



GÖTEBORGS UNIVERSITET

"När man lär andra, lär man sig själv bra"

En kvalitativ undersökning om elevers samarbete under skrivprocessen

Författare: Linda Wästhage och Erica Östling

LAU370

Handledare: Anne Backlund

Examinator: Elisabeth Hesslefors Arktoft

Rapportnummer: VT09-2611-016



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: När man lär andra, lär man sig bra själv

Författare: Linda Wästhage och Erica Östling

Termin och år: 7, 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Anne Backlund

Examinator: Elisabeth Hesslefors Arktoft

Rapportnummer: VT09-2611-016

Nyckelord: Samarbete, grupparbete, sociokulturella perspektivet, inlärningsmetod, datorn

Sammanfattning:

Syfte: Syftet med vår studie är att undersöka om elevernas texter påverkas av att eleverna samarbetar. Fokus ligger på de yngre åldrarna i grundskolan. Huvudfrågor: 1. Hur arbetar de med skrivprocessen i undervisningen? 2. På vilket sätt påverkas texternas innehåll, kvantitet samt kvalitet när de samarbetar? 3. Hur ser arbetet med skrivprocessen ut i undervisningen?

Metod och material: Vi har genomfört en kvalitativ undersökning, det innebär att man i sin studie söker efter en fördjupad kunskap, inom ett specifikt fenomen. Genom intervjuer och observationer har vi sökt svar på våra forskningsfrågor. Vi har även fört anteckningar under observationerna. Vårt insamlade material har vi senare använt oss av för att analysera resultatet.

Resultat: Det vi kom fram till var att skrivprocessen oftast påverkas på ett positivt sätt genom att man låter eleverna samarbeta. Eleverna vi observerade använde datorn som skrivredskap. Vi såg att eleverna föredrog att arbeta tillsammans, även om de ibland ville arbeta individuellt. Av resultatet framkommer att lärarna såg en kvalitativ förbättring av texterna vid ett samarbete. Det framkom dock även att det inte bara var positiva effekter med ett samarbete, då en av lärarna såg att vissa skrev kortare texter vid samarbete. Vi såg att det diskuterades mycket eleverna emellan, när de skapade texter tillsammans. Både hur ord skulle stavas och hur berättelsen skulle fortskrida. Eleverna lärde sig även att argumentera och kompromissa.

Betydelse för läraryrket: Vår läroplan är inspirerad av Vygotskij och hans sociokulturella perspektiv. Läroplanen lägger stor vikt vid att eleverna skall utveckla sin förmåga att samarbeta, lyssna på sina medmänniskor, argumentera och föra diskussioner. Det ligger i vårt uppdrag som lärare att se till att eleverna ges möjlighet att i skolan utveckla dessa kompetenser. Det står även i kursplanen för svenska att eleverna skall introduceras i den informationsteknik, som idag är en stor del i vårt samhälle.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Förord

Inledningsvis började vi gemensamt söka litteratur, som var relevant för vårt ämnesval. Relativt tidigt genomförde vi våra observationer och intervjuer, även detta gjorde vi gemensamt. Transkriberingen genomfördes av den ena av oss. När vi sedan påbörjade själva skrivandet, delade vi upp arbetet. En av oss skrev litteraturgenomgången och den andra skrev metodavsnittet. Dessa delar lästes sedan gemensamt, detta för att när vi sedan skulle sammanställa resultatet, började vi med att var och en för sig studerade vårt insamlade material. Vi gjorde sedan en gemensam analys, detta gjorde vi för att få så många infallsvinklar som möjligt. Resultatdelen, diskussionen samt abstracten skrev vi gemensamt.

Tack

Vi vill efter genomfört arbete börja med att tacka vår handledare Anne Backlund, utan dina goda råd och ditt engagemang för vår uppsats hade vi inte klarat av arbetet lika bra. Vi vill även tacka de lärare och elever som villigt deltog i vår undersökning. Utan er hjälp hade det inte blivit någon undersökning. Ännu ett tack vill vi rikta till Patrik Wästhage, som hjälpt oss med bland annat korrekturläsning och annan stöttning. En av oss har dessutom tre barn som vi också vill tacka för deras tålamod och uthållighet. Utan ert allas stöd hade vi inte kunnat genomföra denna uppsats.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Innehållsförteckning

1. Introduktion	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och frågeställningar	2
1.2.1 Syfte	2
1.2.2 Frågeställningar	2
2. Tidigare forskning och styrdokument.....	3
2.1 Tidigare forskning	3
2.1.1 Ett sociokulturellt synsätt	4
2.1.1.1 <i>Den närmaste utvecklingszonen</i>	5
2.1.2 Textskapande	6
2.1.3 Samarbete	9
2.1.4 Datorn i fokus.....	12
2.2 Styrdokument.....	14
2.2.1 Läroplanen	14
2.2.2 Mål att sträva mot.....	14
2.2.3 Mål att uppnå i grundskolan	14
2.2.4 Alla som jobbar i skolan skall	14
2.2.5 Syftet med utbildningen i svenskämnet.....	15
2.2.6 Språket	15
2.2.7 Målen i år tre	15
3. Metod och tillvägagångssätt.....	16
3.1 Beskrivning av metod.....	16
3.2 Informant och respondentundersökningar	16
3.3 Kvalitativa och kvantitativa undersökningar	19
3.4 Observationer	22
3.5 Undersökningsgrupp	24
3.6 Bearbetning och analys	25
3.7 Etisk hänsyn.....	26
3.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	27
3.9 Studiens trovärdighet och giltighet.....	28
4. Resultat och analys	29
4.1 Sammanfattning av observationer och intervjuer	29
4.2 Skrivprocessen	31
4.3 Texternas innehåll	35
4.4 Samarbetet.....	37
5. Slutdiskussion och fortsatt forskning	39
5.1 Slutdiskussion	39
5.2 Fortsatt forskning.....	43
6. Referenser	44
7. Bilagor	46
7.1 Bilaga 1: Tema och frågeställningar	46
7.2 Bilaga 2: Tillståndsmall	47



GÖTEBORGS UNIVERSITET

1. Introduktion

1.1 Bakgrund

Efter tre och ett halvt års studier vid Göteborgs universitet är vi snart redo att examineras som lärare. Diskussioner som vi ständigt har återkommit till under dessa år, både i seminarier och i mindre diskussionsgrupper, är hur eleverna på bästa möjliga sätt utvecklar kunskap. Framförallt i en av våra specialiseringar, som är svenska, kom denna diskussionsfråga upp många gånger. Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi uppmärksammat att många elever gärna samarbetar med varandra, inte minst när det gäller ämnet svenska.

Då detta är ett ämne som ligger oss varmt om hjärtat, har vi i vår studie valt att lägga fokus på hur skrivprocessen påverkas av att eleverna arbetar i samspel med varandra. Vi observerar och intervjuar lärare och elever i två olika kommuner. De elever vi observerar är i åldrarna sju till åtta år.

Dessutom kommer vi att ta upp begrepp som sociokulturellt perspektiv och "Den närmaste utvecklingszonen", som vi här nedan förtydligar.

I boken *Dialog, samspel och lärande* (Dysthe, 2003: 31-35) skriver Dysthe om den sociokulturella synen på lärande. Lev Vygotskij, utvecklingspsykolog, pedagogisk tänkare och förespråkare av det sociokulturella perspektivet, utgör en av huvudpersonerna i denna bok. Enligt Vygotskij är social samverkan grunden för ett produktivt lärande och utveckling (Dysthe, 2003:75). Vygotskij menar att språket och tanken utvecklas först genom social kommunikation (Vygotskij 1999:133).

För att nå en så hög kunskapsnivå som möjligt bör man, enligt Vygotskij, se till vad eleven kan prestera i samarbete med en mer kunnig individ, inte vad de kan prestera på egen hand. Vygotskij hävdar att man istället för att mäta vad en elev kan klara av på egen hand, skall se till vad samma elev kan klara av med hjälp av en mer skicklig person. På så sätt presterar eleven bättre och når en högre kunskapsnivå. Den närmaste utvecklingszonen utgörs av skillnaden mellan vad man presterar ensam och vad man presterar i samspel med andra mer kunniga individer. Genom att befinna sig i "Den närmaste utvecklingszonen" menar Vygotskij, utvecklas kunskapsnivån, det som den ena dagen ryms inom "den närmaste utvecklingszonen", kan dagen därpå utgöra faktisk kunskap (Sammanfattad i Dysthe, 2003:51).

Även ur samhällssynpunkt är det viktigt att kunna samarbeta. I dag ställs det andra krav på oss samhällsmedborgare än vad det gjordes i början av 90-talet. Säljö (2003a) menar att en väl utvecklad förmåga att kunna samarbeta och kommunicera i dagens samhälle är mycket betydelsefulla kompetenser, detta bland annat för att vara konkurrenskraftiga på arbetsmarknaden (Säljö 2003a:87).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

1.2 Syfte och frågeställningar

1.2.1 Syfte

Det övergripande syftet med denna undersökning är att studera elevers interaktion under skrivprocessen. Vi kommer att intervjua lärare och undersöka deras syn på hur/om texterna utvecklas dels kvalitativt och dels kvantitativt, när eleverna samarbetar. Intresset ligger i grundskolans tidigare åldrar.

1.2.2 Frågeställningar

Studien ställer följande frågor:

- Hur ser arbetet med skrivprocessen ut i undervisningen?
- På vilket sätt påverkas texternas innehåll, kvantitet samt kvalitet när eleverna samarbetar?
- Hur fungerar samarbetet mellan eleverna?



2. Tidigare forskning och styrdokument

Vi inleder vår teoretiska genomgång med att rapportera vad andra forskare kommit fram till inom samma ämne och hur dessa resultat har anknytning till vår undersökning. Avslutningsvis kommer vi att redogöra för olika styrdokument, framför allt kursplanen i svenska.

2.1 Tidigare forskning

En vanlig syn på lärande genom tiderna har ofta varit att man ser eleverna som ett tomt blad, som skall fyllas med kunskap (Dysthe, 1996:46).

Enligt den konstruktivistiska synen på lärande skapar varje individ, beroende på vad man har med sig sedan tidigare, sin egen kunskap. Till skillnad från behaviorismen där kunskap kommer före tanke och reflektion, anser den konstruktivistiska teorin att tanken bör föregå eller ligga parallellt med faktainläring. Dysthe menar att kunskap inte är möjlig att överta från någon annan. Det är därför, vad gäller inläring av något nytt, nödvändigt att varje enskild individ skapar sin egen kunskapsstruktur (Dysthe, 1996: 46-47)

Inom konstruktivismen finns olika grenar, bland annat socialkonstruktivismen. Denna gren inom konstruktivismen menar att kunskap skapas när individer är i socialt samspel med varandra. I boken *Det flerstämmiga klassrummet* (Dysthe, 1996: 46-47) skriver Dysthe att kunskap inte är något som kan föras över via läraren till en elev. Kunskap formas i interaktion individer emellan. I de senaste inläringsteorierna fokuserar man mer på sociala aspekter av inläring än tidigare. Denna forskning visar att man under interaktion med varandra, får ta del av andra individers perspektiv. Med hjälp av detta tillgodogör man sig den nyvunna kunskapen, som sin egen (Dysthe, 1996: 48-49).

Socialkonstruktivismen påminner om det sociokulturella perspektivet då även detta synsätt lägger tonvikten på samspelet människor emellan. Skillnaden är att man här menar att kunskapen utvecklas inifrån, man ser den som medfödd. Piaget menar att det är först när individen undersöker och tolkar omvärlden på egen hand som kunskap skapas. Utifrån egna tolkningar konstruerar man sedan sin bild av världen. Medan man inom det sociokulturella perspektivet utvecklas genom den sociala omgivningen. Man utforskar, upptäcker och tolkar tillsammans (Säljö, 2003b: 66-68).

Studier som har gjorts, påvisar att elever lär som mest genom att förklara för andra. Genom att vidarebefordra kunskap till andra, måste man förstå och vara förtrogen med det man skall lära ut. För att kunna överföra kunskap till någon måste man också ofta bearbeta och rekonstruera om materialet, samt hitta nya vinklar. Detta för att den andra parten, som tidigare inte har förstått skall kunna tillgodogöra sig materialet. När man gör det får man en ökad förståelse och kunskapen växer. Även kommunikationsförmågan ökar då eleverna, formulerar och uttrycker sig muntligt. De intar också ett metaperspektiv, vilket innebär att de blir medvetna om sin egen kunskapsutveckling. (Løkensgard Hoel, 2001: 80-81; Dysthe, 2003:37).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson (2000:66) hänvisar till Dysthe (1996) som menar att lärande sker först då kommunikation, dialog och samspel sker individer emellan. Bland människor ses dialogen som elementär och vi som individer bör därför sträva efter att ha en dialog när vi rör oss i samspel med andra.

Inom det sociokulturella perspektivet som Vygotskij anses vara grundare till ser man på lärande som en del av en social praktik. Andra namn som används för att benämna den sociokulturella traditionen är bland annat: Kulturhistoriskt, sociohistoriskt eller situerad, vilket innebär att man ser på kunskap som någonting som är bundet till en viss kultur. Dysthe menar att kunskap alltid är situerad, vilket med andra ord innebär att den hör till en kulturell kontext (Dysthe, 2003: 41-42).

2.1.1 Ett sociokulturellt synsätt

Enligt det sociokulturella perspektivet sker lärande genom samspel och interaktion med andra. Dysthe poängterar att samarbetet är en förutsättning för att lärande överhuvudtaget skall ske och hon anser att kunskap byggs upp i en kontext där samspel står i fokus. Utgå från man från det sociokulturella perspektivet, menar man att kommunikationen är avgörande för utveckling och lärande. Det är därför av stor vikt att elever lyssnar, imiterar och talar för att ta del av kunskaper och lära sig vad som är intressant och viktigt i vår kultur. Vygotskij menar att språket bland annat används för att vidarebefordra kunskap till andra, men också för att tolka och förstå själv (Dysthe, 2003:48).

Ser man till det sociokulturella perspektivet menar Bruner, som Williams et al. (2000:33) hänvisar till, att klassrummets utformning är av stor betydelse för elevers utveckling och lärande. Miljön i klassrummet skall vara stimulerande och eleverna skall själva få vara med att påverka omgivningen och miljön. Dessutom skall det rådande klimatet i klassrummet generera gemenskap där lärande och kunskap utbyts genom gruppdiskussioner (Williams et al. 2000:33).

Dewey och Vygotskij menar att vi som individer intar kunskap genom ett aktivt och praktiskt samspel med andra individer. Dewey hävdar också att kunskap är inbakat i ett sammanhang och inte kan lyftas ur det (Dysthe, 2003:43).

Dysthe har delat upp det sociokulturella lärandet i följande sex kategorier:

1. Situerat lärande
2. Lärandet är i huvudsak socialt
3. Distribuerat lärande
4. Medierat lärande
5. Språket är en grund för läroprocesser
6. Deltagande i praxisgemenskap är lärande



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En förenklad förklaring av punkterna:

1. Situerat lärande är bundet till en situation. Den miljö eller kontext man befinner sig i påverkar lärandet och också lärandets tillvägagångssätt och man kan inte skilja på lärandet och sammanhanget.
2. Lärande som i huvudsak är socialt beskrivs på två olika sätt. Den ena förklaringen har med den kulturella och historiska kontexten att göra, där man menar att kunskapen konstruerats i ett samhälle för länge sedan, men där vi som människor tar del av det genom samverkan med andra individer. Den andra förklaringen ser till samspelet människor emellan och påverkar vad och hur vi lär.
3. Distribuerat lärande kan till exempel utspela sig i ett klassrum, där kunskapen kommer från flera olika håll. Då man ser kunskap som uppdelad, krävs det att man i klassen lägger ihop "delarna" för att skapa en helhet och på så sätt är lärandet socialt.
4. Mediering innebär att man förklarar någonting, eller förmedlar. För att kunna förklara behövs redskap/verktyg, både fysiska och psykologiska/ intellektuella verktyg. Exempel på verktyg kan vara tidigare erfarenheter, datorer, men det verktyg som det sociokulturella perspektivet lägger stort vikt vid är språket.
5. Praxisgemenskap innebär att lärande sker tillsammans med andra och man lär genom andras erfarenheter och kunskaper, där individers handlande står i fokus.
6. För att lärande skall ske är kommunikationen grundläggande, språket ses som ett redskap för att det överhuvudtaget skall vara möjligt att lära (Dysthe, 2003: 42-50).

2.1.1.1 Den närmaste utvecklingszonen

Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är "Den närmaste utvecklingszonen" (zone of proximal development). Vilket innebär att det man idag klarar i samspel med någon annan, klarar man imorgon på egen hand. Inom den närmaste utvecklingszonen pratar man om "lågt", respektive "högt" stöd. Då man pratar om lågt stöd utvecklas det när två elever som befinner sig på samma nivå arbetar i interaktion med varandra. Detta kan vara gynnsamt då eleverna blir mer aktiva och övar kommunikation i större utsträckning. Med ett högt stöd arbetar man istället med mer kunniga elever som nått längre inom den närmaste utvecklingszonen. Denna typ av samarbete kan leda till en ökad kunskapspotential och man har möjlighet att nå den yttersta gränsen för den närmaste utvecklingszonen (Løkengard Hoel, 2001: 86-91).

