). Genom att vi deltar i institutionaliserade verksamheter lär vi oss hur vi ska agera i olika situationer. Detta knyter an till *situering*, som också är centralt inom sociokulturella teorier. Det innebär att vi handlar utifrån våra erfarenheter och efter vad vi "medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet" (Säljö, 2000, s. 128). Dock poängterar Säljö (2005) att institutioner ska ses som processer snarare än statiska arrangemang. "Social ordning är inte given. Den måste ständigt åstadkommas, förhandlas och upprätthållas" (s. 48).

Synen på lärande inom sociokulturella teorier är att det främst sker genom deltagande i sociala praktiker; genom deltagande i sociala praktiker socialiseras vi. De sociala praktiker som människor deltar i beskriver Säljö (2000) som samtidigt "såväl kommunikativa som fysiska" (s. 37). Han exemplifierar med att spela schack, och att det inte enbart innefattar den fysiska förmågan att flytta schackpjäserna, "utan att man känner till de regler och taktiska

grepp som gör att man kan spela” (s. 37). Lärandet innefattar alltså att vi genom deltagande i sociala praktiker lär oss behärska redskap, som både kan vara fysiska artefakter eller språkliga/intellektuella redskap, vilka möjliggör för oss ”att tänka och utföra projekt som är delar av vår kultur och vår omgivning” (Säljö, 2000, s. 21).

Mediering är ett begrepp knutet till människans samspel med redskap; ”Tänkandet kommer i kontakt med omvärlden via ett redskap” (Säljö, 2000, s. 81). Medieringsbegreppet innebär fokus på interaktionen mellan redskap och användare.³ Det innebär vidare att redskap i sin isolation inte tillskrivs mening och egenskaper, utan att medieringen sker i samspelet mellan redskap och nyttjare (se vidare, Wertsch, 1998).

I relation till teknikanvändning innebär denna syn på redskap i uppsatsen att:

den nya tekniken ses som något som förändrar vad vi lär och hur vi lär, den är med och omformar arbetsformer och sätt att organisera information och kunskap både inom och utanför individen. Dess konkreta betydelse finns dessutom inte i tekniken i sig, utan bestäms av hur den kommer att användas av aktörerna i den konkreta verksamheten. (Säljö, 2002, s. 22)

Skrivande i skolan kan alltså från ett sociokulturellt perspektiv beskrivas som en social praktik. För att utveckla resonemangen i relation till klassrumsskrivande, redogörs i det följande, för hur Heap (1989) beskriver skrivande i skolan som en social aktivitet.

2.1.2 Skrivande en social aktivitet

Heap (1989) beskriver skrivande i skolan som sociala aktiviteter. För att synliggöra på vilka sätt skrivandet är socialt beskriver han tre sociala dimensioner i skrivaktiviteten:

Den första sociala dimensionen berör att en text har en mottagare – läsaren av texten. ”If writing is conceived or found to be carried out with a concern for ‘audience’, i.e., the possible reader(s) of the document, then the writer is engaged in social action” (Heap, 1989, s. 149). Heap (1989) beskriver att läraren ofta är den läsare som eleverna orienterar sig mot i sina texter, men att det också kan vara andra elever.

Heaps (1989) *andra sociala dimension* berör att skrivande påverkas av läraren genom att denne formulerar målen med skrivandet och bedömer skrivprocess och produkt. Det skrivande eleverna företar sig i skolan är aldrig ”fritt” skrivande. Istället, menar Heap (1989), att elevers skrivande styrs av att läraren formulerar uppgifter: ”students write because they are required to do so” (s. 149). Elevernas skrivande påverkas också genom att läraren både har makt att dela ut negativa sanktioner om eleverna inte skriver, men också besitter makten att ge positiv respons. Eleverna kan dock även ha andra, parallella, motiv till varför de skriver. Dessa kan t.ex. hänga samman med elevernas deltagande i klassgemenskapen eller elevgruppen. Heap (1989) menar i sin andra sociala dimension att skrivandet, både processen och produkten, främst är socialt genom att eleverna orienterar sig mot läraren eftersom det är denne som ställer krav på att eleverna ska skriva och densamme som bedömer dem. Men han menar att skrivandet också är socialt genom att det finns ”normative conditions” (Heap, 1989, s. 150) både mellan lärare och studenter, men också mellan studenter:

³ ”Begreppet medierar – som kommer från tyskans Vermittlung (förmedla) – antyder således att människor inte står i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. Tvärtom hanterar vi den med hjälp av olika fysiska och intellektuella redskap som utgör integrerade delar av våra sociala praktiker ” (Säljö, 2000, s. 81).

Between teacher and students, and between students as well, there is an enforceable distribution of rights and responsibilities, and rules, regarding what is to be done (e.g., writing assignment), where it is to be done (table, desk) and how it is to be done (as quietly and as well as possible) (Heap, 1989, s. 150).

Den andra sociala dimensionen, menar Heap (1989), är vad som skiljer klassrumsskrivande från skrivande i andra sammanhang.

Den tredje sociala dimensionen kring skrivandet, beskriver Heap (1989), berör omständigheterna under vilket skrivandet sker. Detta innefattar bl.a. resurser och redskap för skrivandet. Dessa kan vara skrivredskap, böcker, referensmaterial, datorbaserade skrivprogram eller läraren (Heap, 1989, s. 150). Heap lyfter också fram att andra elever kan vara resurser under skrivandet, men att dessa även kan utgöra hinder i elevernas skrivprocesser.

I Heaps (1989) formulering av sin tredje sociala dimension är skrivandet socialt, ”because within writing activities other, co-present persons may be oriented to, and, as a consequence, the writing processes of planning and reviewing /.../ may be affected (s. 150). Heap (1989) beskriver den tredje sociala dimensionen som viktig för att synliggöra att skrivande inte ska ses som enbart en individuell och kognitiv process, utan kan vara influerad av både resurser utanför eleverna och av andra personer.

Heap (1989) avslutar med att beskriva relevansen av att lärare förstår och är uppmärksamma på de komplexa sociala relationerna i klassrumsskrivande:

They must monitor the normative encapsulation of assigned writing and they must monitor the relation of classroom events, actions, and materials to classroom writing. Writing must be understood as a community activity that individuals do under normative conditions set by the teacher. Writing must be understood, and evaluated /.../ as social action (s. 152).

Genom Heaps (1989) sociala dimensioner skapas fokus på skrivaktiviteter i skolan som sociala och han belyser den komplexitet av sociala relationer och resurser som förekommer i skrivaktiviteterna. Heaps sociala dimensioner bildar ett lämpligt analysredskap för att belysa centrala delar av den sociala praktiken att skriva i wikin.

2.2 Skola, undervisning och nya media

I följande belyses litteratur kring skola, undervisning och relationen till nya media, främst olika IT-tillämpningar. Som beskrevs i inledningen finns en i läroplanen generell målformulering, att IT ska kunna användas som ett redskap i elevers kunskapssökande och i deras lärprocesser (Skolverket, 1994). På liknande sätt finns en målformulering i kursplanen i Svenska, att eleverna ska kunna använda datorn som skrivredskap (Skolverket, 2000). Dessa målformuleringar är mycket generella och det finns alltså en öppenhet för hur IT kan och ska användas i skola och undervisning.

Inledningsvis ges här en beskrivning av hur skolans undervisningstradition och villkor för verksamheten relaterar till IT-användning och förändringsprocesser i skolan. Detta följs av en kortare historik kring IT-tillämpningar i skola och undervisning.

2.2.1 Skola, nya media och förändringsprocesser

Nissen, Riis och Samuelsson (2000) redogör för olika satsningar på IT i skolan samt förändrings- och skolutvecklingsprocesser i spåren av dessa satsningar. Många skolor har

deltagit i olika former av IT-projekt, men vilken effekt implementeringsförsöken har haft som förändringsprocesser av undervisningen, skiljer sig betydligt åt mellan olika skolor, kommuner och undervisningsämnen (Nissen, Riis & Samuelsson, 2000). ”Det är inte möjligt att tala om generella utvecklingslinjer eller konsekvenser för skolarbetet av att IKT introduceras och i ökande grad kommer till användning i skolan” (s. 75).

Säljö (2008) beskriver hur skolans relation till redskap (där IT är ett av flera) är tudelad, då den kunskapssyn som skolan bygger på historiskt sett, är av en abstrakt karaktär. I skolan premieras främst kunskap som bygger på förmågan att minnas och återberätta, där kunskapen dessutom är knuten till individuella prestationer. Ett tydligt exempel på en sådan kunskapssyn är skolans tradition av att bedöma elevernas prestationer genom prov, där det inte är tillåtet att använda några ”redskap”, även om dessa varit en del av de aktiviteter som föregått övningen inför provsituationen (Säljö, 2008). Denna kunskapssyn stämmer dåligt in på hur samhället ser ut idag, där mycket bygger på att vi kan hantera olika former av redskap.

Vad gäller skolans relation till redskap, och då främst nya media, för Cuban (1986) utvecklade resonemang kring. Han beskriver skolan som en verksamhet med speciella förutsättningar och hur detta historiskt har skapat problem vid implementering av teknologier i undervisningen. Cuban (1986) redogör för olika försök att föra in teknologier i skolan, t.ex. film, radio och TV. Han visar på ett talande sätt hur skolan har en komplexitet i sina olika roller och de mål som ska uppnås, samt att det kan finnas klyftor mellan olika drivkrafter och deras respektive mål. Detta har historiskt lett till att vissa satsningar på teknologi inte har fått det genomslag som retoriskt drivits. Istället menar Cuban (1986) att det har förekommit förändringar och att teknik använts i skolan, men att förändringarna sällan lett till någon stor, bestående utveckling av undervisningen. Tekniken har inte varit lösningar på problem i lärarnas undervisningspraktiker.

För att analysera hur teknik kommer in i skola och undervisningssammanhang, måste också utvecklingen och användningen ses utifrån vilka krafter det är som driver på teknikens införande i skolan. Det har funnits krafter utanför skolan som fört en retorik kring hur datorer ska förändra och effektivisera undervisning och lärande (Cuban, 1986; Säljö, 2002). Dessa krafter har dock sällan haft några djupare kunskaper kring villkoren för hur skola och undervisning kan bedrivas i praktiken. En sådan motsättning beskriver Nissen et al. (2000) även på lokal nivå, mellan t.ex. lokala IT-planer (kommunalt eller på skolnivå) och hur lärare beskriver sin faktiska IT-användning.

I nedanstående stycke görs en generell, historisk överblick över hur IT-användningen sett ut i skola och undervisning, och med vilka motiv.

2.2.2 IT i undervisning – historik

Fokus i redovisningen av IT-användningen är inte specifikt för svensk skola. Syftet är istället att ge en bild av att det historiskt funnits olika tillämpningsområden för IT i skola och undervisning. Kochsmann (1996) delar in den historiska IT-användningen i skola och utbildning i fyra ”paradigm”, i vilka han både redovisar hur de knyter an till teorier om lärande, motiv för användning i undervisning och vilken funktion datorn tillskrivs.

Det första paradigmet benämner Koschmann (1996) *CAI paradigm*.⁴ CAI baseras på behavioristiska teorier om lärande. Synen på lärande innebär att området som ska läras ut

⁴ CAI - Computer-Assisted Instruction (Koschmann, 1996, s. 4)

delas in i mindre delmål och deluppgifter, som ska utföras i en bestämd sekvens för att uppnå det verkliga kunskapsmålet. Undervisning ses som en process av kunskapsöverföring, mellan lärare och elev, eller mellan datorprogram och elev. Målet med IT i undervisningen är att den ska effektiviseras. Exempel på tillämpning av IT inom paradigmet är programvaror för ”drill-and-practice” (s. 6).

ITS paradigm, benämner Koschmann (1996) det andra paradigmet, som är influerat av Artificial Intelligence, AI (s. 4).⁵ Utgångspunkten är att datorer kan designas och inta rollen som ”lärare”. Utgångspunkten är i kognitiva teorier för hur lärande sker, och synen på undervisning är att kunskaper kan överföras från lärare till elev.

Detta är en syn på kunskap som det tredje paradigmet, *logo-as-latin paradigm*, motsäger sig. Istället utgår paradigmet från konstruktivism; fokus är på elevers eget konstruerande av kunskap. Det innebär att synen på elevers relation till datorer är att eleverna ”lära” datorn. Det innefattar ofta att eleven utför olika typer av t.ex. programmering. Ett vanligt programmeringsspråk som användes var Logo, som är ett programmeringsspråk utvecklat för att användas av barn (Koschmann, 1996).

Slutligen presenterar Koschmann (1996) vad han benämner som *an emerging paradigm* (s. 10), nämligen *CSCL*.⁶ Inom CSCL tas utgångspunkterna från olika perspektiv på lärande och undervisning, men de förenas genom att ha sociala faktorer som utgångspunkt för lärande. Det innebär förenklat, att kollaborativt lärande är den form av undervisning som paradigmet förespråkar, och att det innefattar hur teknik kan stödja sådana undervisningsupplägg och lärprocesser.

All IT-användning i skola och undervisning kan naturligtvis inte inplaceras i dessa kategorier på ett självklart sätt. Genomgången syftade till att skapa en bakgrund kring hur IT har använts inom undervisning och de tankar, argument och teoretiska utgångspunkter som legat till grund för detta. Redovisningen av Koschmanns (1996) paradigmet avsåg gestalta hur det funnits (och finns) olika idéer om IT-användning i relation till undervisning och lärande.

I den föregående texten har skolans relation till IT beskrivits. För att förstå undervisningsupplägg, som förutom tekniken även innefattar krav på att en grupp elever gemensamt löser en uppgift, behövs en närmare beskrivning av vad samarbete innefattar.

2.3 Samarbete

Samarbete är ingen term för en entydig företeelse. Istället innefattar betydelsen av termen en komplexitet. För det första kan samarbete innefatta en rad olika former av interaktion mellan de samarbetande parterna, vilket Underwood & Underwood (1998) gestaltar i följande citat:

Currently terms such as group work, co-operative and collaborative learning are used very loosely in the literature. Here they refer to learning environments in which small groups, two to six learners, work together to achieve a common goal. In achieving that common goal, however, the members of the group may choose to take responsibility for sub-tasks and work cooperatively, or they may ‘collaborate’ by working together on all parts of the problem (s. 12).

Författarna är här inne på två faktorer som gör beskrivningar och definitioner av samarbetsupplägg och samarbetsprocesser komplexa. Dels att termer, framför allt på

⁵ ITS – Intelligent Tutoring Systems (Koschmann, 1996, s. 8)

⁶ CSCL - Computer Supported Collaborative Learning (Koschmann, 1996)

engelska, används på flera sätt i litteraturen som gör distinktioner mellan dem svåra. Denna problematik pekar även Littelton och Häkkinen (1999) på. Författarna exemplifierar med ett urval av andra begrepp som används för arbete som innefattar samarbete (s. 20): ”peer collaboration”, ”collaborative learning”, ”coordinated learning” och ”collective learning”.

För att återgå till Underwood och Underwoods (1998) citat ovan, så visar det också att grupper, givet en uppgift, kan välja olika sätt på vilket gruppen löser den. Författarna menar att det finns en rad faktorer som kan påverka hur samarbetet sker, t.ex. gruppstorlek och på olika ”förmågor” i gruppen, samt elevernas kön, ämne, typen av uppgift och organisation.

Distinktionen mellan att se samarbete som både innefattande process *och* produkt än att endast tillskriva det gemensamma till produkten, beskrivs som centralt inom CSCL. Termerna *collaborative* (uppgiften löses tillsammans) och *cooperative* (produkten är en sammanläggning av individuellt skrivna delar) används inom CSCL som kontrasterande termer för att beskriva denna skillnad i hur grupp-gemensamma aktiviteter löses (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006).

Många termer används alltså för att beskriva samarbete. Samarbete kan dessutom innefatta olika processer och skilda interaktioner mellan de deltagande individerna. Trots de svårigheter som finns i att knyta begrepp till specifika upplägg och processer, konstaterar Littelton och Häkkinen (1999) slutligen att det mellan olika forskare och perspektiv ändå kan härledas en gemensam utgångspunkt för vad samarbete är; att det ”involves the construction of meaning through interaction with others and can be characterised by a joint commitment to a shared goal” (s. 21).

Beskrivningen av samarbete visade på en komplexitet i både begrepp och möjliga former av organisation. Givet beskrivningen av samarbete beskrivs nu skrivande och skrivredskap, samt mer specifikt – wikis.

2.4 Skrivande och skrivredskap

I det följande ges en kort redogörelse av vad det innebär att skriva. Detta efterföljs av fokus på skrivredskap, där dessa möjliggör kollaborativt och distribuerat skrivande; teknologier som skapar möjligheter för gemensamma skrivprocesser, även då de skrivande inte befinner sig på samma plats.

Utifrån sin sociokulturella ståndpunkt beskriver Säljö (2005) skrift som:

Den är ett konstgjort medium för kommunikation och den förutsätter både fysiska artefakter (något att skriva på och med), intellektuella artefakter (symboler, siffror och bokstäver) och tolkningsgemenskaper (Säljö, s. 110)

Säljö (2005) beskriver alltså att det krävs en förmåga att behärska skriftsystem och grammatiska regler och någon form av redskap att skriva med och på (t.ex. dator och wiki). Dessutom måste skrivande ske inom ett sammanhang i vilket texten tolkas och förstås. Rasmussen (2005) beskriver att elever för att kunna delta i skrivaktiviteter inom skolans institutionaliserade kontexter, behöver lära sig ”social practices and rules about how texts should be produced and perceived” (s. 31) (se även Teoretiska ramar, kap. 2.1.2 för Heaps (1989) framställning av skrivande i skolan som en social aktivitet).

Det finns naturligtvis flertalet teknologier, och kombination av teknologier, som möjliggör kollaborativt skrivande även där de skrivande befinner sig på skilda platser. Som exempel nämner Godwin-Jones (2003) att e-post och diskussionsforum är vanligt förekommande, antingen externt eller som delar av LMS som många utbildningsgivare har tillgång till⁷. Diskussionsforum och e-post möjliggör asynkron kommunikation (kommunikation som inte sker i realtid), men det finns också möjligheter för synkron kommunikation (i realtid) genom t.ex. chattprogram eller s.k. ”instant messaging”⁸. Det vanligaste är dock att dessa synkrona redskap inte ger en bestående logg över kommunikationen, vilket kan åstadkommas med e-post och diskussionsforum.

Sammanfattningsvis kan de redskap som beskrivits, och säkert flera andra med, möjliggöra kollaborativa och distribuerade undervisningsupplägg. Jag avser inte göra en jämförelse mellan olika redskap här utan övergår till att rikta fokus på det redskap som använts av eleverna i den här uppsatsen – wikis.

2.4.1 Wikis

Ordet wiki kommer av det Hawaiianska ordet Wikiwiki som betyder snabb (Leuf & Cunningham, 2001).

A wiki is a freely expandable collection of interlinked Web ‘pages’, a *hypertext system* for storing and modifying information – a *database*, where each page is easily editable by any user with a forms-capable Web browser client (s. 14).

Den första wikin utvecklades av Ward Cunningham i mitten på 1990-talet. Wikis är egentligen ingen exakt definition på en teknologi, utan olika wikis kan till viss del ha olika funktionalitet. Det finns dock vissa grundfunktioner som kan ses som generella och som karaktäriserar wikis (Leuf & Cunningham, 2001; Lamb, 2004):

- Det enda som krävs för att använda wikis är en web browser.
- Wikis bygger på funktionaliteten *open editing*, att alla användare av en wiki (som kan styras genom inloggning eller vara helt öppen) kan lägga till, ändra eller ta bort text i wikin.
- Wikis möjliggör skapande av sidor och länkning mellan sidor på ett enkelt sätt.
- Wikis blir en gemensam kontaktyta till alla användare av wikin, där den senaste versionen av texten ligger publik. Publiciteten kan antingen vara styrd till gruppen eller ligga publik på Internet.
- Wikis har inte en förutbestämd struktur, istället skapas och byggs strukturen upp inifrån och förändras utifrån användarnas interaktion och kollaboration, samt utifrån det syfte som användningen har.

Förutom den generella funktionaliteten ovan, finns det ofta möjlighet att se en historik över alla aktiviteter i wikin och en möjlighet att återgår till tidigare versioner av texten. Flera wikis möjliggör också skapandet av en begränsning av den grupp som har tillgång till wikin genom att det krävs inloggning för att t.ex. skriva. En vanlig funktion i wikis är även att det finns en metafunktion som möjliggör att kunna diskutera i trådade diskussionsforum (Lamb, 2004).

⁷ LMS (Learning Management Systems) är vanligt använda inom distansundervisning som en plattform för samarbete, inlämning och kursadministration.

⁸ ”instant messaging” är program där textkommunikationen sker i realtid, alltså genom direktmeddelanden. En vanlig applikation är MSN Live Messenger (<http://se.msn.com/>), som brukar benämnas endast MSN.

Då det finns relativt många olika wikis idag är ovanstående genomgång en exemplifiering, utan att göra anspråk på att visa på all möjlig funktionalitet eller alla skillnader som kan finnas.

2.5 Wikis i undervisning

Ovan gavs en bild kring wikis funktionalitet. I följande ges en litteraturgenomgång om forskning kring wikis i undervisning.

Parker och Chao (2007), som sammanställt studier kring wikis i undervisning, påpekar att tillämpning av wikis i skola och undervisningen är relativt ny. Författarna har i sin genomgång av studier, där wikis används i dessa sammanhang, identifierat tre huvudområden där wikis i litteratur lyfts fram som tänkbart potentiella för användning i undervisning: skrivuppgifter, projektbaserat lärande och online- eller distansundervisning.

De studier som gått igenom och som presenteras här, kan i viss mån inkluderas i Parker och Chaos (2007) kategorier. Dock finns det en komplexitet i hur wikin tillämpas i studierna, samt med vilka mål och i vad som analytiskt fokuseras. Studierna presenteras enligt följande struktur *Encyklopediskt skrivande, Andra tillämpningar av wikis och Wikis i undervisning - fokus på tekniken*.

2.5.1 Encyklopediskt skrivande

Trots skilda, analytiska fokus är en vanlig form av tillämpning av wikis i undervisning, skrivande i mer eller mindre encyklopediskt form.⁹ Det finns i flera av dessa studier en utgångspunkt i tillämpning av wikis i informella sammanhang. Främst skrivs Wikipedia fram som en positiv modell för hur wikis kan användas i undervisning och för lärande.

En av de studier som tar utgångspunkt i Wikipedia är Pennell (2007), som i en universitetskurs introducerade en wiki för skrivande. I kursen valdes en redan existerande wiki, Wikitravel, som är en reseguide online.¹⁰ Att en existerande wiki valdes var för att uppnå de möjligheter som en publik läsekrets ansågs kunna bidra med. Pennell (2007) ville att nätverket som eleverna skrev inom, skulle sträcka sig utanför klassen. Han skriver vidare att studenterna i sitt skrivande ständigt gjorde tillägg och förändringar i både klasskamraters texter och i det andra skrivit i wikin, och att ägandeskapet av texterna därför ständigt förändrades. Genom att ändringar fortlöpande gjordes i studenternas texter, förblev läsarna och wikins publicitet uppenbar för eleverna. Pennell (2007) menar att skrivandet i wikin bar med sig flera möjligheter, dels genom att skapa läsare till skrivna texter, men också i möjligheterna till samarbete. Eleverna lyckades dessutom ha helheten i åtanke, alltså den gemensamma produkten, medan de skrev sina egna delar. Detta lyfts av Pennell (2007) som tvunget för att kunna ändra i andras text och godta de ändringar som gjordes i den egna texten.

Möjligheten att ändra i andras text utnyttjades inte i Grants (2006) studie. I hennes studie skrev också eleverna i en till viss del encyklopedisk form. Grant (2006) redogör och presenterar resultat från en fallstudie där en wiki använts med elever som var 13-14 år gamla.

⁹ Med detta avses en form som liknar den i Wikipedia (www.wikipedia.org), där innehållet skapas i en nätverksform som bygger på länkning av sidor. Detta kan kontrasteras mot linjärt skrivande, t.ex. uppsatser.

¹⁰ www.wikitravel.org

Eleverna, som skrev i grupper, kunde bara ändra i den egna gruppens text. Utöver en introduktion av wikin fick eleverna fria tyglar att själva välja hur de ville organisera sina skrivprocesser, både hur de ville samarbeta och i hur de valde att använda wikin. Grant (2006) beskriver att eleverna gärna skrev på de sidor de själva skapat inom gruppens wiki, enskilt eller i par. Dock ändrade inte eleverna i andras texter mer än i något undantagsfall. När de väl hade skapat "sin" sida så framstod ägandeskapet till sidan som starkt knutet till den som skapat den. Att eleverna inte verkade förstå nyttan med att ändra i andas sidor, framkom under ett fokusgruppsamtal, som genomfördes med ett antal elever efter att uppgiften avslutats. Grant (2006) kopplar elevernas utsagor till att de relaterade skrivandet i wikin till det institutionaliserade skrivande som vanligen förekommer i skolan, som sker enskilt och bedöms efter produkt.

