



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Att skriva i och utanför skolan

En kvalitativ studie av elevers uppfattningar av skrivande

Carina Johansson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, SLP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2010
Handledare:	Marianne Dovemark
Examinator:	Marianne Lundgren
Rapport nr:	VT11-IPS-20 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Marianne Dovemark
Examinator:	Marianne Lundgren
Rapport nr:	VT11-IPS-20 SLP600
Nyckelord:	skrivande, inflytande

Syftet med denna studie var att undersöka elevers uppfattningar av skrivande i och utanför skolan. Med utgångspunkt i frågeställningar som vad eleverna har för uppfattningar av vad, när, hur och varför de skriver och vilken betydelse skrivandet har för dem, genomfördes en intervjustudie ur ett fenomenografiskt perspektiv med elever i årskurs 6.

Eftersom studiens fokus ligger på vad och hur elever tänker om sitt skrivande är den fenomenografiska ansatsen lämplig att utgå ifrån. Fenomenografin är intresserad av att beskriva de kvalitativa variationer av uppfattningar som finns kring ett specifikt fenomen, till exempel skrivande.

I arbetet med studien fick 96 elever i årskurs sex skriva och berätta om sina uppfattningar och upplevelser av att skriva, både i skolan och på fritiden. Utifrån dessa berättelser blev 18 stycken elever intervjuade och resultatet utmynnade i ett gemensamt utfallsrum, bestående av fem olika beskrivningskategorier:

- A. Man skriver för att utföra
- B. Man skriver för att prestera
- C. Man skriver för att lära och förstå
- D. Man skriver för att kommunicera
- E. Man skriver för att skapa

Resultatet av studien visade att elevernas uppfattningar av skrivande i och utanför skolan sammankopplades med styrt respektive fritt skrivande. Kring det styrda skrivandet förekom både negativa och positiva uppfattningar. De elever som uppfattade att de skrev enbart när de var tvingade att göra det var negativa till skrivandet, medan de elever som förstod varför det var betydelsefullt att öva och utveckla skrivandet var mer positiva. Deras möjlighet till inflytande och delaktighet i skrivandet var betydelsefullt för dem.

Eleverna skrev för sin egen skull för att lära och förstå eller för att skapa. De skrev för en mottagare när de skrev för att utföra, prestera eller kommunicera. Eleverna uttryckte också sin syn på det digitala skrivandet och hade önskemål om ökad datoranvändning i skolan. Alla elever ansåg att skrivandet var nödvändigt, men de hade olika uppfattningar av vad, när, hur och varför de skrev. Skrivandets värde och betydelse för eleverna berodde delvis på hur stort inflytande de upplevde att de hade i sitt skrivande.

Innehåll

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	1
3. Litteraturgenomgång	2
3.1 Literacy	2
3.2 Reviderad läroplan och nya kursplanemål i svenska 2011	3
3.3 Olika former av skrivande	4
3.4 Att lära sig skriva	6
Tidigt skrivande	6
Skrivsvårigheter	7
Specialpedagogik	8
Skrivutveckling	9
Funktionellt och meningsfullt skrivande	11
Digitalt skrivande	12
4. Teoretisk ansats	14
4.1 Fenomenografi	14
5. Den empiriska studien	17
5.1 Metodval	17
5.2 Urvalsgrupp och undersökningsförfarande	17
5.3 Tillförlitlighet	19
5.4 Etiska överväganden	19
6. Analys	20
6.1 Fenomenografisk analys	20
6.2 Resultatbearbetning	21
7. Resultat	22
7.1 Beskrivningskategori A: Man skriver för att utföra	22
7.2 Beskrivningskategori B: Man skriver för att prestera	24
7.3 Beskrivningskategori C: Man skriver för att lära och förstå	25
7.4 Beskrivningskategori D: Man skriver för att kommunicera	27
7.5 Beskrivningskategori E: Man skriver för att skapa	29
8. Diskussion	31
8.1 Metoddiskussion	31
8.2 Resultatdiskussion	32
Skrivandets vad, när, hur och varför	32
Skrivandets mening och funktion	33
Skrivandets förståelse	34
Skrivandets betydelse	34
Skrivandet ur ett specialpedagogiskt perspektiv	34
8.3 Avslutande analys, reflektion och framtida forskning	35

Referenser

Bilagor

1. Inledning

Vi lever i ett samhälle där skriftspråket får en allt större betydelse och där det förutsätts att alla kan och vill uttrycka sig i skrift. Det svenska samhället förväntar sig att medborgarna har en god skriftlig förmåga och den ökade användningen av datorer och internet i vårt informationssamhälle kräver att skrivandet fungerar för den enskilde individen. Alla behöver kunna uttrycka sig i skrift och utan hinder använda skriften i kommunikation med andra (Liberg, 2007a).

En av skolans uppgifter är att träna och utveckla elevernas skriftliga förmåga. I den nya kursplanen i svenska 2011 betonas detta och särskilt uppmärksammas vidden i skrivandet, förmågan att skriva olika slags texter och att använda lämpligt språkbruk i olika sociala sammanhang och i olika medier (Skolverket, 2010).

Dagens elever använder skrivandet på ett helt annat sätt än för några år sedan. Tidigare skrevs det mesta för hand, men idag skrivs det även mycket på dator, inte bara i ordbehandlingsprogram utan också i mail, bloggar, chatt och sociala medier. Hälften av alla 11-12-åringar deltar i olika communities och chatsidor och var tredje flicka i åldern 12-15 år har en egen blogg (Findahl, 2010). Det skrivs också många textmeddelande (sms/mms) i mobiltelefonen. Hur påverkar detta intresset för skriftspråket, synen på skrivandet i och utanför skolan och hur tänker och tycker eleverna om att skriva 2011?

Med dessa funderingar har min nyfikenhet väckts och jag vill veta mer om hur eleverna ser på skrivandet i skolan och på fritiden. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv vill jag studera vilka uppfattningar elever har av skrivandet, om eller när de tycker att det är meningsfullt att skriva och om det ”nya”, digitala skrivandet kan bidra till en annan syn på skrivandet. Vad motiverar eleverna till att skriva? Vad skriver de? Var skriver de? Påverkar deras eventuella svårigheter uppfattningarna av skrivandet? Och vad kan skolan lära av detta?

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur elever i år 6 uppfattar sitt skrivande i och utanför skolan. Det preciseras i följande frågeställningar:

- Vad har eleverna för uppfattningar av vad, när, hur och varför de skriver?
- Vilken betydelse har skrivandet för eleverna?

3. Litteraturgenomgång

Redovisningen av litteratur utgår från begreppet skrivande, som löper som en röd tråd genom hela litteraturgenomgången. Den inleds med en kort beskrivning av begreppet, för att sedan beskriva vad den nya läroplanen poängterar när det gäller skrivande och sedan följer några forskares syn på skrivandet, hur det kan utvecklas och vad det digitala skrivandet kan innebära för eleverna i dagens skola.

3.1 Literacy

Det skrivna språket har en alldeles speciell ställning i samhället, menar Nielsen (2005). Alla behöver en god skriftspråklig förmåga, det är en mänsklig rättighet och skyldighet. Människans förmåga att använda skriften påverkar hennes självbild och det moderna samhället med ökad datorisering ställer ännu högre krav på en skriftspråklig förmåga. I vårt samhälle värderas det skrivna ordet högre än det talade (Nielsen, 2005).

Att kunna skriva och läsa innebär olika saker för olika människor. Skolverkets (1996) definition på att kunna skriva och läsa (literacy) är att eleven har ”Förmågan att använda tryckt eller handskriven text - för att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer - att kunna tillgodose sina behov och personliga mål - att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar” (s.13). Med literacy menas ett begrepp som innefattar skriftspråkliga aktiviteter (Säljö, 2005). Det förutsätter ett sociokulturellt förhållningssätt, där sociala, kulturella och historiska sammanhang påverkar läsandet och skrivandet (Fasth, 2008). Literacy betyder skriftspråklighet och de verksamheter som innefattar skrift räknas som literacypraktiker, till exempel läs- och skrivsituationer, textsamtal och att omsätta skriven text till bild, tabell eller handling som att exempelvis följa en instruktion (Liberg & Säljö, 2010). Liberg och Säljö (2010) anser att ”i det moderna samhället utvecklas och lär vi genom skriftspråkliga praktiker” (s. 240) och att samhället förutsätter att alla människor kan delta i olika literacypraktiker, vilket betyder att skolan måste lära alla elever hur sådana praktiker skapas och förändras och hur alla kan vara aktiva medskapare. Det räcker inte att bara lära sig enskilda färdigheter som att läsa och skriva med förståelse utan man måste kunna fungera i ett mediebaserat samhälle, kunna uttrycka sig i och förstå olika literacypraktiker.

Literacybegreppet kopplas även samman med andra begrepp för att snäva in betydelsen. Nielsen (2005) talar om Early Childhood Literacy och Emergent Literacy, som båda är begrepp som handlar om yngre barns skriftspråklighet, med andra ord deras skriftspråkliga aktiviteter åren före skolstart. Deras läs- och skrivlärande börjar tidigt i samspel med andra och Ivarsson (2008) beskriver det som literacy under utveckling, där barnen utforskar och experimenterar med skriftspråket. Liberg & Säljö (2010) presenterar Digital Literacy som rör det digitala skrivandet, att skriva och läsa med hjälp av datorer, läsplattor och mobiltelefoner.

Här kan det också vara lämpligt att nämna begreppet sammansatt eller vidgat textbegrepp. Det innebär att ett textat budskap inte enbart förs fram (medieras) genom skrift, utan det kompletteras med andra språkliga uttrycksformer, till exempel bilder. Det innefattar alla typer av texter i olika typer av medier. Texter är multimodala och kommunikationen ses som meningsskapande och som en social process i det vidgade textbegreppet (Jonsson, 2011; Liberg, 2007a; Smidt, 2009).

3.2 Reviderad läroplan och nya kursplanemål i svenska 2011

Från och med höstterminen 2011 arbetar elever och lärare i svensk skola enligt en ny skollag, en ny skolförordning, en reviderad läroplan, Lgr 11, nya kursplaner och nya kunskapskrav. Det är inga förändringar när det gäller syn på värdegrund och kunskap, den är densamma som i tidigare läroplan, Lpo 94, men kursplanernas utformning har förändrats, det sätt hur de beskriver respektive ämne, innehållande syfte med ämnet, dess centrala innehåll och dess kunskapskrav (Skolverket, 2011).

Lgr 11 betonar fyra övergripande perspektiv, som återkommer i alla ämnen och som ska prägla undervisningen: ett historiskt, ett internationellt, ett etiskt och ett miljöperspektiv. På liknande sätt talas det om att utveckla språk och kommunikation i alla ämnena. Kursplanen för svenska har som första mening: ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära” (s. 89). Syftet med undervisningen i svenska är bland annat att utveckla elevernas språk och förmåga att uttrycka sig och kommunicera och utveckla deras intresse för att läsa och skriva. Eftersom studien handlar om elevers skrivande fokuseras nedan vad kursplanen säger om skrivande. Under rubriken syfte i kursplanen för svenska kan följande läsas:

Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier. Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra. Eleverna ska även stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer. /---/ Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sina kunskaper om svenska språket, dess normer, uppbyggnad, historia och utveckling samt om hur språkbruk varierar beroende på sociala sammanhang och medier. På så sätt ska undervisningen bidra till att stärka elevernas medvetenhet om och tilltro till den egna språkliga och kommunikativa förmågan. Undervisningen ska också bidra till att eleverna får förståelse för att sättet man kommunicerar på kan få konsekvenser för andra människor. Därigenom ska eleverna ges förutsättningar att ta ansvar för det egna språkbruket. (s. 89)

I det centrala innehållet i svenska för årskurserna 4-6 uppmärksammas bland annat elevernas förmåga att skriva olika typer av texter, skapa texter med både ord, bild och ljud, kunna bearbeta sina egna texter, som man skrivit för hand eller med hjälp av dator, och hur man kan använda olika hjälpmedel för stavning. Det tar också upp skillnaderna i skrivandet, beroende på syfte och mottagare, exempelvis att jämföra sms-skrivande med att skriva faktameningar.

Kunskapskraven i svenska i slutet av år 6 uttrycker att läraren ska bedöma elevernas förmåga att läsa, skriva och tala. När det gäller skrivandet ska texternas innehåll, struktur och språk bedömas, säkerhet i stavning, skiljetecken och språkriktighet, berättelsernas innehåll (beskrivningar och handling), sammanställande av information (faktatexter), förmåga att kombinera text med olika estetiska uttryck och hur eleverna kan bearbeta och förbättra texter (Skolverket, 2011)

Jonsson (2011) talar om att de nya kursplanerna kräver att eleverna har vissa nyckelkompetenser för att kunna utvecklas i alla ämnen, som till exempel en god språklig förmåga och att de kan läsa och skriva i alla ämnen. Hon förklarar: ”Vad gäller den läs- och skrivförmåga som alltmer efterfrågas i skolans olika ämnen avses möjligheten att kunna möta och själv bidra med olika typer av texter oavsett medium. Det kan exempelvis handla om muntliga, skrivna, visuella, informativa, estetiska, informella och formella, matematiska och tekniska, tryckta, handskrivna och digitala texter” (s.16). För att alla elever ska kunna läsa och skriva i alla ämnen betonar Jonsson (2011) dessutom tre centrala begrepp, som lärare ska ha med i sin undervisning. Det första är att använda material som är eller kan göras *elevnära*, exempelvis texter, så att eleverna vågar, vill och kan uttrycka sig. Det andra är *anpassning*, att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och behov, och i det här fallet tänka på elevernas språkliga erfarenheter. Det tredje och sista begreppet är *rörlighet* i text. Eleverna ska kunna skriva en ny text av det de läst, kunna läsa mellan raderna och kunna samtala med andra om det de läst.

Ett övergripande mål i läroplanen är elevers förmåga till metakognition, vilket innebär deras förmåga att bedöma sitt lärande. När det gäller skrivande, ska eleverna tänka och reflektera över sitt kunnande i att skriva och hur det kan utvecklas. De ska nå insikt i sitt lärande. Wretman (2011) talar om formativ undervisning och formativ bedömning utifrån kapitel två i läroplanen (Skolverket, 2011). Det innebär att elevernas resultat och mål ska styra undervisningen. Det är viktigt att konkretisera, förtydliga och kommunicera målen till eleverna och att anpassa undervisningen efter elevernas förutsättningar och möjligheter. Bedömning av elevernas utveckling ska förekomma kontinuerligt då det fokuseras på elevernas kompetenser istället för brister. Att ha positivt fokus i bedömningen har betydelse för elevernas resultat, menar Wretman. Han berättar om elever i årskurs 4, som i en försöksverksamhet bedömdes för sitt skrivande på olika sätt. I de grupper där elevernas fel och brister uppmärksammades, fick eleverna mindre lust att skriva och de blev ängsliga. I de grupper där elevernas kompetens lyftes fram, ökade skrivlusten och deras kompetens utvecklades.

3.3 Olika former av skrivande

Det finns två former av skrivande. Antingen skriver människor för sin egen skull, för att lära och tänka, och då är det processen som är i centrum, eller skriver människor för en eller flera läsare, för att kommunicera, och då är produkten i fokus (Dysthe, 1996; Gustafsson & Mellgren, 2000). Ett utvecklat skrivande innebär att skrivaren själv kan bestämma hur den vill skriva, om det är för att lära eller för att kommunicera, själv välja fokus på innehåll eller budskap (Liberg, 2007b). Dysthe (1996) talar om att elevernas tänkande är en förutsättning för att de ska kunna skriva, men deras skrivande är också en förutsättning för att kunna utveckla deras tankar. ”Det är möjligt att det genererar nya tankar att tala och att skriva samt att tal och skrift är nödvändiga redskap för att få fatt i de tankar som redan är tänkta.” (s. 91). Olika typer av skrivande ställer olika krav på vilket sorts tänkande som behövs och hur det ska formuleras. Skrivandet i kombination med samtalet fördjupar lärandet i klassrummet. Hon menar också att skrivandet utvecklas och blir bättre, när det förs en dialog mellan skrivaren och andra individer eller det som ska läras in.