Den närmaste utvecklingszonen är dock uppbyggd på två olika sätt. Det ena sättet, där utvecklas man i samspel med andra, bland annat genom instruktioner. Det andra sättet, där sker utveckling genom omgivningen, som inte behöver vara någon personlig kontakt, utan det kan till exempel vara en bok. Här är det istället samverkan mellan den sociala omgivningen och individens utveckling som styr den närmaste utvecklingszonen. Om man



GÖTEBORGS UNIVERSITET

vistas i en för sin kunskapsutveckling, gynnsam miljö, kan kommunikation ske utan en direkt personlig kommunikation (Løkensgard Hoel, 2001:88).

Ett vanligt begrepp inom den närmaste utvecklingszonen är "scaffolding" som man på svenska översätter till "byggnadsställning" eller "stötta". Det innebär den hjälp elever ofta får av en lärare, men det kan lika gärna vara hjälp från en mer kunnig klasskamrat. Andra hjälpmedel som kan betraktas som "byggnadsställningar" är exempelvis läromedel, instruktioner och det man får ut av responsgivning. Genom det här kan eleven nå upp till och lösa problem som annars hade varit omöjliga att klara på egen hand (Løkensgard Hoel, 2001:95; Appelberg & Eriksson, 1999:12).

2.1.2 Textskapande

Samtidigt som man författar en text, förs det en inre dialog, men också en dialog med dem som sedan skall läsa, förstå och tolka texten. Mottagaren finns där, men ändå inte. Detta kallas med ett annat namn det sociointeraktiva perspektivet, där man ser på skrivande som en social handling. Inom det sociointeraktiva perspektivet ser man på läsning, skrivning och kommunikation som någonting viktigt. Det vi skriver skall läsaren tolka, det skrivna skall läsas och vi talar så att den som lyssnar skall förstå. Slutligen lyssnar vi på den som talar (Løkensgard Hoel, 2001: 35-38).

En meningsfull text är en text där det hela tiden sker en interaktion mellan författaren och läsaren och då texten slutligen läses och används. Meningsskapande sker alltid i en redan tolkad kontext, eftersom alla läsare, författare och texter, ingår i ett sociointeraktivt sammanhang (Løkensgard Hoel, 2001:37).

Vi måste enligt Vygotskij, använda fler ord när vi skriver än när vi talar för att uttrycka och förmedla samma tankar. Detta är för många elever ett problem menar Evensen (1986) som Løkensgard Hoel (2001:75) hänvisar till. I en skriftlig text måste man som författare beskriva varje tanke väldigt detaljerat. Detta för att läsaren skall kunna tolka kontexten och ta till sig texten på det sätt som författaren önskar. I en muntlig kommunikation skapar man tillsammans kontexten och det blir mer tydligt och konkret. Författaren behöver inte föra en dialog med sig själv och gissa hur mottagaren skall tolka texten. Utan här får hon/han bekräftelse av mottagaren med en gång. Den inre process som behövs när man skall omforma det "inre talet" till en skriftlig text är mycket krävande. Därför utgår ofta barn och ovana skribenter från jag-perspektivet i sitt textskapande och de har svårt att ta ett mottagarperspektiv (Løkensgard Hoel, 2001:75).

Enligt imitationsteorin lär de svaga eleverna genom att arbeta med en duktigare elev. Men de duktigare eleverna skulle däremot stå still och inte utvecklas i den utsträckning som den svaga eleven gör. Ser man däremot till en annan studie säger den motsatsen. En duktig elev som samarbetar med en svag elev lär och utvecklas, eftersom han eller hon bearbetar och förklarar stoffet och på så sätt uppnår en djupare förståelse (Løkensgard Hoel, 2001:101).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Författarna Dysthe, Hertzberg och Løkensgard Hoel (2002:14) är alla överens om att författande är en social handling, men också en individuell. Eftersom du i skrivandet går in i en inre dialog, med den tänkta mottagaren. Även som läsare sker det en dialog, då du skall tolka författarens ord. Du kanske befinner dig i en annan tid eller ett annat land, men tack vare författaren förstår du och på så sätt förs det en dialog mellan dig och författaren. De menar också att du som individ bör läsa, men framför allt producera egna texter, för att bli en bättre författare och lära dig skriva. Du måste ha grunderna först och därefter kan du läsa mer vad andra skrivit, men det går inte att undvika det egna skrivandet om du vill bli en bra skribent.

För att utvecklas som skribent är det viktigt att du är i interaktion med andra och att du kontinuerligt får respons av dem och läraren. Det är också av stor vikt att du själv tränar på att kritiskt granska andras texter och ge dem respons. På så sätt utvecklas du och du blir medveten om texter och dess uppbyggnad. Om du dessutom vägleder andra, underlättar det ditt eget skrivande och du kan prestera bättre texter (Dysthe et al. 2002: 15-16).

Då du skapar texter är det viktigt att skrivsituationerna blir så autentiska som möjligt och att du har ett syfte med det du skriver. Det är också viktigt att du vet vem den tänkta mottagaren är. Genom att du som skribent finner mening i det du skriver och vet att texten kommer att läsas av andra, blir också texten bättre, mer genomarbetad och seriös (Björk & Liberg, 1996:116). Vygotskij menar att texter som inte har någon verklig mottagare eller syfte är meningslösa och falska (Vygotskij, 2005:55). Bjar hänvisar till Bakhtin (1986) och Nilsen (1999), vilka också menar att texterna blir bättre om skribenten känner till mottagaren. De menar dessutom att det pågår en dialog mellan författaren och mottagaren (Bjar, 2008:177). Ännu en faktor som påverkar texten är om skribenten finner ämnet intressant, om svaret är nej, stimuleras eller utvecklas inte skribenten och innehållsmässigt blir texten sämre (Vygotskij, 2005:55).

Texttriangeln är något som många använder sig av när de skall producera texter, den innebär att man delar in skrivandet i olika "faser" eller "steg". Texttriangeln är uppbyggd på så sätt att när man börjar skriva börjar man med de stora delarna och därefter successivt tar sig längre ner till de minsta beståndsdelarna av triangeln. Där är det detaljerna i texten som står i fokus (Dysthe et al. 2002: 38-39).

Texttriangelns uppbyggnad:

Överst i texttriangeln kommer Skrivsituation, samt syfte och mottagare, därefter kommer innehåll och struktur. Därefter följer meningar, vilket följs av ordval och slutligen kommer rättskrivning och formalia (Dysthe et al. 2002: 38-39).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

För att skriva en text behöver du kunna följande:

- Du bör veta syftet med skrivandet, vem mottagaren är samt vilka sociala ramar som gäller
- Vilket ämne som gäller för skrivuppgiften
- Hur en text byggs upp
- Hur man delar in en text
- Uppbyggnad av ord
- Val av ord och hur orden brukas
- Användning av skiljetecken och rättstavning
- Hur man hänvisar och refererar (Dysthe et al. 2002:7).

I boken *Skriva för att lära* (Dysthe et al. 2002: 145-146) står det om fördelarna med att skriva och skapa texter i samspel med andra. Många av fördelarna man vinner med att samarbeta är att man får fler idéer och på så sätt blir slutarbetet bättre. Då texten representerar flera olika synsätt och perspektiv, blir texten också bredare, även respons från flera olika parter gör att texten blir mer lättillgänglig. Att samarbeta upplevs också av merparten som någonting positivt då, flertalet upplever att de diskussioner som under tiden växer fram är stimulerande och motiverande. Ytterligare en fördel är att man kan hjälpas åt att fatta beslut och man har då stöd från de andra i gruppen, man är alltså inte ensam (2002: 145-146).

Under 70 och 80-talen kom man fram till att man behövde stimulera elevernas skrivande, man var inte riktigt nöjd med vad de presterade. Utifrån det skapades ett nätverk för lärare, där lärare fick utbildning i skrivande. De fick själva producera texter, detta för att man menar att man måste vara trygg i sitt eget skrivande för att förmedla det vidare till eleverna. Detta projekt upplevdes mycket positivt och det medförde att man ansåg skrivprocessen viktig, då det underlättar skrivandet. Skrivprocessen påminner om texttriangeln som tidigare beskrivits och den är ett bra hjälpmedel för skribenten, då den förenklar och strukturerar upp skrivandet (Lindö, 2005:61).

De olika stegen beskrivs på följande sätt:

- Insamling av material, i form av tankar, samtal, läsning och iakttagelser.
- Flödeskrivande, där du skriver ner dina tankar, ett utkast, som du sedan arbetar vidare med.
- Uppläsning av text för kamrater (i grupp eller par), där du får respons samt att du själv lyssnar på och tar del av andras texter.
- Du arbetar vidare med din text, skriver klart den och tar med dig responsen från dina kamrater.
- Läraren tar del av din text och ni går igenom innehåll och struktur.
- Textens skrivs rent på dator eller med "fin" handstil.
- Du visar din färdigskrivna text för till exempel föräldrar eller kamrater och du läser återigen andras texter/arbeten.
- Utvärdering av ditt arbete, samt bedömning av resultatet (Lindö, 2005:62).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Genom att eleverna skriver egna texter och därefter läser texterna, menar Trageton att de lär sig att läsa. Texterna som eleverna skriver, skrivs i par, vilket medför en aktiv kommunikation och dialog som utvecklar deras verbala kompetens (Trageton, 2005:9).

2.1.3 Samarbete

Damon och Phelps (1989) vilka Williams et al. (2000: 50-51) refererar till beskriver kamratsamverkan och de delar upp den i tre olika kategorier.

1. Den första benämns som "Peer tutoring", vilket påminner om den närmaste utvecklingszonen. De menar att elever lär elever, en mer kunnig elev går in som "lärare" och lär sina kamrater i klassen. Då elever inte har samma auktoritet som en vuxen blir det skillnad, men på ett positivt sätt. Då elever ofta känner sig mer fria och kan fundera mer och uttrycka sina åsikter på ett sätt som en "vuxen" inte kan göra. Istället för att lärandet sker individuellt, sker det tillsammans, även den mer kunniga eleven lär sig. Då han eller hon måste hitta nya infallsvinklar och omformulera kunskapen, för att vidarebefordra den så att kamraten förstår och kan tillgodogöra sig kunskapen (Williams et al. 2000: 50-51).
2. Den andra kategorin har namnet "Cooperative learning", vilket innebär att man delar upp eleverna så att man arbetar i smågrupper på ett strukturerat och tydligt sätt. Grupperna består av fyra till fem elever som kunskapsmässigt ligger på olika nivåer. Eleverna tilldelas ett problem och tillsammans genom bland annat diskussioner och argumenterande, skall de lösa uppgiften (Williams et al. 2000: 53-54). När man skapar grupper är det viktigt att tänka på grupsammansättningen, då eleverna påverkas av varandra
3. Den tredje kategorin "Peer collaboration" påminner om den första kategorin "Peer tutoring". Skillnaden är att de samarbetar med en elev som befinner sig på samma kunskapsnivå. Det kan låta motsägelsefullt, då de både i första och andra kategorin arbetar med kamrater som befinner sig på andra nivåer. Men för att här kunna komma fram till en lösning, är de tvungna att kommunicera med varandra. Då eleverna lätt kan hamna i konflikt för att de har olika uppfattningar och lösningar på problemet menar vissa forskare att de istället lär sig att förklara och försvara sina ställningstaganden (Williams et al. 2000: 54-55).

Liksom Vygotskij, menar Trageton att elever lär sig bäst genom att vara i dialog och samspel med andra. Därför förespråkar han pararbete, genom detta pararbete stimuleras kommunikationen och den sociala aktiviteten. Elever som arbetar i interaktion med andra hjälper och stöttar varandra, såväl med stavning som med andra problem som kan komma att uppstå. Arbetar man i större grupper, menar han att fyra-sex deltagare är ett bra antal. Blir det för stora grupper, blir elevernas koncentrationsförmåga drabbad och de lär sig mindre, dessutom blir samtalskvaliteten sämre (Trageton, 2005: 50-52).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Studier som Ellis och Gauvain gjort, vilka diskuteras i boken *Barns samlärande* (Williams et al. 2000:79) påvisar att det är många olika faktorer som påverkar grupperns konstellation. Allt från kulturell bakgrund, till ålder och kön kan få konsekvenser för samspelet i gruppen. Att eleverna får chans att lära känna varandra innan de skall påbörja ett grupparbete menar Ellis och Gauvain vara av stor vikt, då det annars lätt kan uppstå konflikter och de istället fokuserar på arbetsfördelning och annat som är irrelevant (Williams et al. 2000:79).

Att arbeta i par medför också andra fördelar, som exempelvis att elevernas kommunikationsförmåga förbättras genom den pågående dialog som ständigt förs elever emellan. Genom de pågående samtalen och diskussionerna utvecklas eleverna och de uppnår språkmässigt en högre nivå. Det är framförallt samtalen mellan eleverna som leder till språkutvecklingen. Samtalen mellan elev och lärare leder enligt Matre (2000) (diskuteras av Trageton, 2005: 103-104) inte till utveckling i den bemärkelsen. Eleverna blir därmed både goda talare och lyssnare. Dessutom ökar elevernas samarbetsförmåga, när de skapar texter tillsammans, eftersom de hela tiden måste samtala, diskutera och eventuellt argumentera för sina ståndpunkter. Det kan handla om allt från stavning till textens innehåll och handling. Utifrån det här arbetssättet berikas elevernas ordförråd, då de ofta hjälper varandra med ord och stavning, eftersom de erfarenhetsmässigt har med sig olika kunskaper. Enligt Trageton (2005: 103-104) är detta arbetssätt någonting som bör uppmuntras.

När de i boken har frågat eleverna vad de tycker om att skriva i par har de fått positiva svar. Eleverna upplever det som en fördel att skriva med en kamrat, då de kan hjälpas åt med handling och stavning. Dessutom menar de att texterna blir mer fylliga, då båda parter har idéer om textens innehåll. En annan fördel är att de kan korrekturläsa åt varandra, de läser högt och lyssnar. Skriver den ena fel, kanske den andra upptäcker det och korrigerar och sedan får och ger de varandra respons, som kan vara både positiv och negativ. Vilket också leder till diskussioner och de får återigen tillfälle att träna på att uttrycka sig muntligt. När de sedan är klara med sin text kan de stolt visa upp den och de känner att båda har gjort lika mycket av jobbet, vilket är en förutsättning för att det här arbetssättet skall fungera (Trageton, 2005:111).

Björk et al. (1996: 13-14) är av samma åsikt som Vygotskij, att lärande utvecklas i interaktion. Ser man till deras sätt att arbeta, eftersträvar de att elever lär sig läs- och skrivinlärning i samverkan med andra jämnåriga, eller vuxna. Likaså är de då elever skall lära sig att använda språket verbalt, eller att lyssna. Ännu en likhet med Vygotskij är att de menar att elever lär av en mer kunnig person. Då eleverna känner att de lyckas lösa problem med stöd av kamrater, genererar det i sin tur trygghet. Tillslut vågar de pröva själva, utan stöd från kamrat eller lärare.

Som lärare är det av stor vikt att vi låter elever skriva och inte rätta för mycket, då det kan hämma deras skrift och språkutveckling. Tids nog lär eleverna ändå att bruka språket på ett korrekt sätt och det är bättre att de skriver och tränar än att inte skriva alls. Genom att eleverna kommunicerar mycket med varandra lär de sig också att skriva. Man menar att det ena leder till det andra, alltså att man lär sig läsa genom att skriva och tvärtom. Tal och skriftspråkutvecklingen stimuleras både genom läsning och skrivning, men också genom



GÖTEBORGS UNIVERSITET

att lyssna och tala. Det sker inte enbart under lektionstid utan framförallt då vi använder oss av de olika formerna i vardagen (Björk et al. 1996: 16-17).

Bjar (2008:134) hänvisar till Judith Langer (1995) som i sin forskning kommit fram till att lärande stöds då man som individ kommunicerar i samspel med andra om det man skriver och läser. Hon menar också att för att tillgodogöra sig någonting krävs det ofta en dialog först och först därefter kan individen göra kunskapen till sin.

I boken *Barns samlärande* (Williams et al. 2000:49) hänvisar man till Deillenbourg med fler, vilka menar att samarbete är uppdelat. Den som är mest kunnig om det pågående arbetet får automatiskt rollen som ledare, medan de andra blir observatörer. De elever som iakttar kan då kommentera texten och komma med konstruktiv kritik. Drar man en parallell till datorskrivandet, är eleven framför tangentbordet ”ledaren” och den eller de elever vid sidan om observatörer (Williams et al. 2000:49).

I boken *Den meningsfulla språkväven* (Lindö, 2005:60) beskrivs Tragetons forskning på följande sätt: Liksom många andra menar Trageton att man lär genom lek, därför låter han elever skriva på tangentbordet på ett lekfullt sätt. De skriver som de tycker att det låter, vilket kallas för invented spelling. Därefter ”översätter” läraren det så att det blir tillgängligt för alla, på detta sätt får eleverna också ta del av skriftspråket. Att eleverna arbetar två och två lägger han stor vikt vid, då han liksom Vygotskij menar att interaktionen har stor betydelse för deras lärande och skapande. Likaså dialogerna som äger rum under textskapande, är värdefulla för elevernas utveckling (Lindö, 2005:60).