Bruns och Humphreys (2005) tar sin utgångspunkt i just hur institutionaliserade miljöer skapar utmaningar vid introduktionen av undervisning som bygger på kollaborativt, nätverksbaserat lärande. De introducerade en wiki på en universitetskurs. Den skrivuppgift som genomfördes i det projekt som författarna redogör för, innefattade skrivande i en encyklopedisk form, där eleverna både arbetade i grupp med att skapa större, gemensamma ingångar till wikin, men även individuellt skrivande, där eleverna skapade mindre ingångar.¹¹ Wikin konfigurerades så att eleverna inte kunde ändra i alla (150 studenters) sidor, utan bara sidorna i sin egen grupp. Skälet vara att möjliggöra bedömning av elevernas prestationer, vilket annars hade blivit för komplext. Wikin låg heller inte publik, utan publicerades först när den var färdig och hade blivit redigerad av lärare. Bruns och Humphreys (2005) mötte en rad problem när de jämförde sina elevers användning av wikin i relation till den "modell" för lyckad wikianvändning som de såg i bl.a. Wikipedia. Eleverna hade problem med formatet, att skriva encyklopediskt, vilket författarna tror beror på att eleverna var vana vid linjärt skrivande. Bruns och Humphreys (2005) menar vidare att elevgruppen var för liten för att ha möjlighet att rätta varandra; en del fel slank igenom. Det fanns även en del tekniska problem.

I Lund och Smördal (2006), samt Lund och Rasmussen (2008), bestod också elevernas skrivande till viss del av encyklopediskt skrivande, där hela klassen hade ansvar för textskapandet. De båda artiklarna bygger på samma serie av studier, där Lund och Smördal (2006) belyser de två första studierna, och Lund och Rasmussen (2008) den tredje studien. De författande paren har utgångspunkt i hur det kan skapas en kollektiv kunskap i klassen, men de fokuserar i sina artiklar på olika aspekter av skrivaktiviteten, med kopplingar till skolans institutionaliserade verksamhet. Lund och Smördal (2006) fokuserar på lärarens roll och Lund och Rasmussen (2008) har istället studerat relationen mellan uppgift och redskap, där wikin var redskapet.

Lund och Smördal (2006) frågar sig vilken funktion en wiki kan ha i klassgemensamt kunskapsbyggande och vilken roll läraren kan ta i dessa wikiaktiviteter. Eleverna som deltog i studierna var ca 17 år och de genomfördes inom ramen för engelskundervisning. Det visade sig att eleverna, likt i Grants (2006) studie, inte ändrade i sina klasskamraters texter, utan hellre utökade wikin. De använde heller inte den metafunktion som fanns genom en diskussionsfunktion. Elevernas skrivande beskrivs av Lund och Smördal (2006) som att de skrev utifrån institutionaliserade skrivaktiviteter där det råder individuellt ägandeskap, vilket alltså också ligger i linje med resultaten i Grants (2006) studie.

¹¹ Med *ingång* avses skapandet av en ny sida som berör en ämnesaspekt i encyklopedin.

När eleverna blev påmind av läraren, som tog en aktiv roll i klassrummet, att även skriva om och ändra i andras texter, gav det en viss effekt. Eleverna uttryckte dock, vid efterföljande intervjuer, att det var problematiskt att ändra i andras texter och de ändrade främst språkliga fel. Läraren tog under arbetet en aktiv roll i klassrummet men inte i wikin. Inför den andra delstudien var därför en förändringsfaktor att läraren skulle bli mer aktiv online i wikin.

Den andra delstudien pågick under en längre period och eleverna skulle tillsammans skriva om en fiktiv, engelsk stad. Projektet ledde till ett mer gemensamt projekt i klassen, men eleverna utnyttjade fortfarande inte, exempelvis diskussionsmöjligheterna i wikin i någon större utsträckning. Läraren deltog bara marginellt i aktiviteterna online, men fortsatte att vara aktiv i klassrummet i att stödja eleverna.

Genom de förändrade villkoren för skrivandet och lärandet, menar Lund och Smördal (2006), att lärarens roll blir utmanad och mer komplex, och att wikis inte är designade för att inkludera läraren, till skillnad från vid användning av LMS.¹² Dock lyfter författarna ett antal funktioner i wikis, som lärare kan använda sig av, för att styra och vara delaktiga i elevernas skrivande i wikin. Läraren kan exempelvis studera skrivandet genom historikfunktionen och använda diskussionsfunktionen för att vara synlig och uppmuntra till diskussion kring valda delar av ämnet. Lund och Smördal (2006) menar dock i sina resultat kring lärarrollen: ”that this role requires further support from development of wiki designs”. (s. 44) De anser alltså att det i wikis bör finnas fler funktioner som kan stödja lärare vid användandet av wikis i undervisning.

Lamb (2004) menar att läraren bör ta en roll som innebär att inte i allt för stor utsträckning styra elevernas arbete i wikis:

The instructor's role shifts to that of establishing contexts or setting up problems to engage students. In a wiki, the instructor may set the stage or initiate interactions, but The medium works most effectively when students can assert meaningful autonomy over the process. It's not that authority can't be imposed on a wiki, but doing so undermines the effectiveness of the tool (s. 45).

En annan central faktor i undervisning diskuterar Lund och Rasmussen (2008). De har studerat uppgiftens relation till teknologin (wikin). Författarna utgår från en studie som efterföljde och byggde på de ovan presenterade (Lund & Smördal, 2006). Fokus i studien var kopplingen mellan uppgiften som gavs, och hur den relaterade till användningen av redskapet (wikin). Målet med studien var gemensamt kunskapsbyggande i klassen genom att utnyttja de funktioner wikin hade. Lund och Rasmussen (2008) visar i sin artikel att detta bara uppnåddes delvis och ofta i mindre grupper. Deras slutsats är att uppgifter behöver vara så komplexa att det inte är möjligt för individer att lösa dem enskilt och där det inte heller räcker för deltagarna att lägga samman sina delar till en gemensam produkt.

2.5.2 Andra tillämpningar av wikis i undervisning

Ovan redogjordes för studier där mer eller mindre utvecklat encyklopediskt skrivande förekom. I det följande redovisas studier där wikis använts på till viss del andra sätt.

Forte och Bruckman (2006), för likt flera av de ovan redovisade studierna, fram Wikipedia som förebild för användning av wikis i undervisning. Deras utgångspunkt är dock inte i encyklopediskt skrivande, utan mer generellt att skriva för att lära, samt med fokus på hur

¹² Learning Management Systems

möjligheten att publicera i wikin påverkar elevernas skrivande och samarbete, samt skapar autentiskt skrivande. När artikeln skrevs var studien i ett tidigt skede och skulle omfatta ett antal iterationer innan den avslutades.

Eleverna skulle skriva var sin essä som skulle publiceras på wikin. Wikin användes för att välja ämne, för eleverna att dela resurser i, ge respons på varandras texter samt publicera de färdiga texterna. Genom intervjuer undersökte Forte och Bruckman (2006) elevernas upplevelser av att skriva i wikin. Resultat ur pilotstudien pekar på att den tänkta publiken hade en stor betydelse för elevernas skrivande och hur de tänkte om kvalitén kring det skrivna. Dock föreföll inte det faktum att wikin låg publik på Internet skapa en upplevelse av en större publik, utan studenterna såg sina klasskamrater som de främsta läsarna. Studenterna upplevde t.ex. att deras texter inte var tillräckligt intressanta eller kvalitativa, för att locka till sig andra läsare. Slutsatser, som författarna drar utifrån elevernas svar, är att om den publik som kan finnas på Internet ska kunna påverka elevernas skrivande, så måste denna publik synliggöras. Publikens existens måste visas och hänsyn måste tas till detta i designen av miljön där eleverna publicerar (Forte & Bruckman, 2006).

Ett något annorlunda motiv för användandet av en wiki i undervisningen förs fram av Engstrom och Jewett (2005). Deras utgångspunkt tas i vad de ser som en digital klyfta mellan elevernas användande av teknik i skolan och utanför. De ser ett behov av nya undervisningsmodeller som inkluderar ny informationsteknologi. Författarna redogör för ett projekt mellan geografiskt skilda ”middle schools”, där skolorna genom användandet av en wiki, tillsammans skulle genomföra ”forskningsprojekt”. Den wiki som användes konfigurerades så att bara de deltagande klasserna kunde se den (alltså inte publik på nätet). Dessutom gjordes inställningar så att de skrivande eleverna bara kunde ändra i sina egna grupper texter.

Vad gäller de resultat som berörde användandet av wikin, visade Engstrom och Jewetts (2005) resultat, att lärarna till viss del hade problem med tekniken. Dessutom innefattar utvärderingarna att wikin var relativt styrd i sin design och att den borde ha fått mindre strikta säkerhetsfunktioner tidigare i projektet, för att underlätta samarbete även mellan grupper. Det uppstod även problem genom att eleverna inte kunde skriva samtidigt i wikin. Därför fungerade arbetet bäst i de grupper där eleverna tog på sig olika roller och att alla av den anledningen inte behövde skriva i wikin samtidigt.

Augar, Raitman och Zhou (2004) beskriver att wiki, med sina möjligheter för alla deltagare att ändra och läsa innehåll, gör att ”wikis are excellent tools for collaboration in an online environment” (s. 1). I den tillämpning vilket författarna redovisar är wikin redskap i en ”icebreaker exercise” i en distanskurs som gick online. Syftet var att underlätta studenternas interaktion med varandra.

Augar et al. (2004) beskriver riskerna med att använda wikis i e-learning, genom att det finns möjlighet för att olämpligt innehåll postas och att oönskat borttag av innehåll kan förekomma. Dessa problem försökte i studien undvikas i ett antal steg. Dels formulerades riktlinjer kring användningen som länkades från alla sidor i wikin. Dessutom utnyttjades inloggning som ett sätt att kunna identifiera oönskat handlande på wikin. Historikfunktionen möjliggjorde även att gå tillbaka till tidigare versioner av texten. Wikin visade sig i studien vara ett bra redskap för onlinesamarbete; alla studenter deltog och inga direkta missöden uppstod.

Augar, Raitman och Zhou (2005) redovisar en uppföljningen av tillämpningen av wikin i onlinekursen. De har genom enkäter undersökt elevernas upplevelser av användandet av wikin i kursmomentet. Studenterna uttryckte att wikin var enkel att använda men att de hellre träffade sina studiekamrater. Positivt lyftes möjligheten att nå wikin från andra platser, samt att studenterna upplevde att de arbetade på samma villkor, utan hänsyn till förmåga att uttrycka sig i relation till t.ex. självförtroende. Den främsta osäkerheten i elevernas användning av wikin var att andra kunde ändra eller ta bort text som de skrivit, utan att det gav några efterföljande konsekvenser. Detta förekom dock inte i praktiken, men gav en känsla av osäkerhet hos eleverna.

2.5.3 Wikis i undervisning – fokus på tekniska hinder

Avslutningsvis redovisar Wang och Turner (2004) att wikis har en potential i undervisningen, men författarna tar utgångspunkt i de problem som de menar finns med dagens wikis i deras möjligheter för tillämpning i skola och undervisning. Det är främst fyra aspekter i wikin som författarna lyfter som problematiska i relation till undervisningskontexter: att allt innehåll är modifierbart av alla användare, att allt innehåll är publikt, samtliga tillägg av text tillåts men leder inte till lyckade resultat och att innehållet i wikin fortsätter att växa utan att någon slutpunkt kan sättas (förutom radering).

Att alla kan ändra i all text lyfts av författarna fram som ett problem, då lärare kan vilja inkludera sidor i wikin som inte ska kunna redigeras, t.ex. uppgifter. Författarna ser även ett problem i att allt material i wikin ligger publikt, eftersom elever eller lärare kan vilja hålla sidor dolda till dess att de är färdiga. Det tredje problemet härrör från att det kan inträffa att flera elever samtidigt vill eller försöker skriva på en sida, vilket inte kan ske med lyckat resultat (texten försvinner för den som inte sparar först). Wikin skulle därför, enligt Wang och Turner (2004), behöva förses med en låsmekanism som omöjliggör att två elever skriver samtidigt. Slutligen kan lärare vilja avsluta en wiki: "the instructor may wish to freeze the state of the wiki into an historical artifact rather than letting it evolve without end" (s. 1). Författarna har utvecklat en wiki som tillgodoser dessa punkter för att anpassa wikin till de krav som skapas genom användning i skola och undervisning. Wang och Turner (2004) menar alltså att wikis behöver modifieras för att bli effektiva och användarvänliga i undervisning.

Lamb (2004), som både redovisar möjligheter med wikianvändning och utmaningar som tekniken kan skapa, lyfter fram de främsta utmaningarna för tillämpning av wikis i skola och undervisning: Att wikis kan växa utan begränsning, att sidor kan länkas ihop och att eleverna kan ändra i varandras texter, kan medföra stora problem i att finna enskilda elevers bidrag i wikin. Detta kan vara ett problem vid bedömning. Ett annat problem härrör från möjligheten att kunna förstöra sådant som andra skrivit.

Trots att Lamb (2004) identifierar problem med wikis i undervisning har han dock en kontrasterande åsikt mot Wang och Turner (2004). Han menar att även om wikis går att styra och att det på så vis går att lösa vissa problem som kan uppstå, så innebär också styrningen att den flexibilitet och öppenhet som wikin i initialläget stod för kan gå förlorad. Eftersom det är denna öppenhet och flexibilitet som ofta är skälet till att wikis lyfts fram som bärare av potential för användning i undervisning, menar Lamb (2004) att det är olyckligt att styra wikianvändningen för hårt.

Sammanfattningsvis visar i stort sätt alla studierna, förutom Pennell (2007), på faktorer som genom wikianvändning i undervisningen utmanar den institutionaliserade praktiken. Vissa av

studierna försökte ”bygga” bort sådana problem genom att konfigurera wikin, t.ex. att eleverna inte kunde ändra allas texter.

3. Syfte och frågeställningar

Hur nya IT-tillämpningar skapar nya villkor för skrivande och samarbetsprocesser i skolan är ett område som det finns en ständig relevans att studera, då tekniken utvecklas fortlöpande. Skolan har historiskt uppvisat en tröghet vid implementering av ny teknik, i varje fall vid skapandet av bestående förändringsprocesser (Cuban, 1986). För att använda nya IT-tillämpningar i skolpraktiker på ett lyckat sätt är det nödvändigt att skapa en förståelse för hur de används av elever utifrån teknikens nya möjligheter och villkor. Det är också väsentligt att förstå skäl och motiv till elevernas användning.

Wikis är ett redskap som har ett antal funktioner som kan användas i undervisningsupplägg som innefattar samarbete och gemensamt skrivande. Dessa funktioner är intressanta att studera i relation till användning i skola och undervisning. Wikis erbjuder exempelvis möjligheter att skriva från olika platser, att ändra i andras texter och att skriva publicistiskt. Utifrån litteraturgenomgången ovan noterades olika tillämpningsområden av wikis och skillnader i vad som fokuserades i studierna. Ett generellt resonemang som fördes i flertalet studier var problem mellan traditionell, institutionaliserad undervisning i relation till de möjligheter som wikin erbjuder.

Givet den litteraturgenomgång som redogjordes för ovan, är det ett antal faktorer som getts mindre fokus eller inte belysts i de redovisade studierna. För det första är de flesta studier, förutom Grants (2006) och Engstrom & Jewett (2005), genomförda på gymnasie- och universitetsnivå. Det finns alltså en relevans att studera användningen av wikis i undervisning med elever även i grundskolan. För det andra visar inte de redovisade studierna, hur och om, eleverna utnyttjat möjligheten att använda wikin från skilda skrivplatser, vilket är en central funktion i wikin och som kan påverka elevernas gemensamma skrivande och samarbete. Utifrån detta finns det ett syfte i att studera elevers beskrivningar av hela skrivprocessen, inte enbart valda aktiviteter eller studier av loggfiler.

Givet beskrivningen av wikis med dess funktionalitet, samt utifrån beskrivningen av tidigare forskning och teoretiska ramar, har uppsatsens syfte formulerats:

Syftet är att studera hur den sociala praktiken kring skrivandet i wikin är organiserad utifrån de förändrade villkoren för skrivande och samarbete; hur eleverna beskriver genomförandet av sina gemensamma skrivprojekt, samt åsikter, motiv, idéer och andra faktorer som är delar av eller påverkar den sociala praktikens organisering.

Frågeställningar som uppsatsen utgår ifrån är:

Hur är skrivprocessen organiserad vad gäller val av skrivplats?

Hur använder eleverna wikin i sitt skrivande?

Hur sker samarbete och koordinering av den gemensamma skrivuppgiften?

Vilka läsare riktar eleverna sig till i sitt skrivande?

Vilken roll har läraren i skrivprocessen?

Uppsatsens syfte och frågeställningar och den analysenhet som studeras, utgår från de teoretiska ansatser som presenterats. Utgångspunkterna, inspirerade av sociokulturella ansatser (Säljö, 2000, 2005; Wertsch, 1998), belyser att lärande och handlande inte är aktiviteter som kan knytas till individens mentala förmåga, utan måste förstås utifrån sociala, kulturella och historiska faktorer. Även redogörelsen för skrivande i skolan som en social aktivitet (Heap, 1989) visar hur aktiviteter inte kan knytas till individuella prestationer, utan ramar in av en social påverkan och orientering mot andra personer och resurser, samt är knutna till skolans kontext.

Givet dessa utgångspunkter bildar den sociala praktiken analysenhet i uppsatsen. Det innebär att uppsatsens syfte och frågeställningar avser belysa skrivandet utifrån dels den materiella handlingen att skriva och hur eleverna beskriver den fysiska organiseringen kring skrivandet. Den sociala praktiken innefattar även en vad Säljö (2000) beskriver som en kommunikativ sida. Det innebär att uppsatsen även avser att belysa en immateriell sida av det gemensamma skrivandet i wikin, exempelvis åsikter, motiv, normer och idéer.

4. Metod

Utifrån uppsatsens syfte, att utröna hur den sociala praktiken kring det gemensamma skrivandet organiseras under de förändrade villkor som wikin skapar, valdes fokusgrupper som metod. Dessutom intervjuades läraren och elevernas wikis studerades, med syftet att skapa en förståelse för skolan, IT-användningen och den pedagogiska miljön och för att förbereda fokusgruppsamtalen.

Fokusgrupper är en form av gruppintervjuer som berör ett ämne, bestämt i förväg. Distinktionen mellan fokusgrupper och gruppintervjuer i generell bemärkelse, är att fokusgrupper är en forskningsteknik, att data samlas in genom gruppinteraktioner och att ämnet bestämts av forskaren (Wibeck, 2000).

Fokusgruppsamtal möjliggör skapandet av relativt fria samtal där interaktionen mellan gruppdeltagarna, gärna diskussioner, är en viktig del av metoden som kan öppna upp för intressanta samtal och på så vis belysa mer komplexa resonemang (Wibeck, 2000). Wibeck belyser skillnaderna mellan vanliga (enskilda) intervjuer och fokusgruppsamtal, samt motiv för tillämpningen av de sistnämnda:

Även om relativt öppna frågor brukar användas inom båda typerna av intervjuer, som gör det möjligt för intervjupersonen/-personerna att tala om ämnen med egna ord, är det en markant skillnad på om en grupp människor diskuterar ett ämne eller om bara en person gör det. Förutom de gruppdynamiska aspekterna som inträder kommer en bredare skala av idéer fram i en gruppintervju än i en individuell intervju (s. 39).

Att eleverna intervjuades i grupper gav alltså möjlighet att få dem att både minnas och beskriva det gemensamma skrivprojektet utifrån en ”bredare skala av idéer” (s. 39), vilket var önskvärt för att kunna belysa och förstå den sociala praktiken kring skrivandet i wikin.

Förutsättningarna för den gemensamma skrivuppgiften i wikin innebar ett genomförande under en relativt lång tidsperiod. Upplägget innefattade också en frihet för eleverna, givet skolans organisation av undervisningen och utifrån uppgiften, att själva välja när, var och hur de ville jobba. Förutsättningarna i kombination med uppsatsens syfte ledde till att tillämpad metod skulle kunna utröna, dels en förståelse för organisationen av skrivandet under en längre tidsperiod, men också kunna belysa subjektiva aspekter så som åsikter, idéer och motiv i

arbetet med den gemensamma uppgiften. Genom tillämpning av fokusgruppsamtal med eleverna ansågs dessa mål med materialinsamlingen införlivas.

En vidare diskussion kring val av metod förs i *metoddiskussion* (kap. 4.3).

4.1 Insamlande av material för genomförandet av studien

Innan fokusgruppsamtalen kunde genomföras behövdes en bakgrund kring skolan, undervisningen och elevernas nuvarande och tidigare arbete med IT införskaffas. Därför gjordes ett första besök på skolan och läraren intervjuades. Inför förberedelserna av fokusgruppsamtalen studerades även den wiki som eleverna skrivit sina berättelser i.

4.1.1 Intervju med läraren

Efter kontakt med en lärare på den aktuella skolan, bestämdes ett första möte, då han skulle intervjuas för att skapa en övergripande bild av skolan, undervisningen och IT-användningen. Jag hade inte någon tidigare erfarenhet av den aktuella skolan och behövde införskaffa ett bakgrundsmaterial inför den primära materialinsamlingen. Intervjun var semistrukturerad, vilket betyder att det finns utrymme för följdfrågor, och att intervjuaren kan ställa frågorna i en ordning som blir lämplig vid intervjutillfället. I relation till mer strukturerade intervjuer möjliggör intervjuformen att ”att komma längre och nå djupare” (Stukát, 2005, s. 39). Jag förberedde en intervjuguide (Bilaga 1), ”en översikt över de ämnen som ska täckas in och förslag till frågor” (Kvale, 1997, s. 121). De huvudteman som berördes i intervjuguiden var: *om skolan, om läraren och det pedagogiska IT-arbetet*. De valda teman som belystes, och de frågor som formulerades, syftade till att skapa en bild av läraren och dennes undervisning, men också en bild av skolan som helhet. Framför allt var målet att skapa en uppfattning av vilka IT-projekt som pågick och hade pågått på skolan.

Intervjuguiden mailades till läraren innan intervjun, eftersom det rörde sig om ett innehåll som i mångt och mycket berörde frågor om faktiska förhållanden på skolan och det därför kändes lämpligt att läraren fick en chans att förbereda sig. Intervjun spelades in med en diktafon och med hjälp av datorn (som back-up). Efter intervjun lyssnades det inspelade materialet noga igenom och sammanställdes i textformat. Materialet i intervjun tjänade som bakgrund och någon utförlig analys genomfördes inte. Därför gjordes valet att inte heller transkribera intervjun.

Då det efter den första intervju fortfarande var en del frågor som jag önskade få svar på, bl.a. gällande elevernas skrivande i wikin, intervjuades läraren en andra gång vid mitt andra besök på skolan. Även denna gång hade en intervjuguide förberetts (Bilaga 2) och förfaringssättet var det samma som vid den första intervjun.

Utifrån lärarens beskrivning av skolan och dess undervisning, samt den IT-användning som förekom, framstod elevernas skrivande i wikin särskilt intressant att studera. För att kunna förbereda vidare materialinsamling studerades den wiki som eleverna använde vid sitt gemensamma skrivande.

4.1.2 Studie av elevernas wiki

Den wiki som eleverna skrev sina berättelser i, innefattade förutom deras texter, en historikfunktion som möjliggjorde för mig att studera t.ex. vilka ändringar som var gjorda, när dessa skett och av vilken inloggning (elev). För att få en uppfattning av hur eleverna tillämpat wikin studerades ett antal aspekter av deras användning:

- Ändringar som eleverna hade gjort, främst om de ändrat i andras elevers texter, samt olika exempel på vad de ändrat (stora stycken eller mindre språkfel).
- Hur många inlägg respektive inloggning hade gjort, för att få en bild över hur fördelningen mellan eleverna sett ut.
- Om det fanns tecken på kommunikation mellan eleverna i wikin.
- Om eleverna hade använt andra funktioner i wikin, t.ex. diskussionsfunktionen, skapat nya sidor etc.

Skälet till studien av wikin var att studera respektive grupps aktiviteter i wikin för att ha som stimulumaterial vid fokusgrupperna.¹³ Genomgången av wikin gav mig också underlag vid utformandet av den frågeguide som användes under fokusgruppsamtalen. Nedan följer en beskrivning av förberedelser, genomförande, bearbetning och analys av fokusgruppsamtalen. Detta följs av en metoddiskussion.

4.2 Fokusgrupper

Beskrivningen av förfaringssättet som använts under fokusgruppsamtalen med eleverna presenteras i två avsnitt. Först beskrivs formen för fokusgruppsamtalen och det praktiska förfaringssättet. Detta följs av en beskrivning av hur materialet bearbetats och analyserats.

4.2.1 Förberedelser och genomförande

Det första steget i genomförandet var att formulera information till elever och föräldrar, där de tillfrågades om att samtycka till elevernas deltagande. Både föräldrar och elever ombads fylla i en bifogad talong, där de antingen avböjde deltagande eller godkände deltagande. Samtliga elever och föräldrar samtyckte till deltagandet.