Skivandet fördjupar lärandet, poängterar Liberg (2010), ”Forskning visar att aktiviteter där skrivande finns med leder till bättre lärande än om man bara läser. Man har också visat att

elevers skrivande behöver ingå i för dem meningsfulla sammanhang för att texterna ska kunna fungera som redskap för lärande och kommunikation” (s. 75). Hon menar att tänkandet utvecklas genom skrivandet, ett lärande växer fram och kunskap skapas och därför bör eleverna skriva i alla ämnen i skolan. Hon vill att skolan ska arbeta aktivt med olika former av skrivande som fyller olika syften. Genom att utforska olika sätt att skriva med olika typer av skrivuppgifter, utvecklas skrivandet. Till exempel ger mer analytiska skrivuppgifter en större förståelse och kunskap. Det handlar alltså inte om att eleverna ska skriva ner det de redan vet, den kunskap de redan har, som ofta är den traditionella synen på skrivande, utan de ska istället göra egna reflektioner i sitt skrivande. Nielsen (2005) sammanfattar: ”När vi är vana att skriva, när pennan eller tangenterna har blivit en förlängning av vår kropp, finns inte längre något avstånd mellan tanke och skrivet ord. Tanken tar form direkt via händerna och blir till synligt språk i den text som skapas. Att lära sig läsa och skriva är att utvidga sin värld och bemästra den på ett nytt sätt” (s.64).

Nyström (2002) har gjort en studie som handlade om elevers läsning och skrivning på lågstadiet och hon fann att det förekommer tre typer av skrivaktiviteter i klassrummen: *Reproducering*, som innebär ifyllnadsuppgifter, *kopiering* (skriva av) och *producering* av egna texter. Att skriva av en text kan innebära olika saker för olika elever beroende på hur mycket de förstår innehållet i texten. Om en elev förstår textens innehåll, är avskriften en imitation och kan bidra till ett gott lärande, menar Liberg (2010). Hon refererar till Vygotskij, som menar att imitation gjord med förståelse är grunden för lärande. En avskrift utan förståelse kallas däremot för dressyr. Då förstår inte eleven texten, tar inte den till sig och utvecklar inte något lärande.

Det har gjorts tidigare studier av elevers uppfattningar av skrivande. Exempelvis redogör Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2006) för en undersökning av barns uppfattningar av skriftspråket, där resultatet delades in i tre kategorier. En grupp av elever skrev för att de var tvungna, de upplevde krav eller hot utifrån och saknade egen inre drivkraft, en annan grupp skrev för att de ville öva och bli bättre på att skriva och den tredje gruppen skrev för att de upplevde att det skapade nya möjligheter för dem själva, de drevs av en egen inre drivkraft. En annan studie (Jakobsson & Jonsson, 1992) beskriver femteklassares uppfattningar av skrivning och därmed deras förståelse av skrivning. Deras uppfattningar gick från omedvetenhet om form och funktion till en medvetenhet om skriftspråkets form, funktion och kvalitet. För de elever som inte hade kommit så långt i sin skrivutveckling handlade skrivning enbart om att avbilda tankar till skrift, sedan fanns det elever som skrev för att utföra. Den tredje gruppen uppfattade att skriva är att meddela sig och den fjärde gruppen ansåg att skriva är att producera eget material, bearbeta texter, reflektera och utforska tankar.

Gustafsson och Mellgren (2000) har gjort en studie om barns skrivlärande. De intervjuade elever på lågstadiet för att få reda på deras uppfattningar av vad, hur och varför de skriver i skolan. De fann att eleverna lade både yttre och inre aspekter på skriftspråket och att de hade två olika utgångspunkter för sitt skrivande. Antingen skrev de för sitt eget tänkande och lärande, de ville erövra skriftspråket eller skrev de för frökens skull (skolkontexten). Forskarna kunde urskilja fem mönster för elevernas skrivlärande, som kopplades till hur långt de kommit i sin skrivutveckling, från att ha en otydlig skriftspråkskod eller svårigheter med skriftspråkandet till att kunna reflektera över sitt skriftspråkande. Resultatet mynnade bland annat ut i slutsatsen att skrivande måste ske i meningsfulla sammanhang för att skrivförmågan ska utvecklas.

Med meningsskapande menas vikten av att känna mening med det man gör, att förstå vitsen med skrivandet. Flera forskare inom läs- och skrivforskningen menar att just meningsskapandet är en av de viktigaste förutsättningarna för en god skrivutveckling (Kullberg & Åkesson, 2007).

3.4 Att lära sig skriva

Skrivutveckling är varje människas skriftliga resa, från att i tidig ålder dra streck och forma ringar, skriva spökskrift och långa berättelser med tecken som ingen annan än författaren kan läsa, till att utvecklas till en skribent som skriver texter och kan använda skriftspråket på bästa sätt i det vardagliga livet – en utveckling och en resa som aldrig riktigt tar slut, människan lär och utvecklas hela livet.

Tidigt skrivande

Barns skrivutveckling börjar i mycket tidiga år. Det är roligt att klottra, härma de vuxna och försöka skriva. Läs- och skrivutvecklingen gynnas av tidiga språkliga aktiviteter, till exempel regelbundna språklekar i förskolan och tidig kontakt med skriftspråket. Så småningom kan barnen skriva sina namn och korta meddelanden. Bokstäverna skrivs efter ljuden som hörs, men alla bokstäver kommer inte med. Konsonanter förekommer oftare än vokaler. Att skriva är en aktiv, konkret handling som utgår från barnet och som ger ett snabbt, synligt resultat. För många barn kan det vara lättare att analysera ett ord, höra ljuden och skriva ned dem ett i taget, än att sätta samman alla ljuden och kunna läsa ordet. Det är barnens nyfikenhet på omvärlden som skapar ett intresse för bokstäver och hur ord i skrift blir till. Deras förförståelse har mycket stor betydelse för deras skriftspråklärande. Det innebär att alla vuxna som finns runt barnen har ansvar för deras skriftspråkutveckling och att de inte bör rätta de skrivna orden i början. Barnens självförtroende, lust och intresse påverkar förmågan att lära, de vuxna bör sträva efter att bevara och förstärka barnens förundran och vilja att lära sig (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006; Nyström, 2002; Nielsen, 2005).

Björk & Liberg (1996) menar att det är många fler elever som upplever sig kunna skriva än att de kan läsa när de börjar ettan. Och det bästa sättet att uppmuntra skrivutvecklingen är att låta eleverna pröva sig fram med de kunskaper de redan har:

Det är således viktigt att barnen får skriva mycket under det här tidiga utvecklingskedet, trots att en del av dem har till synes torftiga utgångspunkter. *Det går inte att vänta med att låta barnen börja skriva till dess de lärt sig alla bokstäverna*, för då dröjer det för länge innan de kan börja skriva egna texter. Och de går då miste om att få använda ett aktivt och utforskande arbetssätt då de lär sig bokstäver på egen hand – allt i en process där barnens behov styr och inte en på förhand planerad undervisningsgång. Bokstäverna ska de lära sig genom ett aktivt skrivande av meningsfulla texter som ska läsas av eller för andra för budskapets skull. (s. 113)

Liberg (2006) anser att barn lär sig läsa genom att skriva. Genom att ljuda sig till hur de ska skriva, övas deras förmåga att ljuda sig till en fungerande läsning. Hon betonar att det är viktigt att läsningen och skrivningen är meningsskapande och att eleverna får skriva för riktiga mottagare, exempelvis skriva texter till foton från verksamheten. Hon talar om vikten av att skapa språkrum där alla sinnen får vara med, arbeta i projekt som sträcker sig över tid och flera ämnen, uppmuntra elevernas fantasi och egna idéer och använda bibliotekets resurser.

Det ska vara roligt att skriva. Kullberg och Nielsen (2008) anser att ”Lusten att läsa och skriva är den enskilt viktigaste faktor som påverkar hur långt en människa utvecklar sin skriftspråkliga förmåga.” (s.17).

Skrivsvårigheter

Nyström (2002) har studerat lärandemiljön i några lågstadielklasser och hur ett antal elever lärde sig läsa och skriva. Hon framhåller att det finns tre typer av elever i klasserna, som hon kallar *löpare*, *gångare* och *strävare*. Löparna lär sig läsa och skriva snabbt, gångarna utvecklas lite mer osäkert och strävarena behöver mycket tid på sig för att lära sig läsa och skriva. Studien visar att det är viktigt att läraren utgår från den enskilde elevens intresse när det ska övas skrivning, gångarna och strävarena skulle gynnas av en större differentiering av läromedel och litteratur som borde ha ett mer meningsfullt innehåll och den visar också att dialogen och de kollektiva samtalen är viktiga för elevernas förståelse och lärande. Hon talar också om vikten av att skapa mer flexibla läromiljöer, där barnen får använda sina intellektuella och fysiska redskap för att utveckla läsandet och skrivandet på optimalt sätt. Undervisningen ska präglas av tydliga mål och vara individanpassad med utgångspunkt från varje enskild elev och utifrån den enskilde eleven bör fler metoder och uppgifter erbjudas.

Ett annat resultat av studien är att Nyström (2002) där såg hur viktig tidig strukturerad träning är för att minska framtida svårigheter inom läs och skriv. Hon menar att skolan bör ha så mycket resurser i år ett att det kan genomföras intensivundervisning då och inte vänta till år två eller tre. Strävarena ska ges möjlighet att ”vara med på tåget” genom att de får anpassade uppgifter och får använda talsyntes och ljudböcker. Alla elever ska förstå vad och varför de läser och skriver.

År 2005 presenterade Nielsen en avhandling om elevers läs- och skrivsvårigheter. Där visade studien att lärarnas förhållningssätt och förmåga att bemöta elevernas svårigheter haft mycket stor betydelse för elevernas utveckling. Hon skriver:

När deltagarna berättar om skolan talar de om stöd de fått och spännande utmaningar, men de talar också om alltför höga krav och kränkande behandling från lärare och kamrater. De berättar om lärare som sett och bemött dem som hela människor, lärare som kunnat organisera rum och tid så att de kunnat lära, lärare som hittat verktyg som underlättat för dem och ett innehåll som fångat dem och gjort läsning eller skrivning mödan värd. Men de berättar också om lärare som genom ord och hållning visat att de inte tror eleven om att klara sig särskilt bra, och de berättar om lärare som inte sett dem och således varken utmanat eller bekräftat dem. Den bild av skolan var och en av dem ger är komplex och ofta mångtydig. (s.280)

Hon upptäckte att det ofta förekom skillnader mellan vad en elev ville lära sig och vad läraren ville att den skulle lära sig. I de fall då läraren fångade upp elevens intresse gjordes stora framsteg och elevens självförtroende växte. Studien visade också att det inte är tillräckligt att läraren vet vad en elev kan och förstår. Det är minst lika viktigt att läraren vet hur eleven kan och förstår. ”Läraren behöver förstå hur verkligheten ter sig för eleven, och vilken mening eleven lägger i det hon gör. För detta fordras både bred och djup kunskap och stor öppenhet” (s.283). Björk och Liberg (1996) menar att läs- och skrivsvårigheter kan bero på att skolans inlärningsmiljö inte är anpassad efter vissa elevers förutsättningar eller förmågor. Kanske har deras hemförhållanden inte alls förberett dem för skriftspråkliga aktiviteter och har verkligen alla elever förstått meningen med att lära sig läsa eller skriva – det är viktiga frågor för läraren att beakta.

På liknande sätt tar Myrberg (2007) upp olika faktorer som påverkar elever i läs- och skrivsvårigheter. Bland annat menar han att varierande organisationslösningar i skolsystemet har betydelse för hur många elever som har läs- och skrivproblem, till exempel standarden på skolan, eventuell segregering, lärarnas kompetens, klassernas storlek och arbetsmiljö. För elever i svårigheter kan en lugn och strukturerad arbetsmiljö och kompetenta lärare vara avgörande faktorer för hur de kommer att övervinna svårigheterna. Det är viktigt att lärarna är lyhörda för eleverna, att de kan avgöra vilka inlärningsstrategier som är mest lämpliga för dem och ge dem ett målinriktat stöd. Det har visat sig att en noggrann bedömning av elevernas utveckling har betydelse för deras resultat. En ytterligare faktor är elevernas familj och uppväxtmiljö, dess inställning till skrivning och läsning och eventuell förekomst och användande av litteratur:

En viktig uppgift för skolan är att i samarbete med barnen och föräldrarna visa vägar till läsandets och skrivandets värld. Föräldrar kan själva ha haft svårt med läsning och skrivning och negativa minnen av sin skolgång. Mer eller mindre medvetet påverkas barnet av föräldrarnas erfarenheter. Att på ett positivt och respektfullt sätt förklara hur mycket föräldrarnas engagemang betyder och genom att ge råd, kunskap och idéer om hur föräldrarna och skolan kan samarbeta kring barnets utveckling bygger skolan upp det viktiga förtroendet mellan skolan och hemmet. (s. 77-78)

Om det råder en positiv inställning till läsningen och skrivningen i elevernas uppväxtmiljö, stimuleras eleverna och de får motivation att skriva och läsa.

Specialpedagogik

Den specialpedagogiska forskningen kan bidra till att skapa kunskap och förutsättningar för hur skolan ska organisera lärandemiljön. Den kan visa på sätt att stimulera elevernas kunskapsbildning och också hur man skapar delaktighet hos alla elever. Den kan peka på förutsättningar och hinder för lärande och delaktighet. Specialpedagogik är ett nödvändigt kompetens- och kunskapsområde inom skolans utvecklingsområden. Skolans styrdokument betonar att alla lärare ska ha specialpedagogisk kompetens. På så sätt närmar sig specialpedagogiken den vanliga pedagogiken och det finns viss samverkan med andra kunskapsområden (Ahlberg, 2007)

Den specialpedagogiska forskningen har historiskt sett använt sig av olika teoribildningar och förklaringsmodeller, medicinsk/neurologiska, psykologiska, sociologiska och pedagogiska. Ahlberg (2007) menar att det är svårt att beskriva det specialpedagogiska kunskapsområdet när man använder de olika teoribildningarna som utgångspunkt, i stället används olika perspektiv. Dessa perspektiv tar formen av olika tankemodeller som ger en slags struktur över forskningen och två överordnade perspektiv har vuxit fram, det *kategoriska* och det *relationella*.

Det *kategoriska perspektivet* kallas också för det kompensatoriska, diagnostiserande eller det individinriktade perspektivet. Det har sitt ursprung i det medicinsk-psykologiska och det reduktionistiska paradigmat, inspirerat av positivismen och behaviourismen. Enligt detta perspektiv är det viktigt att ställa diagnos på elever som är i behov av särskilt stöd och man identifierar grupper som har samma typ av problem. Svårigheterna finns hos och beror på barnet, t ex funktionsnedsättning eller social bakgrund. Det är läraren som vet vad eleven *med* svårigheter ska lära sig och som sätter in kompenserande åtgärder (Ahlberg, 2007).

Det *relationella perspektivet* kallas också för det deltagande, inkluderande eller det kritiska perspektivet. Det är ett tolkande, sociologiskt paradigm, som under de senaste åren präglats av det sociokulturella perspektivet och socialkonstruktivistiska teorier (Ahlberg, 2007). En elev som är i behov av särskilt stöd är inte en elev med svårigheter utan en elev *i* svårigheter. Svårigheterna och orsakerna till dem finns utanför barnet, i det sociala, t ex i miljön, undervisningen eller i attityderna hos personerna runt barnet. Dyson (2006) beskriver inkludering i skolan, som en skola där elever och personal värderas lika och där eleverna har ett ökat inflytande. Alla hinder för lärande och delaktighet är borttagna och skillnader/olikheter mellan elever ses som källor till ökat lärande istället för som problem. Detta perspektiv kan också beskrivas som ett holistiskt, konstruktivistiskt paradigm, menar Lewis (1998), där helheten är större än summan av delarna. Människan lär sig hela tiden och skapar mening. Han betonar att eleverna lär sig bäst när det finns intresse och engagemang och att deras kunskap måste bygga vidare på befintlig kunskap och erfarenhet.