Då man arbetar utifrån Tragetons filosofi startar man inte med handskrivning förrän i årskurs två. Ser man på forskningen har det ingen betydelse för elevernas inläring av bokstäver eller handskrivning. Enda skillnaden är att de skriver något långsammare, men å andra sidan blir det prydligare än de som skrivit för hand sedan förskoleklass (Lindö, 2005:61).

Lindö beskriver Collaborative learning, som en samspelsform, där interaktion står i fokus. Skapandet sker i samspel med andra, om problem skulle uppstå, löser man de eventuella problemen tillsammans. Inom denna samspelsform ses varje åsikt och person som mycket värdefull och viktig för skapandet av texter. Man menar att elever som skriver tillsammans blir kompetenta och känner sig säkrare. (Lindö, 2005:65)

Med en helspråkssyn på lärande blir kommunikationen och skrivandet viktigt och man använder språket på ett så naturligt sätt som möjligt under hela dagen. Det här holistiska synsättet benämns också som whole language och kan beskrivas på följande sätt:

- Språket är ett redskap och grunden i allt lärande
- Barn och ungas språk utvecklas i samspel med andra
- Genom att skapa mening i den kontext vi lever i skapas språkutveckling
- Språkutveckling är alltid beroende av den kontext vi befinner oss i och sker både på en individuell och social nivå
- Med språkets hjälp skapar vi kunskap utifrån det vi redan är bekanta med



GÖTEBORGS UNIVERSITET

- Genom att barn läser meningsfulla och intressanta sammanhang lär de sig att skriva genom att läsa och läsa genom att skriva
- De språkliga uttrycksformer vi har stöder alla varandra
- Barn upptäcker skriftspråket genom lek och språkande

För att en helspråksmiljö skall fungera krävs det att de vuxna kan ta elevers perspektiv, samt att de synliggör för eleven vad de lärt sig. Så kallad metakognition Att de vuxna runt omkring uppmuntrar och kommunicerar med elever, samt att de introducerar skriftspråket för dem är också av stor vikt (Lindö, 2005:155).

Sullivan och Youniss, vilka diskuteras i *Barns samlärande* (2000) har båda fördjupat sig inom både Vygotskij och Piagets teorier. De har kommit fram till vissa likheter som handlar om huruvida samarbete stödjer elevers lärande. Ännu en upptäckt de gjort är att samarbete är till fördel ur många olika aspekter. Bland annat måste det ske ett samspel för att lärande överhuvudtaget skall ske. Genom att eleverna är i dialog med varandra kan de komma fram till relevanta lösningar på problem. Elever i samverkan kan övervinna sociala utvecklingsmönster. När elever arbetar i interaktion med varandra kan också ett tillfälle för lärande uppstå, i form av upptäckande, vilket kan leda till kreativt och produktivt tänkande. Ett samspel mellan eleverna kan skapa ett rättvist och vänligt bemötande eleverna emellan och slutligen behöver eleverna samarbeta med såväl vuxna som jämnåriga kamrater (Williams et al. 2000:34).

I förskolan ses lek som naturlig och mycket betydelsefull. Man vill på samma sätt att leken skall få större utrymme i skolan, då man anser att elever blir engagerade, lär och utvecklas genom lek. Då elever deltar i lekfulla situationer får de också kännedom om sig själva och omvärlden, vilket ytterligare är en anledning till att föra in leken i skolan. När eleverna använder sig av leken kan de pröva sina nya kunskaper och på så sätt få en djupare förståelse. Kunskap de tillägnat sig tidigare kan också stärkas och förbättras. Detta är i linje med Vygotskijs filosofi, då han menar att lärande sker i interaktion med andra. Även i leken existerar ett socialt samspel, Appelberg et al. (1999: 31-32) refererar till Fatouros, Downes och Blackwell (1994). Även Björk et al. (1996:20) poängterar lekens betydelse för lärande.

Vygotskij ser på leken som utvecklande för individen, då man i leken använder sin kreativitet och skapar utifrån tidigare erfarenheter. Man kan säga att man genom leken bearbetar kunskapen och på så sätt uppnår en djupare förståelse för den värld vi lever i (Vygotskij, 2005:15). Vygotskij menar att leken utvecklar intellektet (sammanfattad i Lundqvist 1999:77).

2.1.4 Datorn i fokus

Den norske forskaren och pedagogen Arne Trageton menar att det är lättare att skriva än att läsa. Genom att uttrycka det så, vänder han på det vedertagna begreppet läs- och skrivinlärning till skriv- och läslärande. Eleverna i de tidigare skolåren har ofta svårt med finmotoriken, vilket krävs när man skall skriva för hand, därför använder han datorn som verktyg, vilket underlättar för eleverna (Trageton, 2005:9).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att vi lär bäst i ett socialt samspel med andra individer är många forskare överens om (Dysthe, 2003:48; Løkensgard Hoel, 2001: 86-91) Många verksamma pedagoger och inte minst vår nuvarande läroplan är inspirerade av Vygotskij och det "sociokulturella perspektivet". Även Arne Trageton ser socialt samspel som något mycket viktigt och menar att skrivandet vid datorerna bör ske parvis. Eleverna får inte bara ta del av varandras erfarenheter, och samtidigt utvidga sina egna, utan de tränar sig även på att föra dialoger, kompromissa och samarbeta (Trageton, 2005:50).

Att låta elever skriva på datorn är bra ur många olika aspekter, en aspekt är att elever lär på olika sätt och då datorn tilltalar många elever är det bra att använda sig av den. Ytterligare en aspekt är att man enligt skolans styrdokument skall låta elever bli bekanta och ta del av informations och kommunikationsteknologi. När man låter elever skriva utifrån sin egen kultur, blir de aktiva i sitt skapande. Dessutom kommunicerar de inom en genre som är ny för oss lärare, men som för eleverna är naturlig, då den är aktuell i deras vardagsliv. Lindö (2005) hänvisar till Klerfelt (2002) som menar att det är viktigt att låta eleverna arbeta inom sin "kultur" (Lindö, 2005: 58-59).

När de sedan sitter framför skärmen och skriver blir textskapandet konkret och påtagligt och de kan lätt följa den pågående processen och varandras tankegångar. Lindö (2005) refererar till Klerfelt (2002) menar också att datorn är bra, då man kan arbeta i grupp framför datorn. Genom att arbeta i grupp får man fler infallsvinklar och det krävs ett samarbete eleverna emellan, vilket också utvecklar deras fantasi och skaparförmåga (Lindö, 2005: 58-59).

Då man introducerar datorn för eleverna är det viktigt att man först ger dem tid till att utforska, samt att experimentera med datorn. Detta för att de sedan skall kunna använda datorn som ett hjälpmedel i lärandet. Självklart skall man som lärare ge dem grunderna för datoranvändandet och hela tiden vara närvarande och handleda eleverna om så behövs. Datorn skall ses och användas som ett hjälpverktyg för att utföra arbeten, men också för att "leka" och lära. Vill man att eleverna skall utveckla sin sociala kompetens, är datorn ett bra verktyg, då eleverna lätt och med fördel kan arbeta i par. De hjälps ofta åt om problem skulle uppstå. (Appelberg & Eriksson, 1999: 42-44).

Även i boken *Vägar in i skriftspråket* (Björk et al. 1996:19) tas datoranvändandet i form av lärande upp. De menar att datorn är ett bra och effektivt hjälpmedel, men att vi skall inta ett kritiskt förhållningssätt, då vi väljer datorn som hjälpmedel. Att använda sig av ordbehandlingsprogrammen är däremot någonting som uppmuntras, då de eleverna lär och stimuleras i mycket hög grad.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

2.2 Styrdokument

2.2.1 Läroplanen

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet förskoleklassen och fritidshemmet [Lpo 94].

Lpo 94 menar att skapande arbete och lek, främjar lärandet och det är av extra stor vikt att de yngre eleverna lär på ett lekfullt sätt, då de lättare tillgodogör sig kunskapen. Skolan skall också förmedla trygghet och arbeta för att vara en social gemenskap där eleverna finner lusta att lära (www.skolverket.se).

2.2.2 Mål att sträva mot

Skolan skall sträva mot att alla elever skall lära individuellt, men även i samverkan med andra. Varje elev skall känna sig trygg och då de är i samspel med andra, lära sig att respektera och visa hänsyn för andra människor. Eleverna skall också träna på att lyssna argumentera och diskutera för sina ståndpunkter. Detta för att kunna lösa eventuella problem, samt för att de skall lära sig att inta ett kritiskt förhållningssätt (www.skolverket.se).

2.2.3 Mål att uppnå i grundskolan

Efter genomförd grundskola skall eleverna obehindrat kunna använda det svenska språket. De skall behärska skriftspråket, men också kunna ge uttryck för sina tankar och idéer verbalt. Att lyssna och läsa är också mål som eleven efter nio år i grundskolan skall behärska. Att eleverna också är bekanta med den informationsteknik vi har, samt att de utan problem kan använda det som ett redskap, för att söka och erövra ny kunskap (www.skolverket.se).

2.2.4 Alla som jobbar i skolan skall

Agera så att miljön blir utvecklande och lärande, samt ta hänsyn till varje enskild elev och se till dess specifika behov och tidigare erfarenheter. Skolan skall också motivera eleverna till att inhämta ny kunskap, samt att arbeta på ett sätt som stärker elevernas självförtroende. Eleverna skall också ges möjlighet att utveckla sin kreativitet och utnyttja de olika uttrycksmedel som finns. De som arbetar i skolan skall synliggöra elevers kunskapsutveckling. Detta för att eleverna skall se att de presterar och på så sätt finner mening med inhämtning av kunskap. Slutligen skall skolan stödja elevers kommunikationsutveckling. Som lärare har man ett ansvar gentemot samhället, som litar fullt ut på dig och att du utför det du är utbildad och anställd för att göra. Du har också ansvar för elevers kunskapsinhämtning och du skall stödja deras utveckling och skapa stimulerande och lärande miljöer. Som lärare ansvarar du även för vad eleverna lär, inte enbart att de lär (www.skolverket.se).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

2.2.5 Syftet med utbildningen i svenskämnet

Ämnet skall syfta till att eleverna uppnår möjligheter att utveckla sin språkutveckling. Vilket även är en av skolans viktigaste uppgifter, då det har stor betydelse för elevernas framtid i det samhälle vi idag vistas i. De skall behärska språket i den mån att de kan läsa, skriva, lyssna och tala. Språket påverkar också elevernas egen identitet. Då elever kommunicerar med varandra sker ett samarbete mellan eleverna och de utvecklar kunskap, eftersom kunskap skapas genom kommunikation. Skolan lägger därför stor vikt vid kommunikation. Genom att elever idag även använder sig av informations och kommunikationsteknologi, utvecklas de i större grad. Det ställs också höga krav på deras språkförmåga, för att de skall kunna dra nytta av den (www.skolverket.se).

2.2.6 Språket

Språket anses vara av stor betydelse för progression och lärande och då menar man både i form av tal och skrift. Genom språket är det möjligt att inta och förstå ny kunskap. Språket utgör ett svårt system och redan barn på förskolan besitter stor kunskap om språket och man menar att språkutvecklingen sker interaktion med andra. Genom stöd från lärare, tidigare erfarenheter och samarbete med kamrater utvecklas elevernas språk. Framförallt utvecklar elever språket då de använder det i alla dess former och i situationer som eleverna finner mening i. Det är alltså då de praktiserar språket som de i stor grad utvecklar sin språkförmåga (www.skolverket.se).

2.2.7 Målen i år tre

Efter tre år i grundskolan skall eleverna obehindrat kunna läsa elevnära och skönlitterära texter, samt kunna återge handlingen såväl i skriftlig som i muntlig form. De skall också kunna tillgodogöra sig instruktioner och faktatexter. Utöver läsning, skall de också inneha en läslig handstil, samt kunna författa texter med tydlig handling. Eleverna skall också kunna skriva egna elevnära instruktioner och faktatexter, där andra kan ta del och använda sig av informationen. Utöver det, skall de kunna stava de ord som de själva använder till stor del, samt behärska punkt, frågetecken och stor bokstav. Ännu en aspekt som tas upp i målen för år tre är kommunikationen, som anses vara viktig. De menar att eleverna skall kunna kommunicera och ställa frågor om egna och andras erfarenheter, samt dela med sig av egna åsikter (www.skolverket.se).



3. Metod och tillvägagångssätt

I detta kapitel följer en beskrivning av hur vi genomförde vår undersökning, vi kommer även att styrka våra metoder med aktuell forskning.

3.1 Beskrivning av metod

För att samla in empirisk data använde vi oss av en kvalitativ undersökning som bygger på både intervjuer och deltagande observationer, samt informella samtal. I vår studie önskar vi fördjupa oss i lärares tankar och funderingar angående samarbete i skolan samt att observera elevinteraktioner under skrivprocessen. För att kunna få svar på vår studies frågeställningar, var det en kvalitativ undersökning vi valde

Författaren Jan Trost tar i sin bok *Kvalitativa intervjuer* (Trost, 2005: 8,14) upp skillnaden mellan dessa inriktningar.

- *Kvalitativa intervjuer*: När man som intervjuare i sin frågeställning söker efter mönster eller ökad förståelse för ett fenomen är det en kvalitativ intervju.
- *Kvantitativa intervjuer*: Här söker man däremot svar på frågor som rör sig om siffror eller andra matematiska begrepp så som: fler, mer och längre handlar det om kvantitativa intervjuer

3.2 Informant och respondentundersökningar

Att samtala med människor är idag, och har så länge varit, ett av de vanligaste sätten att samla in forskningsmaterial. Det finns dock många olika sätt att gå tillväga på när det gäller att genomföra undersökningar genom samtal. Författarna Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oskarsson samt Lena Wängnerud har i sin bok, *Metodpraktikan* (2007: 257-258) valt att dela in de olika undersökningsmetoderna i två olika kategorier. Dessa kategorier är informantundersökning samt respondentundersökning.

Vår undersökning baseras inte på rena faktakunskaper. Intresset ligger istället delvis i lärarnas syn på funderingar kring hur skrivprocessen påverkas av en social interaktion elever emellan. Den undersökningsmodell vi valde att använda oss av var respondentundersökning, då det var den metod som bäst lämpade sig med tanke på undersökningens huvudfrågor och utformning. Vi har under alla våra intervjutillfällen ställt samma frågor till samtliga deltagare. Fokus i vår undersökning ligger på hur skrivprocessen påverkas av att eleverna samarbetar med varandra. Vi har, när vi tagit fram intervjufrågorna, försökt hitta frågeställningar som ramar in kärnan i vårt ämne. Vi har resonerat om vad det är vi vill ha svar på och därefter konstruerat frågeställningar som med största sannolikhet ger oss dessa svar.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Informantundersökning används när man söker sanningsenlig information, alltså fakta om hur saker och ting ligger till. Forskaren söker här en så detaljerad beskrivning som möjligt av en händelse. Man använder här de tillfrågade personernas svar som ett slags frekvensmall, där man kan uttyda ett svar på sina forskningsfrågor. När det gäller respondentundersökning är det däremot svarspersonernas egna tankar och funderingar som är av intresse. Forskarna vill i en sådan typ av undersökning veta varje enskild individs åsikter rörande undersökningen och dess fokus. Här ställs därför ofta samma intervjufrågor till samtliga svarspersoner. Vid en senare analys av det insamlade materialet söker forskare efter mönster i de olika svaren (Esaiasson et al. 2007: 258-259).

Vid en respondentundersökning finns det olika tillvägagångssätt när det gäller insamling av empirisk data. I boken *Metodpraktikan* (Esaiasson et al. 2007: 258-260) tar Esaiasson et al. upp bland annat samtalsintervjuer som ett exempel på metod, författarna tar även upp frågeundersökning som ett annat exempel. Undersökningens utformning ligger till grund för vilken metod man väljer att använda sig av. Vad gäller frågeundersökningar utgår man som forskare från ett frågeformulär med ett antal fasta frågeställningar, varje fråga följs av flera olika förutbestämda svarsalternativ. Denna metod används då man som forskare vill beskriva frekvensen av svaren inom ett forskningsområde (Esaiasson et al. 2007: 258-259).

Vi genomförde vår undersökning med hjälp av intervjuer och observationer som vi spelade in, under observationerna gjorde vi även egna anteckningar. Inför intervjuerna hade vi förberett en frågemall med intervjufrågor. Vi försökte hitta breda, öppna frågor som kunde rama in vår studies undersökningsfrågor. När vi sedan genomförde intervjuerna hade vi vår frågemall som underlag. Vi använde oss av både intervjuer och observationer, då vi anser att dessa två metoder på ett för studien gynnsamt sätt kan komplettera varandra. Då vi i denna undersökning valt att använda oss av samtalsintervjuer, kommer vi att på ett djupare plan beskriva denna metod, mer än vad vi gör med metoden frågeundersökning. Detta framför allt för att tydliggöra och styrka vårt val av metod.

I en samtalsintervju är syftet att föra en dialog med svarspersonerna. Man strävar här efter att ta del av svarspersonens egna uppfattningar, inom det område man forskar samt de frågeställningar man har. Även inom denna metod använder man sig ofta av fasta frågeställningar när man påbörjar en intervju, men skillnaden är att man här inte har några fasta svarsalternativ. En samtalsintervju ger även utrymme för oväntade svar och kan, beroende på vem man intervjuar, ta olika riktningar. Syftet med att använda sig av samtalsintervju är att man vill synliggöra ett fenomen och dess gestaltning (Esaiasson et al. 2007:259).