Inför genomförandet av fokusgruppsamtalen betänktes även hur eleverna skulle indelas i grupper. Wibeck (2000) beskriver relevansen av att överväga gruppindelningen noga vid fokusgrupper eftersom gruppkonstellationen kan påverka hur interaktionen i gruppen utvecklar sig. Genom att eleverna bestod av en klass som redan kände varandra, var valet mellan att genomföra fokusgruppsamtalen med eleverna i samma gruppkonstellationer som de jobbat i vid skrivandet i wikin, eller dela in dem i andra grupper. Efter övervägande föll valet på att genomföra fokusgruppsamtalen med eleverna i samma grupper som de varit organiserade i vid skrivandet. Eleverna var indelade i sex skrivgrupper, med tre eller fyra elever i varje grupp, dock var det ett bortfall av ett antal frånvarande elever vid intervjutillfället. Könsfördelningen i grupperna var homogen inom grupperna. Grupperna bestod alltså av tjej- respektive killgrupper.

Syftet med att använda eleverna i de konstellationer som de skrivit i, var att utröna motiv och tankar kring hur de specifika grupperna valt att arbeta med uppgiften och redskapet. Det möjliggjorde även att kunna använda elevernas texter och deras interaktion från wikin som stimulumaterial vid fokusgruppsamtalen. Wibeck (2000) beskriver både fördelar och nackdelar med att ha redan existerande grupper som fokusgrupper. Fördelen är främst att deltagarna känner varandra och därför är tryggare i att tala, men det kan också finnas risker med att gruppmedlemmarna faller in i invanda roller samt att de utelämnar information då den tas förgiven inom gruppen. ”Detta till trots tycks det inte finnas tillräckligt tunga skäl för att inte använda sig av redan existerande grupper” (Wibeck, 2000, s. 53).

¹³ Stimulumaterial kan användas under fokusgruppsamtal för att gynna diskussioner och samtal (Wibeck, 2000)

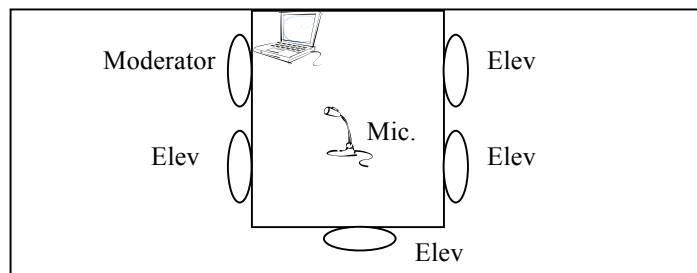
Inför fokusgruppsamtalen förbereddes en intervjuguide (Bilaga 3). Den använder sig moderatorn av för att styra samtalen (Wibeck, 2000).¹⁴ Intervjuguiden utformades för att belysa ett antal teman. Den intervjuguide som utformades och användes under samtalen är mer omfattande än vad som täcks in i uppsatsens syfte, då den genomfördes med tankar på ett bredare fokus på skrivaktiviteten. Materialet har därför avgränsats utifrån uppsatsens syfte och frågeställningar. De tre teman som nedan placerats inom parentes är inte inkluderade i uppsatsen och ligger utanför dess syfte:

- *Skrivprocess*
- *Grupparbete*
- *Läsare och publicering*
- *Kopplingar till skolan*
- *(Lärande, kunskaper och Montessori)*
- *(Tidigare erfarenheter av IT och fantasy)*
- *(Utvärderande frågor)*

Utifrån de teman som presenterades ovan, ställdes frågor för att belysa dessa. De frågor som ställdes under respektive tema, och som finns i intervjuguiden, ska inte ses som precisa i den bemärkelsen att de formulerades ordagrant. Huvudfrågorna ställdes till alla grupper, men följdfrågorna ställdes då eleverna inte själva berörde dessa aspekter i sina samtal. Strukturen på intervjuguiden härrör från att fokusgrupper kan vara strukturerade i olika grad. I de mest ostrukturerade är moderatorns roll att hålla sig utanför samtalet så mycket som möjligt och låta informanterna prata fritt kring ämnet. I de mer strukturerade fokusgruppsamtalen styr moderatoren i högre utsträckning samtalet (Wibeck, 2000). Intervjuguiden utformades för att genomföra fokusgruppsamtalen på en, vad som skulle kunna benämnas, semistrukturerad nivå; att låta eleverna tala relativt fritt kring huvudfrågorna, men att ha följdfrågor för att belysa intressanta delar av deras resonemang, eller för att få dem att fortsätta prata kring temat. Intervjuguiden fungerade under samtalen även som en form av manus, där markeringar hade förberetts där stimulimaterialet skulle visas för respektive grupp, samt med kortare inledningar för att skapa likvärdiga introduktioner av vissa frågor och teman. Som ytterligare stöd för elevernas samtal användes stimulimaterialet från respektive grupps användning av wikin. Stimulimaterialet bestod av utdrag av utskrifter ur elevernas texter och historikfiler från wikin. Materialet visades för eleverna i samband med att frågor ställdes i relation till materialet.

Fokusgruppsamtalen genomfördes i elevernas skola. Vi hade tillgång till ett klassrum och miljön var därför bekant för eleverna, vilket kan vara en faktor som påverkar informanternas vilja och trygghet i att svara (Wibeck, 2000). Eleverna och jag som moderator var placerade runt ett bord (Figur1).

¹⁴ Moderatoren är den som leder fokusgruppsamtalen. Vid ostrukturerade fokusgruppsamtal blir moderatorns roll att vara relativt passiv och låta respondenterna prata fritt kring ämnet. Vid mer strukturerade samtal blir moderatorns roll mer lik den vid andra former av intervjuer (Wibeck, 2000).



Figur 1. Placering fokusgruppsamtal

Fokusgruppsamtalen spelades in auditivt med hjälp av en mikrofon kopplad till datorn. Då de deltagande eleverna gick i skolår åtta, vilket kan vara en utvecklingsmässigt känslig ålder, gjordes valet att inte videofilma samtalen. ”Enbart bandspelare fungerar bra, eftersom gruppmedlemmarna för det mesta tänker bort den och talar som om den inte fanns där” (Wibeck, 2000, s. 79).

Vid tillfället för fokusgruppsamtalen introducerade jag intervjuformen för eleverna. Vid detta tillfälle var jag även noga med att poängtera min roll, som med dem likvärdigt kunnig om wikis, samt att inga svar skulle anses felaktiga eller konstiga. Att moderatören framställer sig som att inte vara expert på ämnet och att denne inte står för en specifik åsikt, framhålls som positivt av Wibeck (2000). Jag var också noga med att förtydliga att eleverna var skulle vara anonyma, samt att jag inte var intresserad av att peka ut individer i gruppen utan istället var intresserad av gruppens resonemang.

Fokusgruppsamtalen förlöpte i ca 30 minuter per grupp och det efterföljande jobbet startade i att transkribera intervjuerna.

4.2.2 Bearbetning och analys

Efter att fokusgruppsamtalen var genomförda startade arbetet med att transkribera de inspelade samtalen. Transkriptionen genomfördes genom att använda Audicity samt ett ordbehandlingsprogram med infogade tabeller.¹⁵

Transkriptioner kan utföras med olika noggrannhet beroende på vad syftet med analysen av materialet är. Wibeck (2000) menar att en riktigt detaljerad transkription sällan är nödvändig vid fokusgruppsamtal. I min bearbetning av materialet valde jag därför vid en första transkription att transkribera samtalen på en nivå där jag försökte återge allt ordagrant, men inte lade ner tid på att markera pauser eller att med exakthet återge överlappande tal (vilket är vanligt vid fokusgruppsamtal). När en första genomgång och analys av materialet var färdig, transkriberades dock valda delar om, främst delar som valdes som excerpt i uppsatsrapporten. Vid den andra transkriptionen användes transkriptionskonventioner, som inspirerats av Silverman (2001, s. 303) (Bilaga 4).

Analysen tar sin utgångspunkt i *innehållsanalys*: ”Att komma åt innehållsliga aspekter av det som sägs” (Wibeck, 2000, s. 87). Wibeck skriver att det inte finns analysmetoder som är speciellt utvecklade just för fokusgrupper utan att de metoder som används även tillämpas vid traditionella intervjuer. Hon beskriver analysprocessen som: ”På det hela taget handlar analysen av fokusgruppsdata om att *koda materialet, dela upp det i enheter och söka efter trender och mönster*” (s. 88, författarens kursivering). Det är utifrån dessa tre steg som min analys utgår.

¹⁵ Audicity är en gratis programvara för inspelning och redigering av ljud.

För att få en struktur på innehållet i de transkriberade fokusgruppsamtalen gjordes en innehållsanalys där materialet kodades. Eftersom intervjuguiden var relativt strukturerad och de teman och huvudfrågor som togs upp där belystes i alla fokusgruppsamtal, togs utgångspunkten i att formulera koder utifrån dessa. Formulerandet av koder gjordes även i relation till uppsatsens syfte och frågeställningar.

Vissa av de teman som användes i intervjuguiden var relativt omfattande, t.ex. temat kring skrivprocessen. När koderna formulerades skapades därför något mer precisa koder, för att underlätta när materialet från olika grupper skulle jämföras, samt för att skapa en tydligare koppling till uppsatsens syfte. Följande innehållsliga koder skapades och användes:

*Skrivprocess*¹⁶

organisation
instruktioner
resurser
kommunikation
ändringar

Grupparbete

Läsare/publicering

*(Kopplingar till skolan)*¹⁷

lärrarroll
bedömning

Dessa koder användes för att belysa de delar av materialet som hade relevans för uppsatsen. Som beskrevs ovan var materialet mer omfattningsrikt än vad som ligger inom ramarna för den här uppsatsen, därför redovisas inte koder som användes för övrigt material.

Att koda materialet på en nivå som inte var för generell, skapade vissa problem genom att elevernas utsagor ibland täckte in flera koder. I dessa fall gjordes valet att också skriva två koder t.ex. *kommunikation/resurser*. Kodningen genomfördes genom att gå igenom materialet två gånger för att vara säker på att överrensstämningen av koderna mellan grupperna säkerställdes.

När den första innehållsliga kodningen var klar sammanställdes materialet från respektive tema (de koder som presenterats utan indrag ovan): *skrivprocess*, *grupparbete*, *läsare/publicering* och *kopplingar till skolan*. Utifrån dessa sammanställningar gjordes jämförelser mellan grupperna för att ”söka efter trender och mönster” (s. 88). Dessutom innefattade analysen att ”finna mönster, göra jämförelser och kontrastera olika data mot varandra” (Wibeck, 2000, s. 97, författarens kursivering). Jämförelsen gjordes genom att använda möjligheten till olika färg på texten. Relevanta utsagor markerades och på så vis kunde likheter och även olikheter mellan de olika gruppernas samtal urskiljas. Naturligtvis låg uppsatsens syfte, frågeställningar och analysenheten, den *sociala praktiken*, till utgångspunkt för analysen.

¹⁶ *Skrivprocess* användes som kod då resonemangen var på en mer generell nivå och beskrev elevernas skrivprocesser och samarbete.

¹⁷ *Kopplingar skolan* användes inte som kod i innehållsanalysen då de mer specifika koderna *bedömning* och *lärrarroll* skapade en mer precis överblick över innehållet. Dock användes *kopplingar till skolan* när sammanställningar utifrån den innehållsliga kodningen gjordes.

När materialet var kodat, analyserat och sammanställt en första gång framgick att vissa koder inte genererade resultat som var av relevans i relation till uppsatsens syfte och frågeställningar, t.ex. *bedömning*, där elevernas utsagor inte relaterade till skrivandet i wikin. Dessutom identifierades nya koder, innehållsliga aspekter av materialet som framstod som viktiga för att belysa den sociala praktiken. Materialet gick därför igenom ytterligare en gång och en andra kodning genomfördes. De koder som skapades var *normer/ändringar* och *gemensamt/individuell*. Dessa koder visade på centrala aspekter av elevernas beskrivningar av sina skrivprocesser.

Under analysen, och efter, skrevs sammanställningar av respektive tema, som även strukturerades genom använda koderna som underrubriker. När analysen var klar studerades sammanställningarna noga och relaterades till uppsatsens syfte och frågeställningar. Utifrån detta formulerades de resultat kategorier som presenteras under resultatbeskrivningen.

4.3 Metoddiskussion

Givet uppsatsens syfte och de förutsättningar som fanns för organisationen av skrivandet, valdes fokusgruppsamtal före andra alternativa metoder. Att studera gemensamma skrivprocesser hade kunnat ske och varit relevant utifrån t.ex. observation eller videoinspelning av *skrivaktiviteten* i wikin. Dessa metoder ansågs dock inte kunna belysa den sociala praktiken kring elevernas skrivande i wikin.

Nedan förs ett resonemang kring hur materialet relaterar till de slutsatser som kan dras. Detta följs av en diskussion kring de i forskning centrala begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Slutligen beskrivs etiska överväganden, avgränsningar och metodologiska utmaningar.

4.3.1 Vad säger materialet och vilka slutsatser kan dras?

Uppsatsen introducerades bl.a. som inspirerad av sociokulturella teoribildningar. Det metodval som gjorts är dock inte en metod som normalt tillämpas i sociokulturella studier. Istället finns där en kritik mot intervjuer och de slutsatser som kan, eller inte kan, dras från dessa:

radical social constructionists suggest that no knowledge about reality that is 'out there' in the social world can be obtained from the interview, because the interview is obviously and exclusively an interaction between the interviewer and interview subject in which both participants create and construct narrative versions of the social world (Miller & Glassner, 1997, s. 99).

Detta påstående kan ställas i relation till positivisterna som istället behandlar intervjudata, genererade under kontrollerade former, med utgångspunkt i att de kan spegla "verkligheten" (Miller & Glassner, 1997). I den här uppsatsen tas avstånd från båda dessa ytterligheter vid analysen av materialet och framskrivningen av resultatet. Den data som fokusgruppsamtalen genererat, ses inte som speglingar av vad som skulle kunna benämnas en "verklighet", men inte heller som något som endast är en konstruktion i interaktionen i intervjukontexten. Istället tas utgångspunkt i Miller och Glassners (1997) fortsatta resonemang:

Research cannot provide the mirror reflection of the social world that positivists strive for, but it may provide access to the meanings people attribute to their experiences and social worlds. While the interview is itself a symbolic interaction, this does not discount the possibility that knowledge of the social world beyond the interaction can be obtained (s. 100).

Det innebär med andra ord att det är rimligt att elevernas svar och deras samtal under fokusgrupperna kan säga något om deras sociala världar, även om det är viktigt att förstå att det inte är speglingar av vad som skulle kunna benämnas som en ”verklighet”.

Ett fortsatt resonemang som kan föras i relation till fokusgruppsamtalen är vad som analytiskt fokuseras. Fokusgruppsamtal kan skilja sig stort åt vad gäller hur strukturerade de är, samt kring det analytiska intresset. Detta kan dels vara riktat mot innehållet, eller mot interaktionen mellan deltagarna. I fokusgrupper är ett vanligt intresse att studera hur *sociala representationer* uppstår genom gruppens samtal; att studera hur en grupp framför en gemensam bild av verkligheten kring dem (Wibeck, 2000). Givet de sociokulturella utgångspunkter som tas i uppsatsen är det istället den sociala praktiken som jag avser belysa utifrån elevernas samtal, alltså inte företeelser i elevernas ”verklighet” i största allmänhet.

Här har förts en diskussion kring vilken vikt intervjudatan kan tillskrivas, samt vilket analytiskt fokus som tas. Hur man ser på detta har naturligtvis betydelse för vilken tillförlitlighet studien ges. För att beskriva tillförlitlighet och kvalitet i vetenskapliga studier brukar metoddiskussionen kretsa kring tre områden för bedömning av den vetenskapliga relevansen: reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Dessa diskuteras nedan.

4.3.2 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Dessa tre begrepp är centrala för att beskriva studiens kvalitet. Reliabilitet, tillförlitlighet, innebär att olika forskare ska kunna komma fram till samma resultat utifrån ett material, oberoende av varandra (Wibeck, 2000). Stukát (2005) uttrycker det som, ”hur bra mätinstrumentet är på att mäta – hur skarpt eller trubbigt det är” (s. 125). Det innebär också att analysen ska kunna verifieras (Wibeck, 2000).

Silverman (2001) lyfter fram att tillvägagångssättet vid materialinsamlingen, samt den efterföljande bearbetningen, är viktig för att tillse att studiens reliabilitet blir god. Dels ska intervjuer ljudupptas. Ljudupptagningarna ska sedan transkriberas tillräckligt noga för att kunna genomföra en reliabel analys och det är därför önskvärt att forskaren själv transkriberar. När resultatet presenteras i rapporten är det viktigt att ha med tillräckligt långa excerpt, t.ex. ska frågan som lett till ett visst svar inkluderas. Silvermans (2001) framställning av hur intervju material kan bli reliabelt stämmer väl med hur jag gått tillväga i min studie. Intervjuerna ljudupptogs, transkriberades av mig och excerpten presenteras i ett genomtänkt omfång som även täcker in frågan. Slutligen handlar frågan om reliabilitet om att göra noggsamma beskrivningar av tillvägagångssättet för att läsaren ska kunna bilda sig en uppfattning om studiens tillförlitlighet (Stukát, 2005). I studien jämfördes även utsagorna mellan de sex olika fokusgrupperna, vilket Wibeck (2000) menar ökar reliabiliteten.

För att öka reliabiliteten, hade det varit önskvärt att vara två forskare som kunnat genomföra t.ex. kodning av materialet (Wibeck, 2000), vilket inte var fallet i uppsatsen. Det innebär en risk för reliabiliteten att resultaten endast baseras på en analys genomförd av mig.

Att intervjuer kodas, transkriberas och sedan presenteras innebär att det skapas representationer av materialet på flera nivåer under forskningsprocessen, vilket påverkar resultatet:

Numerous levels of representation occur from the moment of ‘primary experience’ to the reading of researchers’ textual presentation of findings, including the level of attending to the experience, telling it to the researcher, transcribing and analysing what is told, and the reading (Miller & Glassner, 1997, s. 101).

Det är oundvikligt att helt undvika dessa transformationsprocesser av materialet, men genom noggrannhet under bearbetning och analys, har min avsikt varit att minimera förvanskningen av elevernas ursprungliga yttranden och öka studiens reliabilitet.

Validiteten, giltighet i studien, har att göra med hur materialet tolkas. ”Det handlar om att kalla saker för deras rätta namn och om att verkligen studera det man sagt att man ska studera” (Wibeck, 2000, s. 120). Stukat beskriver det som hur ”bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta” (Stukat, 2005, s. 126).

Validitet vid fokusgrupper hänger samman med att gruppammansättning och miljö är sådan att de deltagande individerna vågar uttrycka sina åsikter (Wibeck, 2000). I den genomförda studien var eleverna i samma grupper som de hade skrivit i och de kände varandra. Även platsen var välkänd för eleverna. Det som dock kan ha påverkat validiteten är att eleverna var indelade i samma grupper som de tidigare arbetat i. Det skulle kunna ha påverkat dem att inte uttrycka missnöje med något i skrivprocessen. Att eleverna kände varandra väl kan både ha fungerat som en fördel, då de inte behövde vara blyga, men det kan också ha påverkat dem genom att de inte var anonyma för varandra.

Att alla i gruppen får möjlighet att prata på lika villkor är alltså ett viktigt validitetskriterium i fokusgrupper (Wibeck, 2000). I den genomförda studien upplevde jag att det var ett avslappnat klimat, där eleverna verkade bekväma i situationen. Det var oftast någon elev som pratade mest, men jag upplevde inte att inte de andra kunde komma till tals. Dock finns det en naturlig risk vad gäller validitet i fokusgrupper, genom att det inte är säkert att alla elever uttrycker sin åsikt. Val som gjordes för att säkerställa validiteten vad gäller elevernas möjligheter och vilja att uttrycka sina åsikter var, som nämndes ovan, att inte videofilma och att jag var noga med att framställa min roll som ”icke expert”.

Vid genomförande av en studie som ska leda fram till ett examensarbete på lärarutbildningen, är ett mått på validiteten knutet till, vad Larsson (2005) beskriver, som ett *pragmatiskt kriterium*. Det innebär att validiteten hänger samman med att studien kan bidra med något till praktiken. I uppsatsen förs en diskussion kring resultatens relevans och koppling till yrkespraktiken (kap. 7.4). Genom en sådan diskussion relateras mer teoretiska resultat till den praktiska yrkesverksamheten.

Slutligen är en diskussion som bör föras kring kvalitén på studien, dess generaliserbarhet. Det avser ”vem de resultat man får fram egentligen gäller för” (Stukat, 2005, s. 129). Den studie som ligger till grund för denna uppsats är genomförd med endast en klass elever. Undersökningsgruppen var alltså för liten för att resultatet ska anses generaliserbart. Resultaten kan dock visa på viktiga aspekter att ha i betänkande vid genomförande av liknande undervisningsupplägg; resultaten kan guida framtida undervisning. Dock gör inte uppsatsen anspråk på att skapa ett resultat som är generaliserbart i sin helhet.

4.4 Etiska överväganden

Det finns alltid en relevans i att diskutera de etiska överväganden som gjorts i genomförda studier. Etiska riktlinjer kan delas in i ett antal krav avseende *information, samtycke, konfidentialitet* och *nyttjande* (Stukat, 2005). Det främsta syftet med dessa är att skydda de deltagande informanternas integritet.

Som nämndes i kapitlet om förberedelser och genomförande (kap. 4.2.1) fick både elever och föräldrar skriftlig information om studien, och ombads att skriftligen avböja eller godkänna

elevernas deltagande. Eftersom eleverna var under 15 år anses det etiskt korrekt att även föräldrar tillfrågas (Stukat, 2005). Den information som elever och föräldrar fick ta del av innefattade både syftet med studien, vad jag avsåg göra för materialinsamling, att materialet endast skulle användas för forskningsändamål och endast användas anonymiserat. Tydliga kontaktuppgifter till mig som ”forskare” fanns. Detta är upplysningar som Stukat (2005) lyfter fram som relevanta för att studien ska anses etiskt korrekt.

För att elevernas och lärarens anonymitet ska säkerställas används i resultatpresentationen och i de excerpt som presenteras pseudonym istället för elevernas och lärarens namn. Dessa kan inte härledas till deras riktiga namn.

Ytterligare ett etiskt övervägande som gjordes var att inte filma eleverna under samtalen. Även om deras anonymitet hade kunnat säkerställas fanns det risk för att eleverna skulle kunna känna sig besvärade och obekväma.

Givet uppsatsens syfte och frågeställningar samt de metodologiska valen finns det ett antal avgränsningar i studien; sådant som inte belyses i uppsatsen. Nedan presenteras avgränsningarna och detta efterföljs av metodologiska utmaningar som uppstått under forskningsprocessen.

4.5 Avgränsningar

Med avgränsningar avser jag sådana val som gjorts som innebär avgränsningar i vad som studerats. Vid elevernas gemensamma arbete med att skriva berättelser i wikin finns det en rad olika områden som vore intressanta att studera. Genom valet att studera den sociala praktiken kring skrivandet i wikin, har avgränsningar gjorts mot andra områden som hade kunnat studeras. Det innebär att fokus t.ex. inte lagts på elevernas färdiga texter, utan på deras skrivprocesser och åsikter, idéer och motiv som styrts dessa.

Inte heller har *skrivaktiviteten* studerats. Genom det metodologiska valet att inte studera själva skrivaktiviteten, finns det naturligtvis aspekter som går förlorade kring förståelsen för aktiviteten. Det innebär dock ett övervägande, vilket metodologiskt val som görs, och utifrån uppsatsens syfte gjordes bedömningen att fokusgruppsamtal kunde ge en större förståelse för den sociala praktiken kring skrivandet.

Ett sätt att öka tillförlitligheten i studien hade kunnat vara att även inkludera den wiki som eleverna skrev i. Vid en uppsats av större omfång hade det varit intressant att belysa den sociala praktiken även utifrån analys av interaktionen i wikin, genom att triangulera materialen. Wikin studerades dock och låg till grund för att formulera frågor och för att ta fram stimulumaterial till fokusgruppsamtalen.

Ett alternativt upplägg hade i uppsatsen varit att välja ut någon grupp och analyserat deras fokusgruppsamtal och deras interaktion i wikin. För att förstå hur wikin använts av eleverna, och deras resonemang om den samma, ansågs dock jämförelse av de sex fokusgruppsamtalen vara metodologiskt mer givande i relation till uppsatsens syfte.

4.6 Metodologiska utmaningar

Metodologiska utmaningar är faktorer under genomförandet av studien som inte förlöpt på önskat sätt eller faktorer som påverkat de val som gjorts i planering och genomförande av studien och på så vis kan ha haft påverkan på resultatet. Vid genomförandet av studien har ett antal faktorer varit metodologiskt utmanande.

För det första så var skolan belägen på ett avstånd som gjorde det problematiskt att göra många besök i skolan. Detta begränsade studien, såtillvida att det inte fanns möjlighet att göra kompletteringar till materialinsamlingen eller fler besök för att få en mer utvecklad bild av skolan.