Sambandet mellan specialpedagogik och pedagogiska utfall ska vara mycket tydligt. Det är en fortlöpande process med omgrupperingar av värderingar, övertygelser och antaganden, som förklarar och rättfärdigar de riktningar som utstakas. (Clark, Dyson & Millward, 1998). Björck-Åkesson (2007) betonar att lärarna måste beakta alla faktorer på olika nivåer som påverkar barnets förutsättningar till gott lärande. ”För att alla barn ska få det de behöver för utveckling och lärande krävs variationer i miljön i skolan och variation i bemötande och pedagogik” (s 96).

Individualiseringen i undervisningen innebär att läraren utgår från eleverna, kan tänka sig individuella lösningar och att eleverna får lämplig undervisning på lämplig plats. Dyson (2006) menar att individualiseringen av särskilda behov, att tänka på vad den specifika eleven behöver, medför en risk att kontext glöms bort. Fokus hamnar på individnivå, men istället bör man titta på klassrumsmiljön, skolmiljön och hur läraren arbetar. Han betonar vikten av att inta ett övergripande perspektiv och se till det sociala sammanhanget.

Bland lärare blir frågan om specialpedagogiskt stöd ofta en fråga om rätt undervisningsmetod, strategier och fungerande arbetsmaterial. Ainscow (1998) menar att det är viktigt att de inte fokuserar på de specialpedagogiska svårigheterna utan ser det hela i ett vidare perspektiv och reflekterar över sig själva, sin lärarroll och sätt att lära ut. Vilka förbättringar av undervisningen krävs? Han betonar att lärarnas förhållningssätt och vilja till utveckling och förändring är viktigare än rätt metod, utan den blir metoden verkningslös, anser Ainscow (1998).

Skrivutveckling

I skolans värld ska elevernas skrivande vara en läroprocess. Den ska stimuleras av lärarna så att eleverna vill och kan uttrycka sig i skrift, de ska uppleva att det är meningsfullt att skriva (Jonsson, 2006). Enligt kursplanen i svenska är målet att alla elever ska utveckla sitt skrivande på olika sätt under hela skoltiden, exempelvis få strategier att skriva olika typer av texter som fyller mer specifika syften och skapa texter där ord, bild och ljud samspelar, utveckla handstil och kunna skriva på datorn, vara säker på språkets struktur och olika funktioner för språkbehandling i digitala medier (Skolverket, 2011). Lärarna kan, genom att vara lyhörda, aktiva och ansvarstagande, uppmuntra elevernas skrivutveckling.

De bör ha god kunskap om elevernas sociokulturella sammanhang och ha en empatisk förmåga att ta elevernas perspektiv, menar Frykholm (2007). Han framhåller:

Men ansvaret för att barn och ungdomar utvecklar sin läs- och skrivförmåga vilar inte bara på pedagoger i förskolan, förskoleklassen och de tidiga skolåren. Den förmågan utvecklas under hela skoltiden, och ofta även längre fram i livet. Alla lärare har därför ett ansvar för att kontinuerligt, genom hela skoltiden – i alla ämnen – stödja och utveckla elevernas förmåga och intresse av att läsa och skriva. (s.101)

Liberg (2010) menar att det finns fyra olika aspekter, grunder, för skrivutveckling:

1. Mötet mellan skrivaren och skrivuppgiften
2. Skrivuppgiftens innehåll och utformning (dess syfte)
3. Skrivarens förhållningssätt, tidigare erfarenheter av och inställning till skrivande
4. Skrivarens kompetens, kunskap om ämnet och rent språkligt

När skrivaren ska skriva en text uppstår ett möte dem emellan, en så kallad literacypraktik. Där har syftet och sammanhanget stor betydelse. Kontext som social situation för mötet, övergripande normer och värderingar, kultur och historia utgör en viktig bakgrund. Skrivarens erfarenheter, språklig vana, förhållningssätt och attityd blir viktiga och dennes kunskaper och språkliga, metaspråkliga och metakognitiva kompetens har betydelse. Det spelar också roll vilket medium och vilka redskap som ska användas, alltsammans påverkar mötet mellan skrivaren och skrivuppgiften och det är i detta möte som skrivförmågan prövas, om skrivandet är funktionellt (Liberg & Säljö, 2010). Även Myrberg (2007) pekar ut tre drivkrafter för skrivningens utveckling: elevens personliga intresse, det sociala sammanhanget och vilka skrivaktiviteterna är. Det är betydelsefullt att skrivandet fyller en funktion i elevens vardag.

Liberg & Säljö (2010) beskriver skrivutvecklingen i sex diskurser, som de har hämtat från Ivanic (2004):

Skrivandets diskurser (Ivanic, 2004)

1. Färdighetsdiskursen – att kunna skriva och ljuda bokstäverna och att ha grunderna i grammatik.
2. Kreativitetsdiskursen – att kunna skriva egen text utifrån egna intresset.
3. Processdiskursen – att kunna bearbeta text i en skrivprocess ensam och tillsammans med andra.
4. Genrediskurs – att kunna skriva olika typer av texter och vara medveten om deras olika syften.
5. Diskursen om sociala praktiker – att förstå hur det är att vara skrivare i ett samhälle. ”Läsandet och skrivandet ses som målinriktade kommunikativa praktiker i ett socialt sammanhang som man lär sig genom att få läsa och skriva i autentiska vardagssammanhang och för verkliga syften” (s 249).
6. Den sociopolitiska diskursen – att göra eleverna medvetna om sociala, kulturella och historiska förhållanden som påverkar skrivandet och utveckla ett kritiskt förhållningssätt.

De menar att det råder olika syn på språket i de olika diskurserna (Liberg och Säljö, 2010). Man kan se på språk utifrån ett perspektiv där språket består av flera lager. Innerst befinner sig själva texten, sedan kommer de kognitiva processer som eleverna hamnar i när de går in i texten, sedan kommer literacypraktiken (händelsen) och ytterst är det sociokulturella eller politiska sammanhanget.

Vår förmåga att skriva utvecklas från mitten och utåt, vi går från enbart bokstäver och grammatik till att kunna reflektera och skapa mening i olika sammanhang.

En kombination av element från de sex diskurserna skulle därmed vara det mest funktionella sättet att bedriva undervisning. Beroende på syftet med undervisningen betonas inslag från olika diskurser och många av de stora utmaningarna ligger i att göra människor till självständiga aktörer inom olika literacypraktiker och i relation till olika genrer. (s. 252)

För att eleverna ska nå en god skrivutveckling betonar de att läraren inte enbart ska träna färdigheter separat eller enbart integrera. Färdigheterna ska integreras i ett meningsfullt sammanhang, men ska också övas separat i väl strukturerade undervisningssammanhang. ”... en framgångsrik undervisning /.../ pendlar mellan att uppmärksamma olika språkliga lager och färdigheter i en literacypraktik” (s. 253).

Eleverna ska nå god textrörlighet, bakåt, framåt och utåt. De ska kunna använda det de läst eller skrivit så att de kan skapa sig djupare förståelse och göra kopplingar till egna erfarenheter, vilket i sin tur påverkar skrivandet, när de bearbetar redan skriven text eller skriver vidare nästa gång. Ju bättre textrörlighet, desto lättare kan eleverna röra sig mellan olika genrer och utveckla ämneskunskap i ett visst ämne (Jonsson, 2011; Liberg, 2007b).

Grundläggande mål i skrivarbetet är att eleverna uppnår flyt, tydlighet och korrekthet i sitt skrivande (Björk & Liberg, 1996; Skolverket, 2011). En god skrivutveckling innebär att kunna stava, trots att det finns rättstavningskontrollfunktion på alla datorer. För alla lärare är det inte självklart att arbeta medvetet med stavning. Några anser att stavningen kommer av sig själv när barnen läser mycket, men Snowling och Hulme (2005) menar att det är viktigt att uppmuntra en positiv inställning till stavning. Den underlättas genom att föra muntliga resonemang om orden och hur de stavas, genom att analysera dem och deras betydelser, se släktskap och samhörighet, ursprung och uppbyggnad. Man kan göra grupperingar och hitta mönster, öva ändelser och stavelser. Om eleverna blir säkra på vanliga stavelser och ändelser underlättas både stavning och läsning. De blir snabbare och kan ägna mer tid åt förståelsen. Ju mer eleverna läser, desto bättre blir de på att stava, anser Myrberg (2007). Han ser elevers stavning som ett sätt att kontrollera att deras läsning utvecklas positivt:

I de flesta vardagliga skrivsituationer är förmåga att stava rätt inte det främsta kravet på god läsning och skrivning. Den är dock ett uttryck för en brist på precision i underliggande läsprocesser som oftast också är förknippad med bristande läsförståelse. Felstavningar är ett diagnostiskt verktyg för nybörjarläraren och specialpedagogen snarare är ett måluppfyllelseproblem i skolan. (s. 82)

Läs- och skrivutvecklingen går hand i hand och båda är lika viktiga för lärarna att följa och bedöma.

Funktionellt och meningsfullt skrivande

Skriftspråket har två aspekter, dess form, som talar om hur det är uppbyggt och dess funktion, som talar om vad det ska användas till. Innehållet som uttrycks och kommuniceras blir själva poängen med skrivandet. För att eleverna ska kunna utveckla sitt skrivande, måste de ha knäckt den skriftspråkliga koden och veta varför det är bra att kunna skriva, menar Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2006). De tycker att skolan bör reflektera över skrivundervisningen. Blir eleverna motiverade på rätt sätt? Kan de använda skrivandet i olika sociala och kulturella sammanhang? Ses skriftspråket som ett verktyg för kommunikation och tänkande? Tar undervisningen sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter och behov? Det är

mycket viktigt att varje enskild elev är medveten om varför den ska lära sig att läsa och skriva. Lärarna bör prioritera det kommunikativa syftet med att läsa och skriva så att eleven förstår att det är möjligt att uttrycka sina egna tankar och behov genom skrivandet (Nyström, 2002; Snowling & Hulme, 2005). Jonsson (2006) talar om att lärarna bör strukturera undervisningen på ett sådant sätt att eleverna själva upptäcker och inser att skrivande handlar om kommunikation, dialog och tekniska färdigheter.

Läs- och skrivinläringen måste vara funktionell och meningsfull för att vara framgångsrik, betonar Liberg (2006). Den utvecklas i samarbete med andra. Skriftspråksanvändningen är en social aktivitet. Det är budskap som förmedlas via alfabetisk skrift (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson, 2006). Det sociokulturella sammanhanget har betydelse för om och hur eleverna ska nå ett funktionellt skrivande (Liberg, 2007b; Resnick 1991). Det beror på skrivaren själv, textuppgifterna och vilket sammanhang som skrivandet ingår i. Smidt (2009) uttrycker det så här: ”För att förstå hur texter utvecklas och används, i skolan och andra sammanhang, måste vi alltså förstå de sammanhang de ingår i, vad skrivandet ska användas till, vem texten är avsedd för, vilka normer och förväntningar som gäller” (s. 30).

Elevernas förståelse för det som ska läras in är mycket viktig, menar Illeris (2007). Han skriver om lärande och lärandets drivkrafter och anser att om eleverna har förståelse och en positiv känsla och en medvetenhet om att det som studeras kommer till nytta och användning för dem, så skapar det motivation och engagemang att vilja lära. Han anser att det finns ett samband mellan elevernas motivation och deras möjlighet till inflytande.

Man måste alltså lyssna mer till vad de potentiella deltagarna är motiverade till att engagera sig i. För att undvika alla eventuella missförstånd vill jag understryka att motivation inte nödvändigtvis är detsamma som lust. Motivation kan i hög grad också vara insikt i vad som är fruktbart och nödvändigt... (s. 296).

Liberg (2007b) menar att en god pedagogisk miljö präglas av att lärare och elever arbetar med sammanhållna kunskapsområden, utgår från elevernas erfarenheter och låter dem lära i funktionella sammanhang: ”Ett framgångsrikt pedagogiskt arbete kännetecknas i hög grad av delaktighet och engagemang från elevernas sida och att eleverna själva i stor utsträckning producerar egna texter som används som lärotexter i undervisningen.” (s. 40).

När det ges tillräckligt med tid och rum för skrivning i skolan, när självförtroende finns och skrivarbetet upplevs meningsfullt, när skrivningen utgår från elevernas kunskaper och intressen och eleverna upplever krav efter förmåga, gemenskap med andra skrivare och får ställas inför spännande skriftliga utmaningar – då uppmuntras den goda skrivutvecklingen (Kullberg & Nielsen, 2008).

Digitalt skrivande

Fasth (2007) visar i sin avhandling, som handlar om hur sju barn lär sig läsa och skriva, att nya medier och populärkulturer inspirerar barnen i tidiga åldrar att pröva sig fram inom läsning och skrivning. De flesta har lärt sig mycket innan de kommer till skolan, men Fasth upplever att de kunskaperna inte riktigt sätts värde på eller tas tillvara inom skolans värld. Den traditionella läs- och skrivundervisningen kan ha svårt att släppa in nya medier och populärkulturer.

Det tidiga skrivandet kan underlättas genom att använda datorn. Bokstäverna blir tydliga och fina så att texten blir lättläst. Den energi som går åt till att forma bokstäverna kan istället läggas på innehåll och meningsbyggnad (Hedström, 2009). Han berättar om hur den norske pedagogen Arne Trageton, som rekommenderar att den tidiga läs- och skrivinläringen sker via pararbete vid datorn och läsning av olika sorters böcker, har inspirerat flera pedagoger i Ystad och Lund, som haft som projekt att låta eleverna använda datorn och producera egna texter på den istället för att skriva dem för hand. Utvärderingen av projektet visade bland annat på ett ökat intresse för skrivning och läsning och ett bättre textinnehåll. Eleverna upplevde att det var lättare att skriva, läsa och redigera en datortext. Stor bokstav, punkt och mellanrum mellan orden blev tydligare och läs- och skrivriktningen blev automatiskt rätt.

Antalet datorer och användandet av dem varierar mycket mellan olika skolor. Nielsen (2005) anser att det är orättvist att inte denna teknik, kunskap och möjlighet erbjuds likvärdigt på alla skolor i landet. Datorerna kan underlätta och stimulera skrivandet bland eleverna, de är också ett utmärkt hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter. Genom att använda datorer och internet blir skrivandet meningsfullt och snyggt, menar Frykholm (2007).

Jonsson (2011) talar om att läs- och skrivkunnighet idag innefattar både traditionellt och digitalt skrivande. Hon säger: ”Vi vet redan att många elever, som på olika sätt uttrycker att de varken gillar att läsa eller skriva, ändå använder en stor del av sin tid åt digitala aktiviteter där de uppenbarligen både läser och skriver vid skärmar och ”läsplattor”. De har en vana att kombinera ord och bild. De är bekanta med spel och kommunicerar via Facebook och Twitter. De skriver bloggar och producerar Fan Fiction-texter” (s.16). Hon menar att lärarna måste ta kravet på digital kompetens på allvar och möta och utveckla det som eleverna redan kan en del om. I det centrala innehållet i kursplanen för svenska för årskurs 4-6 talas det om exempelvis webbtexter, interaktiva spel och TV-program, att arbeta med texter som sätter samman ord, bild och ljud. Eleverna ska förstå och begripa innehållet och kunna ta med sig den kunskapen till ett annat sammanhang. Lärarna bör reflektera över Vad? och Hur? när det gäller arbetet med texter av olika slag.