Vår undersökning fokuserar, som vi tidigare nämnt, på hur skrivprocessen påverkas av att eleverna samarbetar. För att vi på bästa möjliga sätt skulle få de svar vi sökte ansåg vi att det mest givande vore att besöka aktiva lärare. För att på så sätt få en inblick i deras vardagsarbete. Intressant för vår undersökning var även att få ta del av elevers syn på samarbete och hur detta samarbete går tillväga. För detta finner vi stöd i aktuell forskning som menar denna insamlingsmetod av empirisk data är den som med fördel kan användas när man söker efter individers egna åsikter och reflektioner.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Esaiasson et al. delar, i boken *Metodpraktikan* (Esaiasson et al. 2007), upp samtalsintervjun i fem olika användningsområden. Dessa användningsområden är:

1. ”När vi ger oss ut på ett utforskat fält” (2007: 285)
2. ”När vi vill veta hur människor själva uppfattar sin värld” (2007: 285-286)
3. ”När vårt syfte är att utveckla teorier eller begrepp” (2007: 286-287)
4. ”Teoriprövning” (2007: 287-289)
5. ”Som ett komplement till annan forskning” (2007: 289)

Det område som bäst stämmer överens med vår undersökning är den när man vill veta hur människor uppfattar sin omvärld. Vi söker i vår studie utvalda lärare och elevers egna tankar och funderingar angående våra undersökningsfrågor. Vi har även i vår undersökning kombinerat intervjuer och observationer.

Område 1: I en statistisk undersökning är det av stor vikt att man, redan innan man påbörjar insamling av data, har avgränsat och preciserat kategorierna. I en samtalsintervju kan det däremot vara svårt att utgå från redan på förhand bestämda kategorier, då man inte alltid vet vilka dessa kategorier är. Forskningsområdet kanske ännu inte är etablerat.

Område 2: En samtalsintervju handlar många gånger om att kartlägga individers personliga åsikter och erfarenheter från vardagen vad gäller ett specifikt område. Som forskare kan man, när man inleder en undersökning, utgå från en frågeställning eller en tanke, som efter insamling av empirisk data, visar sig inte stämma överens med resultatet undersökningen ger. En samtalsintervju följs inte sällan åt av direktobservationer. En djupare beskrivning av observationer sker längre fram. I resultaten från samtalsintervjuerna och observationerna kan man ibland se att dessa inte alltid stämmer överens. Detta på grund av att svarspersonerna säger en sak i intervjuerna men agerar på ett annat sätt under observationerna.

Område 3: Man kan ibland som forskare (eller student) komma fram till resultat som inte varit så framträdande i tidigare forskning. Boken *Metodpraktikan* (2007) tar upp Hanna Grahn Strömbom och hennes magisteruppsats som ett exempel på detta. Grahn Strömbom kartlägger i denna uppsats svenskfödda och utlandsföddas motivering till att inte rösta. Resultatet påvisar att det finns skillnader vad gäller de svenskfödda och vad gäller de utlandsföddas argumentationer för att inte rösta. Man skulle här kunna säga att Grahn Strömbom har, i viss mån, bidragit till att utveckla teorin inom detta område. Detta på grund av att man i tidigare forskning inte har uppmärksammat detta fenomen fullt ut.

Område 4: Att man använder sig av samtalsintervju när man skall pröva teorier är inte så vanligt, men det förekommer. Även här använder sig av boken *Metodpraktikan* (2007) av ett exempel för att belysa detta fenomen. I detta fall Petra Krantz Lindgren och hennes avhandling *Att färdas som man lär?* (2001). Krantz Lindgren undersöker i sin avhandling huruvida människors beteende stämmer överens med deras föreställningar och värderingar. Insamlingsmetoden hon använde sig av var frågeundersökning (postenkät). Undersökningen visar att resultaten inom ett specifikt område inte stämde överens med svarspersonernas föreställningar inom samma område. Miljömedvetna människor kör ofta



GÖTEBORGS UNIVERSITET

bil, trots att de är medvetna om att detta påverkar miljön. Det har tidigare arbetats fram möjliga hypoteser om hur man skall förstå denna kategori människor. Det har däremot inte gjorts några undersökningar som prövar dessa hypoteser. Krantz Lindgren valde då att gå vidare med sin undersökning och genomföra samtalsintervjuer för att komma verkligheten närmare. I den senare undersökningen presenteras resultat som inte alltid stämmer överens med sedan tidigare fastställda hypoteser.

Område 5: Man skulle även inom andra områden kunna säga att man kompletterar annan forskning, skillnaden ligger i huruvida man har tänkt sig att samtalsintervjun skall stå för sig själv eller om man tänkt sig att den skall användas som ett stöd till andra studier.

3.3 Kvalitativa och kvantitativa undersökningar

Vår studie är en kvalitativ undersökning, då vi i svaren strävar efter en ökad förståelse för hur skrivprocessen påverkas av ett samarbete elever emellan. Vi söker även ett eventuellt mönster för hur man i skolan verkar för ett positivt samarbete. Det hade för oss varit en omöjlighet att genomföra en kvantitativ undersökning och samtidigt fått svar på våra undersökningsfrågor.

Författaren och fil.dr i pedagogik Staffan Stukát beskriver i boken *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005) två olika inriktningar när det gäller att genomföra studier. Dessa inriktningar är kvantitativa och kvalitativa metoder. Den kvantitativa metoden har, menar Stukát, sitt ursprung i den naturvetenskapliga världen. Medan den kvalitativa metoden däremot har sitt i den humanistiska vetenskapen. I den kvantitativa studien fokuserar man på mätbara fakta och man söker efter generella mönster som kan gälla för större delen av befolkningen. Man vill genom denna undersökningsmetod fastställa sanningar, säkerställa data. Kritiker menar dock att resultaten i en sådan här undersökning blir breda men inte så djupa. I den kvantitativa studien utgår man i stället från ett helhetstänkande. Man lägger här fokus på individen och dennes tankar och funderingar. När resultaten analyseras, söker man en fördjupad förståelse för ett visst mönster (Stukát, 2005:31).

Författarna Bo Johansson och Per Olov Svedner skriver i sin bok *Examensarbetet i lärarutbildningen* (2006) att en studie bör förberedas mycket noggrant. Genom att man, innan man startar, har ett väl genomarbetat syfte och frågeställningar, blir det lättare att se vilken metod som lämpar sig bäst. Författarna menar att många studenter väljer ”fel” metod och får således inte ut det som de tänkt sig av undersökningen. Boken poängterar att enkäter bör användas när man söker samband mellan undersökningens problemställning och data angående till exempel svarspersonernas utbildning, yrkeserfarenhet eller kön. Intervjuer och observationer lämpar sig däremot bäst när det handlar om individers uppfattning om det fenomen man undersöker (Johansson et al. 2006: 30-31).

Den kvantitativa studien anses, i dagens samhälle, ofta ha en högre status än vad den kvalitativa studien har. Författaren Jan Trost (2005:8) menar att detta beror på att det man kan mäta och räkna med hjälp av siffror är mer begripligt att förstå och blir därför mer trovärdigt. Resultatet blir då inte heller så spekulativt. Många gånger ses den kvalitativa studien vara en förstudie till en kvantitativ. Trost håller dock inte med om att den



GÖTEBORGS UNIVERSITET

kvalitativa studien inte har ett lika stort värde som den kvantitativa. Han menar att bägge alternativen kan vara en förstudie till den andre och komplettera varandra. Valet är helt och hållet beroende av vad man i sin studie vill undersöka (Trost, 2005: 13-14). Johansson och Svedner framhåller att det ibland kan vara lämpligt kombinera intervjuer och observationer. Detta för att på så sätt stämma av om läraren gör det hon säger att hon gör (Johansson et al. 2006:42).

Vår undersökning inleddes med deltagande observationer under en förmiddag och en eftermiddag och därefter följde intervjuerna. Valet av lokal föll sig därför av naturliga skäl på lokaler i nära anslutning till de klassrum observationerna ägt rum. Detta ansågs vara en lämplig plats både av lärarna själva och av oss. Eftersom lokalerna låg en bit ifrån lärarrum och andra grupprum, minskade vi på så vis även risken för störande inslag. Det mest förekommande sättet att genomföra en intervju är när en intervjuar och en blir intervjuad. Det kan dock i vissa fall vara lämpligt att göra undantag. Om man är ovan som intervjuare kan intervjun vinna på att man följer med en som är mer van. Om två intervjuare är samspelta kan intervjun även i detta fall vinna på att man intervjuar i par, då man finner stöd i och kompletterar varandra. Vänder man på det och betraktar saken ur den intervjuades perspektiv är det inte heller alltid positivt med två intervjuare. Den intervjuade kan lätt komma att känna sig underlägsen om man är flera som intervjuar (Trost, 2005: 46-47).

Vi valde att vara två intervjuare av den anledningen att vi kände att vi skulle komplettera och stötta varandra under intervjuens gång. Inför intervjuerna informerades lärarna om att vi hade för avsikt att vara två under intervjuerna, och de tillfrågades om detta var okej. Detta för att minska risken att de intervjuade skulle känna sig underlägsna. Vi intervjuade tre lärare vid två tillfällen. Under den ena intervjun medverkade med andra ord två lärare. Vanligtvis är det inte att rekommendera att intervju flera personer samtidigt, menar Trost. Det är svårt att få alla lika aktiva och det finns en stor risk att man endast får reda på gruppens åsikt, inte individens. Detta är dock lämpligt, menar stukát, då det är just gruppens åsikt man söker (Stukát, 2005: 41) Vårt val att ändå låta två av lärarna närvara vid samma intervju baseras på att dessa två lärare har ett nära samarbete i klassen. Men även det faktum att den ena till största del arbetar med svenskundervisningen, medan den andre däremot har längre arbetslivserfarenhet, spelade in. Vi ansåg att dessa två lärare på ett gynnsamt sätt skulle kunna komplettera varandra.

Trost (2005: 44-45) menar att valet av miljö är viktigt när det gäller intervjuer. Trygghet är, enligt Trost, ett ledord i dessa sammanhang. Det är av stor vikt att den som intervjuas känner sig trygg under genomförandet. Det bör vara en lugn miljö utan några störande inslag. Den intervjuades bostad kan vara ett alternativ, då trygghetsfaktorn här är hög, men man bör vara väl medveten om dess nackdelar. Här kan förekomma en del störande inslag som till exempel: telefonen ringer eller familjemedlemmar som kräver sin uppmärksamhet. Även arbetsplatsen kan innebära störande inslag: kollegor eller elever som söker den intervjuade, men den innebär även trygghet. Det finns för och nackdelar med alla platser, och det är inte fel att låta den som skall intervjuas vara delaktig i beslutet om var intervjun skall äga rum. Intervjuaren bör dock visa sig aktiv och komma med olika förslag (Trost, 2005: 44-45).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Även Stukát poängterar vikten av att den plats man väljer för intervjun skall vara lugn och inge trygghet. Han menar även, liksom Trost, att intervjupersonen bör vara delaktig i beslutet om var intervjun skall ske (Stukát, 2005:40).

Ett ställningstagande man får göra innan man påbörjar en intervjuundersökning är huruvida man skall använda sig av ljudupptagning eller inte. Det finns för och nackdelar med att använda sig av bandspelare eller annan ljudupptagning. Trost tar i boken *Kvalitativa intervjuer* (Trost, 2005: 53-55) upp några exempel på både för och nackdelar när det gäller bandspelaren. Med bandspelaren som hjälpmedel kan man lyssna på intervjun flera gånger för att på så sätt undvika att gå miste om olika nyanser i språket och rösten samt val av ord. Man behöver inte heller tänka på att föra anteckningar, utan kan istället lägga fokus på intervjun, dess frågor och svar.

Då vi är två ovana och otränade intervjuare valde vi, trots rådande nackdelar, att ljuduppta våra intervjuer. Vi förberedde oss på bästa möjliga sätt med laddade batterier och stort inspelningsbart utrymme. Detta för att vi skulle känna oss tryggare, då vi på så sätt bättre kunde fokusera på intervjun.

Trost (2005:54) menar att en av nackdelarna med att använda sig av ljudupptagningar är att det är en synnerligen tidskrävande process att lyssna på banden. Att transkribera materialet är mycket dyrt, om man låter det göras professionellt. Väljer man däremot att göra det själv, kostar det en enorm mängd tid och kraft. Fler nackdelar med att skriva ut sitt material, enligt Trost (2005: 53-54), är att man då går miste om delar av intervjun som gester och minspel. Även Stukát tar i sin bok *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005:40) upp för och nackdelar med att använda sig av bandspelare. Han tar, likt Trost, upp det faktum att det är mycket tidskrävande att arbeta med inspelat material, oavsett om du lyssnar på det eller skriver ut det (Stukát, 2005:40). Han nämner även exempel som att batterierna kan ta slut, bandet kan ta slut, samt att en del känner sig obehagliga när bandspelare används. För att undvika att dessa problem uppstår är det av stor vikt att man är väl förberedd när man kommer till intervjun. Det är därför att rekommendera att alltid ha extra batterier och extra band till bandspelaren med sig.

Johansson och Svedner anser däremot att man vid intervjuer bör använda sig av bandspelare (Johansson et al. 2006:44). Trost menar att det finns alternativ till att spela in intervjuerna på band. En van och erfaren intervjuare kan till exempel lyssna på intervjun och endast föra anteckningar. Därefter sätter sig hon/han och sammanfattar intervjun, utifrån sina anteckningar och sitt minne (Trost, 2005:55).

Vi valde i vår undersökning att inte genomföra traditionella intervjuer med eleverna, då vi ansåg att vi skulle få ut mer av att istället observera dem under lektionstid. Det finns dock risker med att använda sig av observationer, man kan till exempel påverka de observerade enbart med sin närvaro. Under observationerna spelade vi istället in delar av de konversationer som fördes mellan eleverna. Vi förde även egna anteckningar under dessa observationer. Innan vi observerade eleverna skickade vi ut en förfrågan till samtliga föräldrar där de fick godkänna eller inte godkänna att vi spelade in dessa intervjuer.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

När det gäller att intervjua barn finns det, enligt Trost (2005: 38-39), vissa aspekter man bör ha i åtanke. Barn kan exempel ha svårare att sitta still och koncentrera sig än vad en vuxen har. Något kortare och eventuellt fler intervjuer är därför inte ovanligt när det gäller intervjuer med barn. Som intervjuare är det av stor vikt att man försöker se intervjupersonens perspektiv just när det handlar om barn. Man måste hitta något som motiverar barnen, detta för att de inte skall tappa intresset. Då de flesta barn gillar att måla, kan detta vara ett bra alternativ att låta barnen sysselsätta sig med under intervjuerna.

3.4 Observationer

För att få ut så mycket som möjligt av vårt insamlade material har vi i denna undersökning valt att använda oss av både samtalsintervjuer och direktobservationer. Vi har intervjuat lärare samt observerat lärarna och deras elever under lektionstid. Våra observationer var av ett deltagande slag, då vi istället för att intervjua elever förde informella samtal med eleverna under tiden vi observerade. Att valet föll på observationer beror på att de elever som ingick i vår undersökning är mellan sju och åtta år. Att använda sig av observationer när det handlar om barn finner vi stöd av i kurslitteraturen, som menar att det i sådana fall är lämpligt att använda sig av observationer. Att valet föll på deltagande observationer berodde dels på att vi ansåg att denna form skulle kännas mer bekväm för eleverna, då de inte är så gamla. Men även för att det troligtvis underlättar för dem att prata om något som de samtidigt håller på med. Det blir då inte så abstrakt för dem. Det innebar även att vi gavs möjlighet att närvara och delta när eleverna var aktiva under själva skrivprocessen.

Enligt litteraturen kombineras ofta samtalsintervjuer med observationer. Genom observationer av de aktuella individernas naturliga verksamhet, menar författarna till boken *Metodpraktikan* (Esaiasson et al. 2007), ges forskaren möjlighet att själv vara på plats och se saker som eventuellt inte framkommer under en samtalsintervju. Det kan vara fenomen som är svåra att beskriva med ord och det kan även vara fenomen som individen själv inte uppfattar att hon/han gör. Forskaren behöver inte heller, då hon/han genomför en observation, lita till vad andra säger, utan har av egen erfarenhet upplevt det. *Etnografisk metod och fältundersökning* är ord som ofta används i sammanhang där direktobservationer används. Man försöker finna kunskap i ett för individen naturligt sammanhang (Esaiasson, 2007:344). Användandet av observationer inom examensarbeten ökar. Johansson och Svedner (2006) hävdar att observationer kan vara den mest effektiva metoden att använda sig av inom detta område (Johansson et al. 2006: 54-55).

En av nackdelarna som finns med observationer är, enligt Stukát (2005:51), att det krävs en väl utarbetad metodik och som är mycket tidskrävande. En fördel är dock att man genom observationer får ta del av kunskap som är tagen direkt ur sin kontext. En risk man tar som observatör är att man, genom sin närvaro, på något sätt inverkar på individernas beteende.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vi strävade, under våra observationer efter en så naturlig och verklighetstrogen miljö som möjligt för eleverna och lärarna. Vi försökte därför att inte på något sätt påverka eller manipulera observationsmiljöerna.