När det gäller fokusgruppsamtalen med eleverna infann sig ett antal utmaningar. En utmaning var att få eleverna att prata fritt och diskutera med varandra kring de teman som togs upp under samtalen. Det hade varit önskvärt om eleverna hade diskuterat mer med varandra, men det tenderade att bli mer strukturerade fokusgruppsamtal än vad som vara avsett. Dock var det inte svårt att få eleverna att vara aktiva och svara på de frågor som gavs. Det är svårt att peka på orsaker till varför diskussionerna inte tenderade att utvecklas; antingen kan det ha varit jag som varit ovan i rollen som moderator, eller så var det andra faktorer, t.ex. ämnet eller gruppammansättningen, som var orsaken.

Alla elever och föräldrar hade lämnat godkännande att delta i samtalen. Tyvärr var tre elever sjuka under den avsatta dagen då samtalen skulle ske. Det innebar att en elev blev ensam kvar i sin grupp. Hon fick själv avgöra om hon ville delta eller avstå. Hon deltog, men detta samtal blev alltså inte något gruppamtal, utan en intervju i mer traditionell bemärkelse.

Slutligen var det en viss problematik med att transkribera fokusgruppsamtalen. Eftersom valet gjordes att inte filma eleverna, var det endast ljudfiler som kunde användas vid transkriptionen. Då grupperna var indelade i tjej- respektive killgrupper, var det i vissa fall mycket svårt att höra skillnad på elevernas röster. För att inte transkriptionerna skulle ta en oöverstiglig tid gjordes valet att inte notera vem som sa vad i den första transkriptionen, förutom i de fall då det var lätt att höra skillnad. Vid den andra transkriptionen av de excerpt som skulle inkluderas i uppsatsrapporten, samt andra delar där de ansågs nödvändigt att identifiera eleverna, avsattes mer tid på att särskilja eleverna. Detta bör därför inte ha påverkat studiens resultat och dess tillförlitlighet.

5. Miljöbeskrivning, skrivuppgiften och wikin

För att ge läsaren en bild av hur eleverna arbetat med den specifika uppgiften och redskapet (wikin) som studerats, samt för att ge en bakgrund kring förutsättningar, vilka kan tänkas spela in, presenteras här en beskrivning av skola, elever, pedagogik och organisation, samt beskrivningar av vilka former av IT i undervisningen som förekommit tidigare. Utifrån uppsatsens teoretiska utgångspunkter, att handlande och lärande bör studeras inom den sociala praktiken där de sker, samt att lärandet också är situerat till denna praktik, blir det relevant att försöka skildra kontexten kring genomförandet av den aktuella uppgiften och ge en beskrivning av den aktuella skolpraktiken. Det är också relevant utifrån utgångspunkterna om skolan som en institutionell praktik, där det traditionellt finns generella samhällsliga ramar för hur undervisnings bedrivs, samt kring roller, redskap, organisation och bedömning. Miljöbeskrivningen är viktigt för att förstå elevernas resonemang kring sitt arbete med uppgiften och redskapet.

Miljöbeskrivningen baserar sig på de två intervjuer som genomfördes med läraren. När inga andra referenser ges är det intervjuerna med läraren som ligger till grund för beskrivningen.

5.1 Skolan, läraren och skolkontexten

Skolan där materialinsamlingen genomfördes är en auktoriserad Montessoriskola med elever i åren F-9. Skolan startades upp 1990 med de tidigare skolåren och har sedan successivt utökats

med resterande skolår upp till år nio. Klassen som deltar i studien består av 20 elever i skolår åtta. Vid intervjutillfället var dock tre elever frånvarande.

Läraren har en yrkesbana som startade i mitten på 1990-talet och han har arbetat på skolan sedan den startade. Hans undervisningsämnen är franska och engelska, men i sin utbildning har han även läst historia och en vidareutbildning till Montessoripedagog. Han har ingen IT-utbildning från sin lärarutbildning, men har fortbildat sig både i webbdesign samt genom att läsa kursen *publicistiska arbetssätt i skolan* (vid Karlstads universitet), vilken var en anledning till hans uppstart av projektet med elevernas skrivande i wikin.

5.1.1 Pedagogiken och organisationen av undervisningen

Eftersom skolan är en auktoriserad Montessoriskola utgår dess pedagogik och organisation av undervisningen från de grundtankar som Montessoripedagogiken består i. För att ge en bakgrund till de premisser som eleverna arbetade efter i skrivandet i wikin, deras erfarenheter av hur undervisningen normalt är organiserad på skolan, samt vilka andra aspekter som kan påverka deras arbete, ges här en beskrivning av skolans pedagogik. Syftet är inte att specifikt peka på innebörden av Montessoripedagogik, utan att skapa en bild av hur denna påverkar undervisningen på den specifika skolan.

Läraren nämnde ett antal områden som han ser som utmärkande och viktiga i Montessoripedagogiken och som därför också är av relevans för hur han organiserar undervisningen. Den första berörs synen på kunskap och lärande, där betoningen ligger på att eleven lär för sin egen skull, inte för lärarens. Centralt är också att fånga elevernas intresse i nuet. Det är då de bästa möjligheterna finns att eleven ska ta till sig kunskap. Att jobba med frihet under ansvar är också en viktig grundtanke i Montessori; eleverna väljer själva vad de vill jobba med inom vissa ramar, så att allt som bör göras täcks in. Att elever hjälper andra elever nämner läraren också som en viktig del i Montessoripedagogiken på skolan, samt åldersblandad undervisning. Läraren pekar på hur dessa utgångspunkter påverkar undervisningen, t.ex. genom att eleverna har fria arbetspass då de kan jobba med vad de vill och att de inte bedöms med betyg. Läraren berättar att han brukar ge feedback på det eleverna gör, antingen muntligt eller skriftligt, i form av kommentarer eller liknande.

5.1.2 Skolans IT-användning

För att ge en beskrivning av IT-användningen på skolan, samt mer specifikt lärarens projekt med den studerade klassen, blir det relevant att även ge en bakgrund till de förutsättningar som finns för IT-användningen. I den del av skolan där högstadiet är håller till går 60 elever och där finns en tillgång 21 stationära datorer, samt 5 laptops. Det finns även en möjlighet att boka ytterligare fem laptops. Ett av klassrummen, ett stort klassrum som används som samlingslokal, har en projektor. Läraren beskriver tillgången på programvaror som tillfredsställande och beskriver att skolan även använder sig av många gratisprogramvaror. Som support kring IT-användningen och som ansvarig för IT-relaterad fortbildning har skolan en IT-pedagog. Läraren beskriver honom som engagerad och duktig; som en person som löser de flesta av de problem som uppstår.

För att få en bild av hur den pedagogiska IT-användningen ter sig på skolan, utöver lärarens egna projekt, ombads han beskriva även andra projekt på skolan. Skolans webbtidning beskrivs som ett övergripande projekt för hela skolan. Skolan hade tidigare även en internationell webbtidning. Tidningen startades inom ett projekt, men då projektiden löpt ut och uppdateringen av tidningen inte längre fungerar tillfredsställande, kommer den

förmodligen att läggas ned. Utöver den pedagogiska IT-användningen används IT för en rad administrativa syften och i kontakt med hemmen.

5.1.3 Lärarens IT-projekt med klassen

För att ge en bild av vad eleverna hade för IT-erfarenheter tillsammans med läraren innan projektet med wikin, ombads han berätta vad de haft för tidigare projekt. Under hösten 2007 startade läraren upp ett projekt med bloggar med eleverna i år 7-9. Läraren beskriver arbetets organisation kring bloggarna som att uppgifterna exempelvis initieras genom att eleverna får en specifik uppgift, eller att de instrueras om att skriva utifrån något från lektionen. Syftet med bloggarna beskriver läraren med ett antal argument: att eleverna ska öva sig att skriva reflekterande texter, att bloggarna blir en form av webbportfolio och ett ställe att samla läxarbete, samt att eleverna får möjlighet att lära sig tekniken.

5.2 Uppgiftens mål och upplägg

Det undervisningsprojekt som studerats, där eleverna skrev engelska fantasyberättelser i en wiki, var ett projekt som läraren hade startat upp ungefär en månad innan jag tog kontakt med skolan. När jag besökte skolan för att göra min materialinsamling hade eleverna arbetat med uppgiften i ungefär två månader och den var under avslut. Uppgiften bestod i att eleverna i år åtta skulle skriva fantasyberättelser tillsammans i grupper, med tre till fyra elever i varje grupp. Läraren undervisade klassen i engelska och det var som en del av den undervisningen som projektet genomfördes.

Uppgiften bestod i att eleverna skulle gå igenom de grundstolpar som karakteriserar genren fantasy. En del av uppgiften, eller ett krav i anslutning till uppgiften, var att eleverna skulle skriva uppgiften gemensamt i gruppen; att alla skulle bidra till texten även om de inte behövde skriva fysiskt tillsammans. Ett krav var även att wikin skulle användas.

Arbetet initierades genom att eleverna fick en bok, ett arbetsmaterial (Broadbridge, 2002), där genrens olika karakteristika presenteras. I boken finns exempel på de olika grundstolparna i fantasy – *fantasy-setting*, *evil enemy*, *good hero* och *the breakthrough* - och dessa exemplifieras genom referens till olika kända fantasy stories¹⁸. Från början var kravet från läraren att dessa olika delar i fantasygenren skulle presenteras explicit, som delmål. Efterhand släppte han dock på kravet och nöjde sig med att eleverna inkluderade dessa grundstolpar i storyn. Utöver kravet på att wikin skulle användas, att alla i gruppen skulle vara delaktiga, samt att de olika karakteristika ur fantasygenren skulle vara representerade, innefattade uppgiften att eleverna skulle rita en karta över ”det andra landet”.¹⁹

Förutom att eleverna fick arbetsmaterialet, introducerades de till fantasygenren och läraren gick även igenom wikins funktionalitet och vad det innebär att alla kan ändra i allas texter. Eleverna ombads att inte ändra i andra gruppers texter för att undvika att förstörelse skulle förekomma. Vid uppstarten av uppgiften delade eleverna själva in sig i grupper med tre till fyra elever i varje grupp. För att alla elever skulle komma igång med skrivandet fick de till uppgift att skriva var sin breakthrough.²⁰ Grupperna fick sedan välja vilken breakthrough de ville använda i sin story.

¹⁸ Se Broadbridge (2002) för mer info.

¹⁹ Fantasy stories utspelar sig ofta i två parallella världar, den riktiga och en fiktiv.

²⁰ I fantasy kan det vara två världar och breakthrough innefattar den händelse som gör att karaktärerna genom någon form av magi hamnar i den andra världen.

Efter den gemensamma starten av uppgiften fick grupperna en stor frihet att själva organisera sitt arbete. Eleverna hade en lektion i veckan då de kunde arbeta med wikin men i övrigt kunde de välja att arbeta med wikin på sina fria arbetspass eller på fritiden. Det fanns alltså en stor flexibilitet för eleverna att välja hur de ville organisera sitt arbete; skriva tillsammans med gruppkamraterna i skolan eller själva hemifrån. Under en tvåveckorsperiod i slutet av arbetet med uppgiften var eleverna på praktik och under denna period var de alltså hänvisade till att skriva hemma, om de ville skriva.

Läraren stämde av ett par gånger med eleverna, under arbetet för att se hur det förlöpte. Vid ett tillfälle fick eleverna skriva ut sina berättelser och läraren läste och rättade, i de fall inte berättelserna var för långa. När de närmade sig datum för dead-line, fick eleverna med utgångspunkt i kartor de ritat över "fantasy-världarna", presentera sitt arbete för de andra grupperna.

5.3 Wikin – Wikispaces

I bakgrunden/litteraturgenomgången beskrivs wikis på en generell nivå. I det följande ges en beskrivning av den specifika wikin som användes i elevernas skrivande och samarbete.

Den wiki som eleverna använde var Wikispaces²¹. Wikin finns i flera versioner varav klassen använde sig av en enkel version. För att ge läsaren en uppfattning om vilka förutsättningar wikin erbjöd eleverna i deras skrivande, presenteras i det följande den funktionalitet som inkluderades i wikin:

Inloggning

Genom möjligheten att lägga till specifika användare i wikin, kan dess användning styras till en specifik grupp, vad gäller rättigheterna att skriva och uppdatera. Det krävs att administratören, i det här fallet läraren, lägger till de individer som ska kunna skriva i wikin. Sedan måste att eleverna loggar in då de ska använda wikin. Att möjligheten att skriva styrs av att vara medlem samt att logga in, gör att all interaktion i texten knyts till en viss inloggning. Det går sedan att i historikfunktionen se vilken inloggning som gjort vad och när. Att läsa i wikin kräver dock ingen inloggning, utan wikin ligger publik och tillgänglig för alla.

Open editing - redigera och lägga till text

En av de funktioner som utmärker wikis är möjligheten att lägga till, ta bort och ändra i alla texter. Det innebär att alla elever som är medlemmar i wikin kan ändra i det andra har skrivit.

Historik

Wikin tillhandahåller en historikfunktion. Det innebär att det till varje sida går att studera hur texten vuxit fram. Alla "edits" sparas och genom historikfunktionen går det att se vilka ändringar som är gjorda, av vilken inloggning och när. Det finns också en funktionalitet i historikfunktionen som gör det möjligt att gå tillbaka till tidigare versioner av texten.

Möjligheten att skapa länkade sidor

Att skapa nya sidor och länka sidor till varandra är också en av de grundfunktioner som förknippas med wikis. Även i Wikispaces finns den funktionen. Länkar markeras med blå, understruken text.

Trådade diskussioner

²¹ <http://www.wikispaces.com/>

Wikispaces erbjuder även en metafunktion genom möjligheten att skapa forum med trådade diskussioner. Till varje sida finns det möjlighet att föra diskussioner.

Redigering av text i Wikispaces sker genom ett redigeringsverktyg.

I kapitlet har en bild kring skolan, uppgiften och wikin skrivits fram. Denna bakgrund är relevant att ha i åtanke vid läsning av den följande resultatbeskrivningen, för att relatera elevernas beskrivningar till.

6. Resultatbeskrivning

Resultatbeskrivningen baseras på de fokusgruppsamtal som genomfördes med eleverna. Samtalen transkriberades och det är utifrån dessa transkript som analysen genomförts (se Metod, kap. 4). De resultat som redovisas, baseras på den analys som gjorts av transkripten, genom och utifrån kodningen av dessa. Strukturen på presentationen av resultatet består i ett antal resultat kategorier, samt underkategorier till vissa av dessa. Resultatbeskrivningen under respektive resultat kategori och underkategori följer följande struktur:

- Sammanfattning av gruppernas svar på en generell nivå, med fokus att peka på likheter och diskrepanser mellan gruppernas beskrivningar.
- Sammanställning av respektive grupps svar i tabellform.
- Utvecklade resonemang utifrån de data som presenterats, exemplifieringar genom presentation av excerpt.

Sammanställningarna i tabellerna innefattar elevernas *beskrivningar och berättelser*. Dessa tabeller avser att ge läsaren en möjlighet att på ett strukturerat sätt ta del av respektive grupps samtal. Sammanställningarna baseras på de transkriberade och kodade fokusgruppsamtalen och är *sammanfattningar* av vad respektive grupp sagt. Att redovisa elevernas precisa utsagor kring varje resultat kategori hade varit för omfattande för uppsatsrapporten.

Slutligen, givet elevernas beskrivningar, förs mer utvecklade resonemang av deras samtal kring respektive resultat kategori. Resonemangen utgår från vad eleverna sagt under fokusgruppsamtalen och baseras på de transkriberade fokusgruppsamtalen. Utifrån vad de har sagt presenteras här även slutsatser, då dessa är väl underbyggda av redovisade data. I samband med detta används i vissa fall excerpt från fokusgrupperna för att exemplifiera och visa på hur eleverna resonerat.

I text och tabeller används pseudonym för respektive grupp. De har formen *Grupp1*, *Grupp2* o.s.v. När eleverna nämner läraren vid namn används pseudonymen *Läraren*. I excerpten och i sammanställningarna i tabellerna, där det behöver göras explicita referenser till elever, används fingerade namn.

6.1 Skrivprocess, organisation och samarbete

Som bakgrunden till miljöbeskrivningen (Kap. 5) visat, ger de premisser som eleverna arbetar efter i skolan en relativt stor frihet för dem att själva göra val kring sin organisation av skrivandet. Eleverna har t.ex. mycket ”fria arbetspass” då de kan jobba med vad de vill, under givna ramar. Wiki erbjuder också en funktionalitet som gör att det finns möjligheter för eleverna att göra val kring sitt skrivande, t.ex. kring skrivplats (skola eller hem) och i vilken mån de velat interagera i varandras texter. Wikins funktionalitet i kombination med elevernas frihet i att själva välja när, var och hur de velat jobba innebär att grupperna kunnat göra många egna val i skrivprocessen. Dessa val har även kunnat påverka deras samarbete i det

gemensamma författandet vad gäller i vilken mån de velat stödja varandra genom olika former av interaktion, kommunikation och gemenskap i skrivandet.

I följande redovisas hur eleverna beskriver sina skrivprocesser, samarbete och organisation av skrivandet. Resultatbeskrivningen inleds med hur eleverna beskriver uppstarten av arbetet. Detta följs av beskrivningar av den fortsatta skrivprocessen.

6.1.1 Inledning av skrivprocessen och planering

När läraren initierade uppgiften fick alla elever till uppgift att skriva var sin breakthrough. Grupperna fick sedan välja en av dessa att inkludera i sina berättelser. Under fokusgruppsamtalen ombads eleverna att berätta om hur de jobbat med skrivandet i wikin; hur texterna kommit till, från början och genom skrivprocessen.

Alla grupper utom en (*Grupp1*) beskrev att de hade någon form av gemensam start på arbetet och gemensam planering. Formen för samarbetet och hur utvecklat eleverna beskrev dessa samarbetsprocesser skiljer sig dock till viss del mellan grupperna. *Grupp1* urskiljer sig från de andra grupperna genom att de inte berättade om gemensam planering eller gemensamt arbete i uppstarten av skrivandet, mer än att de hade en gemensam grundtanke som de började skriva utifrån. Detta kan kontrasteras mot exempelvis *Grupp2* och *Grupp4* som uttryckte en gemensam start på skrivandet.

Elevernas beskrivningar av inledningen av skrivprocessen:

<i>Grupp1</i>	Gruppen hade ingen gemensam planering, utan gick på kreativitet, men de hade en grundtanke som de var eniga om.
<i>Grupp2</i>	Gruppen började arbetet genom att sitta lugnt tillsammans och skriva. De lade upp arbetet och planerade innan de började skriva, t.ex. ritade en karta som hjälp. Detta gjordes gemensamt av gruppen. Efter den gemensamma planeringen började de skriva lite mer själva.
<i>Grupp3</i>	De berättar att de började skriva var sin breakthrough och sedan valde ut en av dessa som de började skriva utifrån. De planerade det mesta tillsammans, kring vem som skulle vara huvudperson och hur kartan över den andra världen skulle se ut. Sedan fick alla börja skriva lite som de själva ville.
<i>Grupp4</i>	Gruppen berättar att de började skriva var sin breakthrough och att de skulle välja en av dessa, men istället tog lite från varandras och skrev en gemensam. De hade inte funderat på vad storyn skulle handla om, men genom att ta idéer från varandras breakthroughs kom de på idéer så att de kunde fortsätta. Gruppen ritade kartan och bestämde hur de (karaktärerna) skulle resa och vad som skulle hända. Genom detta kom de på mer saker som skulle hända. Planeringen gjordes gemensamt.
<i>Grupp5</i>	Utifrån uppgiften planerade de karaktärer och ”questen” som skulle vara med i storyn. De kom på strukturen från början och sen skrev de på.
<i>Grupp6</i>	De började skriva var sin breakthrough och sedan valde de den som var bäst genom att rösta. De började sedan skriva utifrån den. De beskriver även att de skulle komma på en hjälte och en fiende, samt att de gjorde tankekartor. En av eleverna gjorde även en karta, vilket var en del av uppgiften. De började skriva parallellt med detta arbete. Planeringen gjorde de tillsammans.

Tabell1: Inledning av arbetet – planering och uppstart

Det framgår i elevernas beskrivningar av det inledande arbetet av skrivprocessen att skrivandet var ett gemensamt projekt i de flesta grupper. Det är dock bara i *Grupp4* som eleverna *uttrycker* hur bidraget från respektive gruppmedlem hade positiv effekt för deras gemensamma skrivprojekt. I excerptet nedan beskriver de hur de genom att ta idéer från varandra skapade en gemensam start på berättelsen:

Grupp 4

7	<i>Intervjuare</i>	Ähm, jag tänkte vi skulle börja prata lite om själva ert skrivande i den här wikin, ääh, om ni kan berätta lite om hur ni har jobbat, hur den här texten har kommit till från att ni började tills där ni är nu så?
8		Mmm, ((de skrattar lite blygt))
9	<i>Tove</i>	Jo, vi skulle skriva sådana där breakthroughs, alla skulle skriva var sin och sen skulle vi välja bland dom vilken vi någon () skulle sen fortsätta med [mm]
10	<i>Åsa</i>	Och sen hittade vi en massa idéer från varandra, t ex... [aa]=
11	<i>Tove</i>	=Ja.. vi blandade=
12	<i>Åsa</i>	= the of the world det tog vi från <i>Veronica</i> , såå ((de andra håller med))
13	<i>Intervjuare</i>	Så det hade ni som uppgift att skriva var sin, det var en uppgift från <i>Läraren</i> ?
14	<i>Åsa</i>	Ja, det var från början [aa, ok]
15	<i>Intervjuare</i>	Hade ni gjort något innan ni skrev den här breakthrough:n, hade ni lektioner innan, innan det här började?
16	<i>Veronica</i>	Jag hade inte tänkt så mycket på hur den skulle handla om eller så här, utan det kom verkligen fram sen när sedan skrev våra olika, för då kunde man ta från allas när man sen skulle fortsätta [mm]
17		Mmm

Excerpt1: Grupp4 – Gemensamt skrivande

Det framgår i excerptet att ”de hittade en massa idéer från varandra” och ”blandade”. Slutligen uttrycker *Veronica* att de inte hade funderat på vad berättelsen skulle handla om utan att det var genom att ta idéer från varandra som de fick tankar om innehållet till detta.

Ser man till övriga grupper uttrycks inte vinsten av gemensamheten i det inledande arbetet. Det som framstår i de flesta av gruppernas beskrivningar är istället referenser till den uppgift de fått av läraren. Alla grupper, utom *Grupp1*, gör referenser till deluppgifter i den skrivuppgift de fått (breakthroughs, quest, rita karta, karaktärer). Det fanns alltså moment i den uppgift eleverna fått som de behövde komma underfund med och som de flesta grupper i någon mån gjorde gemensamt.

Men utöver det faktum att eleverna använde referenser till uppgiften som en beskrivning av vad i det gemensamma skrivandet de tog sin utgångspunkt, framstår det som att planeringen, eller vad *Grupp1* uttrycker som ”en gemensam grundtanke”, var ett nödvändigt moment för eleverna för att starta upp det gemensamma skrivprojektet. I *Grupp2* och *Grupp3* görs även direkta uttalanden om att de *efter* den gemensamma uppstarten och planeringen började skriva mer själva. Nedan är utdrag ur *Grupp2*:s samtal:

Grupp2

6	<i>Intervjuare</i>	Mmm, ääh jag tänkte att vi kunde börja att ni kunde få börja att berätta hur ni har jobbat med ert skrivande i wikin, alltså från att ni hur ni började och hur arbetet har sett ut.
7	<i>I kör</i>	Jaaa
8	<i>Malin</i>	Det började med att <i>Läraren</i> introducerade då det, hur vi skulle göra och så, sen så började vi ganska lugnt tillsammans så och satt och skrev allihopa.. [mmm]
9	<i>Sara</i>	Man fick lägga upp liksom lite hur, asså, det är ganska svårt att bara börja att skriva man fick lägga upp lite så rita en karta och så så att man hade lite hjälp liksom.
10	<i>Malin</i>	Ja, vi gjorde lite planering före liksom [jaa]
11	<i>Intervjuare</i>	Det gjorde ni hela gruppen ihop eller?
12	<i>I kör</i>	Jaa, i början, tillsammans, precis.
13	<i>Malin</i>	Och sedan så började vi då skriva lite mer själva och så och hemma och sådär [ja] [mm]

Excerpt2: Grupp2 - Planering

De beskriver svårigheten med att bara börja skriva, men efter att de gjort den gemensamma planeringen, beskriver de att de övergick till att skriva mer själva.

6.1.2 Organisation, samarbete och fortsatt skrivprocess

Organisationen av det fortsatta arbetet redogörs utifrån var eleverna befann sig när de skrev, i vilka konstellationer (enskilt eller i par), och vilka former för samarbete och kollaborativt skrivande de använde sig av. Som redogjordes för ovan beskrev alla grupper, utom *Grupp1*, att de i någon mån jobbade gemensamt vid uppstarten av skrivprocessen. Som en del av uppgiften, vilket även några grupper beskriver, hade alla elever skrivit var sin breakthrough av vilka grupperna sedan fick enas om en eller skapa en gemensam. Oberoende av hur eleverna valt att inleda det gemensamma skrivandet, och i viken mån de planerat sin story, hade de alltså en början på berättelsen (breakthrough) att skriva utifrån i den fortsatta skrivprocessen.