Utvecklingen i samhället ställer stora krav på eleverna. De bör ha god kommunikativ kompetens, vilket innebär att de kan samspela i ett socialt sammanhang och att de kan ta någon annans perspektiv. Det innebär också att ha digital kompetens (media literacy), att kunna samarbetsnormerna i de nya teknologiska medierna och att kunna uttrycka sig språkligt för digitala mottagare, menar Kibsgaard Sjøhelle (2009). Hon anser att ”Skrivande i skolan måste förhålla sig till att skrivförmåga inte bara rör sig om skrivande i traditionell mening, utan också om att behärska skrivande i skärmmedier. Den genremångfald som vartefter utvecklar sig på nätet är en del av den kulturella verklighet som barnen befinner sig i och som skolan inte kan negligera” (s.94). Vidare ger hon förslag på hur digitalt skrivande kan utvecklas i skolan, genom att exempelvis använda bloggar, inlärningsplattformar som elektroniska diskussionsforum och låta eleverna skapa nättidningar och digitala berättelser (Photostory).

Det finns olika literacypraktiker i samhället och digital literacy innebär till exempel att kunna använda ordbehandling, mejl, internet och olika sökmotorer. Läsandet och skrivandet av korta texter ökar inom digital literacy när människor skriver e-post, chatt och sms. Ofta kan textinnehållet minskas ner, eftersom det kan kompletteras med informativa bilder och illustrationer. Datorsamhället ställer ökade krav på människors skriftspråklighet när det gäller mängd, hastighet och korrekthet (Liberg & Säljö, 2010; Nielsen, 2005).

Sammanfattningsvis kan konstateras att begreppet skrivande är något som utvecklas och i viss mån förändras, eftersom våra förutsättningar och möjligheter att skriva är föränderliga och utvecklingsbara. Användningsområdena för att skriva är fler än tidigare, behoven av att uttrycka sig skriftligt ökar och kraven på att kunna kommunicera skriftligt är höga. När det gäller att utveckla elevernas skrivande är skolans ansvar mycket stort.

4. Teoretisk ansats

I kommande kapitel följer en kort presentation av fenomenografin, då undersökningen som genomförts är en kvalitativ studie ur ett fenomenografiskt perspektiv. Målet för studien är att undersöka vad eleverna har för uppfattningar av skrivande och vad det betyder för dem. Eftersom studiens fokus ligger på vad och hur elever tänker om sitt skrivande är den fenomenografiska ansatsen lämplig att utgå ifrån. Forsmark (2009) menar att ”Den fenomenografiska ansatsen anses vara lämpad för studier som identifierar, formulerar och hanterar forskningsfrågor som har anknytning till lärande och lärandemiljöer” (s. 216) och Marton och Booth (2000) anser att fenomenografin är lämplig för forskningsfrågor som är betydelsefulla för lärande och förståelse i pedagogisk miljö.

4.1 Fenomenografi

Fenomenografin tillhör den kvalitativa forskningstraditionen och har funnits som teori och forskningsansats i ungefär 40 år. Den växte fram bland forskare vid Göteborgs universitet, som upplevde behov av att hitta en teori för att beskriva hur andra människor erfar ett fenomen i omvärlden, hur de uppfattar och förstår det (Larsson, 2011). Grundläggande för den fenomenografiska ansatsen är att saker och skeenden i verkligheten kan beskrivas på två sätt, vad något är och vad något uppfattas vara. Detta formulerades av Ference Marton 1981 som första ordningens respektive andra ordningens perspektiv. Den fenomenografiska ansatsen håller sig till *andra ordningens perspektiv* och vill beskriva och återge den uppfattade verkligheten, vill beskriva det som visar sig och hur det uppfattas av de människor som deltar i studien (Alexandersson, 1994).

Människor är olika, har olika erfarenheter och sätt att vara, och erfar det fenomen man undersöker på olika sätt. Fenomenografin är intresserad av att beskriva de kvalitativa variationer av uppfattningar som finns. Den utgår från att människan har olika uppfattningar och Alexandersson (1994) förklarar det så här:

En gemensam nämnare för den fenomenografiska forskningen är framför allt att den utgår från att människor har *olika* uppfattningar av företeelser och objekt i världen. Olikheter i uppfattning förklaras av att *olika* människor gör *olika* erfarenheter genom att de har *olika* relationer till världen. Människor gör sedan *olika* analyser och erhåller *olika* kunskap om dessa företeelser och objekt. Fenomenografins forskningsintresse är att beskriva dessa olikheter – dvs variationer i uppfattningar som resultat. (s.120)

Alexandersson (1994) liknar människans uppfattningar som ett slags relationer mellan människan och hennes omvärld. När människan tänker, lär sig, bildar kunskap och utvecklar sitt språk, förändras relationen mellan människan och omgivningen och den förändringen är exempel på inläring, kunskap och förändrad uppfattning. Det innehåll människan ger åt

relationen mellan sig själv och något i omvärlden kan förklaras som *uppfattningsbegreppet*, det mest betydelsefulla begreppet inom fenomenografin. Människans uppfattning består av en vad-aspekt och en hur-aspekt. Man måste först ha en uppfattning om något för att sedan kunna diskutera den och det är vanligast att studera hur-aspekten, hur människan tänker kring en viss uppfattning.

Ett annat begrepp är *erfarenhetsbegreppet*. Människan erfar något som en erfarenhet och Marton och Booth (2000) hävdar att det finns ett begränsat antal sätt att erfar ett visst fenomen på och forskaren söker efter skillnader i sätten att erfar det fenomen man undersöker. De anser att ansatsens drivkraft är:

...att för att förstå hur människor hanterar problem, situationer eller världen, så måste man förstå hur de *erfar* problemen, situationerna eller världen, som de hanterar eller agerar i förhållande till. I överensstämmelse med detta återspeglar en förmåga att agera på ett särskilt sätt en förmåga att *erfara* någonting på ett särskilt sätt. (s.146)

Fenomenografin vilar på fenomenologin, som anses vara dess teoretiska ram. Den har haft betydelse för den fenomenografiska ansatsens utveckling. Bengtsson (2005) menar att båda är forskningstraditioner där fenomenografin har en sämre utvecklad teoretisk grund och är därför beroende av fenomenologin, som har en god teoretisk förankring i den filosofiska traditionen. Han anser att fenomenografin är förankrad i fenomenologiska källor, Alexandersson (1994) skriver: ”Trots att fenomenografin som en forskningsmetodisk ansats inte har framvuxit ur den fenomenologiska filosofin, anses fenomenologin kunna användas som en teoretisk referensram för att grundlägga fenomenografiska idéer och ansatser.” (s. 116).

En likhet mellan fenomenografin och fenomenologin är uppfattningsbegreppet (förändrad relation) och talet om livsvärlden, där människan och hennes omvärld hänger samman. Kroksmark (1994) menar att fenomenografin tar sin teoretiska utgångspunkt i tänkandet, kroppen och känslan och frågor som *vad och hur världen uppfattas* kan skapa en livsvärldsdidaktik. Heideggers tankar om att människan är inkastad i världen och måste agera i och med den, att människans erfarenheter och upplevelser hjälper henne att hantera och förstå verkligheten kan kopplas till erfarenhetsbegreppet (Bengtsson, 2005). Kvale (1997) refererar till Marton, som anser att fenomenografin inspirerats av fenomenologin, men att den inte delar dess filosofiska antaganden. Fenomenografin är en empirisk vetenskap som studerar och beskriver människors upplevelser, till skillnad mot fenomenologin som menar att resultatet måste tolkas för att det ska förstås.

Alexandersson (1994) pekar på faktiska skillnader mellan forskningstraditionerna. Inom fenomenologin letar forskaren efter det gemensamma i analysen och beskriver sin tolkning av resultatet utifrån människors beskrivning. Inom fenomenografin söker forskaren efter variationer i uppfattningar, upptäcker så många kvalitativa skillnader som möjligt och utgår från hur andra människor uppfattar något. ”Fenomenografin är explicit i sitt krav på avkontextualisering och avpersonalisering. Variationen av uppfattningar finns oberoende av kontext och person” (Bengtsson, 2005, s. 52). Man skiljer alltså på individen och dess uttryckta uppfattning (Uljen, 1989).

Den fenomenografiska forskningsansatsens arbetsordning är uppdelad i tre steg, enligt Alexandersson (1994, s. 122):

1. Avgränsning av en företeelse i omvärlden och urskiljning av aspekter av företeelsen.
2. Intervju om företeelsen och utskrift av intervjun.
3. Identifiering av uppfattningar av företeelsen genom analys av utsagor, redovisning i beskrivningskategorier och samordning av beskrivningskategorier i ett gemensamt utfallsrum.

I kommande studie är företeelsen ”elevers uppfattningar av skrivande i och utanför skolan”. Genom att intervjua eleverna om deras uppfattningar av skrivandet kan variationer av olika uppfattningar erhållas.

Uljen (1989) talar om fenomenografin som inlärningsforskning. Fenomenografins syn på inläring är att den är relationell, den förändrar relationen mellan människa och omvärld, den lärande och omgivningen, människans uppfattning förändras. Forskarens uppgift är att visa på hur människans uppfattningar förändras av ett specifikt innehåll och därför är det intressant att koncentrera sig på undervisningens innehåll och strategierna för inläring. Kroksmark (1994) anser att den fenomenografiska forskningsmetoden undersöker och beskriver hur människan tänker om och uppfattar något och menar att det får konsekvenser för om, hur och vad vi lär oss. Han talar om fenomenografisk didaktik. Med vad, hur och varför-aspekter på en specifik forskningsfråga, till exempel denna studies ”Elevers skrivande i och utanför skolan” kan elevernas uppfattningar användas didaktiskt. Genom att ta elevernas perspektiv och synliggöra deras tankar och uppfattningar i frågan, kan skolan, om den tar del av resultatet, utgå från elevernas tänkande och förändra undervisningen.

Även Stensmo (2002) hävdar att fenomenografin fått en tydlig didaktisk inriktning under senare år. Att använda fenomenografin som lärandeteori i undervisningssammanhang innebär att läraren utgår från elevernas förståelse och tidigare erfarenheter, tankar och handlingar och försöker skapa variation i undervisningen. Det är viktigt att synliggöra och ta vara på variationen i elevernas uppfattningar och använda dem som innehåll i undervisningen, för att skapa kreativitet och tolerans. Det är interaktion mellan den lyssnande och situationsskapande pedagogen och de aktiva, agerande eleverna (Carlgren & Marton, 2000).

Detta avsnitt har behandlat den fenomenografiska forskningsansatsen som vill beskriva variationerna i uppfattningar av ett fenomen. Några betydelsefulla begrepp inom fenomenografin, som uppfattningsbegreppet och erfarenhetsbegreppet, har tagits upp, även jämförelser med fenomenologin har gjorts och lämpligheten att använda fenomenografin som inlärningsforskning har diskuterats. I följande kapitel redovisas hur fenomenografin influerat den kvalitativa studien, där elevers uppfattningar av vad, när, hur och varför de skriver undersöks och vilken betydelse skrivandet har för dem.

5. Den empiriska studien

I kommande kapitel redogörs för hur fenomenografin påverkat arbetet med undersökningen, där elevers uppfattningar av skrivande studeras. Utifrån syftet, hur elever i år 6 uppfattar sitt skrivande i och utanför skolan, och frågeställningarna, vad eleverna har för uppfattningar av vad, när, hur och varför de skriver och vilken betydelse det har för dem, har det samlats in material, som sedan bearbetats och analyserats till ett antal beskrivningskategorier i ett gemensamt utfallsrum. Även studiens tillförlitlighet och etiska överväganden presenteras.

5.1 Metodval

Undersökningen har genomförts med kvalitativa, halvstrukturerade intervjuer med elever utifrån syfte och frågeställningar. Det innebär att intervjuaren utgår från några tematiska, öppna frågeställningar som fungerar som huvudfrågor, till exempel tankar kring skrivande, vad det innebär och betyder, för att sedan följa upp dem på ett sätt som anpassas efter varje individ (Kvale, 1997; Larsson, 1986; Stukát, 2005). Det är viktigt att i viss mån följa ordningen i intervjuguiden för att få likvärdig arbetsgång i alla intervjuerna. Undersökningen är empirisk, den försöker beskriva och analysera elevers uttryckta uppfattningar av skrivande.

5.2 Urvalsgrupp och undersökningsförfarande

Eftersom målet med studien är att hitta stor variation av uppfattningar av skrivande är det angeläget att hitta elever som har olika uppfattningar av detta fenomen. För att hitta dessa elever riktades undersökningen mot en stor grupp av elever i årskurs sex och de uppmanades att skriva om sina uppfattningar av skrivandet i och utanför skolan.

För att pröva formuleringarna av frågeställningarna i skrivuppgiften och även utformningen av uppgiften, gjordes en pilotstudie i årskurs sex på en skola i en stor kommun i södra Sverige. Genom den preciserades frågeställningarna ytterligare och ett formulär med öppna frågeställningar och gott om plats för skriftliga svar och reflektioner kunde sammanställas (bilaga B). Därefter besöktes fem klasser i årskurs sex på en annan skola. De eleverna har tidigare gått på tre olika låg- och mellanstadieskolor och därför representerar de olika förhållanden och bostadsområden i samhället. Innan klasserna besöktes hade ett informationsbrev delats ut till vårdnadshavarna där de tillfrågats om sitt medgivande till att låta deras barn delta i undersökningen om skrivande i och utanför skolan (bilaga A).

När klasserna besöktes i mars 2011 berättades om anledningen till undersökningen, varför deras skrivande är intressant och vad deras berättelser skulle komma att användas till. Skrivuppgiften introducerades med hjälp av mind-map på tavlan och ett kort samtal om begreppet *att skriva*, frågeställningarna och formuläret förklarades. Sedan fick eleverna skriva fritt och berätta om när, hur och varför de skriver, vad de har för uppfattning av skrivandet i skolan och på fritiden. Eleverna ombads skriva sitt namn på berättelserna för att det skulle kunna vara möjligt att ställa eventuella följdfrågor och göra en djupare intervju med några av eleverna. Det poängterades att ingen annan än jag skulle få veta vem som skrivit eller sagt vad och att ingen annan än jag skulle få läsa deras berättelser. Det betonades dock att det var frivilligt att uppge namn och några valde att vara anonyma.

För att få en så stor variation av uppfattningar som möjligt, menar Alexandersson (1994) att det är viktigt att undersökningsgruppen inte är alltför homogen och att det är tillåtet att handplocka undersökningspersoner utefter exempelvis skola, attityd, kön och social bakgrund. Han menar också att det är viktigt att ämnet är tillräckligt relevant i förhållande till undersökningspersonernas intresse och erfarenhet. Genom att låta många elever komma till tals och låta dem skriva och berätta om sin syn på skrivandet, anser jag det vara möjligt att hitta elever med olika erfarenheter och uppfattningar. Jag anser också att ämnet upplevdes relevant för de flesta av eleverna då skrivandet är något alla kommer i kontakt med så gott som dagligen.

När 96 skrivna berättelser samlats in, lästes de igenom och en första, enklare analys gjordes av uppfattningarna. Utifrån elevernas uppfattningar och åsikter valdes 18 elever ut, med så varierade uppfattningar om skrivandet som möjligt, och de tillfrågades om de ville låta sig intervjuas för att ge en tydligare beskrivning av deras uppfattning.

Intervjuerna genomfördes i slutet av mars 2011 i ett grupprum intill elevernas hemklassrum. Eleverna intervjuades enskilt, eftersom det var olika uppfattningar, utan påverkan från kamrater eller lärare, som var intressanta och som skulle komma fram. Samtalen spelades in på bärbar dator och varade mellan 10 och 25 minuter. Eleverna påmindes återigen om syftet med intervjun, att de skulle vara helt anonyma i undersökningen och att inspelningen enbart skulle användas till resultatet.

Intervjuguiden utformades med öppna frågor utifrån syfte, frågeställningar och det skriftliga urvalsformuläret (bilaga C). Det fanns även möjlighet att ställa mer personliga frågor utifrån det eleverna sagt eller skrivit och de fick tillfälle att förklara, utveckla och förtydliga sina berättelser, för att jag skulle kunna få en djupare förståelse för deras uppfattningar av skrivandet och för att förtydliga studiens resultat. Kvale (1997) anser att intervjusamtalets styrka är dess förmåga att fånga en människas uppfattning om ett ämne och att ny kunskap byggs upp i det mänskliga samspel som äger rum i intervjun. Tre elever som var utvalda att intervjuas föll bort då de antingen inte ville intervjuas, var på semester eller hade slutat på skolan. De ersattes av andra elever med vad jag hade tolkat som liknande uppfattningar.

De halvstrukturerade intervjuerna gav mig möjlighet att tränga djupare in i materialet. Vid analysen av elevernas skriftliga berättelser väcktes frågor, till exempel vad som egentligen menades med vissa meningar eller hur kortfattade tankar kunde utvecklas och förklaras, och intervjuerna kunde ge svar på några av dem, även om intervjuerna och de skriftliga berättelserna blev relativt liktydiga. Det märktes på de flesta av eleverna att de hade reflekterat över frågorna tidigare. Ibland upprepade de samma svar som de tidigare skrivit och vissa elever hade svårt att utveckla sina svar ytterligare. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kunde elever i svårigheter förtydliga sina uppfattningar om skrivandet genom samtalandet. Några elever skrev i sina berättelser att de hellre ville uttrycka sig muntligt i en intervju, ”Du får gärna prata med mig...” och dessa fick chansen att utveckla sina tankar muntligt kring skrivandet.

Efter genomförandet transkriberades intervjuerna så fort som möjligt. Det tredje steget enligt den fenomenografiska arbetsordningen är att analysera utsagorna och identifiera olika uppfattningar av skrivandet. Materialet analyseras i olika beskrivningskategorier som tillsammans utgör ett gemensamt utfallsrum. Detta presenteras i kommande kapitel nedan, under resultat.

5.3 Tillförlitlighet

Detta tillvägagångssätt, att först samla in många skriftliga berättelser och sedan genomföra muntliga halvstrukturerade intervjuer, bör ha bidragit till god tillförlitlighet i studien. En god variation av uppfattningar hittades och vid intervjuerna kunde lämpliga följdfrågor ställas. Vid transkriberingarna och genomläsningarna av materialet upptäcktes att det inte alltid är lätt att ställa de mest ultimata frågorna. Följdfrågorna kunde ibland utvecklas ännu mer. Hos vissa elever märktes det att de svarat skriftligt på frågor om skrivande tidigare och de ville gärna tänka i samma bana som tidigare och upprepa sina svar. Det skriftliga och muntliga datainsamlingsmaterialet har dock varit tillräckligt och studiens syfte har uppfyllts, elevernas uppfattningar av skrivande i och utanför skolan har kunnat beskrivas.

Resultatet speglar elevernas uppfattningar av skrivande i och utanför skolan. Uppfattningarna exemplifieras och styrks med en mängd citat från eleverna vilket styrker giltigheten, men det är endast dessa elevers uppfattningar som presenteras och de är inte generaliserbara för alla elever i årskurs sex.

Eleverna var medvetna om att det var en lärare och blivande speciallärare som höll i undersökningen och genomförde intervjuerna. Det kan finnas en risk att elevernas svar påverkades av denna vetskap. Stukát (2005) påpekar "Kanske vill informanterna inte erkänna sina brister, kanske vill de vara intervjuaren till lags och ge det svar de tror intervjuaren vill höra" (s. 128). Ibland kanske eleverna hellre svarade som de trodde att det förväntades av dem än att svara helt uppriktigt.

5.4 Etiska överväganden

Undersökningen har följt de principer som humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, Vetenskapsrådet (2007), anser viktiga för en etisk försvarbar studie, det vill säga informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Syftet med undersökningen var tydligt och klart och det betonades för eleverna och deras föräldrar att den var frivillig och att det var möjligt att avbryta deltagandet när som helst. Det insamlade materialet är konfidentiellt och elevernas skriftliga berättelser och de inspelade intervjuerna kommer endast användas i denna studie och kommer inte sparas för framtiden. Det klargjordes extra tydligt inför eleverna att de hade rätt att vara helt anonyma eller vara anonyma för alla andra utom mig. Det underströks att lärarna inte kommer delges några enskilda elevers uppfattningar, men att de kommer kunna läsa uppsatsen när den är färdig.

6. Analys

Kommande avsnitt beskriver hur resultatet analyserats enligt den fenomenografiska forskningsansatsens arbetsordning. Det innebär att identifiera olika uppfattningar av skrivandet genom analys av utsagor, redovisning i beskrivningskategorier och samordning av beskrivningskategorier i ett gemensamt utfallsrum.

6.1 Fenomenografisk analys

I arbetet med analysen har eftersträvat att hitta och studera de olika uppfattningar eleverna hade av skrivning i och utanför skolan. Först söktes ett helhetsintryck av materialet genom att läsa transkriberingarna flera gånger, genom jämförelser hittades likheter och skillnader och olika uppfattningar och synsätt identifierades, som sedan kategoriserades i fem olika beskrivningskategorier.

Larsson (1986) understryker hur viktigt det är att analysen får ta tid. Genom grundlig bearbetningen av materialet, söka det underförstådda och komma under ytan i personernas svar, kan ett mönster utskiljas och grunden till kategorierna läggas. Det är viktigt att kategorierna blir kvalitativt åtskilda: "...man får inte ha kategorier som överlappar varandra eller som uttrycker glidande övergångar från den ena till den andra" (s. 38).

Forskaren fokuserar andra människors erfarenen och försöker beskriva hur den erfarit andra individers erfarenen, anser Larsson (2011): "De beskrivningskategorier som presenteras av forskaren kan då sägas vara forskarens erfarenen av fenomenet andra människors erfarenen av ett specifikt fenomen" (s. 64). Det innebär att beskrivningskategorierna inte fullt ut kan avspegla hela omfattningen och komplexiteten av det som beskrivs. "Samtidigt ska också sägas att forskaren inte i sina beskrivningskategorier gör anspråk på att fånga hela rikedomerna i erfarenen av ett specifikt fenomen, utan beskrivningskategorierna gestaltar de kritiska skillnaderna mellan olika sätt att erfara ett bestämt fenomen" (s. 58). Larsson (2011) påpekar också att individernas erfarenen är föränderligt och situationsberoende. Det erfarenen som en individ beskriver i en specifik situation behöver inte beskrivas på samma sätt av samma individ i en annan situation.

Enligt Larsson (2011) finns det två olika analystraditioner inom fenomenografien:

Grundfrågan har varit om en individs utsaga om fenomenet ska ses som en sammanhållen helhet av erfarenen gällande det specifika fenomenet (helhetstraditionen), eller om en individs utsaga också ska kunna delas upp på flera olika typer av erfarenen, eller fragment av erfarenen, rörande det specifika fenomenet (uppdelningstraditionen). (s. 66)

Denna studies resultatanalys har följt uppdelningstraditionen. Olika yttranden i elevernas utsagor har sammanförts och tillsammans format de olika beskrivningskategorierna. Där är det inte intressant vem som sagt vad, individerna suddas ut och deras yttranden kan finnas i flera kategorier (Larsson, 2011).

Varje beskrivningskategori illustreras av flera citat från eleverna. Larsson (1986) förklarar:

I fenomenografiska studier brukar alltid beskrivningen av uppfattningen – kategorin illustreras av citat. Dessa har syftet att hjälpa läsaren att fånga innebörden i den gestaltning som gjorts av en uppfattning. Citaten är således inte att betrakta som ”bevis” för att kategorisystemet är det bästa tänkbara eller att det är uttryck för vad som finns i det samlade intervjumaterialet. (s. 39)

De olika beskrivningskategorierna tillsammans utgör ett gemensamt utfallsrum, vilket betyder att den underliggande strukturen i kategorisystemet studeras. Finns det någon gemensam struktur, något huvudresultat, några kollektiva uppfattningar? (Alexandersson, 1994). Stensmo (2002) sammanfattar: ”Uppfattningarna kan emellertid inte variera hur mycket som helst, utan det finns ett begränsat *utfallsrum*” (s. 116).

Flera elever uttryckte åsikter om olika typer av skrivande. Larsson (1986) påpekar att en uppfattning inte är detsamma som vilken åsikt man har om något. Ofta grundas däremot åsikterna på den uppfattning man har om något och olika uppfattningar kan leda till olika åsikter, men det ska inte tas för givet.

Det kan vara nyttigt för skolan att känna till elevernas variationer av uppfattningar, menar Larsson (1986). Det är viktigare att veta om vilka uppfattningar som finns än hur många som delar en viss uppfattning. De kan utgöra underlag för reflektion och ökad förståelse. Han menar att det kan vara en fördel att vara insatt och kunnig inom det fenomen man planerat utforska, exempelvis kan en lärare dra nytta av att undersöka något inom skolan: ”Den som gör en kvalitativ analys är alltså inte fördomsfri, utan söker snarare utnyttja alla de perspektiv som hon har tillgång till som tolkningsmöjligheter. Därför är det viktigt att man skaffar sig förtroendet med de fenomen som man tänker analysera” (Larsson, 1986, s. 23). I kommande analys av elevers uppfattningar av skrivande i och utanför skolan, kan det ha betydelse att forskaren är verksam lärare och förälder till barn i samma ålder som de elever som är med i studien. Forskaren har möjlighet att vara relativt insatt i elevers skrivande i och utanför skolan.

6.2 Resultatbearbetning

Larsson (1986) anser att det är fullt möjligt att kombinera olika datainsamlingsmetoder, som i detta fall skriftligt material och intervjuer. De skriftliga berättelserna var tänkta att användas i ett urvalssyfte, för att hitta lämpliga elever att intervjua och erfara deras uppfattningar. Efter att ha genomfört de 18 intervjuerna, transkriberat dem och analyserat dem fenomenografiskt, identifierades olika uppfattningar av skrivandet och intervjuerna utgör resultatets huvudmaterial. Men vid en upprepad läsning och analys av det skriftliga materialet upptäcktes dock yttranden som förstärkte och utvecklade de uppfattningar som framkommit vid intervjuerna och därför används även citat från det skriftliga materialet för att förtydliga beskrivningskategorierna.

De fem beskrivningskategorierna är följande: *Man skriver för att utföra, man skriver för att prestera, man skriver för att lära och förstå, man skriver för att kommunicera och man skriver för att skapa*. De presenteras i följande kapitel.

7. Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av undersökningen, det så kallade utfallsrummet. Det kommer här redovisas i fem beskrivningskategorier. Varje kategori exemplifieras av olika citat från elevernas utsagor, framförallt från intervjuerna men också i skriftliga yttranden. Muntliga citat markeras med M och skriftliga citat markeras med S.

De fem beskrivningskategorierna beskriver uppfattningar av skrivandet som styrt, begränsat och i viss mån påtvingat till uppfattningar av skrivandet som mer fritt och kravlöst. Inom fenomenografin förekommer ofta någon form av hierarkisering av beskrivningskategorierna (Larsson, 2011). Dessa kategorier, som är benämnda A-E, löper från det styrda skrivandet till det fria skrivandet utifrån elevernas utsagor.

Tabell 1. Elevers uppfattningar av skrivande i och utanför skolan

Styrt skrivande	A	Man skriver för att utföra
	B	Man skriver för att prestera
	C	Man skriver för att lära och förstå
	D	Man skriver för att kommunicera
Fritt skrivande	E	Man skriver för att skapa

7.1 Beskrivningskategori A: Man skriver för att utföra

När eleverna redogör sina uppfattningar av skrivandet i och utanför skolan, beskriver flera det som att den stora skillnaden mellan de båda skrivmiljöerna är hur olika stort tvång det är mellan att skriva i eller utanför skolan. Majoriteten av skrivandet i skolan upplevs som ett tvång, medan skrivandet hemma och på fritiden oftast är frivilligt. Skrivandet i skolan är på sätt och vis självklart, det ska bara genomföras. Det förväntas av omgivningen att alla kan och vill skriva.

I skolan skriver vi för att vi måste. För att vi skriver prov eller läxor. Vi skriver oftast med pennor, ibland med datorer. Vi skriver i stort sett på nästan varje lektion. Jag tycker det är ganska kul att skriva fast jag tröttnar fort och får ont i handen. (S)

Det är ju bra att kunna skriva, det är det ju alltid, men ibland känns det bara onödigt.(M)

Skrivandet pågår hela tiden i skolan och eleverna menar att de skriver i nästan alla ämnen.

Eller när man har matte och man skriver i sin mattebok så tycker jag att det är också att skriva. (S)

De skriver olika typer av texter. De skriver för att kunna stava och få godkänd handstil. Det övas i övningsböcker och skrivböcker. Sådana styrda fylla-i-ord-övningar upplevs negativa. En elev uttrycker:

På skolan är det en helt annan sak. Då är det tvång att skriva och inte alls lika kul. Man bryr sig ju inte så mycket om rättstavning när det är tråkigt, som det är när det är tvång, i skolan. (S)

Många elever är positiva till att skriva sagor och berättelser men upplever det negativt att skriva sådana till givna rubriker, särskilda ämnen eller krav på att vissa ord ska vara med.

Vi har inte så roliga ämnen att skriva om. Jag vill helst hitta på egna men vi får alltid rubriker som vi ska skriva om. Det är inte lika roligt. (M)

Flera beskriver skrivandet i skolan som svårt, det ska skrivas på ett visst sätt.

Skrivandet i skolan funkar väl bra, eller det är ganska roligt, fast det blir ganska, alltså inte så spontant, och det blir svårare att skriva då eftersom man känner sig nästan tvingad att skriva på ett visst sätt jämfört med hemma när man kan skriva precis vad man vill. (M)

Andra upplever att det är bra att ”tvingas” till visst skrivande. En elev sammanfattar:

I skolan är det liksom bestämt vad man ska skriva för någonting. Jag tycker det är ganska bra för i skolan lär man ju sig skriva olika saker medan hemma så kan man använda vissa utav de sakerna och sen skriva själv, och att man lär sig mer och mer. (M)

Några tycker det är svårt att koncentrera sig eller att skriva på ”kommando”, att hitta inspiration vid rätt tidpunkt.

Jag tycker att det är jobbigt att skriva. Och svårt. /---/ Jag tycker det är ganska kul att skriva hemma, tex berättelser. För då brukar jag få lite mer lugn och ro. Och då tycker jag att det är lättare att skriva. Så då börjar jag tycka att det är lite roligare. Men sen, när man kommer till skolan och så, så sitter man ju ganska många och då, ibland, är det vissa som pratar, då blir man ju irriterad och ibland kanske man själv börjar prata och man tappar koncentrationen. /---/ Sen så brukar jag komma in i skrivandet hemma mycket lättare än vad jag gör i skolan, alltså jag, i skolan kanske jag slutar skriva lite och funderar men när jag är hemma så skriver jag och skriver, jag slutar inte. (M)

Andra menar att det är svårt att skriva för hand. Det tar längre tid, är tråkigare och svårare, man tröttnar fortare och man får ont i handen. När skrivandet upplevs jobbigt, skrivs endast det nödvändiga, det som måste skrivas.

I skolan skriver jag allt som man ska skriva, helst inte mycket mer. (M)

Några är missnöjda med sin handstil. De, tillsammans med många andra, uttrycker önskemål om att få använda datorerna mer i skolan.

Sitt bästa kan man väl göra i skolan men det skulle bli mycket enklare om man fick skriva på datorn. /---/ Det som skulle göra skrivandet roligare i skolan skulle vara att man skrev på datorn mycket mera. Jag hatar att skriva på papper i skolan och jag tror att det blir mer och mer man gör i framtiden på datorer. Därför tycker jag man ska lära sig mer om det i skolan eftersom man ska lära sig för livet. (M)

Det finns även skrivande utanför skolan som är påtvingat, menar eleverna, exempelvis när de gör läxor och andra skolarbeten.

När jag gör läxor skriver jag för att jag måste. (S)

I kategori A, *man skriver för att utföra*, beskrivs uppfattningar av skrivandet som något som eleverna gör för att de måste. Det ska bara utföras, oftast på bestämd tid och plats, på ett angivet sätt och på uppmaning från någon annan. Enligt min tolkning ger det inte utrymme för något direkt inflytande från eleverna.

7.2 Beskrivningskategori B: Man skriver för att prestera

Flera elever talar om det finns krav och förväntningar på skrivandet, både från dem själva och lärarna. De vill skriva på ett visst sätt, stava rätt och skriva felfritt i övrigt. Handstilen ska vara tydlig och läslig och det är viktigt att skriva mycket och långt. Innehållet eller handlingen ska vara bra och den röda tråden betonas, det ska finnas en god inledning och avslutning.

Många upplever att detta är kännetecknen på bra skrivande och vill utveckla detta. De ser skrivutvecklingen som en utmaning. De skriver för att bli bättre på att skriva och bli duktigare. Och de skriver för att så småningom få bra betyg.

I skolan måste man skriva för att lära sig och bli bättre på det. I skolan skriver man på nästan varje lektion så det är viktigt. (S)

Flera elever bedömer sig själva som duktiga, ganska bra eller mindre bra, när det gäller skolprestationer och styrt skrivande.

Man skriver nog för att komma långt i skolan och så, vilja få godkänt i vissa... kanske till och med få MVG i allting, så dom skriver så mycket dom orkar. (M)

Skrivandet används för att visa att man kan, ett sätt att redovisa kunskap, i exempelvis skriftliga läxförhör, prov och större skolarbeten.

Fast i skolan skriver man typ bara för att göra en uppgift eller prov. (S)

Andra elever känner pressen på sig att inte kunna skriva tillräckligt bra, inte tillräckligt snabbt eller läsligt. De upplever skrivandet jobbigt.

Många sätter upp krav på att man ska kunna skriva saker långt och snabbt men jag tycker att det är rätt jobbigt att skriva. T ex när man ska skriva en saga eller något som ska vara klart vid ett tillfälle är jag oftast inte klar för jag tycker både att det är segt och trögt att skriva och det är också långtråkigt och jobbigt i skolan och med läxan. (M)

Jag har svårt att veta när man ska sätta punkt och talstreck. Det är tråkigt att skriva för jag har svårt att skriva. (S)

Det kan vara lite jobbigt för jag är inte så snabb på att skriva. (S)

Med skrivandet tycker jag är viktigt att lärarna inte ställer för höga krav, eftersom det finns de som tycker det är svårt och jobbigt att skriva. (M)

Några elever upplever att skrivandet ”har lossnat”. Deras självförtroende har blivit bättre och de upplever sig kunna skriva på ett annat sätt nu.

Jag skriver typ ingenting, men innan hatade jag att skriva, ville absolut inte skriva några berättelser på skolan och så blev det såna här jättekorta... Men nu skriver jag hyfsat långa berättelser, i skolan då, det har blivit bättre, det har blivit roligare. (M)

Jag har också fått många bra kommentarer om mina texter, att det är bra skrivet och lite sänt, och då får man bättre självförtroende. (S)

Om man får beröm för en uppsats eller nåt man har gjort så gör man ju, försöker man ju göra, minst lika bra eller bättre nästa gång. (M)

Flera elever tar upp hur olika förutsättningar de har för bra skrivande. De är medvetna om att en del har lätt och en del har svårt att skriva.

Några utav mina kompisar har svårt för att skriva, och jag tycker att de ska få all hjälp de behöver. (S)

Alla kan bli bättre, de som inte är så jättebra på att skriva, de kan bli bättre. (S)

En del elever beskriver datorn som ett hjälpmedel för att kunna skriva bättre. Genom att använda olika rättstavningsprogram och andra pedagogiska övningsprogram, som till exempel Lexia, upplever de att alla kan förbättra sitt skrivande. Elever i svårigheter uttrycker att de skriver hellre på dator än för hand.

Jag tycker att datorn är bra för dem som har svårt att skriva för hand. Det är bra att datorn kan ge hjälp för dem som har svårt, så att de som har svårt för skrivandet också kan få ett bra jobb. (S)

De som har svårt för dubbelteckningar, som jag också har, kan öva på att skriva ord med dubbelteckning eller här i skolan så har vi något som heter Lexia, som man kan öva på. Det gäller bara att öva om man vill bli bättre. (S)

Jag tycker jag är bra på att skriva snabbt på datorn och på msn men när jag skriver för hand är jag ganska dålig men jag är ganska bra på att komma på saker när jag skriver. (M)

Några elever anser att det är viktigt att kunna utveckla sin skrivning till något bättre, till exempel genom att lära sig nya ord att skriva. Många talar om att övning ger färdighet. Det enda sättet att bli bättre på att skriva är genom att öva och skriva varje dag, anser de:

Anledningen till att vi skriver så mycket i skolan är att vi ska bli bättre. (S)

I kategori B, *man skriver för att prestera*, skildras uppfattningar där eleverna upplever skrivandet förknippat med olika prestationskrav och bedömningar. Eleverna strävar efter att uppnå olika mål som högt betyg, rätt stavning, snabb skrivteknik, fin handstil och rikt ordförråd. De vill vara duktiga på att skriva. Min tolkning är att deras möjlighet till inflytande är begränsad, de skriver för att prestera och bli bedömda.

7.3 Beskrivningskategori C: Man skriver för att lära och förstå

Flera elever uttrycker att skriva är bland det viktigaste de får lära sig i skolan. De ser skrivandet som ett redskap för lärandet i skolan. Det är användbart och något de har nytta av i olika inlärningsituationer.

Man måste ju lära sig i skolan, utan att skriva lär du dig ingenting typ. (S)

Vad som är viktigt i skolan är att om man skriver något så lär man sig det bättre. (S)

De skriver för att lära och minnas kunskaperna. De menar att man lär sig bättre om man skriver och får en större förståelse. De beskriver det som att skriva med en tanke och reflektera över det de skriver.

Inte bara skriva ord utan ändå försöka tänka. Det är väldigt viktigt för mig. (M)

Andra ger exempel på olika skolsituationer, då skrivandet är värdefullt för lärandet:

Man lär sig läsa enklare när man hittar på och skriver. (M)

Jag tycker det är bra att skriva mindmaps. För det lär man sig mycket på. Vi använder oss ofta av mindmap i skolan. (S)

Det är bra att skriva ner vad man ska säga om man ska redovisa nåt. Då kommer man ihåg bättre. (S)

I skolan får man skriva mycket när man är på spanskan och då lär man sig mycket för man hör orden, ser orden och skriver orden och det är det bästa sättet att lära sig nya saker på. (S)

De skriver för att klara alla ämnen i skolan och de skriver inför framtiden, för att klara sig i livet, som de uttrycker sig.

Skriva är typ de viktigaste sakerna för annars kan man inte göra andra ämnen. (S)

Jag skriver för att det är kul och är bra att kunna i framtiden. (S)

Att skriva är bra för olika saker. Man måste kunna skriva för att det mesta man gör är att skriva. (M)

Många talar om vikten av känna glädje i skolskrivandet, att det blir ett bättre lärande om det är roligt. De menar att man ska göra något roligt av skrivandet i skolan, till exempel tillåta mer digitalt skrivande och använda datorerna oftare.

Man kan bli bättre på att skriva om man gör något roligt av skrivandet. (M)

För att få skrivandet i skolan bättre tycker jag att man kan t ex driva en blogg i klassen där man får skriva, alla i klassen, någon gång per vecka. (M)

I skolan borde man skriva lite mer på datorer för det är det många som gillar. Man ska ha en stor valmöjlighet över vad man ska skriva om i skolan. Många tycker att det är lite tråkigt att skriva. /---/
Man ska göra det kul när man skriver. Till exempel så ska inte alla skriva om samma sak. Sen ska man använda roliga metoder. Man kan leka skrivlekar. Det kan bli jätteroligt samtidigt som man lär sig. /---/ Men jag tycker det är viktigt att man lär sig på ett roligt sätt och att eleverna ska få vara med och bestämma vad man ska göra för skrivarbeten. (S)

Man kan fråga vad vi vill skriva om. (M)

I kategori C, *man skriver för att lära och förstå*, beskriver eleverna uppfattningar om skrivandets betydelse för deras lärande. De inser nyttan med att kunna skriva, det har betydelse för inläringen och de ser det som ett redskap som de använder för att utvecklas i skolan. De är medvetna om att skrivandet är viktigt inför framtiden och livet som vuxna. Eftersom de uppfattar skrivandet meningsfullt, tolkar jag det som att de upplever att de har ganska mycket inflytande i skrivandet.

7.4 Beskrivningskategori D: Man skriver för att kommunicera

Många elever anser att man skriver för att kommunicera. Det är ett sätt att hålla kontakt med andra och är användbart om man vill prata på ett annat sätt än det muntliga. De beskriver kommunikation via penna och papper, mobiltelefon och dator.

Det är bra att kunna skriva om man vill ”prata” med någon på något annat sätt. (S)

Kan man skriva slipper man prata hela tiden. (S)

Jag skriver och chattar för att få kontakt med kompisarna. (S)

Jag tycker att det är bra att kunna skriva. Att man kan skicka och skriva riktiga meddelanden. (S)

Skriva är ett sätt att prata. En elev tar upp att hörselskadade och döva kan uttrycka sig och göra sig förstådda genom att skriva. Några elever förklarar att det är roligt att skriva brev eller vykort till släktingar eller kompisar på annan ort för att hålla kontakt med dem eller göra dem glada.

Om att skriva i skolan är det tråkigt att skriva, men att skriva brev till min mormor är roligt på min fritid. (M)

Att skriva för mottagare är betydelsefullt i många uttåg. Eleverna skriver för att dela sina tankar med andra. De vill förmedla någonting, till exempel en känsla eller en åsikt.

Skriva är ett sätt att förklara sig och berätta saker. (M)

Ifall jag är arg skriver jag nog typ i sagor, nån som typ är arg är med och sånt. Och ifall jag skulle vara ledsen kan jag skriva om ett djur som gått vilse. (M)

Samma sak är det med berättelser. Hur ska man annars göra, ska man stå på ett torg med en stor mikrofon och berätta för alla som vill lyssna eller? Det är inte alltid man kan höra, skriften funkar bättre. (M)

Jag vet inte varför men jag har alltid gillat att beröra människor med text. /---/ Jag gillar ju att skriva. Jag säger vad jag tycker. Jag vill gärna förklara mig och så. (M)

Jag tror att det är viktigt för vissa att uttrycka känslor med hjälp av blogg eller facebook. Medan andra inte använder internet till att skriva med. Det är många saker som är bra med skrivning. Man kan uttrycka sig och berätta om saker man upplevt till exempel. Jag tror en blogg kan påverka mer än vad man tror. /---/ Jag har börjat tänka mer på vad jag skriver. Jag försöker skriva ifall det skulle påverka någon så att det inte påverkar negativt. (M)

De elever som bloggar skriver om ett särskilt intresse eller vill de berätta om sina liv, vardagen, vad de gjort, gör eller kommer att göra. De upplever det positivt att det de skriver blir läst av någon annan och de uppskattar kommentarer på texterna, på samma sätt som de i sin tur kommenterar andras och gör inlägg.

Men jag tycker att det är spännande att dela med sig av sitt liv på hemsidor, bloggar mm. Man får en speciell känsla. (M)

Bloggen skriver jag på eftermiddagen, gärna lyrik eller om min vardag. Jag skriver för att jag tycker det är kul, när man själv får bestämma vad, hur mycket osv. (M)

Jag skriver oftast en gång om dagen i min blogg. Den handlar om fotboll. /---/ Det som är bra med att ha en blogg är att man får feedback och så med kommentarer och får man bra kommentarer så vill man ju fortsätta för man vet att folk läser det och så. (M)

Eleverna skriver vykort och brev, lappar, önskelistor, mail, sms, i chatt och olika bloggar, i olika sociala medier och i olika dataspel online. De skriver både på svenska och engelska. Skrivandet på engelska är mest förekommande hos de elever som spelar dataspel online.

När jag är hemma så brukar jag skriva när jag sitter vid datorn och spelar t ex World of Warcraft. Jag skriver oftast på engelska. (S)

Hur mycket dessa olika kommunikationsformer används varierar förstås, men alla elever skriver digitalt. De upplever att detta skrivande är mer fritt och utan krav, det är smidigt och enkelt.

På fritiden kan man ju bestämma mer själv om vad man vill skriva om. När man chattar eller sms:ar så skriver man ju oftast till en kompis och då kan man ju nästan skriva lite vad som helst. Man kan liksom skriva om sånt som man tycker är kul och man skrattar åt. Det finns liksom inga krav på vad man ska skriva. (M)

Man kanske känner för att prata med någon, då chattar man, då kanske det är lite roligare, om man är ensam hemma. (M)

Jag skriver nog mest på telefonen. Det är kul och det är roligt att hålla kontakt med kompisar. Sen är det nog dator. Där skriver jag på t ex "Bilddagboken". (M)

Jag brukar skriva nästan hela tiden. Då blir det mest på datorn eller mobilen. (M)

Jag skriver mycket hemma. Det jag skriver mest om är fotboll. Jag skriver om mitt favoritlag. Ibland skriver jag om det på facebook, twitter eller myspace. (M)

Hemma skriver jag inte så mycket, bara på datorn t ex msn och sådana chatt-hemsidor. När jag fick min dator så började jag skriva mer och mer. (S)

Några elever ser en fördel i att skrivandet kan ge skribenten möjlighet att vara anonym. Den kan föra ut ett budskap eller en åsikt utan att avslöja vem han eller hon är.

Och i vissa lägen så är det bättre än att prata vanligt t ex ifall man vill vara anonym. (M)

Några elever nämner att det kan vara svårare att kommunicera skriftligt än muntligt. Då tänker de inte direkt på stavning eller handstil, utan mer på att de skrivna orden kan tolkas och förstås annorlunda i skrift än som talade ord.

Jag tycker skrivandet är jättebra men det kan missuppfattas så att någon blir sårad så därför ska man skriva tydligt och förklara. (M)

Nu är det ju inte så att jag skriver berättelser hela tiden, nu är det mer msn, facebook och sånt där och då skriver man hela tiden med vänner och så. Då måste man liksom kunna uttrycka sig rätt. (M)

Man kan t ex låta sur på ett e-mail när det egentligen bara var en vanlig fråga. (S)

Andra menar att det är lättare att kommunicera skriftligt. De vågar skriva om känsliga saker och ämnen, som de inte skulle vågat prata om. Det är lättare att formulera sig.

Jag tycker ibland det är svårt att formulera sig när man pratar. Det är mycket skönare att skriva för då behöver man inte prata. (M)

Jag gillar datorn för att det är så lätt att uttrycka sig själv och sina känslor, t ex var jag kär i en tjej som jag inte ville bli ihop igenom att snacka med henne. I stället så frågade jag på msn. (S)

I kategori D, *man skriver för att kommunicera*, lyfter eleverna fram skrivandet som ett vanligt förekommande och enkelt sätt att kommunicera med andra. Alla skriver för att hålla kontakt med vänner och släktingar. Eleverna beskriver olika former av kommunikationsskrivande och det digitala skrivandet, via mobiltelefon och dator, är i majoritet. Flera elever skildrar det som ett skrivande som pågår ständigt, nästan hela tiden. Min tolkning är att eleverna har ganska mycket inflytande i denna kategori. De kan välja och påverka skrivsituationerna.

7.5 Beskrivningskategori E: Man skriver för att skapa

Denna kategori samlar utsagor som beskriver skrivandet som fritt och fantasifullt. Eleverna vill skapa något med sitt skrivande och de vill bestämma själva över innehållet.

Jag skriver gärna berättelser och sagor helst, för det är då jag får inspiration. Jag skriver mycket både hemma och i skolan. (M)

Några elever menar att skrivandet kan fylla olika behov och till exempel vara ett sätt att varva ner och ta det lugnt.

Ibland känner man att man måste skriva, ibland känner man att det kan vara skönt att skriva, bara liksom ta det lite lugnare eller så. (M)

När man är typ trött och sånt där, har typ huvudvärk, brukar jag sätta mig istället för att... då brukar jag stänga ner allting som har med tv och dator att göra, så bara skriver jag istället. (M)

Många är positiva till att skriva dikter, sagor och berättelser.

Jag älskar när jag får skriva fritt och liksom bara flyta på. Då tror jag att jag skriver bäst. (M)

Mina åsikter om skrivandet är att i skolan så borde man lite oftare få skriva berättelser som man vill. Att berättelsen inte behöver handla om något speciellt, som att det ska hända och det måste hända, utan man får välja själv vad som ska hända och vad den ska handla om. (S)

Jag gillar att skriva sagor. ... Jag håller på att skriva en berättelse på min dator nu. Ibland när jag inte har något att göra skriver jag på den. (M)

Jag älskar att skriva och jag är väldigt fantasifull när det gäller att skriva och jag gillar att lägga till mycket detaljer. /---/ Jag tycker att skrivandet är väldigt fascinerande för man kan ju skapa en helt ny värld genom bara ord. Det går att göra så mycket med text. Man kan skriva minnen, låtar, beskrivningar. (M)

Eleverna skriver när de pysslar med papper och pennor eller digitalt i till exempel powerpoint-presentationer. De illustrerar det de skrivit med bilder och figurer.

Jag tycker det är kul, skrivandet och ritandet. Fantasiskrivandet tycker jag bäst om. Jag tycker att man ska ha bilder och figurer när man skriver. Först skriver jag lite och sedan ritar lite och sedan skriver jag igen. (M)

Jag tecknar och ritar väldigt mycket. Så jag brukar skriva och måla berättelser till mina småsyskon. (S)

De samlar idéer till kommande texter och de skriver egna sångtexter, både på engelska och svenska.

För hand skriver jag läxor men framför allt böcker/historier. Jag vill bli författare och försöker därför skriva mycket. Hemma så skriver jag till något i min bok så fort jag får en idé. För det mesta skriver jag på kvällen eller morgonen, det är då man har många idéer. (S)

Hemma skriver jag låtar för jag älskar musik, gitarr och sjunga. (M)

Ofta inspireras intressen, hobbies och olika känslor till skrivande. I dessa uppfattningar av skrivande upplevs det inte nödvändigt med en mottagare. Man skriver mer för sin egen skull och ibland för att ha egen nytta av det man skrivit, exempelvis för att minnas, med hjälp av anteckningar, olika listor eller i en dagbok eller kalender.

Jag sitter hemma vid pianot ibland... typ när jag är sur och när jag är glad. Det beror lite på. (M)

Jag brukar skriva recept med min pappa. Jag vill bli kock när jag blir stor. (M)

Jag skriver i min dagbok på kvällarna när jag ligger i min säng. Jag skriver dagbok för att det är roligt att ha när jag blir äldre. (S)

I kategori E, *man skriver för att skapa*, uttrycker eleverna uppfattningar av skrivande som något de gör för att de vill skriva utifrån egna behov, önskemål och intressen. De vill fantasera och illustrera, de vill åstadkomma egna texter och produkter. Min tolkning är att deras möjlighet till inflytande är mycket stor, det här är eget skrivande på oftast egna villkor.

8. Diskussion

I relation till syftet kommer resultatet jämföras och diskuteras med den litteratur som lyfts fram i tidigare litteraturgenomgång. Kapitlet inleds dock med en kort diskussion av val av metod.

8.1 Metoddiskussion

Syftet med undersökningen var att synliggöra olika elevers olika uppfattningar av skrivande. Genom att låta många elever berätta för mig om sina uppfattningar kring skrivandet, genom eget skrivande och genom kvalitativ intervju, fångades en spridning i materialet.

Fördelar med detta tillvägagångssätt var att jag först fick läsa många elevers uppfattningar om skrivandet i och utanför skolan och sedan fick en fördjupad förståelse genom ett antal kvalitativa intervjuer. Genom de skriftliga berättelserna fick jag ett stort varierat material på relativt kort tid och det fria skrivande gjorde att eleverna kunde uttrycka sina uppfattningar utan att vara styrda eller påverkade av begränsande frågor. De skrev samtidigt hela klassen, efter att ha fått samma instruktion, och eget skrivande kan ge större möjlighet till egen reflektion än vid en samtalsituation. Jag tror att eleverna kände sig trygga med uppgiften när de visste att ingen annan än jag skulle läsa det de skrivit och att jag enbart skulle lägga vikt vid innehållet och inte titta på stavning eller annan grammatik. En nackdel var att alla elever inte var lika bekväma med att uttrycka sig i skrift och några hade svårt att uttrycka sin uppfattning på detta sätt, men de fick möjlighet att uttala sig muntligt. En annan nackdel kunde vara att vissa elever kunde känna sig stressade eller påverkade av att kamraterna satt och skrev om samma sak samtidigt bredvid varandra.

Rätten att vara anonym påverkade urvalet till kvalitativa intervjuerna. Några elever skrev mycket intressanta uppfattningar, men ville inte skriva sina namn, vilket betydde att de inte kunde tillfrågas för en intervju. Samtidigt har deras uppfattningar påverkat resultatet, då jag valde att analysera alla skrivna berättelser. Den vanligaste formen av fenomenografisk datainsamling är den enskilda, muntliga intervjun, men Marton och Booth (2000) ger exempel på studier som samlat in data skriftligt, för att sedan komplettera med några intervjuer. De menar att det viktigaste är att använda insamlingsdata som uttrycker människors sätt att erfara ett fenomen, oavsett om datan är muntlig, skriftlig eller videoinspelad.

8.2 Resultatdiskussion

I analysen av resultatet har det sökts efter vad som är underförstått i elevernas uppfattningar. Detta diskuteras i förhållande till syfte och frågeställningar och genomgången litteratur.

Skrivandets vad, när, hur och varför

Resultatet av undersökningen visar att eleverna har olika uppfattningar av vad, när, hur och varför de skriver. Det är inte förvånande med tanke på att alla individer är olika och har olika erfarenheter av skrivandet. Många elever i undersökningen uttrycker att de skriver för att kommunicera. I litteraturgenomgången anses den insikten, som en nivå som eleverna uppnår som relativt utvecklade och mogna skribenter långt fram i skrivutvecklingen, där de har förstått hur det är att fungera som skrivare i samhället (Jakobsson & Jonsson, 1992; Liberg & Säljö, 2010). Jag anar att ordet kommunicera fått en delvis annan innebörd för nutidens elever, som håller kontakt med varandra dagligen via sms och dator. Kommunikation är självklart, smidigt och enkelt för dem, inte något komplicerat eller svårt, som man genomför när man blivit tillräckligt duktig på att skriva. Snarare är det kanske tvärtom – de upplever att skriftlig kommunikation börjar meddetsamma som de börjar skriva. Jag tänker exempelvis på elevernas berättelser om att de skriver och kommunicerar med varandra på engelska i dataspel online. De menar att oavsett om de kan engelska bra och har tillräckligt med ord eller om de är nybörjare och stavar mycket fel, så hindrar det dem inte att spela. De använder symboler och andra knep för att göra sig förstådda och anser att kommunikationen går utmärkt. På samma sätt förenklas kommunikationen i sms och chatt, med få ord i korta meningar och egna ord i eget språk, som kombineras med bilder och symboler. De kopplar skrivandet direkt till något de gör för att kommunicera. Det är viktigt för eleverna att ha ”koll” på varandra, de vill veta vad andra gör och hur de mår, men istället för att muntligt fråga, i exempelvis telefonsamtal, så skriver de flesta med tangenterna.

Några elever i undersökningen tar upp skillnader mellan att uttrycka sig skriftligt och muntligt. En del menar att det är svårare att uttrycka sig skriftligt, det skriftliga ordet kan lättare feltolkas och därför måste man vara noga med hur man formulerar sig och andra menar att det är enklare att uttrycka sig skriftligt, till exempel när det gäller känslor och åsikter. Kursplanen i svenska tar upp elevernas kommunikativa förmåga. De ska vara medvetna om sin språkliga kompetens och undervisningen ska diskutera hur olika sätt att kommunicera kan få olika konsekvenser, att det kan innebära olika sorters språkbruk och att eleverna är ansvariga för sina egna språkbruk (Skolverket, 2011).

Många elever anser att skrivandet i skolan skulle underlättas om de fick skriva oftare på datorer i skolan. De ser många fördelar med det, skrivningen går snabbare, den blir finare och mer rättstavad. De upplever helt enkelt att det går lättare att skriva på datorn än för hand och det blir roligare. Framförallt elever i svårigheter är positiva till datorer och ur den synvinkeln är det, som Nielsen (2005) påtalar, orättvist att antalet datorer och användandet av dem varierar så mycket mellan olika skolor i landet. Kanske kommer den nya kursplanen i svenska, med tydliga krav på att eleverna ska behärska digitalt skrivande och kunna sätta samman ord, bild och ljud i datorn, leda till att datorerna kommer användas mer frekvent och regelbundet i skolorna.

Jonsson (2011) och Kibsgaard Sjøhelle (2009) anser att det digitala skrivandet och det traditionella skrivandet är lika viktiga och har pedagogiska förslag på hur det digitala skrivandet kan utvecklas i skolan, till exempel genom att använda bloggar i undervisningen, något som en elev i undersökningen också föreslog.

Skrivandets mening och funktion

Många elever talar ofta om skrivandet som tråkigt eller roligt, meningslöst eller meningsfullt, och när de ger exempel på sådant skrivande, menar de att skrivandet är positivt när de själva kan och får styra över till exempel innehållet i sitt skrivande eller om de ska använda dator eller penna och papper. Flera forskare inom läs- och skrivområdet hävdar att elevernas möjlighet att uppleva inflytande och meningsfullhet är nödvändiga för en god skrivutveckling. Det påverkar deras motivation och engagemang för att utveckla sin skrivförmåga (Jonsson, 2006; Kullberg & Nielsen, 2008; Liberg, 2006).

Eleverna återkommer ofta till att de vill att det ska vara roligt att skriva. Det fria, självvalda, frivilliga skrivandet uppfattas som lustfyllt, men de önskar att skrivandet i skolan skulle uppfattas som roligare. Samtidigt är de flesta av eleverna medvetna om att skrivandet som förekommer i skolan varje dag inte kan vara roligt hela tiden. Illeris (2007) talar om att eleverna bör känna motivation till att lära sig och att motivationen inte ska förväxlas med att känna lust till skrivandet. Motivation kan innebära att eleverna vill utveckla sitt skrivande för att de inser att det är nödvändigt att kunna och på så sätt få en mer positiv inställning. Om eleverna är medvetna om varför de ska utföra uppgiften, skriva på ett visst sätt eller om ett specifikt ämne, upplevs skrivandet mer positivt och lustfyllt. Lärarna måste vara mycket tydliga med målen för skrivundervisningen, varför utvecklandet av skrivandet är så viktigt (Dahlgren, Gustafsson, Mellgren & Olsson, 2006; Liberg & Säljö, 2010; Nyström, 2002; Skolverket, 2011). Om det förs en pågående dialog mellan lärare och elever om när, hur och varför skrivandet bör övas blir lärare och elever medvetna om hur skrivandet bäst kan utvecklas (Nielsen, 2005).

Dock påpekar flera forskare att glädjen i skrivandet är en viktig faktor för framgångsrik skrivutveckling, vilket överensstämmer med elevernas uppfattningar. Liberg (2006) och Kullberg och Nielsen (2008) anser att lärarna måste göra skrivandet meningsfullt i skolan och få eleverna att känna lust att skriva och läsa genom att använda olika pedagogiska verktyg och hjälpmedel, exempelvis satsa på skrivprojekt och skolbibliotek, låta eleverna utgå från sina intressen och kunskaper och låta dem skriva till verkliga mottagare.

Att skriva till riktiga mottagare är betydelsefullt för eleverna. De uppskattar att skriva vykort, brev, meddelanden på lappar och via sms, mail och egna bloggar. Vetskapen om att det de skrivit blir läst och kanske kommenterat av andra verkar motivera eleverna till att skriva. Flera talar om vikten av att få betyda något för andra med det man skrivit och hur trevligt det är med positiva kommentarer och beröm. Liberg (2007b) och Smidt (2009) talar om det funktionella skrivandet. Liberg (2006) och Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2006) menar att skrivandet är socialt och utvecklas tillsammans med andra människor och när det är funktionellt och meningsfullt blir det framgångsrikt. När det positiva i elevernas skrivande fokuseras och lyfts fram ökar deras skrivlust och självförtroende. Det blir en positiv spiral och deras skriftliga kompetens utvecklas (Wretman, 2011). Lärarna i skolan har en utmanande uppgift att skapa sådana skrivsituationer och uppgifter att det skrivna blir funktionellt och meningsfullt för eleverna med goda möjligheter att få positiva kommentarer och feedback.

Skrivandets förståelse

De elever som uppfattar att de skriver för att de är tvingade till det har en negativ uppfattning av det styrda skrivandet. De tycker inte om när läraren bestämmer ämne för skrivandet eller när det ska övas i övningsböcker. Att skriva av ord eller meningar och arbeta med övningar där endast rätt text förväntas skrivas, så kallade ifyllnadsuppgifter, ger inte utrymme för några personliga uttryck eller reflektioner. Liberg (2010) anser att det är av avgörande betydelse hur mycket eleverna förstår av det de håller på med. Om de förstår textens innehåll, eller förstår meningen med ifyllnadsuppgiften, kan sådant styrt skrivande utveckla lärandet. Återigen pekar det på lärarnas viktiga uppgift att i dialog med eleverna öka deras förståelse för den viktiga skrivutvecklingen och betydelsen av att bli bättre på att skriva. Om eleverna inser vikten och vitsen med övandet, kan de få en mer positiv uppfattning av sådant skrivande (Dysthe, 1996).

Skrivandets betydelse

Antingen skriver människor för sin egen skull, för att lära och tänka, och då är det processen som är värdefull, eller skriver människor för en eller flera läsare, för att kommunicera, och då är produkten viktig, menar Dysthe (1996) och Gustafsson och Mellgren (2000). Resultatet av undersökningen visar att eleverna i årskurs sex, deras uppfattningar, kan sättas in i dessa huvudkategorier. Att skriva för sin egen skull rymmer kategorierna C, lära och förstå, och E, för att skapa. Att skriva för en mottagare innefattar kategorierna A, utföra, B, prestera och D, för att kommunicera.

Eleverna uttrycker positiva uppfattningar av det egna skrivandet, när de skriver för sin egen skull, både för att lära och förstå (C) och för att skapa (E). De är medvetna om att skrivandet fördjupar deras lärande. Det blir lättare att komma ihåg och de får möjlighet att reflektera. De har kommit långt i sin skrivutveckling och de visar förmåga till metakognition (Liberg, 2010; Nielsen, 2005; Wretman, 2011). Det skrivande som fokuserar på produkten, att skriva för en mottagare, rymmer uppfattningarna A, B och D, som innefattar olika typer av skrivande. Det skrivandet som genomförs för att det är tvunget eller för att eleverna ska prestera och visa upp, blir produktfixerat och ger inte samma möjlighet till bearbetning som de texter som produceras för att skapa eller lära, där processen leder till en utveckling av skrivandet (Gustafsson & Mellgren, 2000). Kategori D, för att kommunicera, anses också vara produktfokuserad.

De olika kategorierna kan beskriva skrivandets olika betydelse för eleverna. Hur viktigt och värdefullt skrivandet anses vara för eleverna beror naturligtvis på hur de uppfattar skrivandet, dess betydelse varierar med uppfattningarna. Jag tolkar det som att skrivandets värde och betydelse delvis är sammankopplat med elevernas inflytande i skrivandet.

Skrivandet ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Resultatet av undersökningen visar att alla elever skriver digitalt och ingen av dem uttrycker att det skrivandet är svårt eller besvärligt. Det kan bero på att mycket av det digitala skrivandet är relativt enkelt, kort och kravlöst, men det kan också innebära att de upplever en trygghet och smidighet i att slippa hantera pennan och klara stavningen på egen hand. Om det är på det sättet är det illa att skolan inte kan erbjuda fler tillfällen att skriva med hjälp av

datorn. På samma sätt är det enklare att redigera och rätta i sina texter med hjälp av datorn än att sudda med ett suddgummi. Elever i svårigheter, som går i årskurs sex, är ganska trötta på att sudda med suddgummi, det är verkligen smidigare och det blir finare på datorn. När eleverna uttrycker att de vill använda datorerna, som är utrustade med exempelvis Lexia, talsyntes och rättstavningsprogram, mer är det önskvärt att deras önskan uppmärksammas och blir uppfylld.

Bjar och Liberg (1996) menar att skolornas inlärningsmiljö måste anpassas efter elevernas förutsättningar och förmågor. Nyström (2002) och Nielsen (2005) talar om skolans insatser och lärarnas förhållningssätt som avgörande för hur elever i läs och skrivsvårigheter kommer utvecklas. Riktade insatser och individanpassad undervisning ska sättas in redan i årskurs ett. När eleverna i årskurs sex berättar att de går på extra stavningslektioner, tränar i liten grupp och upplever att det är svårt att skriva undrar jag hur deras skrivundervisning sett ut genom åren. Har skolan gjort de insatser som krävts? Kommer skolan kunna få eleverna att uppleva att de lyckas i sin skrivutveckling?

Flera av eleverna uttryckte att de upplevde att det var svårt att skriva. Frågan är om de uppfattas som elever med skrivsvårigheter (det kategoriska perspektivet) eller som elever i skrivsvårigheter (det relationella perspektivet). När det sätts in kompensatoriska åtgärder och eleverna upplever att de inte klara av att skriva som de borde, är det det kategoriska perspektivet som dominerar (Ahlberg, 2007). Om det istället fokuseras på vilka förutsättningar som ges eleverna att utveckla sitt skrivande, genom att variera lärandemiljö, pedagogik och arbetssätt, förstärks det relationella perspektivet. Lärarna ser till elevernas hela sociala sammanhang och har ett bemötande och förhållningssätt gentemot eleverna som gynnar deras kunskapsutveckling (Ainscow, 1998; Dyson, 2006; Björck-Åkesson, 2007).

I undersökningen finns också elever som berättar att deras skrivande ”lossnat” och att de upplever att det går bättre och är lättare att skriva nu. Det visar att övandet i och utanför skolan har gett resultat. Det kan också bero på lärarnas kompetens, deras lyhördhet och förmåga att ge målinriktat stöd, en god arbetsmiljö och hemmets stimulans (Myrberg, 2007). Nielsen (2005) och Myrberg (2007) anser att alla lärare i skolan ska erbjuda eleverna målfokuserad och individanpassad undervisning, ge dem utmaningar och bekräftelser och skapa nyfikenhet och förståelse hos eleverna för hur meningsfullt och funktionellt skrivandet kan vara.

Det relationella perspektivet bör genomsyra alla arbetslag på alla skolor och på så sätt få konsekvenser för deras specialpedagogiska verksamhet. Jag anser att det är viktigt att skolorna hittar väl fungerande specialpedagogiska lösningar. Med ny läroplan, nya kursplaner, nytt betygssystem och många nyutexaminerade speciallärare och specialpedagoger, som har aktuell forskning och vetenskap att grunda sig på, finns en god början på en spännande utveckling inom skolan.

8.3 Avslutande analys, reflektion och framtida forskning

Underförstått i elevernas uppfattningar kan utläsas tankar om inflytande, frågan om möjlighet till inflytande i skrivandet genomsyrar resultatet. När eleverna upplever att de har inflytande över skrivandet, har de en mer positiv inställning till att skriva och med inflytande avses deras möjlighet att välja redskap, ämne, tidpunkt och plats för skrivandet. Eleverna vill bestämma över innehållet i sitt skrivande och hur det ska utformas. Ju mer inflytande de upplever att de

har, desto större betydelse har skrivandet för dem och det påverkar deras attityd till skrivandet.

Det handlar också om att de vill känna delaktighet i skrivandet. När de har inflytande är de delaktiga i skrivandet på ett helt annat sätt än i det styrda skrivandet. Eleverna upplever sig sedda, egentligen lästa, när de skriver för att förstå, kommunicera eller skapa. Kanske vill de också känna delaktighet i andras skrivande med tanke på hur de beskriver vikten av att kommentera och bli kommenterad i bloggar och andra sociala medier.

Många elever uttrycker att de inte skriver så mycket eller ofta, men berättar sedan att de använder mobiltelefon och dator dagligen för att exempelvis skicka meddelanden, chatta och spela spel. Det innebär att de skriver en hel del, men det sker inte med hjälp av penna och papper. Flera av eleverna, och säkert många av oss vuxna, skiljer på det digitala och det traditionella skrivandet och tänker inte alltid på att båda formerna är skrivande. Vårt samhälle består av många olika literacypraktiker och elevernas resonemang visar på skolans ansvar att lära ut hur eleverna ska kunna uttrycka sig i, vara aktiva och förstå olika literacypraktiker (Liberg & Säljö, 2010).

I ett framtida perspektiv frågar jag mig vad detta leder till för utveckling. Eleverna nämner att det digitala skrivandet kan innehålla egna symboler, förkortningar och egna ord. Det ”egna” språket är ett område som skulle vara intressant att utforska vidare kring, hur och om det kommer påverka tal- och skriftspråket i framtiden och vad det har för betydelse för elevernas skrivutveckling? Kommer det digitala skrivandet dominera på ett sådant sätt att elevernas ordförråd och språkbruk förändras? Och hur kan dessa båda former av skrivande komplettera varandra?

Ett annat område som skulle vara spännande att utforska är skillnader mellan flickors och pojkars skrivande, särskilt utanför skolan. Kommer bloggskrivande vara flickornas arena i framtiden medan on-line spel blir pojkarnas? Eller kommer variationerna mellan flickors och pojkars skrivande minska och eventuella skillnader utplånas, genom det ökade digitala skrivandet?

Under arbetet med studien har jag fått en djupare förståelse för hur olika elever kan uppfatta en så självklar företeelse som skrivande i och utanför skolan. De beskriver sin verklighet i skolan och på fritiden och vi som vuxna ska sätta oss in i den och försöka förstå den. Kroksmark (1994) använder uttrycket fenomenografisk didaktik där elevernas uppfattningar används didaktiskt och påverkar undervisningen. Genom att använda sig av frågorna vad, hur och varför kan lärarna ta del av uppfattningarna och utifrån dem utveckla och förändra lektionerna. I min blivande roll som speciallärare har studien ytterligare visat på vikten av att möta elevernas läs- och skrivutveckling i ett sociokulturellt perspektiv, att de upplever skrivandet meningsfullt och funktionellt och att de förstår varför en god skrivutveckling är viktig. Att möta eleverna individuellt och låta dem ha inflytande i skrivandet i skolan kan inte nog betonas.

Den nya kursplanen i svenska lyfter fram former av skrivande som också eleverna i undersökningen tar upp, till exempel hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier, olika funktioner för språkbehandling i digitala medier och hur man skapar texter där ord, bild och ljud samspelar (Skolverket, 2011). Elevernas skrivande ska utvecklas under hela skoltiden, vilket innebär att alla lärare har ett ansvar för elevernas förmåga att skriva. Lärarna ska känna till elevernas sociokulturella sammanhang

och kunna ta deras perspektiv (Frykholm, 2007). Det innebär att alla lärare i dagens skola måste lyssna på eleverna och ta del av deras uppfattningar för att kunna bedriva god och meningsfull undervisning. Elevernas intresse, kunskap och erfarenhet av exempelvis digital literacy kan lärarna använda och utveckla i både svenska och andra ämnen.

Genom att skriva i och utanför skolan kan olika människor och olika världar mötas. På samma sätt hoppas jag att lärarna möter eleverna och att dessa möten utvecklar skrivandet, både i och utanför skolan.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory?: arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (red.), *Theorising special education* (s. 7-20). London and New York: Routledge.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Starrin, B & Svensson, P (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s.111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-58, 2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 85-99). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Clark, C, Dyson, A. & Millward, A. (1998) Theorising special education: Time to move on? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (red.), *Theorising special education* (s. 156-173). London and New York: Routledge.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Olsson, L-E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. University of Manchester.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Fast, C. (2007) *Sju barn lär sig läsa och skriva: familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fast, C. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Findahl, O. (2010). *Svenskarna och internet 2010*. Stockholm: .SE.

- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I Ahlberg, A. (red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 213- 230). Lund: Studentlitteratur.
- Frykholm, C-U. (2007). Pedagogiska konsekvenser. I Myndigheten för skolutveckling (red.), *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 101-119). Stockholm: Skolverket.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2000). *En studie om barns skrivlärande*. (IPD-rapport, nr 2000:08). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gustafsson, K. & Mellgren, E. (2005). *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 227). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hedström, H. (2009). *L som i läsa M som i metod – om läsinlärning i förskoleklass och skola*. Kristianstad: Lärarförbundets förlag.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ivarsson, L. (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten: läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. (nr 87). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Jakobsson, I & Jonsson, L-E. (1992). *Skrivning i elevperspektiv – en studie av 14 mellanstadieelevers uppfattningar av skrivning*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.
- Jonsson, C. (2006). *Läsningens och skrivandets bilder: en analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. Umeå: Umeå universitet, Fakulteten för lärarutbildning.
- Jonsson, C. (2011). Kursplan 2011 – ett gigantiskt projekt. *Grundskoletidningen*, (1), s. 14-20.
- Kibsgaard Sjøhelle, D. (2009). Digitalt skrivande och digitala genrer. I Lorentzen, R. & Smidt, J. (red.), *Det nödvändiga skrivandet – om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen* (s. 85-96). Stockholm: Liber AB.
- Krokmark, T. (1994). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Kullberg, B. & Nielsen, C. (red.)(2008). *Skriftspråka eller skriftbråka: att utvecklas till en läsande och skrivande människa*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Kullberg, B. & Åkesson, E. (2006) *Emergent literacy. Femton svenska forskares tankar om barns skriftspråklärande 2006*. (Rapport nr 2007:01). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, K. (2011). *Kritiskt tänkande i samhällskunskap. En studie som ur ett fenomenografiskt perspektiv belyser manifesterat kritiskt tänkande bland elever i grundskolans år 9.* (Karlstad University Studies 2011:7). Karlstad: Universitetsstryckeriet.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi.* Lund: Studentlitteratur.
- Lewis, J. (1998). Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the postmodern challenge. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s. 90-105). London and New York: Routledge.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva.* Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007a). Språk och kommunikation. I Myndigheten för skolutveckling (red.), *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 7-21). Stockholm: Skolverket.
- Liberg, C. (2007b). Läsande, skrivande och samtalande. I Myndigheten för skolutveckling (red.), *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 25-41). Stockholm: Skolverket.
- Liberg, C. & Säljö, R. (2010). Grundläggande färdigheter – att bli medborgare. I Lundgren, U. P, Säljö, R. & Liberg, C. (red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 233-253). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lorentzen, R. & Smidt, J. (red.) (2009). *Det nödvändiga skrivandet – om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen.* Stockholm: Liber AB.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I Myndigheten för skolutveckling (red.), *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (s. 73-97). Stockholm: Skolverket.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem.* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 234). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nyström, I. (2002). *Eleven och lärandemiljön – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning.* (Nr 20/2002). Växjö: Växjö universitet, Institutionen för pedagogik, University Press.
- Resnick, L, Levine, J & Teasley, S. (1991) *Perspectives on socially shared cognition.* Washington : American Psychological Association.
- Skolverket. (1996). *Grunden för fortsatt lärande. En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information.* Rapport 115. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2011). *Lgr 11.* <http://www.skolverket.se/sb/d/4166/a/22184> (Hämtdatum 110204)

- Smidt, J. (2009). Skrivandet och skrivandets syften – barns och ungas vägar till olika ämnen. I Lorentzen, R. & Smidt, J. (red.), *Det nödvändiga skrivandet – om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen* (s. 28-42). Stockholm: Liber AB.
- Snowling, M. J. & Hulme, C. (2005). *The Science of Reading: a handbook*. Malden, Ma: Blackwell publishing.
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, U. P, Säljö, R. & Liberg, C. (red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 137-195). Stockholm: Natur & Kultur.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.vr.se/huvudmeny/forskningsetik/> (Hämtdatum 110203)
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Wretman, S. (2011). Ämnesövergripande mönster i Lgr 11. *Grundskoletidningen*, (1), s. 30-35.

Bilaga A

Hej vårdnadshavare!

Jag heter Carina Johansson och studerar sista terminen på Speciallärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Det innebär att jag ska skriva en D-uppsats utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv inom läs- och skrivområdet.

En av skolans uppgifter är att träna och utveckla elevernas skriftliga förmåga. Dagens elever använder skrivandet på ett helt annat sätt än för bara några år sedan. Tidigare skrevs det mesta för hand, idag skrivs mycket digitalt och jag undrar hur detta påverkar elevernas intresse för skriftspråket och hur de upplever skrivandet just nu. Syftet med studien är att undersöka hur elever i år 6 ser på skrivandet i skolan och på fritiden. Vilka uppfattningar har de av när, hur och varför de använder skriftspråket?

I min undersökning kommer jag besöka ditt/ert barns klass och be eleverna skriva fritt till mig och berätta vad de har för uppfattningar av skrivandet i och utanför skolan. För att kunna ställa eventuella följdfrågor och kanske göra en djupare intervju med några elever längre fram i terminen, ber jag dem skriva sitt namn på berättelsen. Några elever kommer alltså erbjudas möjlighet att utveckla sin berättelse i en muntlig intervju. Eleverna kommer vara anonyma för alla andra utom mig, det är endast jag som kommer ha tillgång till arbetsmaterialet och det kommer inte sparas utan endast användas till min undersökning. Inga namn, skolor eller annan identifierande information kommer att finnas med i uppsatsen. All medverkan är frivillig och det är möjligt att avbryta deltagandet när som helst.

För att kunna använda elevernas berättelser och göra några intervjuer, behöver jag vårdnadshavares medgivande. Jag vore tacksam om talongen nedan fylls i och skickas tillbaka till skolan så fort som möjligt, senast onsdag 9 mars.

Vänliga hälsningar

Carina Johansson

carina.johansson1@jonkoping.se

_____ Mitt/vårt barn får delta i undersökningen om skrivande i och utanför skolan.

_____ Mitt/vårt barn får inte delta i undersökningen om skrivande i och utanför skolan.

Elevens namn: _____

Vårdnadshavares underskrift: _____

Bilaga C

Intervjuguide

Vad tänker du om att skriva?

Vad är skrivande för dig?

Vad upplever du att skrivandet betyder för dig?

Berätta om ditt skrivande! (Vad, när, hur och varför?)

Vad motiverar dig till att skriva?

Varför är det bra att kunna skriva?

Vad kännetecknar bra skrivande?

Tycker du att du är bra på att skriva? Hur vill du bli bättre?

Vad är viktigt i skrivandet? Vad tycker skolan är viktigt?