Esaiasson et al. menar att det finns många situationer då det är lämpligt att använda sig av observationer. Boken tar upp exempel på generella normer för när denna typ av undersökning är lämplig. Dessa är:

- Då man vill fördjupa sig i ett fenomen som upplevs så självklart att man som svarsperson inte tänker på att nämna det i en intervju.
- Då risk finns att skillnaden mellan vad som sägs att man gör och vad man faktiskt gör är stor.
- Om undersökningen riktar sig mot barn, eller andra individer som har svårt att formulera sig med ord.
- När ämnet är så pass känsligt eller kontroversiellt att det vara svårt att få svarspersonerna att uttala sig om det (Esaiasson et al. 2007:344).

Man bör dock även vara medveten om när det inte lämpar sig med observationer. Ett exempel på detta är när man söker svar på individers intentioner vid en specifik handling. Ett annat problem med observationer uppstår när det handlar om att fastställa olika typer av känslolägen (Esaiasson et al. 2007:345).

Som observatör kan man inta olika roller när man genomför sin observation. Vilken man väljer beror på studiens utformning och vad man vill få ut av den. *Metodpraktikan* (Esaiasson et al. 2007:346) sammanfattar dessa variationer i sex punkter. Nedan följer en beskrivning av dessa punkter:

- Man kan som observatör vara antingen passiv eller aktiv. Vill man vara delaktig i den verksamhet man observerar eller vill man helt enkelt bara finnas där och se verksamheten från ett utanförperspektiv?
- Kommer deltagande att pågå under en kortare eller längre period?
- Kommer man som observatör att manipulera observationstillfället eller observera verksamheten utifrån ett naturligt sammanhang.
- Är man öppen med vem man är och varför man är där eller vill man vara anonym?
- Utgår man från en för individerna naturlig miljö eller väljer man att påverka och styra miljöns utformning?
- Vilken typ av data kan man, utifrån observationen, samla in? Rör det sig om standardiserad datainsamling, svar som är lätta att kategorisera. Eller rör det sig om iakttagelser som är mycket svårare att ta fasta på, till exempel känslor

Vi var under våra observationer aktiva deltagare, då vi förutom att observera även förde informella samtal med eleverna. Vi deltog under en kortare tid och vi gjorde gällande varför vi var där. Observationerna och intervjuerna genomfördes under en förmiddag mellan klockan 9.00 – ca 12.00 och en eftermiddag klockan 11.20 – ca 13.30. På den ena skolan observerades 11 stycken elever och på den andra skolan var antalet elever som observerades 17 stycken.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

3.5 Undersökningsgrupp

Beroende på om man gör en kvantitativ eller en kvalitativ undersökning, skiljer undersökningsgrupperna sig något åt. När det gäller kvantitativa undersökningar väljer man ofta mellan en populationsundersökning eller en urvalsundersökning. En populationsundersökning innebär att man undersöker ett helt urvalsunderlag, medan man under en urvalsundersökning endast använder sig av ett urval av gruppen. I det senare fallet gäller det att genom stickprov plocka ut en gruppering som kan företräda hela gruppen. Det är viktigt att man redan innan man startar undersökningen har klart för sig vilka som ingår i den totala urvalsgruppen (Stukát, 2005:57).

När vi gjorde vårt val av undersökningsgrupp, utgick vi från ett stratifierat val. Vi beslutade att vi skulle fokusera på ett antal lärare som arbetar utifrån ett sociokulturellt perspektiv gällande svenskundervisningen samt deras och elevernas arbetssätt under lektionstid. Vi visste sedan tidigare att dessa två skolor arbetar utifrån Tragetons modell, som i sin tur är inspirerad av Vygotskij och det sociokulturella perspektivet. För att på bästa möjliga sätt finna svar på våra frågeställningar valde vi därför dessa skolor. På den ena skolan var valet av lärare självklart, då det endast var en av lärarna som utstuderat arbetar på detta sätt. På den andra skolan blev vi däremot hänvisade av rektorn till de lärare vi senare intervjuade. Första kontakten tog vi genom telefon och därefter hade vi fortsatt kontakt via e-mail. Den ena skolan är en F-9 skola med ca 600 elever och den andra skolan är en F-6 skola med ca 200 elever. Båda skolor ligger i naturnära områden men i två olika kommuner.

Stukát beskriver i sin bok *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2005), olika sätt hur ett stickprov kan gå till. *Det systematiska urvalet*, där man kan välja att använda sig av alla inom urvalsgruppen som fyller år ett specifikt datum och en utvald månad. Man kan även välja det *obundna slumpmässiga* där man istället använder sig av en slumpstalstabell eller en slumptalsgenerator. Alla inom urvalsgruppen får var sitt nummer och sedan dras ett antal nummer med hjälp av till exempel tabellen. Ett tredje alternativ är det *stratifierade urvalet* där man delar in gruppen i olika delar, ur dessa väljer man sedan slumpmässigt ut de antal individer man behöver (Stukát, 2005:59).

Vid en kvalitativ undersökning strävar man efter variationer i ett visst handlingsmönster hos olika individer, man söker sin urvalsgrupp utifrån individernas egenskaper istället. Därefter bestämmer man sig för en grupp av intressenter. När man har bestämt antal intervjuer, söker man individer som har betydelse för sin undersökning, gärna med utgångspunkt från det *stratifierade urvalet* som nämns ovan. Man kan även välja att göra ett *extremurval*. Man fokuserar här på de mest avvikande individerna, och bryr sig inte om gruppen som helhet. Vidare anser Stukát att det är svårt att tala om hur många till antal ett sådant här stickprov bör vara. Han menar att man bör anpassa det till arbetets design och storlek (Stukát, 2005:63).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Syftet med vår studie var att vi ville fördjupa oss i dessa lärares syn på om/hur samarbete påverkar undervisningen i skolan. Vi ville även studera och samtala med eleverna angående deras erfarenheter när det gäller samarbete. För att kunna utföra studien så grundligt som möjligt valde vi att undersöka två skolor. Då denna studie är tidsbegränsad beslöt vi att begränsa oss till tre lärarintervjuer och sju elevobservationer. Detta för att hinna gå så djupt in i analysen vi önskar. På så sätt minimerar vi risken med att undersökningen blir för alltför ytlig. (Stukát, 2005:63). Både Stukát och Trost menar att en kvalitativ undersökning ofta vinner på att hålla antalet svarspersoner relativt lågt. Då man i dessa fall ofta söker efter en djupare förståelse av en individ eller ett handlingsmönster, finns det en stor risk att intervjuerna och analyserna inte blir tillräckligt djupa, inte minst på grund av tidsbrist (Stukát, 2005:63; Trost, 2005: 122-123).

3.6 Bearbetning och analys

Efter att vi genomfört undersökning började arbetet med att analysera materialet. Till grund för analysen hade vi våra anteckningar från observationerna, våra ljudupptagningar, samt våra transkriberingar från observationer och intervjuer. Inledningsvis läste vi igenom alla intervjuer och vi använde våra intervjufrågor som ett underlag för att strukturera texterna. Därefter studerade vi intervjuerna mer noggrant och markerade de delar vi ansåg vara av intresse. *Metodpraktikan* (Esaiasson et al. 2007:304) ger ett exempel från Torben Jensens, dansk statsvetare, avhandling *Politik i praxis* (1993). Man ser här tydligt hur Jensen har strukturerat arbete utifrån sitt insamlade material. Esaiasson et al. poängterar dock att varje analys kan komma att se olika ut, beroende på dess frågeställningar och teoretiska perspektiv (Esaiasson et al. 2007:303).

När vi sammanställde vårt resultat valde vi en så kallad "fallbeskrivning" där vi sammanfattar delar av vårt intervjumaterial. Ur den totala mängden insamlat material, sammanställde vi det för vår undersökning intressanta delarna. I *Metodpraktikan* (Esaiasson et al. 2007: 304-305) beskriver författarna fallbeskrivningar som ett exempel på tillvägagångssätt när man analyserar sitt material. Det innebär att man antingen summerar hela intervjun och tar fram det som är utmärkande för varje intervjuperson. Eller så kan man i andra fall välja att utgå från delar av intervjun när intervjun ställs samman. De delar som var relevanta utifrån våra frågeställningar, valdes således ut och sammanställdes. Redan innan intervjuerna påbörjades strukturerade vi våra frågor utifrån tre olika teman. För att komma fram till dessa teman, studerade vi våra frågeställningar och utgick från deras karaktär. Vi fann då ett mönster där indelning i tre teman föll sig naturligt. Detta gjorde vi för att på så sätt underlätta dels för intervjuernas struktur samt för det senare arbetet med att sammanställa resultatet.

Det sociokulturella perspektivet utgör stort fokus i denna studie. När vi skulle kartlägga vårt insamlade material hade vi som stöd våra teman. Vi sökte, för vår undersökning, betydelsefulla aspekter utifrån det sociokulturella perspektivet. För att synliggöra vårt resultat på ett tydligt sätt, strukturerade vi resultaten på så sätt att vi delade in de aspekter som passade in under respektive tema. Vi studerade utifrån våra ljudupptagningar, transkriberingar och anteckningar vad som sagts och gjorde därefter en djupare analys av resultatet, där vi sökte svar på våra frågeställningar.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Denna metod beskrivs av Esaiasson et al. i boken *Metodpraktikan* (Esaiasson et al. 2007: 304-308) som Kartläggningmetoden. Metoden används som ett sätt att bearbeta sitt analyseringsmaterial. Den innebär att man har en speciell företeelse som utgångspunkt. Utifrån denna företeelse söker man, för undersökningen, betydelsefulla perspektiv och aspekter.

3.7 Etisk hänsyn

Inledningsvis, tog vi hänsyn till informationskravet, när kontakt togs med de lärare vi hade en önskan om att få intervjua. De informerades även om syftet med vår undersökning, samt den undersökningsmetod vi ämnade använda. Vi framförde även en önskan att vid intervjuerna och observationerna få använda oss av bandspelare. Samtliga lärare och elever informerades även om samtyckeskravet, som innebär att man som svarsperson måste ge sitt tillstånd till intervjun. Det innebär även att man när som helst kan avbryta intervjun. Alla gav sitt samtycke och alla avslutade också sina intervjuer. När det gäller konfidentiellkravet, skall man så långt det är möjligt garantera de intervjuade fullständig sekretess. Utomstående skall inte ha tillgång till deras identitet. Vi informerade svarspersonerna att varken namn eller arbetsplats kommer att finnas nämnda i studien. Lärarna informerades även om att vi enbart kommer att använda det insamlade materialet som underlag till vår studie.

Det sista kravet är nyttjandekravet. Detta krav innebär att det material man under studien samlat på sig, enbart får användas i forskningssyfte och ej lämnas ut för kommersiellt bruk. Även detta informerades svarspersonerna om innan vi genomförde intervjuerna och observationerna. Det är av stor vikt att man i en undersökning visar respekt för de individer som medverkar i studien och tar hänsyn till de etiska principer som finns. Genom att vara tydlig med undersökningens syfte samt informera de berörda om att de när som helst kan välja att avbryta, bygger man upp ett förtroende. Detta förtroende är betydelsefullt för hur den fortsatta studien fortlöper (Johansson et al. 2006: 29-30).

Kraven finns utformade på Vetenskapsrådets hemsida. Samtliga av dessa krav har vi tagit del av samt tagit hänsyn till: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentiellkravet och slutligen nyttjandekravet (www.vr.se).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

3.8 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Viktigt i en undersökning är att man kritiskt granskar sitt eget tillvägagångssätt samt trovärdigheten i sina resultat. I boken *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Stukát, 2005) tar författaren upp tre viktiga begrepp inom detta område.

Reliabilitet: Hur effektivt mäter den undersökningsmetod man valt, det som den är ämnad att mäta? Stukát ger exempel på en del brister när det gäller reliabiliteten i en undersökning, till exempel feltolkningar av frågor och svar som ställs under intervjun. Även den intervjuades dagsform kan ha betydelse undersökningens resultat. Eventuella felskrivningar och/eller felräkningar vid analysen är ytterligare ett problem. Ett sätt att granska reliabiliteten är, enligt Stukát, att man genomför undersökningen igen (Stukát, 2005:125). Ett annat problem man har att brottas med är huruvida man i studien undersöker det man har för avsikt att undersöka (studiens validitet). Dessa två faktorer är beroende av varandra. Om undersökningen har låg reliabilitet (dåligt mätverktyg), kan man inte heller vara säker på att det som skall mätas verkligen mäts. Om de intervjuade talar sanning eller ej, är ytterligare en aspekt man måste ta i beaktande (Stukát, 2005: 126,128).

Undersökningens generaliserbarhet är viktig för värdet av undersökningen. För vilka är de resultat som framkommer gällande? Att man har ett stort bortfall och att undersökningsgruppen inte är så omfattande, är exempel på faktorer som kan inverka på undersökningens generaliserbarhet (Stukát, 2005:129).

Under inledningsarbetet av vår studie resonerade vi angående vilken/vilka metoder som lämpade sig bäst för att vi i så stor utsträckning som möjligt skulle få svar på våra frågeställningar. Vi kom fram till att intervjuer samt observationer var de metoder som på bästa möjliga sätt skulle ge oss våra svar. Risker som feltolkning av frågor och svar som ställs under intervjun, yttre störande avbrott och den intervjuades dagsform, tenderar att påverka resultaten i sådan här undersökning. De påverkar alltså studiens reliabilitet (Stukát 2005:125). Det samma gäller för observationer. Även under analysen kan det lätt ske feltolkningar av den intervjuades svar. Genom att noggrant planera var intervjuerna skulle äga rum, har vi försökt förhindra alltför stora yttre störningar. Vi har under analyseringen av det insamlade materialet arbetat var och en för sig och tillsammans, för att på så sätt minska riskerna för feltolkning.

Hur hög är då validiteten i vårt arbete? Det är alltid svårt att veta om man verkligen ställer de rätta frågorna. Är verkligen dessa frågor de allra bästa för att få fram de svar vi önskar? (Stukát 2005: 126-127). Vi har i studiens inledningsfas funderat själva och sedan tillsammans diskuterat och kommit överens om våra intervjufrågor. Våra intentioner här var att finna öppna frågor, för att på så sätt få ett så brett arbetsmaterial som möjligt att analysera.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Då vår studie är relativt liten till sin omfattning gör detta att vår undersökningsgrupp inte innefattar alltför många individer. En allt för liten undersökningsgrupp kan dock innebära att undersökningens generaliserbarhet minskar. Då man genomför en kvalitativ undersökning bör inte, anser Stukát (2005:63), antalet undersökta vara alltför stort. Detta dels för att planering och efterarbete är enormt tidskrävande men även för att man här strävar efter en djupare förståelse, inte en bredd. Vi har, för att förstärka generaliserbarheten i vår undersökning, försökt vara tydliga med motiveringen av våra metoder. Vi har under analysen av vårt material, arbetat utifrån bådas tolkningar samt funnit stöd från tidigare forskning. Detta för att ytterligare styrka generaliserbarheten.

3.9 Studiens trovärdighet och giltighet

Med hänsyn till denna undersökningens metod och tillvägagångssätt uppstår frågor angående generaliserbarhet samt representativitet. Är eleverna och lärarna i denna undersökning representativa? Vi söker i denna studie inte resultat som är generaliserbara. Utan vi vill belysa hur man i skolan, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, kan arbeta med att utveckla elevers samarbetsförmåga. Det handlar i denna studie inte heller om en av de specifika individer vi undersökt, utan snarare om det sammanhang där de är verksamma. För att vårt resultat skall bli så trovärdigt som möjligt, är det av stor vikt att vi inte drar allt för snabba slutsatser. Vi måste med andra ord säkerhetsställa våra resultat utifrån flera olika bevis. Stukát menar att det i sådana här undersökningar, kvalitativa undersökningar, är av stor vikt att man diskuterar undersökningens tillförlitlighet och att man noggrant synliggör hur man tänkt samt motivera sina val. Om flera bedömare utifrån intervjumaterialet, ser samma resultat, ökar studiens tillförlitlighet. Man kan även beskriva det urval av metoder som gjorts (Stukát, 2005:129).

Under analysen av vårt undersökningsmaterial har vi dels analyserat materialet var och en för sig, för att sedan tillsammans jämföra våra tolkningar. Detta för att öka tillförlitligheten av vår studie. Vi har även beskrivit och motiverat våra ställningstaganden när det gäller val av metod.

Ytterligare ett sätt att öka tillförlitligheten i sin undersökning är att använda sig av en metod som kallas metodtriangulering (Stukát, 2005:36). Denna metod innebär att man använder olika undersökningsmetoder och jämför sedan de resultat som framkommit. Vi har under vår studie genomfört intervjuer, observationer, informella samtal samt fört egna anteckningar. Under arbetet med analysen har vi jämfört olika data: våra anteckningar, transkriptioner, ljudupptagningar, intervjuer och informella anteckningar. Stukát menar att denna metod kan vara att rekommendera, då de olika metoderna kan komplettera varandra och fenomenet man undersöker blir åskådliggjort från flera olika håll. För att få tillförlitligheten så stor som möjligt vi tagit del av och följt Stukát (2005: 37-39) och Esaiasson m.fl. (2007:346) och deras rekommendationer när det gäller tillvägagångssätt vid intervjuer och observationer.