Gruppernas beskrivningar av det fortsatta skrivandet tyder på skillnader i vilka val de gjort kring skrivplats och hur de utnyttjat varandra som stöd i det gemensamma skrivandet. Alla grupper beskriver att de har utnyttjat möjligheten att skriva både i skolan och hemma. Två grupper redogör för att de skrivit ungefär lika mycket på båda ställena (*Grupp4 & Grupp1*). Två grupper beskriver istället att det skrivit mest i skolan (*Grupp2 & Grupp6*) och två grupper att de skrivit mest hemma (*Grupp3 & Grupp5*). Hur eleverna valt att interagera med varandra är inte enbart beroende av skrivplats. Vissa grupper beskriver t.ex. att de suttit tillsammans vid datorerna i skolan, medan andra suttit enskilt. Dessutom skiljer det mellan hur eleverna har valt att kommunicera när de skrivit från skilda platser. En grupp kommunicerade inte alls hemifrån (*Grupp6*), medan andra grupper både haft forum i texten, storyplans samt använt andra kommunikationsmedium (MSN, e-mail och telefon). Ingen av grupperna beskriver att de delade upp texterna mellan sig från början, däremot är det flera grupper som redogör för att de delade upp resterande text som var kvar att skriva i slutet, med skälet att hinna blir klara. I de flesta grupperna framstår det som att skrivandet skett efter individuella val. *Grupp4* uttryckte att de fortsatte där den andra slutade och andra grupper att de skrev när de ville eller hade tid (*Grupp6, Grupp3, Grupp2 & Grupp1*).

Eleverna beskriver den fortsatta skrivprocessen - skrivplats, kommunikation och samarbete:

<i>Grupp1</i>	
Skrivplats	Gruppen har suttit ungefär lika mycket i skolan som hemma.
Kommunikation och samarbete	Hemma beskriver de att de pratat lite på MSN, men att de annars sett om någon skrivit. De läste då och beskriver att de förstod varandra för att de känner varandra ganska väl. De försökte då knyta samman innehållet. I skolan har eleverna suttit enskilt vid datorerna men kunnat gå och fråga varandra om det varit något. De delade inte upp texten mellan sig från början men i slutet; en fick ansvar för början, en mitten och en slutet. I övrigt beskriver de att alla har "kört sitt race" i skrivandet.
<i>Grupp2</i>	
Skrivplats	Beskriver att de suttit både i hemma och i skolan men skrev mest i skolan. I början skrev de bara i skolan men i slutet mer hemma, då de hade prao.
Kommunikation och samarbete	Hemma beskriver de att de hade kontakt genom att t.ex. ringa och genom MSN. De satt då två och två vid datorerna i skolan. De beskriver att det "känns skönt" att sitta två. Även om en skriver kan den andre hjälpa till och det gör det lättare. De hade ingen plan för vem som skulle skriva vad utan mer den som kände för det.
<i>Grupp3</i>	
Skrivplats	De har skrivit lite i skolan men mest hemma.
Kommunikation och samarbete	De satt enskilt vid datorerna i skolan, men de kom överrens lite och skrev på storyplanen vad som ska hända. Förutom att storyplanen fungerar som ett

	sätt att kommunicera vad som ska hända skapade gruppen ett forum att kommunicera i och använde sig av mail. De mailade innan de skrev så att inte två skulle skriva samtidigt. Alla fick skriva när de hade tid och de fick ta egna initiativ. Gruppen delade inte upp arbete mellan sig utan de skrev när de hade tid och kände för det. Men nu i slutet försökte de dela upp eftersom det var så olika hur mycket varje person hade skrivit. En elev beskrivs komma på idéer och skriva inledning som en annan elev sedan utvecklade och skrev vidare på.
<i>Grupp4</i>	
Skrivplats	Beskriver att de både skrev hemma och i skolan.
Kommunikation och samarbete	Hemma kommunicerade de genom (forum) samt att de även var inne hela gruppen på MSN så de kunde fråga varandra. I skolan beskriver de att de både suttit tillsammans vid datorn och enskilt, men att de oavsett kunnat prata med varandra. De delade först inte upp vem som skulle skriva vad utan fortsatte att skriva där den andre slutat och kanske ändrade något i det den andra skrivit. Men i slutet när det skulle vara klart så delade de resterande delar för att bli klara.
<i>Grupp5</i>	
Skrivplats	Gruppen skrev mest hemma, men även i skolan.
Kommunikation och samarbete	Hade ett forum där de utbytte idéer och kommunicerade när de var hemma. De sista dagarna ringde de också, annars använde de förutom forumet även mail. Gruppen hade en storyplan som de skapade tillsammans i mitten av skrivprocessen, för att planera mitten av storyn, som inte var planerad. I skolan satt de vid en dator, men en skrev och den andre ritade t.ex. på kartan och sen bytte de efter en stund. De skrev på olika ställen i storyn samtidigt, om de fick idéer på ett ställe kunde de skriva på ett annat ställe. De gjorde ingen uppdelning av vem som skulle skriva vad från början, men i slutet delade de upp för att det var "kris" att bli klara.
<i>Grupp6</i>	
Skrivplats	Beskriver att de skrev mest i skolan, men skrev även hemma.
Kommunikation och samarbete	När de skrev hemma kommunicerade de inte. De andra fick läsa det i skolan sen och se vad de hade skrivit. I skolan skrev de först alla fyra, tillsammans vid en dator. De var för många så då satt de två och två istället. De delade inte upp vem som skulle skriva vad utan alla skrev när de ville och hade tid.

Tabell2: Kommunikation, samarbete och skrivplats

Man kan notera i elevernas beskrivningar, att grupperna fördelar sig lika mellan var de främst valt att skriva; två grupper skrev mest i skolan, två grupper mest hemma och två grupper ungefär lika mycket på respektive ställe. Vid studiet av elevernas svar kan man även notera att valet av skrivplats, mellan hem och skola, inte verkar vara ett enkelt mått på graden av samarbete i gruppernas skrivprocesser. T.ex. beskriver alla grupper, utom *Grupp6*, att de kommunicerat på något sätt även när de skrivit hemma. På samma sätt beskriver *Grupp1* och *Grupp3* att de satt själva vid datorerna i skolan, även då möjligheten fanns att sitta tillsammans; de gör dock beskrivningar av att de kunde prata med varandra (*Grupp1*) eller att de kom överrens innan om vad de skulle skriva (*Grupp3*).

När grupperna (utom *Grupp6*) beskriver att de kommunicerat eller hållt kontakten hemifrån beskrivs olika kommunikationsmedium, som inte är delar av wikin, t.ex. MSN, mail och telefon. *Grupp3* och *Grupp5*, som skrev mest hemifrån, är också de två grupper som, förutom externa kommunikationsmedium, även beskriver att de skapat egna forum i texten, samt storyplans. Dessa resurser som eleverna skapat förefaller vara stöd för dem att få det gemensamma skrivandet att fungera från skilda platser och när de suttit själva. *Grupp3* beskriver nedan att de använder storyplanen som ett ställe där de samlar idéer som de kommit överrens om kring vad som ska hända i storyn:

Grupp3

58	Intervjuare	Hur sitter ni då? Sitter ni tillsammans vid en dator då eller?
59	Karin	Nej, vi skriver mest själva liksom. Vi kommer överrens lite så och skriver på storyplan vad som ska hända och sen så och förhoppningsvis kollar de andra in storyplanen och skriver efter det liksom [ok]. Det har varit någon gång bara, men hållå så ska det ju inte vara man ska skriva annorlunda.

Excerpt3: Grupp3 – Enskilt eller i grupp

Storyplanen beskrivs sedan som något de ska titta på när de skriver själva, även om Karin uttrycker en viss problematik med att så inte alltid är fallet.

Oavsett var eleverna skrivit, och hur de organiserat sig vid datorerna i skolan, ger elevernas beskrivningar alltså en bild av att de i någon mån haft kontakt med varandra. Genom elevernas beskrivningar är det dock svårt att få en tydlig bild av hur gemensamt skrivprojektet varit, i vilken mån och hur de egentligen samarbetat. Alla grupper, utom Grupp6, beskriver att de kommunicerade hemifrån, samt att grupperna antingen satt tillsammans vid datorerna i skolan eller att de gick och pratade med varandra. Trots detta så ger alla grupper, utom Grupp5, beskrivningar som tyder på individuella val kring när, var och hur de skrev. Grupperna uttrycker att de fortsatte där den andras slutade (Grupp4) eller att de skrev när de ville och hade tid (Grupp6, Grupp3, Grupp2 & Grupp1).

Det är endast i Grupp2 och Grupp3 som eleverna beskriver hur de drar nytta av varandra i skrivprocessen. Grupp2 beskriver att det är tryggt att sitta tillsammans genom att de kan hjälpa varandra. I Grupp3 beskrivs istället den nytta de ser av varandra i skrivandet som hur de bidrar med olika saker i skrivandet:

Grupp3

143	Karin	Men det är oftast Elsa som kommer med lite sådana här konstiga, roliga idéer, som jag: Ja, det kan vi göra mer av ()
144	Elsa	och då skriver hon lite mer större så här.
145	Karin	Ja, precis ()
146	Elsa	och jag skriver lite inledningar sådär.
147	Frida	Och så sitter jag och skrattar bara.
148	Karin	((skrattar)) A, nä men hon kan liksom komma med idéer så skriver jag hur man ska följa det, i storyplan då, så att aa..

Excerpt4: Grupp3 - Samarbete

När det gäller hur eleverna bidragit till berättelsen och hur de samarbetat, ger grupperna beskrivningar av att de inte gjort någon uppdelning mellan vem som skulle skriva vad från början. Däremot berättar eleverna i fyra av grupperna att de delade upp texten mellan sig i slutet. Främsta skälet (Grupp1, Grupp4 & Grupp5) var att bli klara i tid. Men i Grupp3 bestod uppdelningen i en problematik av att de skrivit olika mycket av storyn och därför gjorde en uppdelning.

I elevernas beskrivningar av sina skrivprocesser är det bara i Grupp4 som ändring i andras text nämns. Eftersom funktionen och möjligheten att på ett enkelt sätt ändra i andras text är ett av de villkor som wikin introducerar till skrivprocessen, tillfrågades eleverna explicit om just detta.

6.2 Ändra i andras text

En av de funktioner som utmärker wikis är att det är möjligt för alla som är medlemmar i wikin att skriva, radera och ändra i all text. Det innebär att grupperna hade möjligheten att

ändra i sina gruppmedlemmars texter, men också i andra gruppers berättelser. Eleverna tillfrågades om hur de utnyttjat funktionen att ändra i andras text och vad de hade ändrat. De fick även berätta om vad de ansåg om möjligheten att ändra i det andra skrivit. Som beskrivs i metodkapitlet (kap. 4) hade jag vid förberedelserna av fokusgruppsamtalen gått igenom den wiki som eleverna skrev i. När jag ställde frågan om ändringar använde jag mig därför av exempel på ändringar de gjort, som stimulumaterial för att få eleverna att samtala om ändringarna.

Det framgår i elevernas samtal att grupperna generellt tycker att möjligheten att ändra i andras texter är ”ok” eller bra, främst för att kunna rätta stavfel. Mindre fel, som stavfel och språkliga fel, är också det som förefaller vara det som grupperna främst beskriver att de ändrat.²² Grupperna tycker inte att det är ok att ändra i andra gruppers text. De nämner även att de ombetts av läraren att inte göra det. I elevernas resonemang framstår det som att det i grupperna finns outtalade normer för vad som är acceptabelt att ändra och under vilka förutsättningar. I tre av grupperna (*Grupp3*, *Grupp4* & *Grupp6*) nämns även historikfunktionen i wikin som en möjlig utväg om någon ändrat i en text man velat behålla, att man då kan gå tillbaka till en tidigare version av texten.

Eleverna beskriver vad de ändrat i andras texter och resonerar kring möjligheten att ändra i det andra skrivit:

<i>Grupp1</i>	De ändrade mest språkliga fel och de tycker att det är en del av grejen att man ska gå in och ändra när det är grupparbete. Stavfel var det bara att ändra. Om det var något riktigt stort så gick de och frågade.
<i>Grupp2</i>	Gruppen ändrade främst språkliga fel och meningar. De tycker att det gått bra att ändra eftersom man lätt gör småfel som man inte ser själv. De tycker dock att det skulle vara mer besvärligt att ta bort större stycken. De uttrycker att de tänkte ungefär likadant i gruppen och hade en plan på vad de skulle skriva, så de behövde inte ta bort större stycken. Gruppen tycker att det är bra att kunna ändra, <i>men</i> endast om man känner varandra och jobbar bra ihop. Hade de varit i en annan grupp, med en massa killar, menar de att de kanske hade blivit förbannade. De ändrar inte i andra gruppers texter för att de uppfattade att läraren sa att de inte fick det. Om det skulle vara aktuellt att ändra i någon annan grupps text tycker de att man bör prata med den andra gruppen för man vet ju inte om de tänkt annorlunda.
<i>Grupp3</i>	De tycker att det är bra, <i>Karin</i> i gruppen menar att hon ändrar mycket och vill att de andra ska ändra. De andra tycker att det är bra för man kan ju ha kvar det gamla och gå tillbaka till det i historyn om någon tar bort något man inte ville. Övriga gruppmedlemmar tycker att det är ok att <i>Karin</i> ändrar om hon inte tar bort allt. <i>Karin</i> menar att hon istället gör dem längre. De brukar inte prata med varandra innan de ändrar, men under praon skrev <i>Karin</i> i forumet innan hon ändrade. Att ändra i andras texter är inte acceptabelt om man skriver på deras story, men stavfel är ok. De tycker även att det är onödigt att skriva på någon annans berättelse när man har en egen att skriva. De nämner också lärarens instruktioner om att inte ändras i andras text.
<i>Grupp4</i>	Tycker att det både är bra och dåligt att man kan ändra i andras texter, det är dåligt om man själv skrivit något bra och så tar någon bort det. Men, säger en annan, det finns ju ändå sparat. Det har inte heller hänt i gruppen. De menar istället att det är lättare för man kan rätta varandra eftersom alla är olika bra på engelska. Det beror lite på hur mycket någon har skrivit, om man ska ta bort, men då bör man prata med den personen och säga vad man har för idé. De har inte ändrat i andra gruppers texter, de har läst men inte ens tänkt på att göra det. De tycker inte att det skulle vara ok eftersom de inte är delaktiga i den andra gruppens berättelse.
<i>Grupp5</i>	De tycker att det var bra för en i gruppen skrev väldigt fort så hon hoppade över bokstäver och det blev stavfel och då kunde hon gå in och rätta hennes fel, vilket var ok för henne. De omformulerade varandras meningar och ändrade ord. De ändrade inte i andras gruppers texter eftersom de inte fick det för <i>Läraren</i> . Beskriver att de känner varandra väldigt bra, att de är kompisar även utanför skolan, och att det därför var ok att de rättade varandra, eftersom de

²² Alla grupper beskriver inte ändringar, men de tillfrågades utifrån stimulumaterialet där jag visade dem ändringar; resonemangen utgick utifrån dessa ändringar som de gjort i andras texter.

	känner varandra väldigt väl.
<i>Grupp6</i>	De tycker att det är ok, om man frågar innan. Någon tillägger att det ändå finns en history så man kan ta tillbaka det. De tycker dock att stavfel och sånt är ok. Det är acceptabelt att ta bort om man skriver något istället, inte bara tar bort. Det är bra att prata innan (.men man kan ju ta tillbaka ändå, så...säger någon) De rättar mest språkliga fel menar någon, både och säger någon annan. De tycker att det är bra eftersom man kan ändra stavfel och så. Det är inte ok att ändra i andras texter eftersom man inte gjort dem.

Tabell3: *Ändringar i andras text*

Grupperna uttrycker sig relativt positiva till möjligheten att ändra i andras text. I deras beskrivningar av möjligheten att ändra i andras text förefaller det dock finnas beskrivningar som implicit pekar på outtalade ”normer”, eller vad skulle kunna benämnas som villkor kring vad som är accepterat att ändra och under vilka omständigheter. Nedan är exempel på uttryck för ett sådant villkor, för när och varför det är tillåtet att ändra:

Grupp2

74	<i>Intervjuare</i>	Här ser man också lite andra sådana här där ni har ändrat i texterna så. Vad tycker ni om att man kan ändra i det som andra skriver?
75	<i>Eva</i>	Det är ju bra men=
76	<i>Malin</i>	=om man, asså om man känner varandra bra [jaa] om man jobbar bra ihop så är det bra. Om man [aa] liksom, om skulle satt ihop oss med massa killar, asså grupper så, så hade man kanske varit lite mer förbannad liksom, aah nu har de ändrat vad jag skrev, asså så
77	<i>Eva</i>	Jaa, varför ändrade de det.
78	<i>Malin</i>	Ja, precis, men när man så tycker jag är bra faktiskt [aa].

Excerpt5: *Grupp2 – normer ändringar*

I *Grupp2* lyfts alltså den aktuella gruppen fram, att de känner varandra bra, som ett skäl till varför det varit acceptabelt att ändra i andras texter inom gruppen. Samma villkor lyfts även fram av *Grupp5*. Att prata med personen som skrivit texten, eller fråga innan, beskrivs som andra villkor för att kunna ändra i andras text (*Grupp1*, *Grupp4* & *Grupp6*). Som en garanti för att kunna ändra lyfts historikfunktion fram, där det går att återgå till tidigare versioner av texten (*Grupp3*, *Grupp4* & *Grupp6*).

Genom wikins funktionalitet fanns det möjligheter för eleverna att även ändra i andra grupperns text. Läraren hade dock bett eleverna att inte göra det. I elevernas beskrivningar förefaller också att de upplevde kravet på att inte ändra i andra grupperns texter som formulerad av läraren. Eleverna för dock egna resonemang kring *varför* det inte är acceptabelt att ändra i texter andra grupper skrivit. Nedan beskriver *Grupp4* att de inte tänkt på möjligheten att ändra i sådant andra skrivit, samt att det inte är acceptabelt att ändra i andras text eftersom de inte är delaktiga i den:

Grupp4:

82	<i>Intervjuare</i>	Ändrar ni i sånt som andra grupper har skrivit, för den möjligheten finns väl också att man kan gå in och läsa andras och göra ändringar i deras?
83	<i>Flera</i>	Nej, det gör vi inte.
84	<i>Veronica</i>	Jag har läst andras men det har jag inte tänkt på ens.
85	<i>Intervjuare</i>	Vad tycker ni om att man gör det då, eller skulle det vara ok?
86	<i>I kör</i>	Neejj
87	<i>Åsa</i>	Det tycker jag inte. ((skrattar))
88	<i>Intervjuare</i>	Varför inte det då?
89	<i>Åsa</i>	Nej, men den är man ju inte delaktig i deras historia.
90	<i>Tove</i>	Nej [nej]

Excerpt6: *Grupp4 – ändringar i andra grupperns text*

Elevernas åsikter om att det inte är acceptabelt att ändra i andra grupperns texter uttrycks tydligt av alla gruppens medlemmar.

Genom de olika gruppernas resonemang om att det är ok att ändra i andras texter, men under vissa villkor, framstår det som att ägandeskapet till texten trots allt inte är fullt ut knutet till gruppen, utan även till individen som skrivit den. När det gäller ändringar i andras texter så förefaller istället resonemangen leda åt en syn på ägandeskap knutet till gruppen.

6.3 Gruppskrivande – tillgång, förhandling och koordinering

Elevernas beskrivningar av sina skrivprocesser visar att det i grupperna gjorts olika val kring skrivplats och hur de valt samarbetsform (enskilt eller tillsammans). För att förstå hur den sociala ordningen i skrivandet organiserats, och vilka skäl som ligger till grund för den sociala praktikens organisering, belyser följande avsnitt elevernas resonemang kring skrivandet i grupp. Först redogörs för hur eleverna resonerat kring motiv för de val de gjort kring skrivplats. Detta efterföljs av presentation av elevernas åsikter om grupparbete.

6.3.1 Motiv till val av skrivplats

Elevernas beskrivningar kring valet av skrivplats visar att det generellt hänger samman med möjligheten att sitta själv, i lugn och ro hemma, eller att sitta i skolan och ha möjlighet att prata med gruppmedlemmarna. Utöver dessa grupprelaterade skäl för skrivandet lyftes även praon fram som en yttre faktor som påverkat elevernas val av skrivplats.

Grupperna beskriv motiv till valet av skrivplats:

<i>Grupp1</i>	Beskriver att det är enklare att fokusera hemma. Att sitta i skolan beskrivs med fördelen att de kunde prata med varandra och att få snabbare svar.
<i>Grupp2</i>	Gruppen beskriver att det kan vara en fördel med att sitta hemma om man har en idé och då bara kan skriva. Då kan man sitta lugnt och ta lång tid på sig. Gruppen beskriver att nackdelen att skriva hemma är att man inte lika lätt kan nå varandra. I skolan kan man fråga någon om man behöver hjälp, hemma är man mer själv.
<i>Grupp3</i>	Beskriver att man har mer tid hemma. Det är svårt att komma på idéer i skolan eftersom det händer saker hela tiden. Fördelen i skolan är att det är lättare att komma i kontakt om man undrar något eller om de inte är överrens så kan de bara gå och fråga.
<i>Grupp4</i>	De beskriver att det är enklare i skolan för då kan man gå och fråga. De tycker att det var enklare att skriva hemma i slutet då de visste vad som skulle hända.
<i>Grupp5</i>	Beskriver att de skrev i skolan då de var tvungna att rita kartan. Sen skrev de hemma när det var praon.
<i>Grupp6</i>	Beskriver motivet till att sitta hemma med att man är själv och då kan man skriva; ”då skriver man på”. Gruppen menar att i skolan är alla där så att de kan bestämma tillsammans, de kan prata. I skolan kan man ha olika åsikter och då blir det svårare.

Tabell4: Motiv till val av skrivplats

I samtliga grupper är det tydligt att de upplevt både fördelar och nackdelar med valet av skrivplats och dess relation till den gemensamma skrivuppgiften. Grupperna menar att skrivplatsen utanför skolan ger lugn och ro, möjlighet att skriva på och även utgå från sina egna idéer, samt att slippa koordinera arbetet med andra elever. De tycker dock samtidigt att det är problematiskt att inte på samma sätt kunna ha kontakt med de andra i gruppen när de skriver hemma.

Nedan presenteras ett excerpt ur *Grupp2:s* fokusgruppsamtal, där de ger uttryck för just de motiv till skrivplats som framträder som generella motiv i grupperna, om något olika formulerade:

Grupp2

55	Intervjuare	Finns det några för- och nackdelar med att sitta i skolan eller hemma?
56	Sara	Hemma, att man då inte lika lätt kan nå varandra [jaa, mmm]
57	Malin	Jaa, det är ju en nackdel.
58	Sara	och sen liksom, när man sitter där och så åh jag vill ha det där ordet då är det liksom bra att kunna, dels, är man i skolan kan man fråga många liksom, [mm] men sen också om man har någon kompis som asså man skriver ju mycket mer själv om man sitter hemma.. [mm]
59	Intervjuare	Är det någon fördel med att sitta hemma så?
60	Malin	Ibland kan det vara det, asså sitta lugnt om man känner att man har en idé, [mm] att man verkligen bara kan skriva [mm] tycker jag.
61	Sara	Då känns det som man kan ta hur lång tid man vill.
62	Malin	Ja, precis, då kan man sitta lugnt och bara [mm]
63		((tyst))

Excerpt7: Grupp2 – Motiv till val av skrivplats

Möjligheten att fråga många i skolan beskrivs som en fördel, samt att nackdelen med att sitta hemma med ”att man då inte lika lätt kan nå varandra”. Fördelarna med att sitta hemma beskrivs vidare med att man då kan ”sitta lugnt om man har en idé” och man kan ta den tid man behöver och sitta lugnt. Det framstår alltså i gruppens samtal som att valet av skrivplats är ett övervägande mellan de möjligheter som de båda ställena erbjuder, delvis mellan enskilt och gemensamt arbete.

Skälet att sitta i skolan, eller nackdelen med att sitta hemma, framställs generellt genom gruppernas beskrivningar som en fråga om att kunna få kontakt på ett enkelt sätt, prata och få direkta svar. I *Grupp6* framstår också valet att sitta hemma som en möjlighet att lösa den problematik som kan råda med att gruppmedlemmarna har olika åsikter:

Grupp6

57	Intervjuare	Vilka för- och nackdelar finns det med att sitta i skolan eller hemma, mer än att i skolan kunde man prata med varandra, men finns det någon fördel med att sitta hemma då?
58		()
59		Jaa
60		Ja, men, ja..
61	Mikael	Man kan lätt, man, asså om man är i skolan kanske man har olika åsikter å då blir ju det blir svårare att välja. Om man hemma så är man ju själv och då är det lättare att skriva.
62	Anton	Då skriver man på

Excerpt8: Grupp6 – Motiv till val av skrivplats

Grupp6 beskriver alltså fördelen med att sitta hemma med att undvika det faktum att det är ”svårt att välja” när de sitter tillsammans i skolan. Detta leder vidare in på hur eleverna uttrycker sina åsikter med hur det varit att jobba i grupp med skrivandet.

6.3.2 Gruppsskrivande

I elevernas beskrivningar av vad de tycker om gruppsskrivandet framgår i de flesta grupper (utom i *Grupp6*) att de antingen tycker att det är lättare att skriva själva eller att de föredrar att skriva själva. Dock framstår det i elevernas fortsatta beskrivningar att respektive grupps arbete ändå fungerat relativt bra och i varje fall blivit bra till slut. *Grupp3* utmärker sig som den enda grupp som beskriver att det varit problem i gruppen, genom att de skrivit så olika mycket. Även om det förefaller att ha fungerat bra i de andra grupperna, uttrycker tre av grupperna (*Grupp2*, *Grupp4* och *Grupp5*) att det grupp-gemensamma arbetet inneburit att de

fått kompromissa eller fråga innan de skrivit utifrån egna idéer. De främsta fördelarna, som lyfts fram i fyra av grupperna (men ej *Grupp1* och *Grupp4*), är att det gruppgemensamma skrivandet leder fram till fler idéer, som är en fördel när man själv inte vet vad man ska skriva (*Grupp3*, *Grupp6*, *Grupp5*), samt att det gör berättelsen bättre (*Grupp2*).

Grupperna beskriver fördelar och nackdelar med gruppskrivandet och hur det fungerat:

<i>Grupp1</i>	Beskriver att de föredrar att skriva själva men att det är bra att träna att samarbeta. Beskriver att det inte varit så mycket grupp för att de skrivit mest enskilt. Men gruppen beskriver att det har funkat ganska bra.
<i>Grupp2</i>	Beskriver grupparbetet som både svårt och lätt, för att de skriver olika, är olika utvecklade. Det är lättare att skriva själva, eftersom man har sina egna idéer. Man får kompromissa. Men det har fungerat i gruppen. De har lärt sig att samarbeta och t.ex. nya ord och hur man kan skriva. Det tror också att storyn kanske blir bättre för att man har många idéer (även om man själv tycker att den blir sämre). Annars, när man är själv, kan det vara jobbigt när man inte har idéer. Det är en trygghet att skriva i grupp, om det inte funkar har man någon som kan hjälpa en. De beskriver också att det är lättare när de lämnar in den som ett grupparbete. Att det inte känns ”lika viktigt” ”det är inte vad jag har gjort utan vad vi har gjort”.
<i>Grupp3</i>	De uttrycker problem med att de skrivit så olika mycket. <i>Karin</i> som skriver mycket har tjatat på de andra att de ska skriva. För att det som är bra med att skriva i grupp beskriver hon är just att kunna få idéer från de andra, annars kan det bli långtråkigt.
<i>Grupp4</i>	Gruppen tycker bättre om att arbeta själva för att man får bestämma mer och att det är lättare att koncentrera sig. När man är i grupp måste man fråga om man har en idé, när man är själv är det bara att skriva på. Dock har de inte mött några problem med att skriva i grupp.
<i>Grupp5</i>	Gruppen beskriver att det är bra om man får idétorka, men att det är mycket lättare att skriva själv. Det har inte varit några problem men ibland så beskriver hon att man kommit på vad man ska skriva och så har man skriva bara hälften. Sen kanske den andre lägger till något som inte passar in och då får man kompromissa, eftersom den andre också är delaktig i storyn. Gruppen beskriver också att en elev inte kunde vara med för att hon inte hade någon dator.
<i>Grupp6</i>	Tycker att det har varit bra för om man har idétorka så kanske någon annan kommer på någon bra idé. Och då kan man fortsätta skriva. Någon annan i grupper tycker inte att de utnyttjat det, men de är inte överrens. En elev tycker att de borde ha använt mail eller diskussionsfunktionen i wikin för att kommunicera. Problem har varit att de tyckt olika, men att det blev bra tillslut. Att de kom överrens

Tabell5: Fördelar och nackdelar med gruppskrivandet

Genom elevernas beskrivningar av valet av skrivplats, hur de upplevt det gemensamma skrivandet och hur det fungerat, framstår gruppskrivandet som något som upplevs med tudelade känslor av eleverna, men som överlag ändå fungerat i grupperna. När man ser till hur eleverna uttrycker fördelar och nackdelar, framstår det som att fördelen att skriva i grupp främst består i möjligheten att få idéer av varandra och att nackdelarna i flera av grupperna (*Grupp2*, *Grupp4*, *Grupp5*) beskrivs genom att inte kunna skriva efter egna idéer utan få kompromissa.

Grupp6 beskriver fördelen med att man har olika idéer, men de är inte ense om de utnyttjat varandras olika idéer under arbetet:

Grupp6

121	Intervjuare	Hur har det varit att arbeta i grupp med skrivandet?
122	Mikael	Det har varit bra.
123	Intervjuare	Vad är det som är bra då?
124	Mikael	Man har olika idéer och så.
125	Anton	När man själv har idéer så kanske någon annan kommer med någon bra idé.
126	Mikael	Jaa=
127	Anton	=och då så kan man fortsatt att skriva
128	Olle	Det känns inte som vi verkligen har utnyttjat, utnyttjat det om jag ska vara ärlig
129	Mikael	Joo!
130	Anton	Joo! Det har vi visst!
131	Olle	Neej.

Excerpt9: Grupp6 – Åsikter om gruppskrivandet

I Grupp3 uttrycker Karin att hon velat att de andra skulle skriva mer eftersom hon tycker att fördelen med att skriva i grupp är att få idéer från kompisarna:

Grupp3

265	Intervjuare	Är ni nöjda med hur ni jobbat tillsammans i gruppen också, eller?
266	Karin och Elsa	Nja, sådär..
267	Karin	Det hade ju kunnat vara lite, någon som hade kunnat skriva lite mer. ((skratt)).. så att.
268	Elsa	Men asså, det är ju också lite svårt när man är tre stycken, asså det ska ju inte vara svårt när man är tre men det blir ändå rätt rörigt med...hur liksom, hur engagerad man är i allting och så, så att [ja] ()
269	Karin	Men det är ofta så när saker och ting ska bli väldigt bra och så [mm] [mm]. Andra kanske inte bryr sig lika mycket så, när det gäller skolarbete. De kanske inte bryr sig om det liksom.
270	Elsa	Det är svårt. Jag tycker att det är svårt att komma på vad jag ska skriva i alla fall, liksom när jag väl sitter där sen.
271	Karin	Men det är ju det som är så bra att jobba i grupp för man får liksom idéer= ((blir avbruten))
272	Frida	= Det är ju det som, jag får inga idéer när jag ska skriva, så jag vet inte hur jag ska skriva det, så..
273	Elsa	Innan har jag fått en massa idéer men sen så bara= ((blir avbruten))
274	Frida	= Jag skrev faktiskt en del som hon ändra. Det har jag ju också skrivit ju.
278	Karin	Men åå, det var ju den = ()
279	Frida	= Men jag skrev ju liksom allting i en sån klump bara så.
280	Karin	Ja, det hände ingenting fast det hände jättemycket = ((blir avbruten))
281	Frida	= Nej, men lyssna. Jag skrev ju ändå en del som du bara ändra till, för det är ju det wikin är till för.
282	Karin	((suckar)) Fast jag ändrade ju typ allt
283	Frida	Men jag hade ju ändå skrivit.

Excerpt10: Grupp3 - Grupparbete

Det framstår i elevernas samtal att det gruppemensamma skrivandet inte fungerat önskvärt. Karin uttrycker att de andra kunnat skriva mer och att fördelen med att skriva i grupp är att få idéer. Elsa tycker att det är svårt att vara tre i gruppen. Det framstår som Frida försöker övertyga de andra att hon faktiskt varit delaktig och skrivit, medan Karin inte verkar tillskriva Fridas text någon egentlig mening i deras story. Gruppen utmärker sig genom att vara den enda grupp som ger uttryck för att arbetet i gruppen inte fungerat önskvärt.

Grupp2 uttrycker att skrivandet i grupp är en trygghet; att ha gruppkamraterna om det inte fungerar. De uttrycker också en annan fördel med att skriva i grupp, genom att det är lättare

att lämna in. Även om de är delaktiga i berättelsen så är det inte deras egen produkt, utan ”vad vi gjort” (*Grupp2*).

I både elevernas val av skrivplats och i deras uttryck för åsikter kring det gemensamma skrivandet, förefaller det vara något som både innebär fördelar men också upplevs som något som eleverna kämpar med. Att välja skrivplats mellan hem och skola är en möjlighet som erbjuds genom wikin. Dock förefaller referenserna till Wikin vara få i elevernas beskrivning av det grupp-gemensamma skrivandet. Deras samtal rör sig på en mer generell nivå, vad det innebär för skrivandet generellt.

6.4 Läsare och publicering

En av de möjligheter som wikin erbjuder är publicistiskt skrivande. Genom att wikin ligger publik på Internet, finns det eleverna skriver publikt tillgängligt. Publiceringen blir en till synes central och dessutom ofrånkomlig del, i elevernas skrivande. Eftersom deras upplevelser av möjligheten att publicera och deras tankar kring läsare av texten är centrala i den sociala praktiken kring skrivandet i wikin, tillfrågades eleverna om detta under fokusgruppsamtalen.

Det framgår generellt i elevernas beskrivningar av vem de tänkt som läsare när de skrivit att detta inte är något som framstår som självklart för eleverna. Alla grupper ger en beskrivning av möjliga läsare, t.ex. läraren, mig och klasskamrater. Dock utmynnar deras resonemang generellt i att dessa möjliga läsare inte haft någon påverkan på deras skrivande. I *Grupp1* urskiljer sig en person som beskriver att han tänkt på läraren då han skrivit och att denne inte skulle vara så insatt i fantasy. Även en elev i *Grupp6* nämner att han tänkt på läraren när han skrivit. Dessa två elever är dock de enda som nämner att läsare påverkat dem i deras skrivande. Ett vanligt svar på vem eleverna skriver för är istället att de skriver för sig själva; att de själva ska vara nöjda (*Grupp2*, *Grupp4* & *Grupp6*). Att wikin ligger publik verkar inte heller på ett självklart sätt skapa en tro hos eleverna på att det ger en större läsekrets. Det finns en viss tveksamhet hos vissa elevgrupperna, om wikin nått en publik utanför skolan (*Grupp2* & *Grupp3*). Fyra grupper (*Grupp1*, *Grupp4*, *Grupp5* & *Grupp6*) tror inte att någon utanför skolan kommer att läsa. Generellt beskriver eleverna inte publicering som ett problem. Det är bara en elev i *Grupp1* som uttrycker att han inte tycker om att publicera innan han skrivit klar.

Elevernas beskrivningar av läsare och publicering vid skrivandet i wikin:

<i>Grupp1</i>	
Läsare	Gruppen nämner mig och <i>Läraren</i> som eventuella läsare. En av gruppens medlemmar skriver förståeligt och tänker på <i>Läraren</i> som läsare då han skriver, eftersom han tror att läraren inte är så insatt i fantasy. Vid andra skrivuppgifter har han istället tänkt att han skrivit för sig själv. De andra eleverna ”bara skriver”.
Publicering	Det råder skilda uppfattningar bland eleverna om vad de tycker om att wikin ligger publik på Internet. En elev (<i>Thomas</i>) tycker inte om att publicera innan han själv är nöjd, därför stör det honom att texten blir publik direkt i wikin. <i>Jonas</i> bryr sig inte om någon läser en icke färdig text. Han tycker istället att det är kul om någon läser. <i>Viktor</i> tycker inte heller att publicering är något problem. De tror dock inte att någon kommer att gå in och läsa. Två av gruppens medlemmar har läst lite i andra grupperns texter.
<i>Grupp2</i>	
Läsare	Gruppen beskriver att de inte har tänkt på att de skriver för någon läsare. De skriver för att <i>Läraren</i> har gett dem uppgiften, men de tänker inte på honom när de skriver. De beskriver istället att de skriver för sig själva.
Publicering	De tycker att det är roligt att kunna dela med sig av det de skrivit. Gruppen har inte tänkt på att wikin ligger publik så det har därför inte påverkat deras skrivande. De tror att de andra grupperna läser, för de har själva kollat lite på deras berättelser. De vet inte om någon utanför skolan läser, men om de hade sagt till föräldrarna tror de att de

	hade läst. De har inte läst de andras men någon har tittat lite.
<i>Grupp3</i>	
Läsare	De beskriver att klasskamraterna är möjliga läsare av deras berättelser. Men de beskriver vidare att de inte tänker att det ska bli någon som läser. De skriver för att <i>Läraren</i> gett dem det i uppgift. En elev beskriver att hon inte tänker på vem som ska läsa när hon skriver utan att det kommer i efterhand. (Eleverna uppfattar till viss del frågan fel och beskriver att ungdomar i deras ålder skulle kunna vara läsare.)
Publicering	De tycker att det är ok att wikin ligger publik och en elev tycker att det är roligt, trots att de inte vet om någon kommer att läsa. Eleverna vet inte om fler kommer att läsa för att wikin ligger publik. En elev tror inte att det är så många, att de inte har adressen till wikin. De tror kanske att föräldrarna läser om de säger till. De har kollat tittat lite på de andra gruppernas berättelser.
<i>Grupp4</i>	
Läsare	(Missförstår först och beskriver läsare på en abstrakt nivå, sådana i deras ålder.) Någon tror att klasskamraterna läser, eftersom hon läst lite i de andras, men en gruppmedlem tror inte det. De beskriver sedan att de skriver som att de själva ska läsa det.
Publicering	De tycker att det är ”trevligt” att wikin ligger publik på Internet. En elev uttrycker att hon inte tycker att det spelar någon roll om någon läser, speciellt eftersom de är i grupp. Någon tvekar om det kommer vara fler som läser medan de andra inte tror det. De har inte påverkats i sitt skrivande för att wikin ligger publikt.
<i>Grupp5</i>	
Läsare	Beskriver mig som en tänkt läsare och uttrycker att de undrat vad jag skulle tänka om deras stora forum. Annars beskrivs klasskamraterna som läsare. Läsare är inget som de tänker på under skrivandet, då är det bara att skriva på.
Publicering	Tycker att det är ok att wikin ligger publik på nätet. Att någon utifrån skulle gå in och läsa tror de inte. Läste mycket i de andras texter i början, men när texterna blev långa har hon läst lite och kollat hur långt de har kommit.
<i>Grupp6</i>	
Läsare	Gruppen beskriver <i>Läraren</i> som den som de tror ska läsa. En elev svarar att han tänker på <i>Läraren</i> när han skriver, medan en annan är tveksam och den tredje beskriver dem själva som tilltänkta läsare och någon håller med. De tror annars att någon annan i klassen kanske läser. De tycker dock inte att det påverkar dem när de skriver. De jämför med andra skrivuppgifter i skolan och någon tänker då på läraren, medan en annan beskriver att han skriver för sig själv, att han själv ska vara nöjd.
Publicering	De tycker att det är ok att wikin ligger publik på nätet, men de tror inte att det ger fler läsare, att andra inte kommer att hitta den bara om någon håller på att söka mycket. De har inte läste så mycket i de andra gruppernas men kollat lite.

Tabell6: Läsare och publicering

Givet elevernas beskrivningar om tänkta läsare till sina texter, framstår generellt att de ger beskrivningar av personer som de tror är rimliga som läsare. T.ex. nämns jag, läraren och andra klasskamrater som möjliga läsare. När det gäller hur läsarna påverkat elevernas skrivande övergår dock deras resonemang till beskrivningar av att detta inte påverkar dem. Nedan är ett excerpt ur fokusgruppsamtalet med *Grupp2*, som exemplifierar just ett sådant resonemang:

Grupp2:

164	Intervjuare	Ää, när man skriver så har man ju ofta en, det är ju alltid någon som läser texten, en publik till texten eller en läsare av texten. Vem, vem tänker ni som läsare till det ni skriver? Är det nån ni tänker som ni tror läser det ni har skrivit?
165		((lång tystnad))
166		Ää, jag vet inte....
167		Nää...
168	Malin	jag har nog inte riktigt tänkt så..
169	Sara	nää inte när man har skrivit asså...
170	Malin	man har väl tänkt att det är man själv som läser [jaa] [jaa, lite]
171	Sara	Sen, man visste ju att man skulle lämna in det till <i>Läraren</i> liksom, men det var inte så att man skrev till honom liksom. [näå] [nä] utan, utan det har vart att vi själva ska läsa liksom[jaa]

Excerpt 11: Grupp2 – Läsare till texten

Gruppens beskrivning visar både på att de inte tänkt på läsarna när de skrivit och att de blir tveksamma till frågan om vem de skriver för. De nämner läraren som den som de vet kommer att läsa, men två individer i gruppen uttrycker att det är de själva som ska läsa, vilket även uttrycks av *Grupp4* och *Grupp6*.

I *Grupp6* beskriver även en elev att han skrev med tanke på läraren som läsare, medan hans gruppmedlemmar inte håller med. Samma meningsskiljaktigheter framstod i *Grupp1*:s beskrivningar av tänkta läsare och deras påverkan på skrivprocessen:

Grupp1

76	Intervjuare	Äh, när man skriver brukar det finnas en läsare av texten, asså, vem tr, tror ni, ah, vem tror ni läser det ni har skrivit?
77	I kör	<i>Läraren</i> ((spridda skratt av alla))
78	Thomas	Nej, jag vet faktiskt inte [nä]
79	Intervjuare	Är det nån mer än <i>Läraren</i> som läser det?
80	Thomas	Du har väl läst lite...
81	Intervjuare	jaa, skratt, jag är ju en läsare.. Ja, men tänker ni på nån, nån, asså, tänker ni på den som ska läsa när ni skriver? Eller påverkar det er.((<i>Thomas</i> bryter in))=
82	Thomas	=Jaa, asså, man tänkte lite så, ää, för ja jag har misstänkt att <i>Läraren</i> inte läst så mycket fantasy, faktiskt. Så jag liksom har tänkt på tänkt på hur ser det här ut för honom när ha läser [aa]. Hur ser det här ut för utomstående om dom inte hade hört någonting om det, utan bara sätter sig och läser. [aa] Så lite så ((talar i mun på varandra))
83	Intervjuare	Tänker ni också så när ni skriver?
84	Jonas	Neej, jag bara skriver ((skratt)) [aa] det blir väl bra..
85	Viktor	Jaa ((alla skrattar))

Excerpt 12: Grupp1 – Läsare till texten

Både läraren och jag nämns som läsare till deras text. När eleverna ombeds utveckla sina resonemang kring läsare av texten framstår dock skillnader om vilken påverkan läsarna har på elevernas skrivande. *Jonas* och *Viktor* förefaller vara opåverkade av den som ska läsa, medan *Thomas* beskriver att han skriver med *Läraren* i åtanke och tänker hur det ser ut för utomstående.

Läsare och publicering framstår ur elevernas beskrivningar inte som något självklart. Eleverna förefaller inte ha en medveten orientering i sitt skrivande mot tänkta läsare (mer än i något undantagsfall). Att wikin ligger publik på nätet verkar inte upplevas av eleverna som skapande av en större läsekrets.

6.5 Lärarroll och instruktioner

Ovan har redogjorts för resultat som berört hur eleverna organiserat sina skrivprocesser, samarbetat, hur de använt wikins funktioner, samt åsikter och skäl för deras val i arbetet. I miljöbeskrivningen (kap. 5.1) redogjordes för att den pedagogiska miljön på skolan medgav en stor frihet i elevernas skolarbete. Eleverna hade t.ex. mycket fria arbetspass under vilka de själva valde med vad de vill jobba. Lärarens beskrivning av den uppgift som eleverna arbetade med i wikin, gav också bilden av att eleverna hade stora valmöjligheter kring när, var och hur de velat jobba.

En viktig faktor i undervisning är även vilken roll läraren tar. Hur läraren valt att styra och följa upp elevernas skrivande i wikin är viktigt att klargöra, för att förstå premisser utifrån vilka eleverna gjort val i sina skrivprocesser. Läraren beskriver själv sin roll under elevernas skrivande som innefattande att han, förutom formuleringen av uppgiften och introduktionen av undervisningsupplägget och wikin, vid ett par tillfällen under skrivprocessen stämt av med eleverna (kap. 5.1). Vid ett tillfälle samlade läraren in texterna och rättade dem som var under tio sidor långa. I slutet av skrivande lät han även eleverna presentera sina berättelser för varandra. För att förstå hur eleverna gjort val under sitt skrivande ombads de beskriva hur de upplevt lärarens roll under sina skrivprocesser.

Eleverna beskriver generellt att läraren initierat skrivandet och formulerat uppgiften och de ramar eleverna haft att följa. Han beskrivs sedan ha tagit en relativt passiv roll, men funnits till hands för frågor. Eleverna beskriver även att läraren bett att få berättelserna utskrivna vid ett tillfälle för att kunna rätta.

Eleverna beskriver lärarens roll:

<i>Grupp1</i>	Beskriver att läraren gav uppgiften. Lärarens roll beskrivs som att han läste igenom och rättade, att han gjort det vid ett tillfälle. Beskriver att det inte varit så mycket feedback.
<i>Grupp2</i>	Läraren introducerade hur de skulle göra. Han rättade men har inte lagt sig i så mycket. Han introducerade men sen har de jobbat själva. De beskriver att de lämnade in efter halva tiden då rättade han stavfel och så fick de tillbaka det. Han hjälpte dem genom att ge dem boken om fantasy. Men han tvingade dem inte att jobba på något speciellt sätt. Han sa när de skulle vara klara men höll sig utanför skrivandet och sa inte hur ofta eller hur mycket eleverna skulle skriva.
<i>Grupp3</i>	Gruppen beskriver att läraren ville ha texten utskrivna vid ett tillfälle och att han rättade den. Sen fick de tillbaka texten för att kunna gå in och rätta. Han la sig inte i och de tror inte han varit inne och tittat utan att han vill se hur de klarade att skriva själva.
<i>Grupp4</i>	De beskriver att läraren rättat och hjälpt till med inloggningarna och att han gav en del tips i början när de läste boken om fantasy.
<i>Grupp5</i>	Beskriver att läraren hjälpte till med strukturen och med vad som skulle vara med – uppgiften. De fick skriva ut och lämna in en gång under arbetet och då rättade han.
<i>Grupp6</i>	Han hjälpte till om de behövde hjälp med något. De beskriver sedan att de skulle lämna in texten vid ett tillfälle.

Tabell7: Lärarroll

Det förefaller vara en generell åsikt hos eleverna att läraren inte interagerat i deras skrivande mer än genom att fastställa ramar kring uppgiftens innehåll och deadline, samt bidra med material för skrivande och att rätta. *Grupp2:s* beskrivning nedan visar just hur lärarens påverkan inte tycks ha funnits vad gäller själva skrivaktiviteten:

Grupp2

236	Intervjuare	Äh, instruktioner var vi ju inne på i början, det ni sa att ni skulle skriva på ett visst sätt. Finns det andra sätt som han påverkar arbetet eller har han hållit sig helt, låtit er skriva?
237	Malin	Asså, han har ju påverkat det genom att ge oss den där boken om med fantasy.
238	Sara	Ja, han har hjälpt oss på det sättet.
239	Eva	Ja
240	Malin	Ja, men han har inte tvingat, tvingat oss att göra något sånt där speciellt, utan han har mer hjälpt oss då..
241	Sara	Ja, och liksom sagt [inga regler eller så], nej precis, att nu ska vi snart vara klara, så jobba på.. men annars har han hållit sig helt utanför så, vad vi skriver
242	Malin	Han har inte sagt alls sådär hur mycket vi ska skriva eller hur ofta eller sådär, utan vi har fått bestämma ((de andra håller med))

Excerpt13: Grupp 2 - Lärarroll

Läraren beskrivs inte ha "tvingat" dem att göra något speciellt och skrivandet har inte styrts av "regler". Gruppen beskriver vidare att läraren inte har bestämt hur ofta eller hur mycket de skulle skriva.

Intressant att notera är att inga grupper beskriver det tillfälle som läraren nämner, då de skulle presentera sina berättelser för varandra.

6.6 Sammanfattning resultat

De olika resultatkategorierna ovan gav på skilda sätt en bild av den sociala praktiken att skriva i wikin. I det följande ges en sammanfattning av resultaten för att ge en beskrivning av den sociala praktiken kring skrivandet i wikin, samt val och motiv som påverkat denna.

I elevernas beskrivningar av skrivprocess och samarbete, samt organisationen av skrivandet, framstår att de flesta grupper haft en gemensam start på skrivandet och även planerat, mer eller mindre, tillsammans. *Hur* gemensam början på skrivprocessen varit, uttrycks olika utvecklat av grupperna. De flesta grupper beskrev heller inte vinster med den gemensamma inledningen av arbetet. Givet att grupperna tillsammans började arbetet utifrån de uppgifter de fått förefaller att eleverna ändå ansåg att denna gemensamma start var nödvändig, för att starta upp det gemensamma arbetet. Detta visar sig t.ex. genom att ett par grupper beskriver att arbetet *efter* den gemensamma starten övergick till ett mer självständigt skrivande.

Att skrivandet delvis gått från att vara gemensamt till att styras av individuella val när de velat skriva, framgår även av elevernas fortsatta beskrivningar av sina skrivprocesser. Skrivandet skedde när de ville eller hade tid, är vanliga beskrivningar. Detta ger en bild av att skrivandet gått från gemensamhet till enskilt skrivande. Elevernas beskrivningar av val av skrivplats och former av kommunikation ger dock en delvis annan bild, där det förefaller som eleverna oberoende av plats ändå haft kontakt med varandra. Alla grupper beskriver att skrivandet varit förlagt till både skola och hem, även om de skrivit olika mycket på respektive plats. Eleverna beskriver även olika val i hur de valt att interagera med varandra och vilka former för kommunikation de nyttjat. Alla elever lyfter dock fram att de haft kontakt med varandra under skrivandet. Flera grupper nämner kommunikationsmedium som MSN, e-post eller telefon, för kommunikation när de suttit hemma. Även egna forum och storyplans förekom för att få det gemensamma skrivande att fungera, trots skilda skrivplatser. I skolan kunde eleverna prata med varandra, även om de gjorde olika val kring enskilt respektive gemensamt skrivande vid datorerna.

Komplexiteten i elevernas beskrivningar gör det svårt att peka på precis hur de samarbetat i sitt skrivande och hur de varit stöd för varandra i skrivprojektet. Vad som framgår är att eleverna dock inte delade upp berättelserna från början. För att hinna bli klara nämner dock några grupper att de delat upp i slutet, samt i en grupp för att få en jämn arbetsfördelning i gruppen.

För att förstå hur den sociala praktiken kring skrivandet organiserats och hur eleverna drar nytta av eller hindras av varandra, blir elevernas samtal kring gruppskrivandet centrala. Dessa innefattar även hur eleverna beskriver skälen till vilka val de gjort kring skrivplats. Det framgår, som ett generellt resonemang i de olika grupperna, att valet av skrivplats var förenat med olika konkreta motiv. Att sitta hemma beskrivs som skäl genom att det möjliggjorde att sitta själv, i lugn och ro, och att kunna skriva på och t.ex. använda en idé. Att sitta i skolan motiveras istället med att det gjorde det möjligt för gruppmedlemmarna att prata med varandra. Givet de motiv eleverna haft till valet av skrivplats framstår det i gruppernas samtal som att de i valet av skrivplats gjort överväganden mellan de möjligheter som de båda skrivplatserna erbjöd.

När eleverna vidare beskriver hur de upplevt skrivandet i grupp framstår återigen en kluven bild mellan enskilt och gemensamt och de fördelar, respektive nackdelar, dessa upplevs innebära för eleverna. Eleverna beskriver t.ex. att det är lättare att skriva själva eller att det är något de föredrar. Elevgrupperna tycker, med ett undantag (*Grupp3*), att det gemensamma skrivandet fungerat bra i gruppen, men det framgår i flera grupper att det upplevs av eleverna som innefattande kompromisser kring innehåll och idéer. Samtidigt lyfts fördelar med det gemensamma skrivandet fram av de flesta grupper genom att gruppen besitter fler idéer, vilket både är bra om man kör fast och kan göra berättelsen bättre.

Wikin har flera funktioner som kunde bidra till det gemensamma skrivandet. Ovan redovisades hur eleverna utnyttjade möjligheten till val av skrivplats och att wikin var ständigt åtkomlig. En annan funktion som utmärker wikis är möjligheten att ändra i andras text. Elevernas resonemang kring denna funktion kretsade också till viss del mellan det gemensamma och enskilda, men istället gällande ”ägandeskap” till texter och ”normer”, eller villkor, för när ändringar i andras texter var acceptabelt.

Eleverna uttryckte generellt att möjligheten att ändra i andras text var bra, främst för att de kunde rätta varandras stavfel. Det var just stavfel och mindre språkliga fel eleverna främst ändrade. När eleverna resonerar kring möjligheten att ändra i andras text och vad som kan, och bör ändras, framstår olika ”villkor”. Två tydliga villkor som lyfts fram är att det var ok att ändra genom att eleverna inom gruppen kände varandra väl, samt att ändringar var tillåtna om de pratade med den som skrivit innan ändringen. Dessa två villkor, eller vad som skulle kunna benämnas som ”normer”, förefaller alltså var faktorer som gör ändringar i andras texter möjliga.

Genom deras resonemang kring att det är tillåtet att ändra i andras texter, men under givna villkor, framstår det som att ägandeskapet till texten trots allt inte är fullt ut knuten till gruppen, utan även till individen som skrivit den. När det gäller ändringar i andras texter så förefaller istället resonemangen leda åt en syn på ägandeskap knutet till gruppen. Eleverna ansåg inte att det var tillåtet att ändra i andra gruppernas texter och de hade även fått instruktioner om att inte göra det. Slutligen lyfte några av grupperna fram wikins historikfunktion som en möjlig räddning om någon skulle göra oönskade ändringar.

Wikins funktionalitet, genom att den låg publik på Internet, skapade möjligheter för eleverna att få läsare till sina texter även utanför skolan. Läsare till texterna föreföll dock inte vara något som eleverna i någon högre utsträckning haft i åtanke under skrivandet. Eleverna beskriver *rimliga* läsare, t.ex. läraren, klasskamraterna eller mig, men det förefaller inte som att eleverna, med ett par undantag, har dessa läsare i åtanke när de skriver. Snarare framstår det i flera grupper som att det viktigaste var att de själva var nöjda. Att wikin låg publik på nätet framstod i elevernas beskrivningar, om än med en viss tveksamhet, inte leda till fler läsare.

Slutligen ombads eleverna beskriva lärarens roll under deras skrivprocesser eftersom läraren vanligen har en central roll i undervisningsupplägg. Eleverna beskriver hur läraren varit den som gett instruktioner kring skrivandet när uppgiften gavs. Vidare beskrivs han ha bitt eleverna att lämna in sina texter vid ett tillfälle så att han kunde rätta. Utöver det framstår läraren inte ha lagt sig i elevernas skrivande utan att de haft möjlighet att styra sitt arbete själva.

7. Diskussion

Ovan presenterades uppsatsens resultat. Resultatpresentationen och den efterföljande sammanfattningen gav en bild av hur den sociala praktiken kring det gemensamma skrivprojektet i wikin organiserats och vilka motiv som låg till grund för detta. Sammanfattningen belyste på så vis uppsatsens syfte och de frågeställningar som ställdes i relation till detta:

Syftet är att studera hur den sociala praktiken kring skrivandet i wikin är organiserad utifrån de förändrade villkoren för skrivande och samarbete; hur eleverna beskriver genomförandet av sina gemensamma skrivprojekt, samt åsikter, motiv, idéer och andra faktorer som är delar av eller påverkar den sociala praktikens organisering (Kapitel 3, Syfte och frågeställningar, s. 19).

I den följande diskussionen lyfts delar av resultatet och diskuteras i relation till uppsatsens teoretiska ramar, att skrivande ses som en social aktivitet, samt i relation till tidigare forskning. Dessutom diskuteras resultatets relevans för läraryrket.

7.1 Skrivande i skolan - en social aktivitet

Vid beskrivningen av uppsatsens teoretiska ramar skrevs Heaps (1989) utgångspunkter och resonemang kring klassrumsskrivande som en social aktivitet fram. Hans resonemang lyfter fram skrivande som socialt i flera, vad han beskriver som sociala dimensioner. Han pekar också på att skrivande i skolan sker under särskilda premisser och att klassrumsskrivande därför inte kan särskiljas från dessa villkor och från skolans sociala organisation.

Heap (1989) beskriver klassrumsskrivande med fokus på vad som skulle kunna benämnas som traditionellt skrivande. I hans beskrivning av klassrumsskrivande tas t.ex. utgångspunkten i individuella skrivuppgifter och att skrivandet sker inom klassrummets väggar, alltså inte når ut till en publik utanför detta. De förutsättningar som rådde under elevernas skrivande i wikin skiljde sig från ett sådant upplägg, både genom de möjligheter tekniken gav, men också i den givna uppgiften och skolans pedagogiska miljö.

Wikin möjliggör att texten kan nå läsare även utanför skolan och den skapar gemensam åtkomst till texten, samt allas möjligheter att interagera och ändra i allas text. Att uppgiften byggde på ett gemensamt författande är också en aspekt som skiljer sig mot det i organisationen individuella skrivande som Heap (1989) beskriver. I uppsatsen kan skrivandet

beskrivas som i någon mån socialt redan i sin ursprungliga organisation. Den redogörelse som läraren gjorde kring skolan och dess undervisning gav en bild av att det även fanns kontextuella förutsättningar för skrivandet som gjorde premisserna något skilda från en traditionell klassrumsmiljö. Eleverna kunde t.ex. välja plats och tidpunkt för skrivandet. Dessutom bedömdes inte elevernas skrivande med betyg som vore normalfallet i en åttondeklass. Utöver detta föreföll lärarens roll vara relativt passiv under elevernas skrivprocesser.

Givet hur Heap (1989) beskriver traditionellt klassrumsskrivande som socialt, skapas en intressant utgångspunkt för att belysa elevernas skrivande under de nya villkor som wikin skapar för skrivande och samarbete, och utifrån de förutsättningar i skolan och uppgiften som fanns. Strukturen utgår från Heaps (1989) sociala dimensioner:

I sin första sociala dimension beskriver Heap (1989) att skrivandet är en social aktivitet då det riktas mot en tänkt läsare. Han beskriver vidare att den läsare elever främst riktar sig till vid klassrumsskrivande är läraren, eller ibland klasskamrater. Vid skrivandet i wikin möjliggjorde tekniken, att wikin låg publikt tillgänglig på Internet, att eleverna kunde nå ut till andra läsare. I praktiken kunde vem som helst läsa elevernas berättelser om de hade adressen eller sökte sig fram till wikin. När eleverna tillfrågades om vem de tänkte som läsare till sina texter framstod att läsare inte var något de föreföll vara påverkade av. Ett par elevgrupper nämnde att läraren skulle läsa, men att de i sitt skrivande inte skrev med honom i åtanke. I uppsatsen verkade istället det viktigaste var att den egna gruppen var nöjd med texten. Att wikin låg publik på nätet trodde de flesta elever inte heller skulle leda till fler läsare. Liknande resultat redovisar Forte och Bruckman (2006) i sin studie kring universitets elever som publicerade i en wiki. I deras studie föreföll dock de andra studenterna upplevas som läsare av eleverna och på så vis ha en påverka på skrivandet. Det faktum att det finns en möjlig publik behöver alltså inte betyda att eleverna i den sociala praktiken kring skrivandet för den sakens skull riktar sig mot en sådan.

I sin *andra sociala dimension* menar Heap (1989) att skrivandet är socialt genom att det finns ”normative conditions” (s. 150) kring klassrumsskrivande. Främst pekar han på att skrivandet i skolan inte är skrivande i någon generell bemärkelse som skrivande i allmänhet. Istället menar Heap (1989) att genom att läraren ger uppgifter och densamme dessutom besitter rollen att bedöma elevernas skrivande, blir skrivandet orienterat mot läraren. Dock beskriver Heap (1989) även att det kan finnas ”rules, rights och responsibilities” (s. 148) mellan både lärare och elever, samt mellan elever.

Skolan där eleverna går har, som beskrivits, till viss del skilda förutsättningar jämfört med vanliga högstadieskolor. Ett par av dessa förutsättningar relaterar till Heaps (1989) andra sociala dimension, t.ex. att eleverna hade en stor valfrihet i när, var och hur de ville jobba i skolan och att de inte heller betygsattes. Det innebar att de krav som innefattas i Heaps (1989) ”normative conditions” (s. 150) såg något annorlunda ut i elevernas skrivande. Läraren var fortfarande den som initierade uppgiften och gav ramar för arbetet, och på så vis var skrivaktiviteten till viss del styrd av läraren. Däremot var kraven kring ”rules, rights and responsibilities” (s. 148) under skrivprocessen mer knutna till relationen mellan eleverna i skrivgrupperna, än mellan lärare och elever.

Varje grupp gjorde exempelvis skilda val kring hur de organiserade sig fysiskt under skrivandet samt hur de valde att interagera och kommunicera med varandra. Hur eleverna gjorde val kring skrivplats framkom i deras samtal som en fråga om att välja fördelar med att

sitta själv hemma i lugn och ro, eller att istället skriva i skolan och ha möjlighet att på ett enkelt sätt prata med gruppmedlemmarna. Kravet på eleverna att ha någon form av kontakt, var förvisso, knutet till den uppgift som läraren formulerade, eftersom texten skulle vara författad av gruppen gemensamt. Men elevernas beskrivningar av var de skrivit och hur de kommunicerat, visar på att de kunde upprätthålla kontakt med varandra även hemifrån genom olika kommunikationskanaler. Hur eleverna styrdes vad gäller skrivplats och i deras samarbetsprocesser tillskrivs därför gruppen snarare än i en orientering mot lärarens krav.

Wikin skapade även nya villkor genom möjligheten att ändra i andras texter. I samband med denna funktion framstod det i samtalen med eleverna att det fanns outtalade normer för vad och hur det var tillåtet att ändra. Läraren hade instruerat eleverna att inte ändra i andra gruppers texter, men när det gällde elevernas val att utnyttja möjligheten att ändra i sina egna gruppmedlemmars texter framstod gruppen som den som skapade "rules, rights and responsibilities" (Heap, 1989, s. 148). Detta skiljer sig mot hur Lund och Smördal (2006) och Grant (2006) beskriver elevernas skrivande i wikis (se kap. 2.5). I deras studier ändrade inte eleverna inte i någon större utsträckning i texter skrivna av andra elever. Skälet till detta lyftes fram som att eleverna skrev efter den form av institutionaliserat skrivande som de var vana vid i skolan, där skrivandet framställs som en enskild aktivitet och bedöms efter produkt. I dessa studier förefaller eleverna vara styrda i sitt skrivande av "rules, rights and responsibilities" (Heap, 1989, s. 148) i samma bemärkelse som Heap lyfter fram, alltså knutna till skolan och i en orientering mot läraren.

Skrivandet som eleverna i uppsatsen företog sig i wikin, utifrån Heaps (1989) andra sociala dimension, kan alltså initialt beskrivas som påverkat av läraren, genom att han formulerade uppgiften och satte övergripande ramar för arbetet. Själva skrivprocessen och de val eleverna gjorde under denna kan istället beskrivas som sociala genom att de skedde inom den skrivande gruppen; gruppen och dess individer gjorde val för att få det gemensamma skrivandet att fungera.

Heaps (1989) *tredje sociala dimension* berör att skrivandet är socialt genom att elever kan orientera sig mot andra personer i sitt skrivande och att dessa på så vis har en påverkan, positiv eller negativ, på elevernas skrivande. Heap (1989) nämner även att andra resurser kan påverka elevernas skrivande, t.ex. skrivredskap, datorprogram och böcker.

Genom elevernas gemensamma skrivande i wikin och att den givna uppgiften var social i sin organisation, fanns det olika möjligheter för eleverna att vara resurser för varandra och på så vis påverka varandra i skrivandet. Eleverna beskrev olika sätt på vilka de under skrivprocessen organiserat sig fysiskt och kommunicerat. Det framgick exempelvis i elevernas beskrivningar att de i det gemensamma skrivandet utnyttjat resurser för att upprätthålla kontakt med varandra när de skrev från platser utanför skolan. Att eleverna använde dessa resurser för kommunikation kan alltså ses som en möjlig påverkan på den text eleverna producerade, likväl som vid elevernas skrivande tillsammans i skolan. Det framstod en komplexitet inom vilken det var svårt att utröna i vilken mån eleverna hade varit resurser för varandra i skrivandet. Elevernas skrivande var därför svårt att relatera till de i bakgrunden beskrivna formerna av samarbete som presenterats: cooperative och collaborative (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006).

Elevernas beskrivningar visade alltså på en komplexitet i hur de hade samarbetat och interagerat under skrivandet. När eleverna resonerade kring gruppskrivande gavs dock en bild av hur författandet i grupp både kunde leda till bättre textprodukter, men även innebära

kompromisser kring berättelsens innehåll, som skapade (ur den enskildes perspektiv) sämre texter. Det som eleverna förde fram kunde bli bättre genom att vara flera i författandet var möjligheten till fler innehållsliga idéer. Heap (1989) beskriver att elevers orientering mot andra elever och användande av andra resurser i sitt skrivande både kan innebära en positiv påverkan på skrivandet, men också vara hindrande. I elevernas beskrivningar av gruppskrivandet i wikin tyder deras resonemang på att de själva såg både positiv och negativ påverkan i skrivandet.

Förutom det gemensamma författandet, att flera elever bidrog till den slutliga textprodukten, innebar skrivandet i wikin att det fanns möjligheter för eleverna att ändra i andras text. Genom denna funktion kunde eleverna på ett direkt sätt påverka text skriven av andra, vilket de utnyttjade. Även om eleverna lyfte fram att ändringar var tillåtna under vissa ”villkor”, så tyckte de flesta grupper att möjligheten att ändra var positiv genom att kunna rätta mindre språkliga fel och stavfel. Påverkan på texten lyftes alltså fram som främst positiv av eleverna. Detta kan jämföras med Grants (2006) studie där eleverna inte ändrade i texter skrivna av andra, mer än med något enstaka undantag. I studien gav eleverna även uttryck för att inte förstå vitsen med att ändra i andras texter (Grant, 2006).

Att wikis kan skapa nya villkor för gemensamt skrivande i skola och undervisning var en utgångspunkt i uppsatsens syftesformulering. Ovan jämfördes hur Heap (1989) beskriver klassrumsskrivande som en social aktivitet i ett traditionellt undervisningsupplägg, med hur eleverna i den här uppsatsen arbetade med sina gemensamma skrivprojekt i wikin. Det skrivande som eleverna företog sig i wikin kan, likt Heaps (1989) beskrivning av klassrumsskrivande, ses som en social aktivitet. Heaps (1989) sociala dimensioner kan vid elevernas skrivande i wikin dock tillskrivas andra innebörder. Att skrivandet fick andra sociala dimensioner tolkas dels bero på redskapet, wikin, men även på organisationen av skrivuppgiften (gruppskrivande) och på förutsättningar i skolmiljön. Den sociala skrivaktiviteten, som i Heaps (1989) beskrivning, främst ses som knuten till skolan och dess sociala organisering, visar sig i elevernas skrivande i wikin mindre hårt knutet till skolan och i större utsträckning innebära en social orientering inom den skrivande gruppen.

7.2 Wikis och undervisning – hinder eller ”wiki-praktiker”

I uppsatsens inledning skrevs en relevans fram kring vikten av att visa på hur och på vilket sätt wikis skapar nya villkor och möjligheter för skrivande i skola och undervisning. I resultatet presenterades en bild av den sociala praktiken att skriva i wikin och i ovanstående beskrivning belystes hur skrivandet som en social aktivitet har förändrats gentemot hur Heap (1989) beskriver mer traditionellt skrivande i skolan. Dessa framskrivningar har på så vis skapat en bild av både möjligheter och villkor med skrivande och samarbete i wikin.

För bidra med ytterligare förståelse för hur skrivandet i wikin skapar andra villkor för skrivande och samarbete diskuteras i det följande ett antal olika faktorer som ses som centrala i skola och undervisning. Utgångspunkt tas i att flertalet av de i bakgrunden (kap. 2.5) presenterade studierna kring wikis i undervisning pekade på problem med olika faktorer i den institutionaliserade skolmiljön och i de skrivaktiviteter som avsågs genomföras i wikin. Tillämpningen av wikis i flera av studierna nådde inte de mål eller förväntningar som fanns på hur skrivandet skulle gestalta sig. Vad som avsågs som lyckad användning av wikis tog ofta utgångspunkt från wikianvändning i informella sammanhang eller utifrån elevernas användning av teknikens möjligheter; om eleverna använde wikin utifrån hur den *kan* användas.

I den här uppsatsen förefaller elevernas användning av wikin har relaterat väl till de möjligheter wikin skapade och i relation till den gemensamma skrivuppgiften. Eleverna utnyttjade möjligheten till olika skrivplatser, de samarbetade på olika sätt, de ändrade i varandras texter och de skapade gemensamma texter. Wiktillämpningen förefaller till stor del vara lyckad. Det gör det därför intressant att diskutera elevernas skrivande och de förutsättningar som fanns i uppgift och skolkontext, med de problem som identifierats i andra studier kring wikis i undervisning. Nedan diskuteras därför lärarroll, bedömning, uppgifter och institutionaliserat skrivande, som alla vara faktorer som diskuterades och problematiserades i de i bakgrunden redovisade wikistudierna (kap. 2.5).

Lärorollen är normalt central i skola och undervisning. Läraren är vanligen både den som initierar uppgifter, finns som stöttning under genomförande och även är den som bedömer resultaten. Lund och Smördal (2006) har i sin artikel fokus på just lärorollen vid elevers gemensamma skrivande och kunskapsbyggande i en wiki. De menar att lärorollen behöver mer stöd i wikis, då läraren i deras studie främst var aktiv i den sociala miljön i klassrummet. De menar dessutom att komplexiteten för lärare ökar genom tillämpning av wikis i undervisning.

Uppsatsens resultat visade att läraren tog en relativt passiv roll i elevernas skrivande i wikin under själva skrivprocessen, men var den som initierade uppgiften och som även stämde av och rättade elevernas texter. Detta beskrevs av eleverna under fokusgruppsamtalen och stämmer överrens med lärarens egen beskrivning av sin roll. Det framgår dock inte vilken roll läraren tog i wikin.

Vilken roll lärare bör ta i tillämpningen av wikis i undervisning är alltså inte självklart. I uppsatsen förefaller användningen av wikin varit lyckad även då läraren lät eleverna skriva relativt självständigt. Detta stämmer överrens med hur Lamb (2004) beskriver att lärare inte bör styra elevernas användning av wikis för hårt. Ser man till Lund och Smördal (2006) så menar de istället att läraren bör ha en mer aktiv roll i elevernas wiktillämpning, inte bara som stöd i klassrummet, utan även i wikin. I Lund och Smördals (2006) studie var dock syftet med användningen av wikin att eleverna förväntades använda den för att skapa ett kollektivt kunskapsbyggande i klassen, medan eleverna i uppsatsen främst använde wikin för gemensamt författande. Att som lärare avgöra vilken roll som är lämplig att ta vid användning av wikis innebär alltså att göra avväganden kring syftet med tillämpningen av wikin och att vara uppmärksam på sin egen roll och hur denna påverkar elevernas arbete i wikin.

Lärorollen innebär mer än att vara ett stöd och en resurs i skrivaktiviteten. Läraren har också i många fall en viktig roll i att vara den som bedömer elevernas prestationer. Eleverna i uppsatsen bedömdes inte med betyg, vilket skiljer sig mot vad som är brukligt i skolår åtta. Det framgick inte hur läraren bedömde enskilda elevers prestationer i deras skrivande i wikin, men han lyfte heller inte fram skrivandet i wikin som problematiskt ur detta hänseende.

Lamb (2004) menar att bedömning är en av de utmaningar som wikis skapar för skola och undervisning genom att det skapas en komplexitet av de möjligheter wikis har i att kunna skapa obegränsat antal nya sidor, länka sidor och ändra i varandras texter. Bruns och Humphreys (2005) lyfte i sin studie kring tillämpningen av en wiki bland universitetsstudenter fram bedömning som ett problem i implementeringen av wikin. I deras studie konfigurerades därför wikin så att studenterna bara kunde ändra i text skriven av den egna gruppen, men inte i andra grupper texter.

Beroende på syftet med användningen av wikis, i vad som bedöms och de former av bedömning som tillämpas, är det ur ett lärarperspektiv viktigt att ha i beaktande hur wikis kan skapa en komplexitet i möjligheten att bedöma enskilda prestationer.

Ytterligare en faktor som är relevant ur ett både ett lärar- och undervisningsperspektiv är relationen mellan redskapet, wikin, och de uppgifter som formuleras i relation till detta. Uppgifter är ett sätt för läraren att strukturera och styra undervisning. Lund och Rasmussen (2008) fokuserar i sin artikel på hur uppgift och redskap hänger samman vid tillämpning av en wiki i undervisning. De konstaterar att om avsikten är att en hel grupp ska arbeta med skrivande och kollektivt kunskapsbyggande så behöver uppgiften vara så komplex att den inte kan lösas genom att delas upp mellan de skrivande eleverna.

Något uttalat krav på att eleverna i den här uppsatsen skulle lösa uppgiften på något specifikt sätt fanns inte. Eleverna kunde t.ex. dela upp uppgiften mellan sig, jobba ihop eller på annat sätt lösa den gemensamt. Att uppgiften var öppen för eleverna gav både möjligheter för dem att skapa en skrivpraktik utifrån sina egna val, men det innebar också att det var svårt att skapa en klar bild över skrivprocessen då eleverna arbetat på många olika sätt. Lamb (2004) menar dock att just öppenhet är viktig för att skrivande i wikis ska bli lyckat.

Ytterligare en aspekt som lyftes fram i de presenterade studierna var att skrivandet i wikis kontrasterades mot institutionaliserat skrivande, som beskrivs vara individuellt, bedömas efter produkt och innefatta linjära skrivprocesser. Elevernas problem i wikianvändningen, eller deras val att inte utnyttja wikins funktioner, ansågs i de flera av de presenterade studierna bero på att eleverna vara vana vid andra former av skrivande i skolan. Exempelvis konstaterade Grant (2006) och Lund och Smördal (2006) att eleverna inte ändrade i andra elevers texter. Bruns och Humpreys (2005) upplevde att eleverna hade problem med formatet i skrivaktiviteten; de hade problem att gå från linjärt skrivande till den encyklopediska form som tillämpades i studien.

I uppsatsen framkom inte problem av denna karaktär, utan eleverna använde wikins funktionalitet så som den är tänkt att användas. Den genre som eleverna skrev i var dock mer av linjär karaktär och skapade inte krav på eleverna att skriva i nya ”genres”.

Det är tydligt att det finns flertalet faktorer att ta i beaktande när wikis ska användas i undervisning. I den genomförda studien, föreföll dock inte institutionaliserade faktorer vara hindrande i någon större utsträckning. För att knyta an till den diskussion som förts tidigare kring skolans relation till nya media, är det dock viktigt att lyfta fram den skola som inkluderas i studien som en skolmiljö som skiljer sig mot vad som skulle kunna beskrivas som traditionella skolmiljöer. De kontextuella faktorerna kan ha påverkat det faktum att wikisatsningen blev lyckad. För att knyta an till Cuban (1986), och hans resonemang kring skolans historiska tröghet i implementering av IT, ska det poängteras att skolan redan hade en tydlig IT-användning. Att inkludera wikin i undervisningen ska därför ses som ett steg i en redan pågående och även genomförd förändringsprocess med IT i undervisningen. Den problematiserande argumentation som Cuban (1986) för kring problem med beständiga förändringsprocesser vid implementering av nya media i skola och undervisning föreföll inte stämma in på den skola där studien genomfördes.

7.3 Slutsatser

I elevernas arbete med wikin skapades en social praktik kring skrivandet mycket utifrån de möjligheter som wikin möjliggjorde genom sin funktionalitet. Eleverna använde exempelvis wikins funktioner för att ändra i andras text och utnyttjade möjligheten till ständig åtkomst, att därigenom kunna skriva från olika platser. I elevernas arbete med det gemensamma skrivandet i wikin kan det skönjas hur en ny skrivpraktik framträder, som skiljer sig mot traditionella skrivpraktiker. Värt att notera är även att denna sociala praktik befinner sig i gränslandet mellan hem och skola och mellan individ och grupp.

I det följande presenteras i punktform de resultat som framträtt som mest centrala för att förstå den sociala praktiken kring elevernas gemensamma skrivande i wikin. Det är dock viktigt att poängtera att den sociala praktiken ska förstås som ett system och att det därför är viktigt att inplacera nedanstående punkter både i relation till varandra, men också till skolans kontext (kap. 5.1) och till övriga delar av resultatet (kap. 6):

- Genom tillämpningen av wikin i elevernas skrivande skapades en skrivpraktik som innefattade en komplexitet i de olika former av organisation, kommunikation och samarbete som eleverna företog sig. Genom denna komplexitet var det svårt att utröna hur mycket av skrivandet som skedde genom enskilda prestationer och vad som var gemensamma skrivprocesser. Det är därför svårt att fastställa hur eleverna varit stöd för varandra i skrivandet.
- Den sociala praktik som skapades kring skrivandet i wikin var inte bara knuten till skolan, utan innefattade även elevernas skrivande utanför skolan. När eleverna skrev hemma använde de sig av olika kommunikationsmedium för att kunna upprätthålla det gemensamma skrivandet, t.ex. MSN, e-post och telefon. Att den sociala praktiken kring skrivandet befann sig i gränslandet mellan hem och skola gjorde alltså att eleverna inkluderade kommunikativa resurser i sitt skrivande för att få skrivandet att fungera.
- Eleverna hade som krav att berättelsen skulle skrivas i grupp. Gruppskrivandet beskrivs av grupperna som något delvis positivt, men det framgår tydligt att eleverna föredrar att skriva själva och att gruppskrivandet innebar koordinering och förhandling. När eleverna valde plats för skrivandet var motiven för valet av skrivplats mellan fördelarna att skriva enskilt hemma eller att skriva i skolan för att ha enklare kontakt med gruppen.
- Eleverna utnyttjade möjligheten att ändra i andras text, men det förefaller som ändringarna gjordes och sågs som tillåtna under vissa villkor. I elevernas samtal framstår det, genom deras beskrivningar av ändringar, att ägandeskapet i vissa fall sågs som knutet till individen och vid andra tillfällen sågs som knutet till gruppen.
- Wikin möjliggjorde att elevernas texter kunde läsas av en publik utanför skolan. Eleverna föreföll dock inte orientera sig mot andra läsare, mer än i något undantagsfall. Att wikin låg publik på Internet trodde inte eleverna skapade fler läsare.

I det följande diskuteras uppsatsens relevans för lärares yrkespraktik. De slutsatser som presenterats ovan och den diskussion kring undervisningsrelaterade faktorer i wikitillämpning som fördes i kapitel 7.2 ligger till grund för relevansen för yrkespraktiken.

7.4 Uppsatsen relevans för yrkespraktiken

I inledningen (kap. 1) lyftes relevansen av att lärare ska bli medvetna om, och får en förståelse för, de villkor som skapas när nya IT-tillämpningar kommer in i skolan. För att kunna använda IT i undervisningen på ett lämpligt sätt måste de villkor som olika tillämpningar skapar tydliggöras genom studier baserade på elevers användning av redskapen.

I denna uppsats har den sociala praktiken kring elevers skrivande i en wiki belysts. Genom elevernas beskrivningar av sina skrivprocesser skapades en bild av den sociala praktiken, i vilken eleverna använde många av de funktioner wikin erbjöd. Genom att redogöra för elevernas motiv till sina val i skrivandet och deras resonemang kring skrivprocesserna kan lärare få en bild av både hur tekniken kan komma att användas i undervisning, men också kring hur elever resonerar och gör val i sitt skrivande.

Ovan (kap. 7.3) presenterades ett antal slutsatser, uppsatsens mest centrala resultat. Dessa är inte av karaktären att vara konkreta råd till undervisningspraktiker, istället avser de lyfta aspekter av den sociala praktiken som framstod som centrala i elevernas skrivande i wikin och i deras organisation av skrivprocesserna. Dessa slutsatser, och de undervisningsrelaterade faktorer som diskuterades i kapitel 7.2, kan förhoppningsvis guida framtida implementeringsförsök av wikis i undervisning genom att tas i beaktande av lärare i relation till det syfte som finns med implementeringen. Uppsatsens resultat och dess slutsatser måste av lärare relateras till både den skolkontext där wikin avses tillämpas, men också i relation till målen med undervisningen.

7.5 Förslag om vidare forskning

Givet de resultat som skrivits fram i uppsatsen, vore det intressant att både komplettera dessa och diskutera dem i relation till den wiki eleverna skrivit i, för att få en bredare och djupare förståelse för elevernas skrivprocesser.

Det vore vidare intressant att studera användningen av wikis i en annan skolmiljö, med andra förutsättningar, samt vara delaktig i design av uppgift, undervisningsupplägg, lärarroll och i andra faktorer som är delar av undervisningsupplägget kring wikin.

Referenslista

Litteratur

- Augar, N., Raitman, R. & Zhou, W. (2004). Teaching and learning online with wikis. I R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer & R. Phillips (Eds). *Beyond the Comfort Zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*. Perth, Western Australia, 5-8 December: ASCILITE. Hämtad 2008-12-01 från:
<http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/contents.html>
- Augar, N., Raitman, R., & Zhou, W. (2005). *Employing wikis for online collaboration in the E-learning environment: Case Study*. Paper presented at the Third International Conference on Information Technology and Applications (ICITA'05).
- Broadbridge, E. (2002). *Fantasy*. Stockholm: Liber.
- Burns, A., & Humphreys, S. (2005). *Wikis in Teaching and Assessment: The M/Cyclopedia Project*. In Proceedings of the 2005 International Symposium on Wikis. ACM Press, 2005.
- Cuban, L. (1986). *Teachers as machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York : Teachers College Press
- Engstrom, M. E., & Jewett, D. (2005). Collaborative learning the Wiki way. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 49(6), 12-68.
- Forte, A., & Bruckman, A. (2006). *From Wikipedia to the Classroom: Exploring Online Publication and Learning*. Paper presented at the International Conference of the Learning Sciences, Bloomington, IN.
- Godwin-Jones, R. (2003). Emerging technologies - blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning and Technology*. 7(2), 12-16.
- Grant, L. (2006). *Using Wikis in Schools: a Case Study*. Hämtad 1 december 2008, från http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/discussion_papers/Wikis_in_Schools.pdf
- Heap, J. L. (1989) Writing as social action. *Theory into Practice*, 28(2), 148-153.
- Koschmann, T. (1996). Paradigm shifts and instructional technology and introduction.. In. T. Koschmann(ed.). *CSCL: theory and practice of an emerging paradigm*. (s. 1-23). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lamb ,B. (2004). Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. *Educause Review*, 39(5), 36-48.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.

- Leuf, B., & Cunningham, W. (2001). *The wiki way: Quick collaboration on the web*. Boston, MA: Addison-Wesley Longman Publishing Co.
- Littelton, K., & Häkkinen, P. (1999). Learning together: Understanding the processes of computer-based collaborative learning. In P. Dillenbourg (ed.). *Collaborative Learning – cognitive and computational approaches*. (pp. 20-30). Oxford : Pergamon
- Lund, A., & Rasmussen, I. (2008). The right tool for the wrong task? Match and mismatch between first and second stimulus in double stimulation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(4), 387-412.
- Lund, A., & Smørdal, O. (2006). *Is there space for the teacher in a WIKI?* In Proceedings of the 2006 International Symposium on Wikis. ACM Press, 2006.
- Miller, J., & Glassner, B. (1997). The 'Inside' and the 'Outside': Finding realities in interviews. In D. Silverman (Ed.). *Qualitative Research – theory, method and practice*, (pp. 99-112). London: SAGE Publications Ltd.
- Nissen, J., Riis, U., & Samuelsson, J. (2000). Effekter av IKT på skola och undervisning i det sena 1990-talet. I U. Riis (red.), *IT i skolan mellan vision och praktik - en forskningsöversikt*, (s. 67-89). Stockholm: Liber.
- Parker, K. R., & Chao, J. T. (2007). Wiki as a teaching tool. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*. (3), 57-72.
- Pennell, M. (2007). "Russia is not in Rhode Island": Wikitravel in the digital writing classroom. *Pedagogy*, 8(1), 75-92.
- Rasmussen, I. (2005). *Projectwork and ICT: Studying Learning as Participation Trajectories*. Dissertation, Intermedia, University of Oslo.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. (Second edition). London: SAGE Publication Ltd.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: Anhistorical perspective. In R. K. Sawyer (Ed) *Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Hämtad 2008-12-15 från http://www.cis.drexel.edu/faculty/gerry/cscl/CSCL_English.pdf
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2002). Lärande i det 21:a århundradet. I J. Linderoth & R. Säljö (red.), *Utm@ningar och e-frestelser – it och skolans lärkultur*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap – Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2008). Lärande i människans landskap. I H. Rystedt & R. Säljö (red). *Kunskap och människans redskap: teknik och lärande*, (s. 13-27). Lund: Studentlitteratur

Underwood, J., & Underwood G. (1998). Task effects on co-operative and collaborative learning with computers. In Light, Paul & Littleton, K. *Learning with Computers: Analysing Productive Interactions*. (pp. 10-23) Florence, KY, USA: Routledge.

Wang, C-m., & Turner, D. (2004). *Extending the Wiki Paradigm for Use in the Classroom*. In Proceedings of the International Conference on Information Technology: Coding and Computing (ITCC'04)

Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University press

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Styrdokument

Skolverket. (1994). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2000). Kursplaner och betygskriterier – Svenska. Hämtad 2009-01-03 från: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx>.

Bilaga 1 – Intervjuguide till första intervjun med läraren

Om skolan

- *Kan du berätta lite om skolan, generellt?*
- *Vilka tekniska möjligheter har skolan till IT-användning? (antal datorer/elev, organisation av datorerna (i klassrum el datorsalar), projektorer etc.)*
- *Har skolan någon ”plattform” eller internt nätverk? (för lärare, för elever, för hemmen). Hur används i så fall denna/detta?*
- *Vet du vilka former av IT-användning, i pedagogiskt syfte, som förekommer på skolan, förutom det arbete du själv bedriver?*
- *Finns det någon gemensam plan/profilering för hur IT-användningen ska se ut?*
- *Skolan är en Montessoriskola, påverkar detta IT-användningen eller inställningen till IT-användning i undervisningen?*

Om läraren

- *Hur länge har du arbetat som lärare?*
- *Vilka ämnen undervisar du i?*
- *Har du fått IT-utbildning i din lärarutbildning eller har du fortbildat dig inom IT? Har utbildningen berört IT i undervisning/IT och lärande?*
- *På vilka sätt har du använt IT i din undervisning?*
- *Hur arbetar du med IT i din undervisning nu?*
- *Hur länge har du arbetat med IT i undervisningen så som du gör nu?*
- *Har du några/något övergripande syfte med ditt IT-arbete – användandet av IT som ett redskap i din undervisning?*

Det pedagogiska IT-arbetet

(Nedanstående frågor gäller den IT-användning som ovan angavs som nuvarande/pågående)

- *Vilka elever (ålder) och i vilket ämnet förekommer IT-användningen? Hur många elever?*
- *Hur länge har arbetet pågått?*
- *Hur har uppgifterna/skrivandet sett ut tidigare i det aktuella ämnet? Har liknande uppgifter/skrivande förekommit tidigare, utan datorn som redskap?*

- *Vilket syfte/bakgrund har den aktuella IT-användningen i ämnet/skrivandet?*
- *Har det förekommit någon introduktion eller diskussion kring det specifika mediet innan elevernas skrivande?*
- *Hur ser skrivprocesserna ut – från start till färdig produkt? (nedanstående följdfrågor är en del av frågan, men beskriv gärna mer fritt hur hela skrivprocessen ser ut)*
 - *Bygger skrivandet på uppgifter eller vad föranleder elevernas skrivande? Eller finns det andra krav kring elevernas skrivande som inte bygger på specifika uppgifter? (t.ex. att skrivandet måste ha en viss frekvens)*
 - *Om arbetet bygger på uppgifter, hur ungefär, brukar dessa formuleras?*
 - *När och var ska skrivandet ske? (t.ex. finns lektionstid avsedd för skrivandet eller är det tänkt att ske utanför ordinarie lektionstid).*
 - *Ungefär under hur lång tid pågår skrivprocessen? (är det t.ex. processer som sträcker sig över en längre tidsperiod eller kan de vara avverkade på en dag?)*
- *Anser du att de olika medierna passar vissa elever bättre än andra? Finns det elever som på positiva eller negativa sätt utmärker sig?*
- *Hur upplever du att eleverna ställer sig till arbetet i de olika medierna? Har någon avböjt att delta? Varför?*
- *Hur bedöms elevernas arbete/skrivande?*
- *Vad tillför mediet till arbetet/skrivprocesserna som inte den tidigare undervisningen hade?*
- *Vilka förändringar i skrivprocesserna ser du?/ Hur påverkas elevernas skrivande av de möjligheter eller hinder som de nya medierna bidrar med?*
- *Upplever du att möjligheten till att publicera påverkar elevernas skrivande? Hur?*
- *Anser du att elevernas arbete/skrivprocesser gestaltat sig i linje med det syfte du hade? Utnyttjar eleverna mediernas möjligheter så som det var tänkt?*
- *Hur upplever du att arbetet fungerar? Vinster / förluster? Annat?*
- *Skulle du vilja förändra arbetet på något sätt?*
- *Kommer arbetet med de olika medierna att fortgå?*

Bilaga2 – Intervjuguide till andra intervjun med läraren

Eftersom wikin är den som blir fokus för fokusgruppsamtalen med eleverna så skulle jag vilja fråga lite mer ingående om hur arbetet har förlöpt och vilken roll du har haft i detta arbete.

- Kan du berätta lite mer om hur arbetet startades upp?
- Vilka obligatoriska moment/uppgifter har eleverna haft - både deluppgifter och vad som uttalades som ”krav” på den slutgiltiga produkten?
- Vilka andra instruktioner har de fått? (inte ändra i andras texter osv.)
- Varför skriver de just fantasy-berättelser?
- Ungefär hur ofta skriver eleverna på bestämda lektionstider?
- Vilka övriga instruktioner fick de angående wikin – hur man får/ska använda den?
- Hur interagerar du med eleverna i deras skrivprocesser?
 - Har de några tillfällen då de ska visa upp hur långt de kommit?
 - Rättar du dem?
 - Något annat?
- Ni bedömer inte med betyg på LMG, men hur bedömer du deras skrivande?
 - Bedömer du produkt eller process?
 - Bedömer du deras samarbete?
 - Hur väger du den enskilde elevens prestationer mot gruppens?
- Kan du berätta lite om vad som utmärker en Montessoriskola generellt och LMG specifikt?
 - Hur påverkas organisationen av undervisningen?
 - Vilken syn finns på kunskap och lärande?
 - Finns det annat som utmärker LMG som Montessoriskola?
- Har skolan deltagit i några utvecklingsprojekt?
 - IT-relaterade?
 - Andra?

Bilaga3 – Intervjuguide till fokusgruppssamtal med eleverna

Skrivprocess

- Kan ni berätta om hur ni jobbat med skrivandet i wikin? Hur har texten kommit till?
 - Hur började ni?
 - Hade ni några instruktioner ni behövde följa?
 - Kom ni överrens om hur ni skulle jobba?
 - Hur har ni jobbat tillsammans – har ni delat upp arbetet eller jobbat när ni själva velat eller känt att det behövts?
 - Hur planerade ni arbetet?
 - Fick ni instruktioner om att planera på något visst sätt?
 - Hur sker arbetet med wikin (som program)? Skriver ni direkt i wikin eller har ni texten någon annanstans först?
 - Använder ni andra hjälpmedel (redskap, program, uppslagsverk osv.) i ert skrivande?

- När har ni skrivit och var har ni varit? (dagar, kvällar, helger) (hemma, skola, hos gruppmedlem)?
 - Berätta hur det kommer sig att ni arbetar på dessa tider och platser!
 - Finns det fördelar och nackdelar?
 - Om ni har skrivit i skolan: Berätta hur ni jobbar med skrivandet i skolan!
 - Sitter ni tillsammans? Vid samma dator/olika?
 - Hur kommunicerar ni med varandra?
 - Skriver ni på bestämda lektioner eller på fri tid?
 - Om ni skriver hemma (eller på annan plats) på kvällar och helger, berätta hur ni jobbar då!
 - Skriver ni själva?
 - Händer det att ni under skrivandet kommunicerar med någon i gruppen? Hur? (mail, msn, telefon, sms osv.)

- Man kan se att ni inte använder diskussionsfunktionen så mycket. Kommunicerar ni på andra sätt med varandra när ni skriver? Hur? Varför? (mail, msn, telefon, prata)

(Visa exempel på ändringar i texterna – och eventuellt i andras texter)

- Man kan se att ni ändrar i texterna – Vad tycker ni om att det finns möjlighet att ändra i det andra skrivit? Vad ändrar ni? (språkliga fel eller innehåll)
 - Vad föranleder en ändring?
 - Hur gör ni när ni vill ändra något?
 - Frågar ni innan ni ändrar i någon annans text?
 - Hur mycket är *ok* att ändra – språkliga fel eller innehåll?
 - Och hur ska man i så fall gå tillväga?
 - Ändrar ni även i det som andra grupper har skrivit?
 - Skulle det vara ok om någon från en annan grupp ändrade i er text?
-

Grupparbete

Kan ni beskriva hur det är att arbeta i grupp med skrivandet? Hur jobbar ni?

- Vilka problem har ni mött med det?
 - Vilka fördelar ser ni?
 - Hur är wikin som ett redskap i grupparbetet?
 - Hur delar ni upp arbetet i gruppen? Hur organiserar ni ert grupparbete?
 - Det skiljer ganska mycket på hur många ”inlägg” ni gjort, vad beror det på?
 - Vad tycker ni om det?
 - Tar ni på era olika roller eller gör ni olika uppgifter?
 - Är det uttalat att ni ska göra så eller blir det bara så?
-

Läsare och publicering

Inleda med: När man skriver texter finns det ju i allmänhet en läsare av texten...

- Vem tänker ni på som läsare när ni skriver?
 - Vem hoppas ni läser? / Vem tror ni läser?
 - Påverkar det ert skrivande att ha just dessa läsare? Tänker ni på något särskilt när ni skriver och tänker på vem som ska läsa?

- Skiljer sig läsarna mot när ni skriver andra texter i skolan?
 - Vem/vilka är då publik/läsare av texten?
 - Tänker ni annorlunda när ni skriver då?
 - Vad tycker ni om att wikin ligger publik på nätet?
 - Tror ni att det är många utifrån skolan/utanför klassen som går in och läser? Vilka? (Beror lite på vad de svarat ovan om frågan ska ställas eller inte)
 - Talar ni om för andra utanför skolan att gå in och läsa era berättelser?
 - Läser ni de andra gruppernas berättelser?
-

Kopplingar till skolan

- Är skrivandet i wikin likt andra uppgifter ni har i skolan? Brukar ni jobba så här?
 - Vad är annorlunda?
 - Brukar *Läraren* jobba så här? Brukar andra lärare göra det?
 - Har ni skrivit och publicerat på nätet tidigare? Hur?
 - Vilka erfarenheter har ni av IT-användning i skolarbetet? Vad?
 - Har ni skrivit i grupp tidigare? Hur?
- Vilken roll har *Läraren* i ert skrivande?
 - Vad har han hjälpt till med? Rättar han?
 - Finns det andra sätt som han påverkar ert arbete på?
 - Vad får ni för instruktioner som styr ert skrivande?
- Hur bedömer *Läraren* det ni skrivit?
 - Vad uppfattar ni att *Läraren* tycker är bra/dåligt, viktigt/mindre viktigt i ert skrivande? Hur säger han det?
 - Tittar han på ert arbete – processen – eller tittar han mer på hur den färdiga texten blir?
 - Hur *brukar* ert arbete i skolan bli bedömt – av *Läraren* och av andra lärare?

- Vad tycker ni själva – vad är bra och dåligt i det ni skrivit och i hur ni arbetat med skrivprocessen?
-

Lärande, kunskaper och Montessori

- Vad tycker ni själva är viktigt att lära sig?
 - Vilka kunskaper anser ni att man ska ha med sig från skolans?
 - Vad tycker ni är kunskap/viktig kunskap? Hur uppstår sådana kunskaper?
 - Kan ni berätta vad ni anser generellt utmärker en Montessoriskola – alltså som er skola?
 - Är undervisningen organiserad på något särskilt sätt?
 - Är det särskilda saker som anses som viktiga att lära sig?
 - Vad har ni lärt er av den här uppgiften?
 - Språk, teknik, samarbete osv.
-

Erfarenheter av IT och fantasy

- Hur har ni lärt er arbeta på detta sätt?
 - Har ni lärt er det i skolan eller på er fritid? Hur?
 - IT
 - Arbeta i grupp
 - Berättelseskivandet på engelska
- Hur använder ni datorn utanför skolan?
 - Har ni använt wikis tidigare?
 - Tycker ni att det ni lärt er utanför skolan har hjälpt er i skrivandet i wikin?
- Vad har ni inspirerats av i ert skrivande?
- Ni skriver fantasysberättelser – har ni erfarenhet av fantasy sen tidigare?
 - Har ni läst fantasy själva på er fritid?

Utvärderande frågor

- Vad tycker ni om att arbeta så här? Vad är bra/dåligt?
- Är det något ni skulle vilja ändra?
 - I wikin som program?
 - I skrivprocessen? (planering, tid att skriva, plats osv.)
 - Annan genre?
 - I gruppskrivandet? (annan fördelning av arbete, annan organisation av skrivandet osv.)
- Har ni andra erfarenheter från arbetet med wikin som ni kan berätta om?

Bilaga 4 – Transkriptionskonventioner

- [] Används för att visa på överlappande tal, vilket då skrivs mellan hakparenteserna.
- = Visar på att det inte är något mellanrum mellan det som sägs på en rad och det som sägs på nästa rad. Den ena raden avslutas då med = och den andra inleds med =
- AAAA Ord skrivna mer versaler indikerar att extra högt tal i förhållande till omgivningen.
- () När ett ord inte är hörbart.
- (ord) Indikerar ett troligt ord.
- (()) Innefattar beskrivningar som inte är sådant eleverna säger utan som den som transkriberar tillägger.

Transkriptionskonventionerna är inspirerade av Silverman (2001, s. 303).