4. Resultat och analys

För att analysen skall bli så tydlig som möjligt har vi valt att dela in resultatet under olika teman med anknytning till studiens frågeställningar. Studien ställer sig följande frågeställningar:

- Hur ser arbetet med skrivprocessen ut i undervisningen?
- På vilket sätt påverkas texternas innehåll, kvantitet samt kvalitet när de samarbetar?
- Hur fungerar samarbetet mellan eleverna?

Resultatets olika tema är således:

- Skrivprocessen
- Texternas innehåll
- Samarbetet

Intervjuerna, observationerna samt våra anteckningar kommer att sammanställas i varje kategori för sig. Vi börjar således med att redovisa intervjuerna och observationerna utifrån hur man arbetar med skrivprocessen. Därefter fortsätter vi med texternas innehåll. Avslutningsvis följer en redogörelse av svaren angående samarbetet.

De lärare vi har intervjuat är från två olika skolor, i två olika kommuner i Västra Götalands län. Lärare A är utbildad lågstadielärare och har varit verksam i trettio år och undervisar för närvarande i år två. Även lärare B är utbildad lågstadielärare och har varit verksam i fyrtio år. För tillfället arbetar hon i år ett. Lärare C är utbildad gymnasielärare, med inriktning barn och fritid och historia, hon har även läst 15 poäng matematik och 15 poäng svenska. Lärare tre har varit verksam i fem år och arbetar för närvarande med lärare två i år ett.

För enkelhetens skull kommer vi att benämna den skola som lärare A arbetar på som skola 1 och skola 2 är således den skola som lärare B och C arbetar på.

4.1 Sammanfattning av observationer och intervjuer

Under vår tid i klassrummen observerade vi hur eleverna och lärarna arbetade med svenskundervisningen. Samtliga elever vi observerade var mellan sju och åtta år, och befann sig i ett tidigt stadium av läs- och skrivinläringen. Gällande skrivprocessen såg vi att lärarna arbetade på liknande sätt. På båda skolor berättar lärarna att de inför starten av läs- och skrivundervisningen börjar med att introducera bokstäver för eleverna. Lärare B och C börjar med att läsa en saga om veckans bokstav och eleverna skall försöka gissa vilken bokstav det handlar om. Lärare A inleder med att berätta vilken veckans bokstav är och gemensamt söker de ord som börjar på denna bokstav. Gemensamt för de båda skolorna och deras bokstavsarbete är att de använder sig bilder och att de ”klipper och klistrar” när de arbetar med bokstäver. Därefter skriver eleverna små korta berättelser på



GÖTEBORGS UNIVERSITET

datorn. Även detta görs på båda skolor och denna saga skall inspireras av veckans bokstav. När det gäller hur de arbetar med olika texter, säger lärare A att hon i år två börjar med att introducera olika textgenrer. Eleverna skapar nu förutom sagor, även små faktaböcker och kortare dialoger. Lärare B och C fortsätter däremot med att skriva berättelser även längre upp i åldrarna.

Lärare A ser en stor skillnad mellan hur hon arbetar nu och hur hon tidigare arbetat med svenskundervisningen. När datorn nu används som skrivredskap och eleverna samarbetar, ser hon att eleverna producerar både längre och mer innehållsrika texter, till skillnad från förr. Hon ser även att detta arbetssätt underlättar för de elever som har svårt med motoriken. Med datorn som hjälp ges även de en möjlighet att få berätta sin saga. Lärare A menar att fantasin finns där, men att det tar emot när de inte kan forma bokstäverna.

Lärare B berättar att hon sedan 14 år tillbaka har använt sig av datorn i svenskundervisningen. Hon säger dock att hon inte kan se att elevernas texter har ökat kvantitativt sätt, genom att eleverna samarbetar. Hon menar istället att längden på texterna fått ett jämnare snitt, jämfört med tidigare. Kvalitativt sätt, ser hon dock att texterna utvecklas när eleverna samarbetar. Både lärare A, B och C menar att eleverna lättare kommer på vad de skall skriva om och fantasin blir större då de utbyter tankar och idéer. Samtliga lärare poängterar att samarbetet mellan eleverna gör att deras texter utvecklas på ett positivt sätt.

Lärare A ser många fördelar med att använda datorn. Hon menar att det nu är mycket lättare att redigera texterna om man till exempel skriver fel, eller om man vill flytta om i texten. Exempel på detta såg vi under våra observationer. Elever vi observerade använde sig ofta av "Words" funktion som gör att man lätt kan "sudda ut" det man tidigare har skrivit.

Vi såg även observationerna en del nackdelar med datorn. Funktionen som rödmarkerar felstavade ord, ledde ibland till onödigt långa diskussioner om hur orden skall stavas. Vilket medförde att eleverna till viss del hämmades och textens innehållsmässiga utveckling blev lidande. Detta påpekades av både lärare A och C, som menar att denna funktion ibland stjälper eleverna mer än hjälper dem. Lärarna poängterar dock, vilket vi också såg under observationerna, att det fördes livliga diskussioner om ordens stavning. Detta ledde många gånger till att orden blev rättstavade.

Både lärare A och C menar att de ser att samarbetet i svenska har lett till att eleverna gärna samarbetar även i andra ämnen. På både skola ett och två vill eleverna gärna samarbeta inom till exempel matematiken. Detta uppmuntras av samtliga lärare, och de låter eleverna samarbeta stora delar av skoldagen.

En annan fördel som lärare A ser med att samarbeta när de skriver texter är att eleverna får träna sig på att diskutera och kompromissa. De måste även argumentera för sina åsikter. Att eleverna får träna på detta är, anser hon, mycket viktigt för deras framtida liv. Hon menar att dagens samhälle kräver att man har goda kunskaper inom dessa kompetenser. Även vår läroplan har strävandesmål som säger att vi i skolan skall verka för att eleverna lär sig att argumentera, diskutera och kompromissa (www.skolverket.se).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

4.2 Skrivprocessen

Lärarnas arbetssätt påminde mycket om varandra, då de inleder undervisningen i år ett med bokstavsarbete. En gemensam genomgång av veckans bokstav följs av att eleverna arbetar på många olika sätt med denna bokstav. Exempel på olika arbetssätt är: Bokstavs jakt, vilket innebär att eleverna letar efter veckans bokstav i olika texter och ringar in dem. Andra exempel är att eleverna spårar bokstaven i olika arbetsböcker samt söker ord som börjar på veckans bokstav. Lärare A berättar under intervjun:

- Så till varje bokstav som vi pratar, tittar vi på bilder till, ritar, skriver och målar, så hör det till att de ska skriva en liten saga, med inspiration av bokstaven. Så att man börjar med A till exempel, så kan man komma på massa saker att skriva om och Amanda eller apelsiner, eller vad som helst.

Som en del av det inledande bokstavsarbetet på skola två, läses en saga upp av läraren. Utifrån denna saga får eleverna gissa vilken som är veckans bokstav. De har också olika ”fack”, ett för varje bokstav.

- Sen har vi små fack från a till ö, där man stoppar i en liten sak för varje bokstav och då ligger de i en låda och då var det yxa den här veckan och då var det en tjej som gissade, men under tiden kom det då en massa förslag som Daniela skev upp på tavlan då och sen skriver man upp hur man, motoriken då, formen på bokstaven och ljudet går vi igenom (Lärare B, skola två).

Som det framgår av citatet, tränar sig eleverna under detta moment på att upptäcka ord som börjar med veckans bokstav. Veckans bokstavsarbete avslutades, på bägge skolor, med att eleverna skrev gemensamma bokstavsberättelser på datorn. De arbetar två och två eller tre och tre, på båda skolor turades man om med skrivandet, alla skrev lika mycket var.

På både skola ett och två utgår man från Trageton, vilket innebär att eleverna använder sig av datorn som en artefakt när det gäller skrivprocessen (Trageton 2005:9). Ingen av skolorna använde sig av det traditionella skrivsättet, papper och penna, i någon större utsträckning, utan det är skrivandet på datorn som är i fokus. Lärare A började använda sig av Tragetons metod för ca fem år sedan. Lärare B däremot har inte jobbat någon längre tid efter Tragetons metod, men har använt datorn i sin undervisning, under många år. Hon startade redan 1995, med att låta eleverna använda sig av datorn som skrivredskap. Eleverna finner ofta datoranvändandet som något positivt. De allra flesta elever har idag tillgång till dator i hemmet. De tycker därför inte att det är lika spännande, med datoranvändandet, som man kanske gjorde för ca 10-15 år sedan, menar lärare B.

Till en början använde eleverna sig av den så kallade ”spökskriften”. Denna skrift innebär att eleverna låter fingrarna flöda fritt på tangentbordet. Inga riktiga ord bildas, utan elever skriver bara så att de själva förstår. När berättelsen är klar får de hjälp av läraren att skriva om den så att alla förstår och kan läsa den. Men samtliga av de intervjuade lärarna menade dock att denna period av spökskrivande inte är så långvarig. Eleverna övergår snabbt till stadiet ”invented spelling”. Här stavar eleverna som de tror att det låter. Denna typ av stavning är enligt Trageton (2005:71) en introduktion till en mer korrekt stavning. Om eleverna skriver på datorn, blir stavningen mer uttrycklig och omväxlande. Skälet till detta kan vara att det genom tangentbordet är lättare att hitta nya bokstavskombinationer.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Under våra observationer uppmärksammade vi att det fördes ständiga diskussioner om ordens stavning. Följande text är delar ur en dialog mellan två elever i år ett:

- F: ...Yyynnnggel [eleven ljudar]
- P: Ett yngel som inte kunde simma
- F: Ynggeln, som [eleven ljudar]
- P: inte
- F: kunde vadå?
- P: Det har jag ju sagt tusen gånger, simma
- F: Yng
- P: e l
- F: Kunde
- P: K
- P: S i m m
- F: mmm
- P: Det blev fel... (Citat hämtat ur observationer på skola två)

Föregående exempel visar på hur en sådan diskussion kunde gå till. Eleverna skriver här en saga om yngel, om veckans bokstav som är y. Inledningsvis ser vi hur flickan försöker stava till ordet yngel genom att ljuda bokstäverna. Eleverna kommunicerar med varandra, genom att en säger vad som skall skrivas och den andra skriver. Då texten hela tiden blir rödmarkerad, diskuterar de om hur ordet kan tänkas stavas. Ordet är svårt för eleverna att stava och den röda markeringen försvinner inte. Flickan fastnar i hur detta ord skall stavas, men vi kan se hur pojken vill gå vidare med handlingen, vilket de också gör efter en stunds diskuterande. Att de fördes så livliga diskussioner om ordens stavning, beror till stor del på att datorn rödmarkerar felstavade ord. Enligt lärare C kan detta leda till att diskussionen enbart handlar om ordens stavning. Det finns även en risk att eleverna tröttnar, då många ord ofta rödmarkeras.

Denna dialog kan utgöra ett exempel på hur eleverna använder sig av inventerad spelling (Trageton, 2005:71), som vi tidigare nämnt i teorikapitlet. Eleverna lär sig här hur de använder datorns ordbehandlingsprogram, då de med hjälp av datorn söker stavningsförslag. De lär sig även att flytta texter, radera och "ångra". Att det hela tiden sker en kommunikation menar Dysthe är bra, då hon hävdar att kommunikation är av stor betydelse för utveckling och lärande (Dysthe, 2003:48).

Utifrån citatet nedan kan man dra paralleller till Vygotskij och den närmaste utvecklingszonen (Løkensgard Hoel, 2001:88).

- F: Oj, nu står det sima
- P: Oj
- F: Det stavas med två m
- P: Stavas det med två m!?
- F+P: Mmmmmmm (Citat hämtat ur observationer på skola två)

Flickan upplyser pojken om att ordet simma stavas med två "m". Vi ser här två elever som befinner sig på olika kunskapsnivåer. Flickan hjälper här eventuellt pojken att nå den yttersta gränsen inom den närmaste utvecklingszonen. Vilket ger pojken möjlighet att utveckla sin kunskapsnivå.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

I nedanstående citat ser vi exempel på samarbete både när det gäller stavning och innehåll:

- F: Juuupiiteerrr
- F: Oj!
- F: Jupiter gick
- P: Jupiter skulle
- F: Okej
- P: Jupiter
- F: Äh, skule
- P: Oj, skulle
- F: Skulle (Citat hämtat ur observationer på skola två)

Inledningsvis ser vi här att flickan ljudar sig igenom ordet Jupiter när hon skall stava det. Hon lyssnar på hur bokstäverna låter och utifrån det försöker hon stava ordet. När de skall skriva ordet "skulle" ser de snart att de stavat fel och ändrar stavningen. Då ordet "skule" rödmarkeras ser vi att eleverna använder ordbehandlingsprogrammet, för att få rätt stavning. Därefter skriver flickan Jupiter gick, men pojken säger då Jupiter skulle och flickan säger: okej. Vi ser även i denna dialog att eleverna arbetar i interaktion och att flickan (i detta fall) utvecklar sin förmåga att kompromissa. När hon ger ett förslag på ett ord och pojken sedan kommer med ett annat, accepterar hon pojkens val av ord. Lärare A betonar vikten av att eleverna lär sig kompromissa, då hon anser att detta är en nödvändig kompetens i kommande arbetsliv.

Genom samtal med eleverna under våra observationer, framkom det att de allra flesta eleverna föredrog datorn framför pennan. Men det fanns även elever som tyckte bättre om att använda sig av pennan, samt elever som inte tyckte att det spelade någon roll. Trageton menar att man kan vänta med att skriva för hand tills det andra skolåret (tredje i Norge). Efter genomförda undersökningar hävdar Trageton att elevernas handstil inte blev lidande på något sätt. Det visade sig istället vara så att de klasser som väntat med handskrivningen och istället satsat på datorskrivning skrev bättre än de andra klasserna. Då finmotoriken inte är riktigt utvecklad i första klass, gynnades eleverna av att vänta ett år. När de väl började skriva för hand gick det betydligt fortare att lära sig för dem som väntat i ett år (Trageton, 2005: 9,118).

Under det första året ligger stort fokus på att träna eleverna i att skriva korta sagor och berättelser. Då vi intervjuade lärare A framkom det dock att hon i år två introducerade olika textgenrer. Läraren berättar att de nu börjar med vad de kallar "forskning". De skriver till exempel faktatexter om djur. Innan faktatexterna påbörjas förbereder eleverna sig genom att göra tankekartor. Enligt läraren fungerar tankekartor som ett bra komplement när man skall skriva faktatexter. I tankekartan skriver eleverna de viktigaste punkterna och lite om varje punkt. Medan man i själva boken skriver så mycket som möjligt. De får välja ett djur i taget som de fördjupar sig i. Utifrån de fakta de funnit i böcker och/eller på Internet, skriver de en sammanfattning. När böckerna är klara sätts de ihop till en stor faktabok om djur och därefter läser de upp vad de skrivit för klassen.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vi har tidigare, i teoridelen, nämnt både skrivprocessen och texttriangeln som en del i undervisningen när det gäller skapandet av texter. Som vi kan se av ovan nämnda punkter, påminner dessa metoder mycket om varandra. Ingen av lärarna använde sig av dessa begrepp när de diskuterade sin egen undervisning eller elevernas skriftspråkliga utveckling. Men vi kan ändå i vår undersökning dra vissa paralleller med texttriangeln och skrivprocessen. I vår undersökning kan vi se att vissa lärare arbetar utifrån ett sätt som påminner om både skrivprocessen och texttriangeln.

Lärare A poängterar vikten av insamlandet av material innan eleverna påbörjar skrivandet av faktatexter, skrivprocessen tar som första punkt upp just insamlandet av material. Texttriangeln lägger stor vikt vid att eleverna känner till mottagaren och textens syfte, vilket även lärare A gör, då de går igenom för vem och varför eleverna skriver texterna. Under tiden eleverna skriver får de även hjälp och respons av läraren och avslutningsvis läser de upp texten för sina klasskamrater. Detta gäller för båda skolorna. En del av skrivprocessen är att läraren tar del av elevens text, ger konstruktiv kritik på texten samt även att visa sitt färdiga arbete för lärare och andra elever. Texttriangeln tar även upp följande punkter: Hur en text byggs upp, hur man delar in en text och användning av skiljetecken och rättstavning. Samtliga av dessa punkter bearbetas när lärarna slutligen går igenom texterna med eleverna. Vi kunde dock inte se att de låter eleverna ”korrekturläsa” varandras texter. Lärarna går, av naturliga skäl, inte heller igenom hur man refererar. Korrekturläsning ingår som en del i skrivprocessen och texttriangeln poängterar vikten av att träna sig på att referera. Som vi ser använder sig ingen av lärarna fullt ut av dessa metoder, men vi kan se att de är inspirerade av båda metoderna.

Läraren har även introducerat genren dialog för eleverna. Tillsammans tränar eleverna sig på att skriva små korta dialoger, även dessa läses upp. Allt skrivande sker till största del fortfarande två och två. Det gavs dock på bägge skolorna möjlighet för eleverna att producera texter individuellt. Det framkom under observationerna att samtliga texter skrivna av eleverna lästes upp inför resten av klassen. Innan den muntliga presentationen genomfördes, gavs eleverna på skola två tid till förberedelse. Läraren menar att detta gör att eleverna känner sig säkrare, då det är lättare att läsa upp en text om man är förberedd. Detta styrks av läroplanen som betonar att man i skolan skall sträva efter att eleverna ”utvecklar tillit till sin egen förmåga” (www.skolverket.se). Att muntlig presentation är viktigt ur även andra aspekter poängterar Dysthe, då hon menar att elever genom att uttrycka sig muntligt utvecklar sin kommunikationsförmåga (1996:88).

Vid framställning av text använder sig eleverna på både skola ett och två till största del av tangentbordet. Det förekommer att de skriver med penna, men inte i så stor omfattning, det är först i år två handskriften börjar användas i större utsträckning.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

4.3 Texternas innehåll

När det gäller texternas innehåll ansåg läraren på skola ett att både kvalitén och kvantiteten utvecklats på ett positivt sätt, när eleverna arbetar tillsammans två och två. Följande citat är taget från intervju med lärare A och det speglar hennes syn på socialt samarbete.

– Det är faktiskt stor skillnad, för förr så blev det väldigt korta texter, när man skulle hela tiden sitta och fundera på hur det skulle formuleras, hur man skulle få till bokstäverna, hur de egentligen såg ut och så. Så att det är ju en av de stora fördelarna å, det är ju också att eftersom de fortsätter, för jag hade små pojkar förr i världen, som hade så svårt med sin motorik och så kunde de sitta och skriva berättelser och de hade ju lika mycket å berätta som andra hade, men sen att få ner det på papper, det var ju oöverstigligt. Det blev ju aldrig någonting, det blev ju inte roligt då.

Som vi ser av citatet ovan menar lärare A, att det även kan handla om motorik. Hon beskriver att det för vissa elever kan vara svårt att, på grund av motoriken skriva för hand. Hon lägger här stor vikt vid datorn som ett positivt hjälpmedel när det gäller skapandet av texter. Hon ger under intervjun ett exempel på en elev hon tidigare haft. Denna elev hade problem med att få ihop en text när han tvingades skriva för hand. Men då han fick använda datorn”... så kom ju hela hans fantasi fram och det blev jättebra berättelser” (Lärare A). I slutet av terminen i årskurs ett, skrev eleven en lång berättelse (en A4) i samarbete med en kamrat.

Hon menar även att kvalitén på texterna blir bättre, då eleverna samarbetar. Eleverna bearbetar texterna hela tiden, då de går tillbaka och läser vad de har skrivit och samtidigt planerar berättelsens fortskridande handling. Det framgick under observationerna att när eleverna läste texterna högt för varandra, upptäckte de ofta ord som fattades, samt huruvida berättelsens struktur inte var riktigt sammanhängande. På så sätt menar läraren att den röda tråden bibehålls i texten.

Under våra observationer såg vi många exempel på samarbete, vad gäller texternas innehåll. Följande exempel är ett utdrag från en elevkonversation mellan en flicka och en pojke, som vi observerade på skola ett. Tillsammans skriver de en rymdsaga om planeter.

- F: Det var en gång äh
- P: Och Jupiter
- F: Det var en gång Jupiter
- P: Och Uranus
- P: Uuuraanuus
- F: Och Jupiter
- F: Det var
- P: Och vad ska hända sen, sen?
- F: Äh, jag vet inte, mm
- P: Jupiter gick på fest
- F: Det va han, han klädde sig i kl..., Jupiter var äh
- P: Uranus gjorde så att Jupiter blev värme
- P: Omen, jag är ju iskall
- F: A, just det, jag trodde Uranus var en gasplanet
- P: Jo, det är det ju också, men den blir iskall också
- F: Jag vet inte vad jag ska skriva om



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vi kan här följa eleverna när de gemensamt diskuterar sig fram till vad som skall hända i deras berättelse. Flickan börjar med ”det var en gång” och pojken fyller i med ”och Jupiter”. Följer man sedan dialogen ser man hur eleverna hela tiden turas om med att komma med förslag om berättelsens fortsättning. Det sker en ständig kommunikation eleverna emellan och de kompromissar sig fram till en gemensam text. Pojken säger ”och vad ska hända sen” flickan svarar då ”äh, jag vet inte, mm”. Pojken kommer då med förslaget ”Jupiter gick på fest” och flickan svarar ”Det var han, han klädde sig i kl..., Jupiter var äh, Uranus gjorde att Jupiter blev värme”. Pojken är den som är mest aktiv när det gäller förslag på berättelsens handling men även flickan bidrar med förslag. När flickan sa ”Jupiter gjorde att Uranus blev värme”, kommer de in på en diskussion angående huruvida Uranus är en gasplanet eller inte. Under tiden för våra observationer genomfördes i klassen ett temaarbete om rymden. Samtalet mellan just dessa elever mynnar ut i att eleverna istället diskuterar vad de lärt sig tidigare under temat, för att sedan återgå till berättelsen. Man ser även exempel på att de samarbetar när de skall stava. Pojken vill att flickan skall skriva Uranus, därefter hjälper han henne genom att ljuda namnet och flickan skriver.

Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärande genom en social samverkan. Dysthe hävdar att för att kunskap skall kunna utvecklas krävs det att man samarbetar med andra. Dysthe menar även att kommunikation är av stor betydelse för individens kunskapsutveckling. Hon lägger därför stor vikt vid att eleverna lär sig att tala och lyssna på varande (Dysthe, 2003:48) Trageton anser att elever som arbetar i social samverkan med andra fungerar som ett stöd åt varandra bland annat när det gäller stavning och berättelsens handling. Han är av den åsikten att eleverna bör arbeta i par, detta på grund av att man lär bäst när det sker en dialog individer emellan (Trageton, 2005: 50,62). Vygotskij poängterar att språket inte bara används för att förmedla kunskap, utan även för att tolka och själv nå en djupare förståelse (Dysthe, 2003:48). Om eleverna lär sig att samarbeta, kan det leda till att de ger sina medmänniskor ett tillmötesgående och rättvist bemötande (Sullivan och Youniss, vilka diskuteras i Barns samlärande (Williams et al. 2000:34).

Lärare två däremot ser inte en sådan markant skillnad, när det gäller elevernas samarbete. Hon menar att även tidigare elevers texter har varit långa. Hon sträcker sig till och med så långt att hon säger att de allra längsta texterna har blivit kortare och de allra kortaste texterna har blivit längre. Texterna håller numer ett jämnare genomsnitt.

– Och de var jättelånga, så jag kan inte säga att de har blivit längre som de säger här, Trageton. Nä, för att vi kan titta på de sagoböckerna där, sen många år tillbaka, där de skrev själva. Men det är ju, men kanske inte alla då, det finns ju några som har skrivit korta också. Men nu när de samarbetar, så är det inte så korta som de allra kortaste, och inte så långa som de allra längsta, utan det är liksom, har blivit mer jämnt, ett medelvärde...– Medan förr så hade vi sådana som nästan var författare och sådana som var väldigt torftiga och nu är det mera ett jämnt medel. Jag vet inte om det är på gott eller ont, kort eller långt? (Citat hämtat ur intervju med lärare B).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

4.4 Samarbetet

Lindqvist hänvisar till utvecklingspsykologen Lev Vygotskij som menar att den sociala interaktionen mellan individer ligger som grund för kunskapsutvecklingen (Lindqvist, 1999:133) Även Arne Trageton menar att vi lär bäst i ett socialt samspel med andra individer och han ser detta samspel som något mycket viktigt. Han menar därför att eleverna bör vara minst två och två när de skriver (Trageton, 2005: 50,111) Detta tankesätt ligger helt i linje med Vygotskijs sociokulturella perspektiv.

Samtliga skolor vi undersökt var influerade av Tragetons filosofi. De lade med andra ord stor vikt vid samarbete. Som vi tidigare nämnt arbetade eleverna till största del i par eller grupper om tre och tre. Den vanligaste konstellationen var dock att de arbetade två och två. När det gäller lärarnas åsikter angående samarbete ansåg lärare A att samarbete är en betydelsefull del av skolarbetet. Hon menar att det finns enbart fördelar med ett samarbete, eftersom eleverna både ger och får inspiration av varandra. Hon säger bland annat:

... de får då större fantasi, mera idéer utav varandra, de lyssnar och de kommer på och de berättar för varandra. Ett plus ett blir ju tre liksom, det blir mer än om var och en skulle sitta och fantisera själv. Sen kan de olika saker och då kan de lära varandra olika saker. Om några kommit på hur man stavar ett ord och den andra inte har gjort det, kan de ju hjälpa varandra. När man lär andra, lär man sig själv bra.

Trots att lärare B tidigare sagt att hon inte ser så stor skillnad på texternas kvantitet, menar hon däremot att kvalitén på texterna kan påverkas av att eleverna samarbetar. Hon berättade om en tidigare klass hon haft, som hade svårt att komma igång med berättelseskriveriet. Men när de började samarbeta fick de mycket inspiration till att skapa texter.

Samtliga lärare betonar att samarbetsförmågan utvecklas även i andra ämnen. Både på skola ett och två gav man matematiken som ett bra exempel på andra ämnen som också vinner på att eleverna samarbetar. Lärare B uppmanade sina elever att samarbeta när det gäller att lösa kluringar samt läsuppgifter inom ämnet matematik. Även lärare A ser det som en självklarhet att låta eleverna samarbeta under matematiklektionerna. Det är viktigt att eleverna får "... prata matte...", anser hon.

Det framgick tydligt under observationerna att de allra flesta elever föredrog att arbeta tillsammans, inte enbart i svenskundervisningen. Vi såg under observationerna att eleverna flitigt diskuterade texterna och dess innehåll med varandra. Följande citat är hämtade från våra observationer och svarar på frågan varför eleverna anser att man skall samarbeta:

"... eftersom man kan få hjälp av den andra, istället för än när man är själv" (flicka 8 år)

"... man hjälper varandra när man skriver tillsammans, hur man stavar. Man kan fråga varandra och vad man ska skriva om..." (flicka 8 år)

"Då har man någon att prata med." (flicka 8 år)



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Även lärarna ser att eleverna har önskemål om att få samarbeta. När vi under intervjun frågar lärare B om vilken respons hon får av eleverna när det gäller samarbetet, säger hon: "... när de har fått börja smaka på det, att samarbeta, så tycker de att det är mycket roligare att samarbeta – kan vi inte få göra det, frågar de, i flera olika ämnen".

Lärare C poängterar dock vikten av att alla är lika delaktiga. "... båda är lika ansvariga när de skriver, så de inte skyller ifrån sig, det var inte jag som gjorde det, det var inte jag som gjorde det. Det är ju bådas ansvar." Vidare berättar lärare C att de skall skriva minst fyra meningar och att de skriver varannan mening. Även lärare A lägger stor vikt vid att arbetet sker på lika villkor, då detta är en av förutsättningarna för att samarbetet skall fungera. Alla skriver lika mycket. För att vara säker på att allas åsikter respekteras och att alla kommer till tals, är lärarna hela tiden delaktiga i processen. Under observationerna såg vi att lärarna hela tiden fanns till hands och gick omkring i klassrummet och lyssnade till elevernas samtal. Detta dels för att se om någon behöver hjälp med att komma vidare, och dels för att se att alla är delaktiga. De går även runt och frågar eleverna om vad de skriver om och hur de tänkt sig fortsättningen. Detta gäller på samtliga skolor.

Användandet av datorn i skrivprocessen är även fördelaktigt ur andra aspekter än de vi tidigare nämnt. Det är lätt att redigera i texten om man kommer på att man vill skriva något annat och när lärare och elever går igenom den slutliga texten. Lärare A menar att användandet av datorn underlättar redigeringsarbetet, till skillnad från tidigare. Tidigare var eleverna tvungna att börja om från början eller sudda om de ville ändra något. Med datorns hjälp är det bara att ta bort eller flytta olika stycken. Under observationerna framkom det att många elever lärt sig använda delar av ordbehandlingsprogrammet Word, till exempel: Funktionen som heter stavning och funktionen "klippa ut" och "klistra in".

När det gäller vilka man samarbetar med, har lärare C den policyn att eleverna arbetar med samma kamrat hela tiden. På så sätt, menar hon, tvingas elever som hela tiden är oeniga att komma överens. Lärare A däremot menar att det är av stor betydelse att man kan arbeta med många olika individer. I hennes klass finns ett schema där man fyller i vilka man har arbetat med, så att man till slut har samarbetat med alla i klassen. Hon motiverar detta ställningstagande på följande sätt: "... man måste kunna jobba med alla, för när man kommer ut i livet och ska jobba på något ställe, så får man träffa alla sorters människor och då är det bara bra att man har tränat på det". Dysthe menar att elever utvecklar kunskap i samarbete med andra individer och att lärande sker genom dialog och samspel (Dysthe, 1996:228). Vidare menar Dysthe att samarbete är en nödvändighet för att lärande överhuvudtaget skall ske (Dysthe, 2003:48).

Att det kan vara positivt att "tvingas" arbeta tillsammans med någon man från början inte vill belyser hon med ett exempel från hennes nuvarande klass. Det finns i denna klass två flickor som inte alls kom bra överens, de ville inte arbeta ihop. Dessa flickor fick under terminen i uppdrag att samarbeta med varandra och försöka hitta ett gemensamt intresse att skriva om. Dessa två flickor är numera riktigt bra vänner som håller ihop hela tiden.

Dessutom menar både lärare A och B att eleverna genom att arbeta tillsammans, även lär sig att argumentera samt kompromissa. Genom att eleverna hela tiden för en diskussion om texterna och dess innehåll, tränar de sig också på att argumentera för sina egna idéer. Men det krävs även att man kan kompromissa, då det finns många olika åsikter att ta hänsyn till.



5. Slutdiskussion och fortsatt forskning

5.1 Slutdiskussion

Avslutningsvis för vi en diskussion utifrån vår genomförda studie. Vår utgångspunkt här är våra personliga reflektioner och funderingar som uppkommit under arbetets gång, angående studiens frågeställningar, dess syfte samt resultat. Vi kommer samtidigt att utgå från den kurslitteratur vi använt oss av.

Som framgår av resultatet samarbetar eleverna gärna med varandra. Eleverna själva menar att samarbete underlättar skrivprocessen. På så sätt har de någon att diskutera texternas innehåll med: dess handling, stavning, formalia och layout. Även lärarna ser att samarbete utvecklar elevernas förmåga att skriva mer innehållsrika texter. Många forskare ser stora fördelar med att arbeta i social samverkan. Då texterna skrivs av två eller fler, blir texterna bredare och bättre, eftersom flera olika synsätt och åsikter blir representerade i texten. Detta hävdar bland andra Dysthe et al. (2002: 145-146). Likaså läroplanen lägger stor vikt vid att eleverna skall lära sig att samarbeta. Den hävdar att man lär i social samverkan med andra individer (www.skolverket.se).

Lärare A berättar under intervjun att hon låter eleverna variera sina samarbetspartner. Hon menar att eleverna på så sätt får träna sin förmåga att samarbeta med olika individer och att detta är en viktig del av förberedelserna inför det "verkliga" livet. Här är samarbetsförmågan en grundläggande kompetens. För detta resonemang finner man stöd tidigare forskning. Dysthe hävdar att för att lärande skall ske är samarbete en förutsättning. Hon menar att elever tillägnar sig kunskap i samspel med andra, då till stor del genom kommunikation (Dysthe, 2003:48).

Även Roger Säljö skriver i antologin *Nallen, majjen och kobran* (2003a:87) att för att bli attraktiv på arbetsmarknaden krävs det idag en bred kompetens när det gäller att kunna samarbeta och kommunicera med olika individer. Även förmågan att vara en bra lyssnare är en viktig kompetens i dagens samhälle. Ett av strävandemålen i "Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet" (Lpo 94), är att eleverna skall lära sig argumentera, kompromissa samt att lyssna (www.skolverket.se).

Vi menar att det är viktigt att eleverna så fort som möjligt får utveckla dessa förmågor. Genom att eleverna skriver sina texter i samarbete med andra, och hela tiden varierar samarbetspartner, tränar de sig både på att samarbeta och kommunicera med varandra och med olika individer. De tränar sig även på att lyssna på varandra.

Lärare A berättade under intervjun om två flickor som inte ville samarbeta, men som idag är nära vänner. Här ser man tydligt att eleverna även lär sig mer än det som krävs för att utföra den tänkta uppgiften. Deras sociala kompetens ökar och de lär sig att arbeta med människor som har andra värderingar och tankar än en själv. Detta anser vi är bra, då man både i och utanför skolan möter olika människor. Eleverna får med andra ord ökad kunskap om att vi människor är olika och de kan lättare ta andras perspektiv och visa förståelse.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vi kunde under våra observationer se att eleverna fungerade som stöd för varandra. Vi har tidigare i resultatet visat ett exempel på hur en elev ger en annan elev möjlighet att utveckla sin kunskapsnivå. "Zone of proximal Development" är ett begrepp som förknippas med Vygotskij och på svenska brukar det översättas till "den närmaste utvecklingszonen". Vygotskij menar att det som man idag kan genomföra med hjälp av en mer kunnig person, kan man imorgon klara av på egen hand. Skillnaden mellan dessa kunskapsnivåer benämner Vygotskij som "Zone of proximal Development" (Løkensgard Hoel, 2001:88) Vi är alla olika som individer och vi har olika kunskapsnivåer och tidigare erfarenheter med oss till skolan. Om eleverna hela tiden varierar sina samarbetspartners får de, menar vi, ta del av varandras närmaste utvecklingszoner på ett gynnsamt sätt.

Eleverna på både skola ett och två arbetar utifrån Trageton, vilket innebär att de vid textskapande använder datorn i stor utsträckning. Eleverna själva tycker att det är stimulerande att använda datorn. Även vi anser att det är viktigt att datorn får en naturlig roll i skolan, då den har en central roll i arbetslivet, samt i det samhälle vi lever i idag. Att eleverna redan i tidig ålder lär sig behärska datorn och dess användningsområde, ser vi som mycket positivt. Vi finner även stöd i läroplanen för skolan, som säger att eleverna skall bli bekanta med den informationsteknik som vi använder (www.skolverket.se).

Då eleverna använder datorns ordbehandlingsprogram, blir de felstavade orden i texten rödmarkerade. Detta såg lärare C som ett problem. Hon menar att eleverna lätt fastnar och att diskussionen lätt tar en annan vändning. Detta är någonting som kan diskuteras. Vi anser att det både finns för och nackdelar med det. Fördelarna är att eleverna ser när de skriver fel och de kan lätt redigera. Detta kan även leda till diskussioner om stavning, vilket är positivt. Nackdelen är dels som läraren påpekar att de "fastnar". Risken är att det går för långt, samt att de hämmas och inte vill skriva, då det gång på gång blir rött. Ännu en aspekt är att inte alla ord finns med i ordbehandlingsprogrammet. Även rättstavade ord kan rödmarkeras, vilket inte eleverna känner till och då menar lärare C att de lätt blir osäkra.

Lärare A pratar om andra fördelar med datorn som skrivredskap, och det är att man överlag vinner tid om man skrivit fel någonstans. Det är lättsamt att redigera i texten, då man kan klippa ut och klistra in stycken som man vill. Man slipper sudda och/eller börja om från början som man får göra när man skriver texter för hand. Hon menar dessutom att eleverna lätt förlorar intresset när de skriver på papper, då de gång på gång måste suddas. Papperet bli skrynkligt och det syns tydligt att man suddat, det blir aldrig riktigt "bra". Ytterligare en fördel är att datorskrivandet underlättar för de elever som har svårt att forma bokstäver och som har en svårläst handstil. Vi menar att datorn kan vara ett bra alternativ, då de elever som har svårt att skriva för hand, kanske lätt tappar motivationen. Detta är helt i linje med de erfarenheter lärare A har. Hon menar att dagens elever med liknande problem, skriver längre texter än de gjorde förr, de skriver även i större utsträckning.

Forskning visar, som vi tidigare nämnt, att elever utvecklas av att arbeta tillsammans. Elever befinner sig på olika kunskapsnivåer och de elever som ligger på en lägre kunskapsnivå gynnas av att arbeta med elever som innehar en högre nivå. Även de elever som nått en högre nivå kan främjas av ett samarbete med elever som kunskapsmässigt inte nått lika långt. För att kunna förklara, måste de ofta fördjupa sig i ämnet, vilket leder till ökad förståelse (Løkensgard Hoel, 2001: 86-91).



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Under intervjun med lärare B fick vi dock som svar att hon inte kunde se att texterna blev längre på grund av samarbete. Hon såg snarare att de långa texterna blev kortare och de kortare texterna blev längre, alltså ett jämnare snitt. Att variera sin undervisning är, enligt Lindö, bra ur många olika aspekter, bland annat därför att vi lär på olika sätt (Lindö, 2005:59). Utgår man från det lärare B uttalade, samt från aktuell forskning, kan man dra slutsatsen att lärande är individuellt och till viss del beror på hur man är som person.

En fråga vi ställt oss är om de elever lärare B benämnde som ”författare”, alltså de som skriver väldigt mycket, blir hämmade då de tvingas samarbeta. De måste då ta hänsyn och anpassa sig efter andra individer. Ibland även vänta in kamrater som kunskapsmässigt kanske befinner sig på en annan nivå. Frågan är om deras texter blivit längre om de skrivit texterna själva? Detta kan vi endast spekulera i, men utifrån de erfarenheter lärare B har påverkas inte texternas kvantitet, av ett eventuellt samarbete. Positivt däremot är att de som hade svårt att skriva och vars texter inte var så långa, nu har blivit längre. Dock menar lärare A att texterna både blivit längre och mer innehållsrika. Som lärare är det av stor betydelse att man är lyhörd och ser varje individ. För att nå alla elever är det mycket viktigt att variera sin undervisning. Det framkom under intervjuerna och observationerna att de från elevernas sida på bägge skolor fanns önskemål om att emellanåt skriva texter enskilt. Dessa önskemål tillgodosågs av samtliga lärare då eleverna ibland skrev individuellt.

Genom att eleverna samarbetar med varandra, tar de inte bara del av varandras erfarenheter, de utvidgar samtidigt sina egna. Under tiden tränar de sig även på att föra dialoger, kompromissa och samarbeta (Trageton, 2005:50). Vilket även är helt i linje med styrdokumentet som poängterar vikten av att eleverna diskuterar och kommunicerar med varandra (Lpo 94). Björk et al. (1996: 16-17) stödjer detta, då de bland annat menar att elever lär sig läsa genom kommunikation. Vi anser att kommunikation är viktig. Inte enbart för texternas skull, utan också för att det överlag är viktigt att kunna uttrycka sig i olika situationer. Exempelvis genom leken, eller för att utbyta tankar och idéer med varandra. Kommunikation är något som vi använder varje dag och därför menar vi att det är viktigt att eleverna får möjlighet att utveckla denna kompetens.

Ser man till kursplanen i svenska för år tre, står det att eleven skall kunna läsa elevnära texter med flyt. Detta innebär att man använder texter som de är bekanta med, bland annat de texter de skapat själva. Då man utgår från deras självproducerade texter underlättar man deras läsning. Vi anser därför att de är positivt att eleverna författar sina egna texter, då det bland annat utvecklar deras läsförmåga. När eleverna själva får vara med och påverka vad de läser och skriver, menar Björk et al. (1996:89) att deras motivation ökar.

Att ha leken som utgångspunkt för elevers lärande, finner vi mycket angeläget. Om eleverna tycker det är roligt och intressant kommer även motivation. Även många forskare är överens om att leken har en stor betydelse i skolans värld (Lindö, 2005:155). Trageton betonar vikten av att eleverna skall leka sig till skrivning och läsning med hjälp av datorn. Hans filosofi är att man inledningsvis skall låta eleverna skriva fritt på tangentbordet, med andra ord leka med bokstäver och ord. Eleverna skall sedan få skriva berättelser med så kallad spökskrift, inga riktiga ord används, för att sedan gå över till ”invented spelling” som vi tidigare beskrivit (Trageton, 2005:70). De skolor vi undersökte har Tragetons



GÖTEBORGS UNIVERSITET

filosofi som utgångspunkt och utgår i huvudsak från datorn som hjälpmedel. När de i första klass introducerar datorn inleder de med att eleverna får ”leka” fritt med tangentbordet. De skriver även sagor på spökskrift. Samtliga lärare menar dock att det inte tar särskilt lång tid innan eleverna vill gå vidare till stadiet invented spelling.

Det är vår övertygelse att om eleverna får en lekfull introduktion till ord, bokstäver och sagoberättande och att de samtidigt får skriva om för dem intressanta ämnen, ökar deras motivation och lust att lära. Vi såg under våra observationer att eleverna var engagerade och de tyckte det var roligt att skriva. Vi har även tidigare erfarenheter från bland annat vår verksamhetsförlagda utbildning [vfu] som visar att de allra flesta elever tycker det är roligt och spännande att få skriva tillsammans på datorn.

Motivation och meningsfullhet är viktiga begrepp för Lindö. Hon skriver i sin bok *Den meningsfulla språkväven* (Lindö, 2005:155) om det holistiska synsättet (whole language). Inom detta synsätt utgår man från en helhetssyn på språket. Man utgår från helheten till delarna och man anser även att språket bör vara ett så naturligt inslag som möjligt i skolan. Whole languagefilosofin menar bland annat att för eleven meningsfulla och intressanta sammanhang är viktiga för att eleverna skall utveckla sin läs- och skrivförmåga. Lindö menar att leken är en betydelsefull del av språkutvecklingen. Även Vygotskij hävdar att leken är en viktig del av individens utveckling. I leken använder man sin fantasi och med hjälp av tidigare erfarenheter skapas en djupare insikt om vår omvärld (Lindö, 2005:15).

Att eleverna känner inspiration och mening med den kunskap de förväntas förvärva, anser vi vara en förutsättning för elevers kunskapsutveckling. Tycker man något är intressant och ser meningen med det är det lättare att ta till sig kunskapen. Att så är fallet noterade vi både under våra observationer samt tidigare på våra vfu-platser. Att läraren känner inspiration är minst lika viktigt anser vi. Har man inspirerade och engagerade elever som känner lust att lära, är det svårt som lärare att inte själv bli påverkad av denna inspiration. Känner man som lärare motivation och engagemang, är det lättare att få eleverna med sig.

Då eleverna på skola ett skriver faktatexter har läraren introducerat tankekartan. Hon menar att tankekartan underlättar skrivandet för eleverna, då den bland annat strukturerar texterna. I tankekartan skriver man kortfattat det man anser vara viktigt, medan man i texten utvecklar tankekartans innehåll, samt skriver mer detaljerat. Eleverna ser tankekartan som något positivt, då de underlättar skrivandet. Dessutom blir de inte oense om textens innehåll, då båda parter är delaktiga i utformandet av tankekartan som sedan ligger till grund för faktatexten. I både skrivprocessen och texttriangeln tas insamlande av material upp som en betydelsefull punkt. Att strukturera, samt ha ett syfte när man skriver är av stor vikt om man ser till de två olika skrivmetoderna (Dysthe et al. 2002:37; Lindö, 2005:62). Att tankekartor underlättar under skrivandets gång, har vi egna erfarenheter av. Denna metod har många gånger hjälpt oss i det inledande skedet av till exempel en arbetsuppgift.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Eleverna på de skolor vi undersökt tränas mycket i att samarbeta, då det är en del av deras skolverksamhet. Observationerna visar att de samtal som pågår mellan eleverna när de skriver texter, resulterar i att eleverna hela tiden tvingas argumentera för sina åsikter. Det innebär även att eleverna måste lära sig att lyssna på varandras åsikter och kompromissa.

Vi har i vår undersökning haft ett sociokulturellt perspektiv och studerat samspelet och samarbetet mellan eleverna. Att detta samarbete för det mesta fungerar mycket bra och att de flesta elever tycker om att arbeta tillsammans har våra observationer och intervjuer visat. Samarbetet fungerar på ett utvecklande sätt och eleverna anser att man lär sig mer i interaktion med andra. Många elever menade dock att de även ibland ville arbeta själva. Vi är alla olika individer och vi lär på olika sätt. Det är, anser vi, skolans skyldighet att se till att alla får utveckla kunskap utifrån sina egna förutsättningar. Vi som lärare har även ett ansvar att se till att alla ”är med” och att ingen ”lämnas kvar”.

5.2 Fortsatt forskning

En intressant fråga att forska vidare om är huruvida undervisning som stödjer sig på sociokulturellt perspektiv och därmed fokuserar på samarbete verkligen passar alla individer? En av lärarna menade att samarbete inte alltid är bättre än att arbeta själv. Hon menar att hon ser en tendens till att texter nu, när eleverna samarbetar, får ett jämnare snitt, kvantitativt sett. Påverkas texterna kvalitativt? Finns det kanske vissa elevgrupper där samarbete inte alls lämpar sig? Vilka är i så fall dessa grupper? Hur ser en samsarbetsmodell ut för elever med funktionshinder som till exempel Asperger Syndrom eller ADHD där sociala brister är väl förekommande (www.attention-riks.se).

Asperger Syndrom ingår som en del inom autismspektrat. Kännetecknen är att dessa elever har svårt att förstå de sociala koderna som finns i samhället. Det har även svårt att ta en annan persons perspektiv samt problem med att förstå hur andra individer resonerar och vad de känner. De är oftast normalbegåvade med ett specifikt intresseområde. De är mycket rutinsbundna och har svårt att klara av förändringar. Förkortningen ADHD står för ”attention deficit/hyperactivity disorder”. I svenskan översätts detta ofta till ”uppmärksamhetsstörning med överaktivitet”. Koncentrationssvårigheter, svårt att sitta still samt svårigheter att behärska sina impulser är karakteristiska drag hos individer med diagnosen ADHD (www.attention-riks.se).

Är det till fördel för en elev med dessa svårigheter att få samarbeta eller ställer det mest till problem? Kan en elev med ADHD vinna på att i lugn och ro sitta och samarbeta med en kamrat. Eller skulle situationen försvåras? Hur utvecklar en elev med Asperger Syndrom kunskap om han/hon ”tvingas” samarbeta? Är det rätt sätt att lära dem de sociala koderna eller finns det ett mer effektivt sätt?



6. Referenser

Appelberg, L., & Eriksson, M. (1999). *Barn erövrar datorn - en utmaning för vuxna*. Lund: Studentlitteratur.

Bjar, L. (Red.). (2008). *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur.

Björk, M., & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket - Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O., Hertzberg, Frøydis. & Løkensgard Hoel, T. 2002 *Skriva för att lära*. Lund Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan-Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (3:e rev upplagan). Stockholm: Nordstedts juridik AB.

Johansson, B., Svedner, P O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen- Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB läromedel & utbildning.

Lindö, R. (2005a). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, G. (Red.). (1999). *Vygotskij och skolan- Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*

Løkensgard Hoel, T. (2001). *Skriva och samtala - Lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.

Selander, S. (Red.). (2003b). *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. (Antologi utgiven av Myndigheten för skolutveckling, forskning i fokus nr 12). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling och Liber

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2003). *Lärande i praktiken- ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

Trageton, A. (2005). *Att skriva sig till läsning - IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L. S. (2005). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos AB, Göteborg.

Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. 2000 *Barns samlärande - en forskningsöversikt*. Skolverket.

Attention (2009). *Riksförbundet Attention*. Hämtat från <http://www.attention-riks.se/index.php/adhd-damp-/fakta-om-adhddamp.html> Hämtat den 25/5-09

<http://www.attention-riks.se/index.php/asperger-syndrom/fakta.html> Hämtat den 25/5-09

Skolverket (1994). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Hämtat från

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069> Hämtat den 15/5-22

Skolverket (2000). *Kursplanen i svenska*. Hämtat från

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087> Hämtat den 11/5 -09

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat från

http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf Hämtat den 7/5 -09



7. Bilagor

7.1 Bilaga 1: Tema och frågeställningar

Tema 1. Arbetet med svenskan

- Berätta om hur ni arbetar med svenskämnet
- Berätta om hur ni arbetar med skapandet av olika texter
- Hur har ni tidigare arbetat med svenskämnet?
- Hur har ni tidigare arbetat med texter?

Tema 2. Texternas kvalitet och kvantitet

- Hur påverkas texternas innehåll och kvalitet när eleverna arbetar i interaktion med varandra?
- Hur påverkas texternas innehåll och kvalitet när de får skriva på datorn?

Tema 3. Samarbetet

- Vad ser du för fördelar med att eleverna arbetar två och två när de producerar texter?
- Hur påverkas samarbetsförmågan i andra ämnen än svenska?
- Vilken respons får du från eleverna när det gäller att arbeta i par?
- Hur tycker du att samarbetet mellan eleverna fungerar?



GÖTEBORGS UNIVERSITET

7.2 Bilaga 2: Tillståndsmall

Till föräldrar i klass....

Hej!

Vi är två tjejer som går sista terminen på lärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Vi skall nu under våren genomföra vår C-uppsats. Vi kommer i denna uppsats undersöka samspelsprocessen under skapandet av olika texter.

Under vecka 14 kommer vi att finnas med i klassen och genomföra observationer av skrivandets process i interaktion med andra. Undersökningen kommer att ske i flera klasser och skolor i olika kommuner och syftet är att undersöka hur skrivprocessen utvecklas om man samarbetar med andra, vi skall med andra ord inte studera enskilda individers skrivförmåga.

Allt inom studien är konfidentiellt och följer etiska regler. Inga namn, varken på skolor, lärare eller enskilda elever kommer att anges eller identifieras. Vi skulle under våra observationer vilja göra vissa ljudupptagningar, då det är svårt att hinna med att föra anteckningar. Dessa ljudupptagningar är endast för vår egen skull, för att vi skall få med så mycket information som möjligt. Vi kommer att använda oss av en liten bandspelare för att fånga elevernas diskussioner och vi kommer inte att intervjua enskilda elever. Inga enskilda elever kommer att kunna identifieras via ljudupptagningen och allt material kommer att förvaras säkert. Vi behöver er tillåtelse att eventuellt spela in ert barn på ljudband. Vi skulle därför vara mycket tacksamma om ni kunde fylla i talongen nedan så snart som möjligt och returnera den till Eva. Om ni har några frågor så är ni varmt välkomna att höra av er till någon av oss.

Tack på förhand!

Linda Wästhage
linwas@student.gu.se
0706-67 43 56

Erica Östling
gusosing@student.gu.se
0734-40 04 38

Riv av och lämna till ... senast fredagen den 27 mars.

Elevens namn:
