



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Vi skriver mycket i alla ämnen”

**En intervjustudie om elevers upplevelser av
skrivning och skrivundervisning**

Annika Janson och Maria Lange

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2015
Handledare:	Anna-Carin Jonsson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT15 IPS04 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2015
Handledare:	Anna-Carin Jonsson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	HT15 IPS04 SLP600
Nyckelord:	Skrivning, skrivprocessen, respons, bedömning, fri skrivning

Syfte:

I denna studie undersöker vi vilka upplevelser elever har av skrivning och skrivundervisning i skolan, men även på fritiden. Vi tar reda på vilken funktion och betydelse skrivning har för eleverna och vad de använder skrivning till i skolan och på fritiden. Vi belyser även vilket stöd de upplever att de får i sin skrivutveckling samt vilket stöd de önskar och hur betyg och bedömning påverkar deras skrivutveckling.

Teori:

I denna studie utgår vi från att lärandet är en social och interaktiv process där språket står i fokus. Vi lutar oss mot inåt- och utåtriktade skrivteorier där den kognitiva teorin och expressivt skrivande behandlar hur skrivningen fungerar för den enskilda eleven, för att förstå hur eleverna tänker, vilka problem de har och vilka strategier de använder. Den socialt interaktiva teorin och den sociokulturella teorin har vi använt, då vi vill undersöka hur eleverna uppfattar det sociala samspelet vid skrivinläringen.

Metod:

Studien baseras på en kvalitativ intervjustudie där gruppintervjuer genomförts med elever i årskurs 8. Intervjuerna är gjorda på 31 elever från 3 olika skolor, i grupper med 4-6 elever i varje grupp.

Resultat:

I resultatet framgår att skrivning är mycket viktigt för eleverna. I skolan skriver de i alla ämnen och på alla lektioner. Eleverna använder skrivning för att lära sig skriva, för att lära sig ämnesinnehåll och för att visa upp kunskap. Det är i stort sett enbart skolinterna texter eleverna i studien skriver, där läraren står som enda mottagare. Eleverna är medvetna om och kan skriva olika texttyper. De får också hjälp med vad olika texttyper ska innehålla och hur de ska skrivas genom mallar och exempeltexter. Det ser olika ut på skolorna hur mycket stöd och respons eleverna får under skrivprocessen. Flertalet elever efterfrågar mer respons på sina texter och mer lärarstöd. Eleverna upplever att det är jobbigt att skriva mycket på prov och efterfrågar andra redovisningsformer. De upplever också att det är jobbigt att de blir bedömda på allt de skriver och efterfrågar mer fri skrivning, där de får uttrycka sig fritt utan regler. På fritiden skriver eleverna mest i kommunikativt syfte, för att hålla kontakt med kompisarna. Då används nya kommunikationsmedel som sms, chattar och spel.

Förord

Denna uppsats är gjord i ett tätt och nära samarbete mellan oss två. Alla delar i uppsatsen har vi arbetat tillsammans med i äkta skrivprocesserlig anda. Vi ansvarar därför för alla kapitel tillsammans.

Stort tack till er lärare som visat intresse och engagemang för vår studie och som tagit er tid med att planera och låta oss genomföra våra intervjuer. Stor tack även till alla sköna och hjälpsamma elever som bjudit på sig själva och sina åsikter. Det är ni som gjort jobbet!

Sist men inte minst, tack till vår handledare Anna-Carin Jonsson för bra handledning med konkreta förbättringsförslag.

Innehållsförteckning

1. Inledning	3
2. Syfte	4
3. Teoretisk grund och tidigare forskning	5
3.1 Produkt- och processororienterad skrivpedagogik.....	5
3.2 Inåt- och utåtriktade skrivteorier	6
3.2.1 Expressivt skrivande	7
3.2.2 Kognitiv skrivteori	7
3.2.3 Socialt interaktiv teori.....	8
3.2.4 Sociokulturell teori	9
3.3 Skrivteori idag	11
3.3.1 Varför skriver vi?.....	12
3.3.2 Vad innebär det att skriva?	12
3.3.3 Skrivundervisning	13
3.3.4 Diskursivt skrivande	14
3.3.5 Olika texttyper i skrivundervisningen.....	14
3.3.6 Skillnad mellan talspråk och skriftspråk.....	15
3.3.7 Skrivsvårigheter	16
3.3.8 Stödstrukturer.....	17
3.3.9 Respons	18
3.4 Vår teoretiska utgångspunkt	18
4. Metod och metoddiskussion	19
4.1 Forskningsansats.....	19
4.2 Intervju som metod.....	19
4.2.1 Gruppintervju.....	20
4.3 Urval	21
4.3.1 Skolorna	22
4.3.2 Eleverna	22
4.4 Genomförande	23
4.4.1 Förberedelser	23
4.4.2 Godkännande från rektor och vårdnadshavare	23
4.4.3 Tid och plats.....	24
4.5 Databearbetning.....	24
4.5.1 Transkribering.....	24
4.5.2 Analys av materialet	24
4.5.3 Framställning	25
4.6 Etik	25
4.7 Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	25
5. Resultat	27
5.1 Tema 1: Skrivningens funktion och betydelse för eleverna	27
5.1.1 Nu och i framtiden	27
5.1.2 Motivation.....	28
5.2 Tema 2: Skrivning i skolan.....	28
5.2.1 Vad och varför skriver eleverna i skolan?	28
5.2.2 Hur blir man bra på att skriva?	29

5.2.3 Skolinterna texter och mottagare till texterna.....	30
5.2.4 Skrivning i olika ämnen och olika texttyper.....	31
5.3 Tema 3: Hjälp och stöd under skrivprocessen.....	32
5.3.1 Instruktioner och exempeltexter	32
5.3.2 Respons från läraren	33
5.3.3 Respons från kamraterna	34
5.3.4 Dator	35
5.4 Tema 4: Betyg och bedömning.....	35
5.4.1 Allt de skriver bedöms	35
5.4.2 Prov	36
5.4.3 God skrivförmåga	37
5.5 Tema 5: Eget skrivande på fritiden.....	38
5.5.1 Vad och varför skriver eleverna på fritiden?	38
5.5.2 Hemuppgifter	39
5.6 Sammanfattning.....	39
5.6.1 Vad fungerar bra enligt eleverna?.....	39
5.6.2 Vilka svårigheter och problem ser eleverna?.....	39
5.6.3 Vilka önskemål har eleverna?.....	39
6 Diskussion	41
6.1 Skriva för att lära, skriva för att kommunicera och skriva för nöjes skull	41
6.2 Formaliserat skrivande kontra expressivt skrivande	42
6.3 Respons under skrivprocessen.....	44
6.3.1 Skrivprocessen vid prov.....	45
6.4 Elever med olika förutsättningar	46
6.5 Nya uttryckssätt	47
6.6 Slutsats.....	47
6.6.1 Vad eleverna i undersökningen vill ha	47
6.6.2 Vad vi som lärare kan göra för att eleverna ska få möjlighet att utvecklas till goda skribenter	48
7 Avslutande ord och fortsatt forskning	49
Referenslista.....	50
Bilaga 1 Frågeformulär om skrivning	
Bilaga 2 Lapp till vårdnadshavare	

1. Inledning

Under den senaste tidens allt större fokus på läsning och läsförståelse har vi istället blivit mer och mer intresserade av skrivning och vad det innebär för människor att äga och kunna manövrera ett skriftspråk. På vilket sätt påverkar det våra möjligheter i livet hur vi behärskar skriftspråket? Åsa Wengelin, filosofie doktor i allmän språkvetenskap och forskare i lingvistik vid Språk och litteraturcentrum, menar att det är skillnad på hur skriftspråket används i olika kulturer, och att det i vår kultur ses som en självklarhet att kunna skriva (Wengelin & Nilholm, 2013). De människor i vår kultur som inte kan hantera skriftspråket kan i dagens samhälle få svårt att klara ett arbete då det på arbetsmarknaden ställs allt högre krav på skriftkunskap. Även i det dagliga livet kan människor hamna i utanförskap av att inte kunna hantera skriftspråket. Norberg Brorsson (2007) menar att skrivandet är en central del av vår kultur och att den som inte behärskar skriftspråket kan få svårt att ta en aktiv roll i vårt samhälle. Skriften har alltså en framträdande roll i människors liv idag men skriften är inte något naturgivet som lärs in automatiskt. Skriften är ett verktyg som är skapat av människor och som vi får ta del av och lära oss genom att befinna oss i en skriftspråklig kultur. Här har skolan en viktig funktion. Norberg Brorsson menar att skolan har en viktig roll då det är där vi främst lär oss att skriva. Skriften har i sin tur betydelse för verksamheten i skolan. Säljö (2000) hävdar att mycket av skolans verksamhet bygger på skriftspråket och menar att det är rätt naturligt i och med att skriftspråket har en så framträdande roll i hela vårt samhälle. När de samhällseliga kraven på god skrivförmåga ändras och ökas påverkar det också kraven i skolan. Skolan har i uppgift att ge alla möjlighet att utveckla en god läs- och skrivförmåga. Vad som anses med god har dock varierat under åren. I Lgr 11 står att:

Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat sätt. (Lgr 11, sid 13).

Wengelin och Nilholm (2013) menar att det råder en otydlighet i läroplanen om vad det innebär för eleverna att behärska skriftspråket. Dock finns en klarhet och det är att behärska skriftspråket inte enbart handlar om att hämta fakta och kopiera till egen text.

I skolan har skrivandet som sagt en viktig roll, inte bara för att eleverna lär sig skriva där utan också för att skrivning är ett verktyg vid inläring och för att eleverna genom skrivandet får visa upp den kunskap de besitter. Senare tids forskning visar att det inte räcker att få skrivundervisning i svenska för att utvecklas till goda skribenter, utan eleverna behöver även få undervisning i hur man skriver texter i andra ämnen. Liksom läsningen har skrivningen alltså betydelse i alla ämnen. Hur undervisningen organiseras och vilka möjligheter som ges för att utveckla skrivningen får betydelse. Gibbons (2013) poängterar undervisningens betydelse i det sociokulturella perspektivet och skriver att en individs utveckling är ett resultat av undervisning och av dess sociala, historiska och kulturella erfarenheter.

Då elever till största delen utvecklar sitt skrivande inom skolans ramar vill vi i denna studie undersöka hur det ser ut i skolan när det gäller skrivning. Vad säger eleverna om skrivning och skrivuppgifter i skolan? Får de den hjälp de önskar för att utveckla sitt skrivande och sina kommunikativa möjligheter? Känner de till varför de skriver och vad det har för betydelse? I denna studie utgår vi från eleverna. Enligt Lgr 11 ska elever ges inflytande över utbildningen.

Läraren ska svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll ... (Lgr 11, sid.15).

För att eleverna ska kunna få inflytande måste deras röster bli hörda. Smidt (2009) menar att för att kunna förstå och hjälpa elever med skrivsvårigheter måste vi förstå hur eleverna tänker och ta reda på vilka problem de har med uppgifter. I den här studien inriktar vi oss inte enbart på elever i skrivsvårigheter, men vi bygger den på liknande tankar. För att kunna hjälpa elever att utvecklas i sitt skrivande måste vi ta reda på vad de själva säger om skrivning, vilka kunskaper de besitter, vilka svårigheter de möter och vilken hjälp de vill ha. Även Nyström (2000) utgår i sin avhandling från att skrivförmåga omfattar både själva skrivandet och kunskap om skrivande. Hon menar därför att eleverna själva måste medverka aktivt i en undersökning om deras skrivande. Det är genom eleverna man får reda på vilka kunskaper de har och deras inställning till skrivande. Liberg (2007) skriver att en viktig faktor för skrivutveckling är det förhållningsätt personen har till skrivande. Positivt för skrivutvecklingen är om eleverna är motiverade och känner att skrivning fyller en viktig funktion för dem både nu och i framtiden.

2. Syfte

Vi vill undersöka elevers upplevelser av skrivning och skrivundervisning i skolan. Vår förhoppning är att genom att vända oss direkt till eleverna få ökade kunskaper om elevernas egna skrivprocesser och därigenom fortsättningsvis kunna vägleda dem på bästa sätt. Detta har mynnat ut i följande övergripande frågeställningar:

- Vilken funktion och betydelse har skrivningen för eleverna?
- Vad och varför skriver eleverna i skolan?
- Hur upplever eleverna att de får hjälp och stöd att utvecklas i sin skrivning?
- På vilket sätt påverkar betyg och bedömning elevernas skrivförmåga?
- Hur ser elevernas skrivning på fritiden ut?

3. Teoretisk grund och tidigare forskning

I det här avsnittet beskriver vi inledningsvis skillnaden mellan produkt- och processororienterad skrivpedagogik. Vi beskriver också olika teorier som används vid skrivforskning: expressivt skrivande, kognitiv skrivteori, socialt interaktiv teori och sociokulturell teori. Därefter redogör vi för delar av den skrivforskning och de skrivteorier som råder idag. Avslutningsvis landar vi i den teoretiska grund som denna uppsats vilar på. Här beskriver vi vilka teorier vi utgår ifrån och som påverkar oss när vi gör denna studie.

3.1 Produkt- och processororienterad skrivpedagogik

Fram till 1970-talet uppmärksammades främst den färdiga texten både inom forskningen och inom skrivpedagogiken. Detta kan med andra ord sägas vara produktorienterad skrivning. Hoel (1997) beskriver hur man såg skrivningen som en linjär process där redan färdigtänkta tankar nedteknades på papperet. Forskningen koncentrerades till analys av de färdiga texterna och skrivundervisningen inriktades på skrivning av texter med formella krav på resultatet. Den formaliserade skrivundervisningen var stark i USA och modelltexter och arbetsböcker var vanligt förekommande.

Även i Sverige betonades vikten av att eleverna skulle uppnå formell färdighet i skrivning. I Lgr 69 står att skrivundervisningen skall lära eleverna att skriva klara framställningar med korrekt språk och tydlig handstil. Detta ska ske genom olika språkövningar där svårighetsgraden anpassas efter elevens förmåga och efterhand ökas. Undervisningen skall försöka förebygga fel som kan uppstå i elevernas texter. I Lgr 69 talas det också om att eleverna skall få möjlighet till fritt berättande, att skrivundervisningen skall stimulera elevernas skaparglädje och att skrivsituationerna ska kännas meningsfulla. Detta kan tolkas som att eleverna inte får hjälp med att bearbeta sina texter när de skriver, utan att de får lära sig om skrivning vid sidan om.

Den produktorienterade skrivpedagogiken kan kopplas samman med den förmedlingspedagogik som tidigare varit dominerande. Gustavsson (2002) menar att det färdiga resultatet betonas inom förmedlingspedagogiken. Han menar vidare att enligt denna syn är kunskapen inbyggd i kulturarvet och att fakta är något givet som är färdigt att läras in. Även Dysthe (1996) menar att enligt en sådan syn är kunskap något som finns objektivt, och därmed kan förmedlas och överföras. Den synen har varit vanlig inom traditionell skolpraxis. Hon knyter det till den behavioristiska inlärningsteorin som anser att eleverna först lär sig grundläggande kunskaper och därefter tänker och reflekterar kring det som lärts in.

Under 1970-talet kom en allvarlig reaktion mot den traditionella förmedlingspedagogiken i och med att den progressiva pedagogiken fick en nytändning. Uppmärksamheten riktades mot elevernas motivation, intresse och aktivitet. Gustavsson (2002) menar att utgångspunkten inom den pedagogiska progressivismen är subjektet och den egna erfarenheten, tolkningen och förståelsen betonas. Han menar vidare att tonvikten läggs på sökandet efter kunskap och de läroprocesser som leder fram till kunskap. Detta påverkade även forskningen kring skrivning, och skrivundervisningen. Hoel (1997) menar att intresset riktades mot eleverna och deras erfarenheter, språkliga resurser och sociala bakgrund. Det var inte bara den färdiga texten som hamnade i fokus, utan även vad som händer under skrivningens gång, under själva skrivprocessen. Intresset riktades alltså mot den enskilda eleven och dess personliga sätt att uttrycka sig på, men även de sociala sammanhangen kom att vägas in då man även intresserade sig för avsikten med skrivningen samt mottagaren av texterna.

Den progressiva pedagogiken och den processorienterade skrivpedagogiken kan härledas från en konstruktivistisk syn på kunskap och lärande. Dysthe (1996) beskriver konstruktivistisk syn på lärande som en process där individen tar emot information, tolkar den och kopplar ihop den med tidigare kunskap för att sen blir ny kunskap. På så vis omorganiseras de mentala strukturerna och ny förståelse uppstår. Viktigt är att det är individen själv som konstruerar den nya kunskapen med hjälp av nya intryck och tidigare vetskap. Det innebär att kunskap inte kan överföras eller enbart förmedlas till någon annan, utan eleven måste själv vara aktiv och ta ansvar för sin egen inläring. Kunskap existerar således inte oberoende av den som lär sig något och den varierar även beroende på vem som lär sig något. Varje individ måste själv skapa och bygga upp sina egna kunskapsstrukturer när denne ska lära sig något. Enligt Dysthe innebär den konstruktivistiska kunskapsinhämtningen en process där eleven således:

1. Får information.
2. Tolkar informationen.
3. Kopplar ihop informationen med det den redan vet.
4. Konstruerar något nytt utifrån det nya och gamla.

Den konstruktivistiska synen på kunskap har fått gehör i 1980 års läroplan, Lgr 80. Här talar man om att skolan måste utformas efter en demokratisk samhälls- och människosyn. Enligt en sådan syn är människan aktiv och skapande och tar ansvar för att söka kunskap och för att förbättra både sina egna och andra människors livsvillkor. För skolan innebär det att använda elevaktiva arbetssätt där läraren bygger vidare på elevernas nyfikenhet och låter eleverna själva formulera och söka svar på frågor. Arbetet bör också utgå från för eleverna aktuella och närliggande saker. Även skrivundervisningen ska knyta an till elevernas intressen och erfarenheter. I kursplanen för svenska står att eleverna ska få använda sina erfarenheter och ord i skrivinläringen och att elevernas egen produktion av texter ska utgöra grunden för skrivundervisningen. Nästkommande läroplan Lpo 94 kan sägas vara starkt präglad av en konstruktivistisk kunskapssyn. På flertalet ställen nämns ett lärande där eleverna ges möjlighet till och får handledning och stöd för att själva söka och utveckla kunskap. Skolan ska bland annat sträva efter att varje elev:

... utvecklar nyfikenhet och lust att lära, utvecklar sitt eget sätt att lära, utvecklar tillit till sin egen förmåga ... (Lpo 94, sid. 9)

Enligt Lpo 94 är det alltså viktigt att fånga upp elevernas motivation till att lära och elevernas inflytande och ansvar för sitt lärande betonas.

3.2 Inåt- och utåtriktade skrivteorier

Forskningen kring skrivning har kommit att koncentrera sig på olika bitar och lett till teorier med olika inriktning. Hoel (1997) använder sig av begreppen inåtriktade och utåtriktade skrivteorier. Inåtriktade teorier handlar om det som händer i skrivarens huvud, hur den tänker, vilka problem den stöter på och vilka strategier den använder för att lösa problemen. Den kognitiva skrivteorin och det expressiva skrivandet som vi beskriver nedan är inåtriktade. Utåtriktade teorier handlar om att skrivande är en språklig och social verksamhet som sker i ett sammanhang, en kontext. Här får kulturella fenomen som olika uttryckssätt, handlingsmönster och tankesätt betydelse. Hit hör den socialt interaktiva teorin och den sociokulturella teorin.

3.2.1 Expressivt skrivande

Den första reaktionen mot den textorienterade skrivningen kom från ett antal amerikanska skrivforskare, varav Peter Elbow är en av de mer framträdande. Elbow (1998) ifrågasätter att tanken kommer före språket och att skrivning handlar om att teckna ner färdiga tankar. Han menar att man inte ska tänka för mycket på kvalitet och ordval i början utan bara sätta igång med skrivningen. Både inre och yttre krav på innehåll, struktur och rättskrivning kan verka hämmande på skrivningen och bör skjutas upp till senare. Enligt Elbow kan man inte uppnå riktigt god skrivning om man bara tänker på att motverka felaktigheter. Man måste våga chansen och skriva mycket för att bli en framstående skribent. Han delar upp skrivningen i två delar: först fri skrivning där tankarna får flöda fritt och därefter granskning och rättning av texten. Enligt detta synsätt handlar skrivning om att upptäcka och utforska och skrivundervisningen bör ta sin utgångspunkt i elevernas egna tankar och upplevelser, och deras egna sätt att uttrycka sig på. Man vill få fram den potential till skrivande som finns hos alla. Detta kan ske genom fri skrivning där man bortser från egna och andras krav på struktur och rättskrivning. Genom skrivningen kan man förverkliga sig själv och utvecklas. Den personliga utvecklingen är i sin tur utvecklande för skrivförmågan.

Fördelarna med det expressiva skrivandet, som vi kan se, är att eleverna får utveckla sitt eget personliga sätt att skriva på och som inte är begränsande genom yttre krav. De nackdelar vi kan se är att det finns en risk för att eleverna stannar upp i sin utveckling om de inte får undervisning om sådant de inte kan. De får inte lära sig att skriva olika sorters formella texter, vilket de kan ha användning för i arbetslivet.

3.2.2 Kognitiv skrivteori

Inom kognitiv skrivforskning är man främst intresserad av att undersöka de inre, mentala processer som sker i hjärnan när vi skriver. De mest kända kognitiva skrivforskarna är Linda Flower och John R. Hays (1981) som menar att man ska vända uppmärksamheten mot skrivprocessen för att få svar på vad som vägleder skrivaren. Forskarna började därför studera personer under skrivningens gång istället för färdiga texter. Det innebar att nya forskningsmodeller utarbetades med bland annat "tänka-högt-protokoll", där skrivaren under skrivprocessen talar in sina tankar på ett ljudband. Flower och Hays har utarbetat en kognitiv teori som är tänkt att vara en grund för studier av tankeprocesser under skrivning. De delar in skrivhandlingen i tre viktiga element som påverkar skrivningen:

- Skrivsituationen
- Skrivarens långtidsminne
- Skrivprocessen

I Skrivsituationen ingår val av ämne, syfte med texten och vem som är mottagare till texten. Här ingår också de speciella krav som skrivuppgiften ställer på skribenten.

I skrivarens långtidsminne ingår kunskap om ämnet, mottagaren och texttypen. Det gäller för skrivaren att aktivera sin kunskap när den skriver. Detta är inte alltid så lätt, dels kan det vara svårt att få fram kunskapen ur minnet, dels kan det vara svårt att anpassa kunskapen till skrivuppgiftens krav. Men Flower och Hays (1981) menar att kunskapen inte bara behöver vara lagrad i minnet, den kan också finnas och tas fram ur yttre källor som böcker och film.

Det tredje elementet är skrivprocessen där momenten att planera, att översätta tankar och information i skrift och att granska ingår. Skrivaren rör sig hela tiden fram och tillbaka mellan de olika momenten under skrivhandlingen. När Flower och Hays beskriver skrivprocessen låter de teorin vila på fyra nyckelfaktorer:

- Skrivning består av ett antal tankeprocesser som skrivaren använder under tiden den skriver en text.
- Tankeprocesserna omfattar en rad underprocesser som hela tiden avlöser varandra. Skrivaren växlar mellan olika nivåer i texten och utvecklar idéer, planerar, granskar och reviderar genom hela skrivprocessen.
- Skrivning är en målinriktad tankeprocess, som vilar på skrivarens egna ständigt förändrade målsättningar.
- Skrivaren utvecklar både övergripande mål och delmål och ändrar och sätter upp nya mål och syfte med skrivningen hela tiden. Målen utgår från de nya kunskaper skrivaren skaffar sig under skrivprocessen.

Detta innebär att skrivprocessen inte är en linjär process, där man först sätter upp mål och tänker ut vad man ska skriva, för att sedan genomföra själva skrivandet och till sist granska och revidera. Skrivningen är istället en cyklisk process där skrivaren hela tiden tänker och växlar mellan att utveckla nya mål och idéer, skriva och granska.

Flower och Hays visar också på att skrivprocessen kan se mycket olika ut för olika skribenter. En del planerar noggrant sin text in i minsta detalj innan de börjar skriva, andra sätter igång direkt och planerar under tiden de skriver.

Vi kan liksom Hoel (1997) se fördelarna med att den kognitiva teorin inriktar sig mot själva skrivprocessen. Genom kunskap om hur personer tänker när de skriver kan man också hjälpa dem att utveckla sitt skrivande. Om man inte ser det man nedtecknar som en färdig produkt, utan att texten är något som man kan jobba med genom att gå tillbaka, ändra och sätta upp nya mål finns det möjligheter till förbättringar. Men vi kan också, liksom Dysthe (1996) och Hoel (1997), se en risk i att man riktar för stort intresse mot individen och det som pågår i dess hjärna och att man då glömmer den betydelse skrivsituationen och det sociala samspelet har för skrivutvecklingen.

3.2.3 Socialt interaktiv teori

Under 1980-talet kom det en reaktion mot den kognitiva riktningen bland forskare i USA. En viktig person inom oppositionen var Martin Nystrand. Nystrand (2007) ser skrivprocessen som en dialogisk handling och den skrivna texten får mening först i interaktionen mellan skrivare och läsare. Skrivaren planerar och sätter upp mål för att uppnå en särskild effekt på läsarna. Men skrivaren blir även påverkad av läsarna och den kontext som texten ska brukas i. Språkaktiviteter motiveras av deltagarnas önskan att förmedla något på ett särskilt vis, med ett särskilt syfte och att etablera och upprätthålla förståelse med de andra deltagarna. Dysthe (1996) påvisar hur Nystrand grundade sina idéer i Bakhtins tankar om vikten av dialog och den betydelse människans relation till andra har. Vi kan bara förstå oss själva genom kommunikation med andra. Bachtin (1997) menar att mening inte kan överföras från sändare till mottagare, utan mottagaren måste aktivt ta emot budskapet för att förståelse ska uppstå.

Både talaren och lyssnaren måste vara aktiva i en talsituation. Lyssnaren är delaktig genom att den instämmer eller inte instämmer med talet och den förbereder sig på att agera eller svara på talet. Det innebär att för att underlätta förståelse i en lärandesituation bör man skapa en verklig dialog mellan de inblandade. Hoel (1997) beskriver att en socialt interaktiv syn på skrivning inriktar sig på individens förhållande till nära sociala omgivningar, främst interaktionen mellan skrivare och läsare. Skrivaren har under processen med läsaren i sina tankar, och anpassar sin text efter läsaren för att bli förstådd.

Dysthe (1996) tar upp kritik mot den socialt interaktiva synen och skriver att alla skrivsituationer inte är kommunikativa och har en utomstående läsare, utan att skrivning också kan användas för att tänka och klargöra för sig själv. Skrivning som redskap för lärande och där skrivaren själv är mottagare kan inte passa in i den socialt interaktiva teorin och skrivning som är utåtriktad och läsarbaserad får ofta för stor vikt i undervisningen, menar hon. Vi menar dock att den socialt interaktiva teorin är viktig att ha i åtanke när man talar om skrivundervisning. Vem som är mottagare till elevernas texter, hur medvetna eleverna är om mottagaren och om de låter sig påverkas av mottagaren är intressant att studera.

3.2.4 Sociokulturell teori

Inom den sociokulturella teorin vidgas det sociala begreppet till att inte enbart omfatta skrivare och läsare utan hela den kulturella miljön skrivaren ingår i. Säljö (2000) menar att man inom ett sociokulturellt perspektiv inte bara tar hänsyn till det biologiska och mentala hos en individ, utan också intresserar sig för omgivningen och de resurser och krav som finns där. Vår förmåga att tänka och lära är beroende av den kultur vi lever i, dels av samspelet med andra personer och dels av de hjälpmedel och verktyg vi har tillgång till. Säljö hävdar vidare att det sociokulturella perspektivet betonar vikten av kommunikativa processer och menar att det är genom kommunikation med andra som vi tillägnar oss kunskaper och färdigheter. Här har språket en viktig funktion i och med att vi genom språket skapar begrepp och kategorier så att vi kan organisera och bevara våra kunskaper och även dela våra upplevelser med andra.

Lärande. Det sociokulturella perspektivet grundar sig mycket på forskaren Lev Vygotskijs tankar. Vygotskij (2001) betonar det sociala samspelets betydelse för lärandet, dels genom att uppmärksamma språket och kommunikationens roll vid lärandet och dels genom att visa att vi kan nå längre i vårt lärande i samverkan med andra. När vi ska bedöma ett barns utveckling ska vi inte bara titta på uppgifter som det kan lösa självständigt, utan även på uppgifter som är lite för svåra att lösa på egen hand, som barnet kan lösa med viss hjälp, i samarbete med andra. Då hittar vi barnets proximala utvecklingszon. Lärande och utveckling sker när barnet ställs inför uppgifter som är på lite högre nivå än det idag kan klara på egen hand. Vygotskij menar att det barnet kan göra i samarbete idag kan det göra på egen hand i morgon. Men uppgifterna får inte ligga på för hög nivå, barnet kan bara lära sådant det har förmåga att lära. Säljö (2000) utvecklar Vygotskijs tankar och skriver att när en mer kompetent person hjälper en mindre kompetent person så äger det rum inom en viss miljö med vissa aktiviteter som leder utvecklingen i en viss riktning. Barnet socialiseras på så vis in i en kultur och dess uppfattningar om olika företeelser. Olika sociokulturella miljöer ger olika möjligheter till lärande och utveckling. Det innebär att vilka kommunikativa praktiker det finns inom skolan har betydelse för elevernas sociala och kognitiva utveckling. Men Säljö hävdar också att barnet själv är aktivt och medverkar till sin egen utveckling utifrån de möjligheter som finns.

Språk. Språket har en central roll i det sociokulturella perspektivet. Enligt Vygotskij (2001) har språket två viktiga funktioner, dels används det för kommunikation, dels används det för

tänkande. Kommunikation handlar om att dela erfarenheter och för att göra det måste vi förstå varandra. Vi måste tala samma språk. Orden måste ha samma betydelse för oss. Då krävs det generalisering, att vi återger verkligheten på ett generaliserat vis. Det är också genom kommunikation som ordens betydelser utvecklas och generaliseras. Språket har också, menar Vygotskij betydelse för tänkandet. Det är genom att socialisera med andra med hjälp av språket som vårt tänkande utvecklas. Detta språkliga tänkande är inte något medfött utan något som har utvecklats i sociala sammanhang genom människans historia.

Skriftspråk. Vygotskij (2001) menar att skriftspråket har en särskild betydelse för tänkandets utveckling i och med att det skiljer sig mycket från talspråket. Det sker i en annan språklig situation där en direkt samtalspartner saknas. Det är också mer abstrakt och kräver ett mer abstrakt tänkande. Men Vygotskij anser inte att barnet måste ha nått färdigt i sitt abstrakta tänkande för att kunna lära sig skriva, utan snarare tvärtom att barnets abstrakta tänkande utvecklas genom skrivandet. Barnet lär sig också skriva på ett mer medvetet sätt än det lär sig tala och blir därmed mer medveten om språket och dess uppbyggnad och det påverkar också barnets intellektuella utveckling. Vygotskij påstår att skrivning är ett av skolundervisningens viktigaste ämnen då det hjälper till att utveckla bitar som ännu inte mognat hos barnet. Hoel (1997) visar på att skrivning inte är en isolerad verksamhet och att kontexten har betydelse även vid skriftspråklig kommunikation. Skrivaren verkar inom en bestämd diskursmiljö där språkliga konventioner och kommunikationsregler bestämmer hur en text ska se ut. Detta gäller även för skrivning i skolan. Skrivundervisningen innebär att lära eleverna de textnormer som gäller i denna speciella diskursmiljö. Eleverna behöver inte bara skaffa sig kunskaper om ämnet för skrivuppgiften, utan också om de språkliga konventioner som gäller. Vi blir inte bara påverkade av personer i omgivningen utan även av texter och andra kulturella artefakter. Hoel menar att skrivaren inte bara interagerar med läsaren, utan också med en mångfald av texter och att texten kommer att bära spår av dessa. Eleverna blir påverkade både av undervisningen inför en skrivuppgift, men också av det som de själva tidigare läst. Det en elev läst kan också påverka andras texter genom exempelvis diskussioner i klassen eller i responsgrupper.

Förändring och utveckling. En viktig aspekt inom det sociokulturella perspektivet är att samhällen hela tiden förändras och utvecklas. Säljö (2000) beskriver hur människor skapar nya redskap som kan öka deras praktiska och intellektuella förmåga, om de lär sig använda dessa redskap. Det ställs andra och allt högre krav och förväntningar på vad människor ska kunna utföra. Det gäller även skrivförmågan. Tidigare räckte exempelvis förmågan att skriva fint och stava rätt ganska långt. Numera, med datorn som hjälpmedel, kan alla skriva fint och stava rätt och det krävs ytterligare saker för att anses vara en god skribent. Även Myrberg (2001) hävdar att kravnivån på läs- och skrivförmåga varierat, och menar att det inte är säkert att en elev som ansågs ha god förmåga på 1950-talet skulle ha klarat kraven i skolan på 1990-talet. Detta kan ställa till problem för samtidigt som eleverna bör förberedas för det samhälle som är aktuellt kan det till slut bli orimliga krav i förhållande till den nivå eleverna befinner sig på.

Makt. En annan viktig aspekt när man talar om lärande är makt. Vem bestämmer vad som är god kunskap att lära in? Och i vårt fall, vem bestämmer vad som anses vara en god skrivförmåga? Utgår man från ett sociokulturellt perspektiv är man medveten om att vissa uppfattningar är mer giltiga än andra, i exempelvis skolan, menar Säljö (2000). Det som anses som viktiga kunskaper i samhället får betydelse via läroplaner och kursplaner. Men även lärarnas personliga preferenser och den kultur som råder på en viss skola kan ha betydelse. Man kan då fråga sig var eleverna kommer in i detta? Hur mycket har de att säga till om kring

de skrivsituationer de möter i skolan? Vem bestämmer vad och på vilket sätt man ska skriva?
Enligt Lgr 11 ska skolan:

... stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. (Lgr 11, sid. 9)

Men i skolan handlar det för eleverna mycket om att kunna anpassa sig efter de förväntningar och krav som ställs på dem. Säljö (2000) hävdar att en god förmåga enligt ett sociokulturellt perspektiv innebär att kunna förstå och agera utifrån de kommunikativa regler som finns inom verksamheten. Pedagogen får en viktig uppgift i att ta reda på hur eleverna uppfattar de regler som finns och hjälpa dem att behärska dem. Återigen blir det intressant att i ett maktperspektiv diskutera vem och vilka som sätter upp dessa regler och om eleverna bara förväntas att foga sig i dessa regler.

Det sociokulturella perspektivet i skolan. I läroplanen från år 1994, Lpo 94 kan man märka av en sociokulturell syn på lärande. Det talas bland annat om att i skolan skapa en god miljö för lärande och utveckling, innehållande olika kunskapsformer. Undervisningen ska utgå från elevernas tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Sambandet mellan språk, lärande och identitetsutveckling nämns också och eleverna ska ges många möjligheter till att samtala, läsa och skriva. Så här står det om skolans ansvar för elevernas språkutveckling:

Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. (Lpo 94, sid. 12)

Men det är främst i kursplanen för svenska som man kan se att den genomsyras av den sociokulturella synen. Här betonar man språkets betydelse för både kommunikation och lärandet och menar att kunskap både bildas, synliggörs och kan hanteras genom språket. I kursplanen står att ett av skolans viktigaste uppdrag är att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. Läroplanen från år 2011, Lgr 11, är till stor del lik den från år 1994 och det är främst i kursplanerna man kan se en förändring. Det är fortfarande till största delen i kursplanerna för svenska, engelska och moderna språk som man pekar på språkets betydelse för lärandet. I kursplanen för svenska står det bland annat:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Lgr 11, kursplanen för svenska, sid. 222)

Men även i exempelvis kursplanerna för matematik, musik och de naturorienterade ämnena står det att undervisningen ska ge eleverna förutsättningar för att utveckla sin förmåga att kommunicera.

3.3 Skrivteori idag

Här kommer vi ta upp en del av de skrivteorier som råder idag. Mycket av senare tids forskning tar sin utgångspunkt i teorierna vi beskrivit ovan.

3.3.1 Varför skriver vi?

Varför är det så viktigt det här med skrivning? Vad ska vi ha det till? Strömquist (2014) menar att skrivning inte bara har en kommunikativ roll utan fyller fler funktioner än så. En text som är nerskriven har en mer varaktig karaktär än det muntliga samtalet. En text finns där och den kan man återgå till och ta del av när det passar, man kan läsa den flera gånger vilket är en fördel om det som ska förmedlas är komplicerat och svårt att förstå. Man kan påverka texten när man läser den så tillvida att lästillfälle kan väljas, anteckningar kan göras och lästiden anpassas. Som skribent har man även mer tid på sig att formulera sig på ett bra sätt i text, man kan bearbeta den och tänka igenom exakt vad man vill säga och få det tydligt. Skrivandets huvudfunktioner är den expressiva, den kognitiva och den kommunikativa funktionen menar Strömquist och delar vidare upp skrivandets olika funktioner som *för nöjes skull*, *för tankens skull* och *för kommunikationens skull*. För nöjets skull handlar om att skriva bara för att man tycker det är roligt. Till exempel genom att skriva brev, berättelser, romaner, noveller, dagbok, blogg, dikter mm. Att skriva kan även vara ett sätt att uttrycka känslor, att få skriva av sig oro och bekymmer kan hjälpa, men även lyckliga känslor kan man vilja skriva av sig. Skrivandet har här en expressiv funktion, det vi skriver ger uttryck för vårt inre jag. För tankens skull handlar om att skriva för att sortera våra tankar, skapa ordning i sådant som är komplicerat och förstå oklara begrepp. Skrivandet kan skapa en struktur i det du tänkt när du ser det på papper. Genom skrivandet tänker man och därigenom befäster man även kunskaper. Genom att skriva om något lär man sig det. Här spelar skrivandet en stor roll för vårt tänkande och för vårt minne, det vill säga en kognitiv funktion. Den sista funktionen är för kommunikationens skull, som kan sägas vara den övergripande funktionen, eftersom nästan allt skrivande är en kommunikativ handling. Genom den skrivna texten kommunicerar man med andra och med sig själv. Det som skrivs expressivt eller kognitivt blir ju också kommunikativt om det läses efter ett tag, det vill säga jag kommunicerar med mig själv. Vanligtvis avses dock oftast med kommunikationen överförande av innehåll till någon annan person.

Skriften ses som sagt som ett språkligt verktyg, vilket i vår kultur har fått stor betydelse, både för vår kommunikation med andra och för vårt lärande. Att kunna manövrera skriftspråket är i princip nödvändigt för att kunna delta i samhällslivet. Säljö (2000) påpekar att även informationsteknologin bygger på skriftspråket, i och med att det innefattar olika tekniker för att skapa, sprida och använda texter. Det här innebär att många människor kommer att ha arbetsuppgifter som kräver att de inte bara kan läsa utan också producera texter, vilket förutsätter en god skrivförmåga. Säljö hävdar vidare att skriften inte bara påverkar vårt sätt att kommunicera utan också vårt sätt att tänka och lära. Genom skriften blir vi inte låsta vid här och nu situationer, utan kan ta del av händelser på andra håll i världen och av det som hänt tidigare i historien. Vi får ta del av andra perspektiv och vår syn på världen förändras, vilket leder till att vi utvecklar vår förmåga att reflektera.

3.3.2 Vad innebär det att skriva?

Flower och Hays (1981) kognitiva teori om skrivandet som en process har inspirerat många av dagens forskare. Bjar (2006) skriver att skrivandet innehåller olika tankeprocesser som hela tiden samverkar med varandra. Den som skriver utvecklar idéer, planerar, läser om och reviderar under hela skrivprocessen. Efterhand som texten växer fram skapar skribenten nya mål med sin text och visar då även att den tillägnat sig nya kunskaper under skrivningens gång. På så vis kan man se skrivning som en avancerad och kognitivt utmanande aktivitet och flera språkliga kompetenser måste automatiseras för att skriftspråket ska kunna vara ett bra verktyg för utveckling och lärande, menar hon. Det krävs mycket tid och stort engagemang för att utveckla sin skriftspråkliga kompetens. Även Wengelin (2008) beskriver hur en text

stegvis växer fram och att skrivning är en komplex process som böljar fram och tillbaka. Den innehåller olika delar såsom planering, omsättning av planeringen i skrift och utvärdering. De olika delarna kan ske om vart annat under skrivningens gång. När vi skriver arbetar vi med texten på olika nivåer samtidigt. Innehållet planeras samtidigt som vi arbetar med att formulera oss grammatiskt och syntaktiskt korrekt. Vi reviderar kontinuerligt texten gällande rättstavning, meningsbyggnad och ordval. Vi omformulerar, tar bort, ändrar och flyttar meningar och flyttar stycken.

Redan antikens retoriker skapade regler för hur de skulle bygga upp texter. Hela arbetsprocessen omfattade ett antal moment, den så kallade antika textbildningsmodellen. Dessa faser benämns *intellectio*, *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *pronuntiatio*, *emendatio*. Denna arbetsprocess är aktuell än idag. De flesta vana skribenter arbetar på ungefär samma sätt. Strömquist (2014) delar in skrivprocessen i följande steg: förstadiet, skrivstadiet, efterstadiet. Förstadiet innebär analys, materialinsamling, sortering, planering, och sovring medan skrivstadiet innebär att ett första utkast skrivs, att få ned innehållet medan det avslutande stadiet, efterstadiet innebär bearbetning, revidering, korrekturläsning. Strömquist beskriver alltså skrivning som så mycket mer än att bara skriva. Det handlar om att förbereda sig på flera sätt, man kanske går omkring och tänker på skrivuppgiften i olika sammanhang. Det handlar om att skaffa sig material och att sortera materialet. Man måste fokusera, sovra, strukturera och organisera. Skrivning är att formulera sig och att skriva ner och formulera sina tankar i ord för att slutligen skriva om, skriva om och skriva om. Skrivning kräver individens engagemang, utan engagemang blir ingen text.

Birgitta Norberg Brorsson (2007), universitetslektor i svenska språket, visar i sin avhandling att svenska skolor är dåliga på att arbeta med skrivprocessen. Hon menar att elever får i uppgift att skriva olika texttyper, vilka kräver olika språkliga kunskaper, men att de inte får verktygen för att kunna genomföra detta. Nyströms (2000) visar i sin avhandling att många elever i gymnasiet inte uppmärksammar sin skrivprocess och att de har en dålig uppfattning om hur man skapar en text.

3.3.3 Skrivundervisning

Ett av skolans uppdrag är att ge eleverna möjlighet att utveckla sin skrivförmåga. Detta kan ske genom att eleverna får god och varierad undervisning och att de får möjlighet att använda skriftspråket i många olika sammanhang. Caroline Liberg (2007), professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och läroprocesser, skriver om vikten av att skapa goda läs- och skrivmiljöer i skolan. Det gäller att skapa ett engagemang och intresse hos eleverna genom att ta tillvara på deras tidigare erfarenheter, ge dem skrivuppgifter som fyller en kommunikativ funktion och inom ett sammanhållet kunskapsområde. Texter som eleverna själva skrivit kan exempelvis användas i undervisningen.

För att eleverna ska få god och varierad undervisning måste pedagogerna ha god kompetens inom området. Frykberg (2007) menar att läraren är den viktigaste personen när det gäller att skapa goda miljöer för lärande i skolan. Det innebär att läraren måste ha goda kunskaper om barns- och ungdomars utveckling, språkutveckling och lärande samt om läs- och skrivinläring. Genom att kunna använda sig av varierande innehåll och metoder medverkar de till ett lustfyllt lärande.

Särskilt viktig är god undervisning för de elever som möter svårigheter i olika skrivsituationer. Skolinspektionen (2011) betonar vikten av att undervisningen anpassas för elever i läs- och skrivsvårigheter, att det gäller för alla ämnen och att anpassningarna främst

ska göras inom den ordinarie klassundervisningen. Man vill att språkutvecklande arbetssätt utvecklas på skolorna och menar att lärarnas kompetens har avgörande betydelse för elevernas utveckling. Skolinspektionen hänvisar till den tillsyn och de kvalitetsgranskningar som gjordes 2009, som visar att en femtedel av grund- och gymnasieskolorna inte i tillräcklig grad anpassar undervisningen utifrån elevernas behov. Enligt en kunskapsöversikt som skolverket gjort används i allt för stor utsträckning "eget arbete" där eleverna utifrån planeringar ska lösa uppgifter på egen hand. Forskning visar att ett sådant arbetssätt inte gynnar elevernas kunskapsutveckling. Det som är positivt för resultaten är om läraren är aktiv och pådrivande och formar undervisningen så att den fungerar för elever med olika förutsättningar.

3.3.4 Diskursivt skrivande

Skrivande i skolan skiljer sig åt från skrivande i andra mer naturliga sammanhang, där syftet ofta är att kommunicera ett budskap till en mottagare. Norberg Brorsson (2007) visar i sin avhandling att de texter som produceras i skolan blir så kallade skolinterna texter. De är inte avsedda att användas utanför skolan, utan de tillhör den speciella skrivkontexten som finns i skolans värld. Norberg Brorsson menar vidare att skolans skrivundervisning istället bör fokusera på ett diskursivt skrivande som innebär att skriva texter i vilka eleverna får resonera och argumentera om saker och ting utifrån egna reflektioner och analyser. Görs inte detta, menar hon vidare, finns det risk att många elever inte får den kompetens de behöver för ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Även Chrystal och Ekvall (2009) visar på att skrivande i skolan inte har ett kommunikativt syfte, utan att skrivuppgifterna främst är till för att träna skrivning och för att läraren ska kunna bedöma elevernas skrivförmåga. Detta kan enligt dem påverka elevernas skrivutveckling. Liberg (2007) påstår att det ofta enbart är läraren som är mottagare till elevernas texter och menar att detta kan innebära att eleverna anpassar sig till de krav som ställs på uppgiften från läraren, och att de inte gör mer än nödvändigt. Ännu allvarigare är att en del elever tappar motivationen och slutar anstränga sig helt.

3.3.5 Olika texttyper i skrivundervisningen

Johansson och Sandell Ring (2012) beskriver begreppet genre, utifrån den australiska genreskolans benämning, som att det handlar om att man i en speciell social situation använder ett speciellt språkligt mönster. Barnet möter tidigt olika sociala situationer och lär sig anpassa sina aktiviteter och sitt språk efter dessa. Enligt detta synsätt kan man alltså säga att vi dagligen använder olika genrer när vi anpassar vårt språk efter situationen, ämnet vi talar eller skriver om och mottagaren till budskapet. Gibbons (2013) utvecklar resonemanget genom att dela upp de sammanhang vi använder språket i, dels i en kulturkontext och dels i en situationskontext. Kulturkontexten handlar om att språk används för samma syften i olika kulturer, men hur språket används varierar i olika kulturer. I situationskontexten anpassas språket efter 1) ämnet man talar eller skriver om, 2) förhållandet mellan talarna eller skrivaren och läsaren och 3) vilket kommunikationssätt som används, alltså om det är talspråk eller skriftspråk.

I skolan används olika genrer med olika språkliga mönster såsom berättande, beskrivande, förklarande, instruerande och argumenterande texter. Johansson och Sandell Ring (2012) visar att man inom genrepädagogiken vill göra eleverna medvetna om de språkliga mönstren i olika genrer och hur språket fungerar i olika sammanhang. De skriver vidare att språket varierar i olika skolämnen och att en del elever får svårigheter då de inte har strategier för läsning och skrivning av texter i olika ämnen. Liberg (2009) hävdar att Norge är ett föregångsland inom

den nordiska skrivforskningen. Intresset har bland annat riktats mot skrivning i olika skolämnen och följande budskap har förts fram:

Att lära sig ett ämne är att också lära sig att kommunicera på det och däribland att lära sig skriva på det (Liberg 2009, sid. 6).

Liberg beskriver vidare hur forskningen nått fram till skolverksamheten i Norge och att den norska läroplanen från 2006 (LK 06) tydligt skriver fram betydelsen av elevernas skrivutveckling i olika ämnen. Skrivning ses som en av fem grundläggande färdigheter (de övriga är att kunna uttrycka sig muntligt, att kunna läsa, att kunna räkna och att kunna använda digitala redskap). Trøite Lorentzen (2009) menar att den senaste tidens forskning påvisat skrivningens betydelse för kompetensutveckling, inte bara för skrivkompetensen, utan också för kunskap inom olika områden i och med att man genom skrivning får en reflekterande, kritisk och kreativ syn på det man lär sig. Trøite Lorentzen betonar vidare vikten av en tydlig skrivundervisning i alla ämnen och att den ska genomföras av personer som har kunskap om texterna i ämnet.

I Sverige kom den processororienterade skrivpedagogiken först och främst att handla om skrivning som redskap för att lära och fick mest genomslag på låg- och mellanstadiet där textaspekten inte var lika viktig (Hoel 1997). Därför har genrepdagogen och skrivning i olika ämnen först på senare år fått en mer framträdande roll. Nyström (2000) visar i sin avhandling om gymnasisters skrivande att eleverna inte tagit till sig så många genrer under sin skoltid och att flera av genrerna förblivit otydliga för dem. Enligt Skolverkets nationella kvalitetsgranskning (1998) har lärarna en bristande kunskap i olika ämnens texttyper och kan därför inte hjälpa eleverna att utveckla skrivandet. Eleverna uppfattar inte heller att de kan bli bättre skribenter genom undervisning. Skolverket (1998) menar att eftersom de nationella kursplanerna är otydliga, har inte tanken att all undervisning ska vara språkutvecklande etablerats i skolorna. I kursplanen för svenska står att språket har en nyckelställning i skolarbetet och att alla lärare måste ta ansvar för och vara medvetna om betydelsen av elevernas språkutveckling. Men i övriga ämnen nämns inte språkets betydelse för lärandet (Skolverket 2008).

Skolverket (1998) ger i sin kvalitetsgranskning förslag på att ändra de nationella kursplanerna angående läs- och skrivutvecklingen. De bör innehålla både mål för ämnesundervisningen och mål för ämnesspråksundervisningen. De olika ämnena bör ta huvudansvar för olika typer av genrer och det bör göras tydligt vilka former av läsande och skrivande som kan utvecklas i olika ämnen. I Lgr 11 kan man se förändringar utifrån detta. Här använder man begreppet texttyp istället för genre. Skrivförmågan nämns inte specifikt i alla ämnen, men det står att eleverna ska ha kunskaper om olika typer av texter. Man kan också se spår av genrepdagogen och språkutvecklingens betydelse i de olika ämnernas kursplaner genom uttryck som att eleverna ska kunna resonera, beskriva, redogöra, förklara, argumentera och instruera.

3.3.6 Skillnad mellan talspråk och skriftspråk

Det kan också vara bra för eleverna att vara medvetna om skillnaden mellan att skriva och att tala. Bjar (2006) menar att det finns stora skillnader mellan talspråk och skriftspråk när det gäller prosodi, syntax, semantik osv. Skriftspråket är mycket striktare i sin grammatik än vad talspråket är. Talspråket är också personligt färgat av ålder, dialekt, utbildning, yrke osv. medan skriftspråket istället har en språklig norm som är gemensam för alla. I skriftspråket

finns formella krav att ta hänsyn till såsom stavningsregler och grammatik i form av korrekta böjningar av ord, prepositioner, ordföljd mm. I skriftspråket kan du inte heller använda talspråkets prosodi som är så avgörande för hur mottagaren uppfattar det du säger. I skriftspråket är vi hänvisade till att använda skiljetecken för att förstärka budskapet. Det finns även större beständighet i skriftspråket då det man skrivit finns kvar medan talspråket i sin tur är mer flyktigt. Det är lättare att ändra något vi skrivit än att ändra något vi sagt (Bjar, 2006). Även Liberg (2010) tar upp att skrivna texter ofta är mer självbärande och situationsoberoende därför att de är dekontextualiserade, dvs. de kan förstås och läsas utan att man har fysisk kontakt med den som skrivit dem.

3.3.7 Skrivsvårigheter

Skrivning är som sagt en komplex aktivitet och det är därför inte konstigt att många elever möter svårigheter av olika slag i skrivsituationer. Chrystal och Ekvall (2009) beskriver att skrivförmåga omfattar många olika förmågor på olika nivåer, allt från att kunna forma bokstäver till att kunna organisera och anpassa innehållet i en text efter mottagare och genre. Det innebär även att svårigheter kan uppstå på många olika plan och det kan ibland vara svårt att se vad en elev främst har problem med.

En viktig aspekt är vilken inställning eleverna har till skrivning. Det är ofta lättare att ta sig förbi hinder om man tycker att det är roligt och förstår meningen med det man gör. Myrberg (2007) pekar på motivationens betydelse för skrivutvecklingen och att den hänger nära samman med den uppväxtmiljö eleven är i. En miljö med stor tillgång till böcker och texter och med föräldrar och syskon som är intresserade av läsning och skrivning medverkar till att barnet får en positiv hållning till läsning och skrivning. För alla elever ser det inte ut så och förskolan och skolan har en viktig uppgift i att, genom samarbete med elever och föräldrar, försöka medverka till att skapa positiva språkliga miljöer för barnen.

Skrivsvårigheter visar sig ofta i skolan då skrivning är en stor del av verksamheten och det ställs andra och högre krav på skrivförmågan där än eleverna möter i andra, privata sammanhang. Hoel (1997) påstår att skrivproblem ofta är beroende av situationen och visar på den betydelse läsaren har. Studier visar på ett samband mellan lärarkommentarer och elevernas förhållning till skrivning. Eleverna säger att lärarreaktioner är en av de främsta orsakerna till skrivblockeringar. Hoel beskriver vidare hur problem ofta uppstår i situationer där skrivaren ställs inför krav och förväntningar som hon inte tror att hon kan klara av. Förväntningarna kan komma från signifikanta andra eller från skrivaren själv. I prestationssituationer uppstår både viljan att lyckas och rädslan att misslyckas. När rädslan blir starkare än viljan kan skrivblockeringar uppstå.

Undervisningen har en viktig roll för att motverka och minska effekten av skrivsvårigheter. Säljö (2000) påpekar att läsning och skrivning inte är naturgivna förmågor, utan att de måste läras in och att svårigheter kan bero på att man inte har fått möjlighet att tillägna sig de språkliga mönster och de regler som skriftspråket omfattar. Han menar att det är naturligt att människor får svårigheter när kraven på läs- och skrivefärdighet höjs, så som de gjorts i vårt samhälle under senaste tiden. Han skriver vidare att i ett sociokulturellt perspektiv måste pedagogiska problem främst ses utifrån de kommunikativa praktiker där lärandet sker. Elevers förmågor och motivation kan ha betydelse, men det är viktigare att analysera vad i praktiken som skapar svårigheter för elever och försöka göra förändringar så att eleverna ges ökade möjligheter till lärande.

Forskningen visar alltså att det kan finnas många olika orsaker till svårigheter. Det kan handla om individens motivation och uppväxtvillkor, men också om lärarens kompetens och hur undervisningen är utformad och om vilka krav som ställs i skolan och i samhället. Men fortfarande riktas fokus ofta på den enskilda eleven ute på skolorna. Skolinspektionen (2011) visar att hur man kartlägger och utreder läs- och skrivsvårigheter ser olika ut på olika skolor. De menar att det är ett problem att man i högre grad riktar in sig på den enskilde eleven och dess styrkor och svårigheter och i mindre grad på hur undervisningen är anpassad eller på hur organisationen på skolan ser ut. Då får man inte ett helhetsperspektiv och det påverkar de åtgärder som görs.

Då det ställs höga krav på skrivförmåga både i skolan och i samhället idag, blir det ett stort problem för de elever som har svårigheter att skriva, vilket kan leda till en ond cirkel med allt sämre självförtroende och mindre mod att genomföra skrivuppgifter. Myrberg (2007) påvisar att ungdomar med stora läs- och skrivsvårigheter i mycket högre grad är arbetslösa och att ytterst få studerar vidare. Det är viktigt att skolan genom god undervisning i skrivning och goda stödstrukturer motverkar detta.

3.3.8 Stödstrukturer

I skolan ska varje elev få hjälp med att utvecklas på den nivå där den befinner sig. I Lgr 11 står att:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. (Lgr 11, sid.8)

Det står också att:

Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. (Lgr 11, sid. 8)

Detta innebär att undervisningen måste anordnas utifrån de behov eleverna har och att den måste anpassas efter de elever som av olika anledningar har svårigheter. Enligt skolinspektionen (2011) handlar anpassningarna ofta om att eleverna får kortare, enklare texter och att de får avgränsade eller färre uppgifter och att de får redovisa uppgifter och kunskaper muntligt istället för skriftligt. De menar att det behövs ytterligare anpassningar som exempelvis att eleverna får möta olika läsutmaningar, arbeta med olika typer av texter och samtala om texter med olika personer i olika sammanhang. Skolorna behöver också bli bättre på att använda sig av alternativa verktyg för dem som är i läs- och skrivsvårigheter. Även Wengelin (2008) visar på betydelsen av att i skrivundervisningen arbeta både med innehåll och med form, särskilt för elever i svårigheter. Enligt Wengelin ägnar nybörjarskribenter mycket uppmärksamhet åt den mekaniska delen av skrivning som att forma bokstäver och att stava ord. Så länge dessa bitar inte har automatiserats finns inte så mycket kognitiva resurser kvar till andra delar av skrivningen som exempelvis textkomposition. I sin forskning ser Wengelin att detta även gäller för vuxna med läs- och skrivsvårigheter. Hon menar att skrivundervisningen bör innehålla alla delar: planering, omsättande till språk och granskning. De barn som behöver lägga mycket kraft på den mekaniska delen bör få hjälp med att utveckla verktyg även för de andra delarna av skrivningen, då de på egen hand inte har resurser kvar för att utveckla dem.

3.3.9 Respons

Inom den processororienterade skrivpedagogiken riktas fokus mot skrivprocessen och inte bara den färdiga texten. I detta ingår att eleven får hjälp och stöd under skrivningens gång. Eleven får diskutera sin text med andra och kan utifrån responsen utveckla sitt skrivande. Hoel (1997) visar att i Norge kom den processororienterade skrivpedagogiken att inrikta sig på texten och de krav som ställs på olika texter som skrivs. Då får lärarens textkompetens och användande av respons, även elevrespons, betydelse.

I Sverige fick responsen en ökad betydelse när tankarna om formativ bedömning på allvar slog igenom i och med arbetet med att implementera Lgr 11 på skolorna. Lundahl (2011), fil dr i pedagogik och docent vid institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet, menar att formativ bedömning handlar om att ge återkoppling under inlärningsprocessen: Den anger var i läroprocessen eleven befinner sig och visar på mål som eleven ska arbeta vidare mot. Formativ bedömning är användbar inom skrivundervisningen. Lundahl visar hur läraren kan hjälpa eleverna att hitta viktiga saker som de kan tänka på när de ska utveckla sin text, som att texten är anpassad till genre, att den har en klar struktur, att den följer skrivregler och att den är kommunikativ och tilltalar läsaren. Han menar att lärarens betydelse för elevernas kunskapsutveckling är stor och att om man vill förbättra skolans resultat så är lärarnas undervisningskompetens en viktig faktor.

3.4 Vår teoretiska utgångspunkt

I vår undersökning tar vi hjälp av både inåt- och utåtriktade teorier om skrivning. Vi vill inte sätta de olika teorierna mot varandra, utan ser dem mer som att de kompletterar varandra då de fokuserar på olika delar av skrivningen.

Den sociokulturella teorin och den socialt interaktiva teorin använder vi, då vi vill undersöka hur eleverna uppfattar det sociala samspelet vid skrivinläringen. Vilken betydelse har mottagaren för eleverna när de skriver? Har respons från lärare och kamrater betydelse för deras skrivutveckling? Blir de påverkade av uppgifternas utformning, bedömning och andra kontextuella förutsättningar för skrivningen?

Vi använder oss också av den kognitiva teorin och expressivt skrivande för att se hur skrivningen fungerar för den enskilda eleven. Inåtriktade teorier handlar om det som händer i skrivarens huvud, att förstå hur eleverna tänker, vilka problem de har med att förstå uppgifter och vilka strategier de använder. Detta är viktigt för att kunna förstå och hjälpa de elever som har skrivsvårigheter, menar Smidt (2009).

Numera blir det allt fler som håller med om att både det sociala och det individuellt kognitiva perspektivet ska tas med i beräkningen, om man ska kunna förstå såväl inläring som skrivande. Det är enligt Nystrand (2007) ömsesidigheten mellan det sociala samspelet och de individuella processerna i hjärnan som utgör nyckeln till både effektiv inläring och till att kunna skriva bättre.

Vi använder oss också av Strömquists (2014) indelning av skrivning i ett kognitivt, ett kommunikativt och ett expressivt syfte för att se vilken funktion skrivning har för eleverna. Skriver de för att lära, för att kommunicera eller för nöjes skull?

4. Metod och metoddiskussion

4.1 Forskningsansats

Vi vill i vår studie ta reda på vad elever uttrycker för uppfattningar om skrivning och skrivundervisning samt vilka upplevelser de har av dessa. Därför har vi valt forskningsintervju som metod. För som Kvale och Brinkmann (2009) uttrycker det:

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem?
(sid 15)

Genom att lyssna till vad eleverna säger kan vi få en uppfattning om hur de upplever skrivning i skolan och på fritiden. I och med att vi väljer forskningsintervju som metod faller även en kvalitativ ansats ut för vår studie. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) kan den kvalitativa forskningsintervjun användas när man vill se företeelser i vardagsvärlden ur de intervjuades perspektiv. Kvalitativa studier används när man vill hitta och beskriva det unika, enskilda fallet enligt Stukat (2011). Vi vill hitta olika infallsvinklar på skrivning utifrån elevernas svar.

I denna studie utgår vi från andra ordningens perspektiv; det vill säga att försöka identifiera uppfattningar eleverna har, att beskriva hur de framstår och vilka variationer av uppfattningar som finns istället för att beskriva hur något egentligen är (Stukat, 2011). Vi vill alltså utgå från elevernas ord om olika fenomen och beskriva dessa snarare än att förklara och analysera. Enligt ett fenomenologiskt synsätt är den relevanta verkligheten vad människor uppfattar att den är, inte vad den egentligen är (Kvale & Brinkmann 2009). Med en kvalitativ intervju kan vi använda oss av öppna frågor kring olika teman och på så vis ge eleverna möjlighet att uttrycka sig fritt och försöka hitta variation i deras utsagor.

Om vi hade velat ha ett större antal elever med i vår studie hade en alternativ metod kunnat vara enkäter. Då hade vi kunnat vända oss till ett större antal elever och använda materialet för att göra jämförelser mellan olika kategorier av elever. Vi har dock valt att inte använda oss av enkäter, då vi inte vill styra elevernas tankar genom strukturerade frågeformulär, utan hitta nya infallsvinklar om skrivning och kunna ta tillvara på den variation av uppfattningar som finns hos olika elever. En annan alternativ metod hade kunnat vara att göra klassrumsobservationer. Enligt Stukat (2011) är observationer användbara när man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör. Man kan få både verbala och icke-verbala intryck. Vi har även här valt att inte använda oss av observationer då vi vill undersöka hur eleverna uppfattar och upplever skrivning i skolan, inte hur undervisningen faktiskt är upplagd. Vi vill veta elevernas uppfattningar och upplevelser genom att höra vad eleverna säger om skrivning i skolan och på fritiden. Därför anser vi att den kvalitativa intervjun är den mest lämpliga metoden för vår studie.

4.2 Intervju som metod

Vi har valt att använda oss av en halvstrukturerad intervju som metod. En halvstrukturerad intervju är varken ett öppet vardagssamtal eller ett slutet frågeformulär. Den utförs enligt en intervjuguide som fokuserar på vissa teman och som kan innehålla förslag till frågor (Kvale och Brinkmann, 2009). Enligt Stukat (2011) utgår man i den halvstrukturerade intervjun från ett antal övergripande frågor som sen kan följas upp med lämpliga följdfrågor utifrån de

intervjuades svar. Vi kan dessutom delvis kalla intervjuerna för att ha en låg grad av standardisering, vilket enligt Trost (2010) innebär att man formulerar sig efter den intervjuades språkbruk samt att följdfrågor kan ställas. Vi har dock följt intervjumallen i den ordning frågorna skrivs där, det vill säga att vi har styrt ordningsföljden.

4.2.1 Gruppintervju

Vi vill i vår studie rikta oss till så många informanter som möjligt för att få så många svar som möjligt. Intervjuer med enskilda elever hade, i en studie som denna, varit allt för tidskrävande vilket gjorde att valet föll på gruppintervjuer som metod. På detta vis kan vi få höra fler elevers ord om skrivning istället för bara ett fåtal. En annan fördel med gruppintervjuer är att elever i årskurs åtta eventuellt kan känna sig obekväma i en situation där de deltar ensamma med en intervjuare. I en grupp med andra elever kan de känna sig mer trygga och kanske våga uttrycka mer. Eleverna kan även bli stärkta av vad de andra säger och kan känna igen sig i vad andra tänker och uttrycker så vi ser även en pedagogisk vinning med gruppintervjuer. Trost (2010) styrker detta då han säger att gruppintervjuer ger utrymme för interaktion mellan informanterna, vilket kan ge varje enskild individ nya perspektiv på sina egna tankar, det vill säga leda till en individuell utveckling. Han menar vidare att man genom gruppintervjuer kan komma fram till idéer som kan ligga till grund för planering och förbättring inom det studerade området, vilket hade varit trevligt att uppnå. Trost anser att intervjuaren har en viktig roll vid gruppintervjuer. Intervjuaren behöver skapa en vi-känsla i gruppen samtidigt som intervjuaren behöver se till att alla kommer till tals. Ingen i gruppen ska behöva säga alltför mycket i förhållande till vad som är rimligt och ska inte heller behöva ångra vad denne sagt.

Naturligtvis finns en risk att det är de mest pratsamma och dominanta informanternas röster som hörs mest medan de lite blygare kommer i skymundan. Här har intervjuaren en viktig roll och vi har därför valt att "gå laget runt" med frågorna och inte bara kastat ut dem. Just för att få höra vad alla säger. Det finns också en fara i att informanterna ger det svar de anser lämpligt för situationen snarare än vad de kanske egentligen anser (Trost, 2010). I vårt fall är det elever vi intervjuar och i vår roll som både vuxna, lärare och intervjuare kan vi ha en viss påverkan på deras svar. Vågar de säga det de vill eller säger de vad de tror att vi vill höra? Faror som dessa finns vid alla typer av intervjuer och här har vi som intervjuare försökt vara professionella och skapa en trygg samtalsmiljö där alla vågar yttra sig. Vi har dessutom haft det i åtanke när vi hanterat vår analys.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att det kan vara svårt att intervjuar vissa grupper av människor såsom barn och ungdomar och få uttömmande svar. Vår målgrupp som är elever i årskurs åtta tillhör denna kategori, vilket vi är medvetna om. Att visa intresse för det de säger och ställa följdfrågor är viktigt i det här sammanhanget, enligt Kvale och Brinkmann. Vi valde därför att genomföra en så kallad semi-strukturerad gruppintervju där vi vid intervjuerna utgick från ett frågeformulär med olika övergripande teman och flera underliggande frågor (Bilaga 1). Detta för att säkerställa att vi fick med den data vi behöver för vår undersökning. Vi hade även ett antal fallstudiefrågor som eleverna fick diskutera kring, detta för att väcka tankar kring ämnet hos eleverna samt för att skapa ett trivsamt diskussionsforum.

Gruppintervjuer medför enligt Trost (2010) en del extra etiska problem som vi tar upp under rubriken Etik. Förutom dessa etiska problem bör även gruppstorleken diskuteras. En grupp ska bara vara så stor att intervjuaren kan hålla reda på alla deltagarna. Vi valde därför antalet

fyra- sex elever i varje grupp. Det kändes viktigt för oss att kunna höra ordentligt vad alla sa samt att kunna skilja dem åt.

4.3 Urval

Vi har i denna studie använt ett strategiskt urval, det vill säga vi har valt ut de som vi tror sig veta något om det vi söker, d.v.s. eleverna. Vi har valt att undersöka elever i årskurs 8 då vi ansåg att de är så pass stora att de kan uttrycka sig. Vårt syfte med studien är inte att jämföra olika elevgrupper utan att fånga in en variation av utsagor från eleverna. Därför har vi inte medvetet styrt urvalet i fråga om kön, betyg eller andra faktorer. Eleverna deltar under en och samma kategori: elever i årskurs åtta, och representerar den variation som kan tänkas rymmas därinom. Till en början hade vi för avsikt att undersöka fyra skolor där vi ville ha en variation i sociokulturell, socioekonomisk och geografisk skillnad. Vi tyckte att det skulle vara intressant att få höra elevers utsagor från olika områden med olika förutsättningar och se om det fanns variationer eller samtycken i deras svar beroende på lokal placering. Efter att ha sett ut ett par skolor började vi med att kontakta rektorerna på dessa skolor via telefon för att dels få deras godkännande att genomföra studien och dels för att få kontakt med lärare som var intresserade att delta. Deras kontaktuppgifter fick vi tag på genom kommunernas hemsida. Här uppstod första problemet, rektorerna var väldigt svåra att nå och vi ägnade därför mycket tid åt detta. Vi använde både mail och telefon. När vi till slut fick kontakt med någon av dem ombads vi maila dem informationen vi hade om vår undersökning och de lovade i sin tur att någon lärare skulle återkomma till oss. Denna återkoppling skedde dock inte. Vi kontaktade rektorerna åter, påminde dem om ämnet och de lovade samma sak ännu en gång. Orsaken, fick vi höra, var att både rektorer och lärare i den kommunala skolan vid den tiden var så belastade att de inte hade tid att delta i detta projekt. Efter tredje påminnelsen började vi inse att vi behövde tänka om. Här fick vi ta ett ställningstagande, och vi beslöt att det numera handlade om att hitta skolor, rektorer och lärare för att kunna genomföra vår undersökning snarare än att skolorna skulle vara bestämda utifrån yttre omständigheter. Vi började istället söka nya skolor för vår studie. Det ledde till att vi till slut fick positivt besked från fyra skolor och de var dessa skolor vi i slutändan valde. Möjligheten finns att det till slut blev ett bekvämlighetsurval, men det var inte tanken från början.

Detta kan, i en studie som denna, vara problematiskt då det blir ett naturligt bortfall, d.v.s. att det enbart är lärarna som av en eller annan anledning vill och kan delta som deltar. Detta påverkar oss så tillvida att de lärare som av någon anledning inte har möjlighet att delta kanske egentligen har de elever som ger oss de bästa svaren och man kan diskutera effekterna av detta. Enligt Stukat (2011) bör man ställa sig frågan varför de inte vill delta. I vårt fall tror vi att det dels var att rektorerna bromsade flödet, d.v.s. vi fick inte tag på rektorerna som kunde ge oss tillåtelse och vidarebefordra till intresserade lärare och dels att det var fel tid på terminen och lärarna just då kände sig för belastade av nationella prov, praoveckor och betygssättning.

Vi ville från början genomföra intervjuer på fyra skolor, en klass på varje skola och två elevgrupper per klass. Det vill säga åtta elever på varje skola och fyra skolor blir sammanlagt 32 elever. På tre av skolorna hörde lärarna av sig och vi kunde tillsammans bestämma dag och tid för våra intervjuer. Den fjärde skolan hörde vi dock inget ifrån och vi kontakade den därför återigen för att komma överens om vilken dag och tid vi kunde komma för våra intervjuer. Även en tredje gång kontaktades skolan, men vi fick ändå inget svar. Vi hamnade därför vid nästa ställningstagande. Hur skulle vi tänka nu? Med stöttning av vår handledare och med tanke på vilka svårigheter vi haft med att hitta skolor valde vi att istället intervjua

fler elever på de skolor vi faktiskt hade fått kontakt med istället för att hitta en ny skola. Till beslutsfattandet hör även att jakten på skolor varit en tidskrävande process och att vi nu befann oss i en aning stressig situation för att kunna genomföra våra intervjuer före praktikveckor, nationella prov och sommaravslutningar. Vi redogör mer för elevgrupperna nedan.

4.3.1 Skolorna

Vi har som sagt gjort våra intervjuer på tre skolor. Två av skolorna är belägna i en storstad och dess närområde och en skola är belägen på landsbygden. De tre skolorna är således inte utvalda av oss utifrån några särskilda kriterier utan utifrån viljan att delta i studien. Det visade sig ändå att skolorna skiljer sig åt både geografiskt och socialt.

Skola 1. Skola 1 är en fristående skola på kristen grund. Skolan är en f-9 skola som även har förskoleverksamhet och fritids. På skolan går elever med olika nationaliteter och olika tro, man behöver inte vara kristen för att gå där. Skolan ligger i en av Göteborgs yttre stadsdelar.

Skola 2. Skola 2 är en friskola som bygger på Maria Montessoris pedagogik. Skolan har verksamhet från förskola och upp till årskurs nio. Skolan har åldersintegrerade klasser där den undersökta klassen är en 8-9:a.

Skola 3. Skola 3 är en kommunal skola som ligger i en by utanför en mindre ort i södra Sverige. Skolan är en F-9 skola som även har förskoleverksamhet och fritids. Skolan har upptagningsområde i byn, i mindre byar och på landsbygden runt omkring. De senaste åren har kommunen tagit emot många nyanlända och på skolan går elever från många olika nationaliteter.

4.3.2 Eleverna

Vi valde till slut att intervjua 31 elever istället för våra 32 som vi tidigare tänkt. De intervjuade eleverna bestod av; 11 stycken från skola 1, 8 stycken från skola 2 och 12 stycken från skola 3.

På skola 1 och 2 är intervjugrupperna sammansatta av lärarna som blev ombedda att blanda grupperna i de variationer av elever som kan finnas i en klass. Det vill säga de tystlåtna, de pratsamma, de som har något att säga, de som inte gillar skrivning, de som gillar skolan osv. På skola 3 är inte grupperna medvetet sammansatta av oss eller av pedagogerna utan de är slumpvis valda utifrån att vi läste upp namn på de elever som fått godkänt av sina vårdnadshavare att delta i studien utan att veta något annat om dem. I den här gruppen blev det ändå en blandning av mer och mindre pratsamma elever, och av elever som gillar att skriva och de som var mindre intresserade. Det vi kunde märka var att i den här gruppen fick vi använda oss av mer följdfrågor än i de andra grupperna.

Även om vi är intresserade av vilket stöd eleverna anser sig få och önskar i sin skrivutveckling har vi inte skiljt ut elever i skrivsvårigheter då det i en sådan här studie är svårt att avgränsa vilka elever som har skrivsvårigheter. Skolverket (2011) menar att svårigheter kan vara olika omfattande och se olika ut för olika elever och att det inte finns några exakta gränsvärden för när det handlar om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi eller inte. Myrberg (2001) hänvisar till det relativa handikappbegreppet och menar att ett läs- och skrivhandikapp uppstår i situationer där förmågan inte motsvarar de krav som ställs. I den svenska skolan efterfrågas en ganska omfattande läs- och skrivförmåga som innebär att man

både kan möta samhällslivets krav och sina egna behov. Flertalet elever kan ha mer eller mindre omfattande svårigheter med att nå upp till den skrivnivå som förväntas i skolan. Vi har därför valt att inte skilja ut de elever som har skrivsvårigheter. Dels för att det, som nämns ovan, är svårt att avgöra vem som har svårigheter och dels för att alla elever har rätt att få stöd och utvecklas på den nivå de befinner sig. Detta är extra viktigt med tanke på de elever som befinner sig i gråzonen, som inte anses ha stora svårigheter men som med extra stöd skulle ha kunnat nå längre. Samtidigt har skolan ett särskilt ansvar för elever i svårigheter och det är extra viktigt att dessa elever får en god undervisning anpassad till deras förutsättningar. Därför riktar vi i frågorna in oss på om eleverna anser att de får det stöd de behöver och vilket stöd de skulle önska.

Vi har inte heller valt att medvetet styra könsindelningen på informanter, det vill säga lika antal flickor och pojkar, utan de deltar som elever.

4.4 Genomförande

4.4.1 Förberedelser

Som förberedelse inför intervjuerna läste vi in oss på ämnet skrivning. Vi har tagit del av både dåtida och nutida forskning. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) har intervjuarens ämneskunskaper betydelse för de data som kan inbringas genom en kvalitativ intervju. Framförallt har det betydelse för förmågan att följa upp respondenternas svar med olika följdfrågor.

När vi utformat vår intervjuguide (se Bilaga 1) har vi haft våra respondenter i åtanke och anpassat språkbruk och frågor efter dessa. En intervjuguide kan vara mer eller mindre strukturerad och kan antingen bara innehålla de ämnen som ska behandlas eller innehålla detaljerade frågor (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har valt att både dela in intervjun i teman med en öppen fråga och att ha detaljerade underfrågor. Detta för att ge eleverna möjlighet att tala fritt, men även garantera att vi får in data om eleverna inte skulle komma med så uttömmande utsagor. I intervjuguiden har vi också med ett antal fallbeskrivningar för att väcka elevernas intresse och för och få dem att resonera mer kring ämnet.

Vi genomförde en provintervju med två elever i samma ålder som respondenterna. Utifrån denna ändrade vi frågeformuläret så att frågorna blev mer konkreta och lättare att förstå. Enligt Trost (2010) är det vid intervjuer av barn extra viktigt att vara konkret och att ställa frågor som handlar om beteenden och händelser snarare än om känslor och åsikter.

4.4.2 Godkännande från rektor och vårdnadshavare

Vi har på samtliga skolor fått godkännande från rektor att genomföra vår studie.

Alla elever har informerats om studiens genomförande och syfte och de som velat delta har anmält sitt intresse. Eleverna har även fått godkännande från sina vårdnadshavare att delta i undersökningen genom en lapp de fått ta hem för underskrift av vårdnadshavare. (Se Bilaga 2).

4.4.3 Tid och plats

Då vi kommer som gäster till skolorna för att intervjua har vi inte kunnat styra i vilka lokaler intervjuerna ska genomföras. Det är inte heller respondenterna själva som har valt lokal utan pedagogerna på skolan. Likadant är det med tiden för intervjun. Pedagogerna har valt tillfällena som passat med tanke på lektionstid, vilket ämne de har eleverna i och så vidare. Intervjuerna genomfördes dels på svenskalektionerna då de deltagande lärarna var svensklärare och hade eleverna just vid de tillfällena och dels på mentorstid. Intervjuerna genomfördes i grupp i anslutning till elevernas klassrum där eleverna kände väl igen sig och var vana att sitta och arbeta i. Intervjuerna tog mellan en halvtimme och en timmes tid och spelades in på diktafon eller dator. Detta för att vi dels skulle kunna transkribera intervjuerna efteråt och dels för att vi skulle kunna ägna oss helt åt att lyssna på elevernas svar och anpassa oss efter dessa. Vi använde oss av frågeformuläret och började med de öppna frågorna för att därefter använda underfrågorna kring temat. Dessutom lades fler följdfrågor till för att fånga upp respondenternas utsagor och få dem att utveckla sina svar mer. På två av tre skolor var majoriteten av eleverna mycket talföra och intresserade av att delge oss information. På en skola upplevde vi att eleverna inte talade så fritt kring de öppna frågorna utan underfrågorna behövdes användas i mer omfattande grad.

4.5 Databearbetning

4.5.1 Transkribering

Intervjun skrivs vanligen ut, och den utskrivna texten och bandinspelningen utgör det material som sedan blir föremål för analys (Kvale & Brinkman, 2009). Vi har valt att transkribera våra intervjuer för att dels få en överblick av vad som sagts och dels för att få det tydligt framför oss och kunna se samband för vår analys. En början på analysen sker redan vid transkriberingen då vi börjar se mönster i vårt material. I vår transkribering har vi anpassat utsagorna till skriftspråk och valt att förbise pauser, tvekan och samtidigt tal för att öka läsbarheten. Vi har även till viss del förbisett och inte skrivit ut många ord för utfyllnad såsom typ, liksom, asså med flera. Efter transkriberingen läste vi igenom utskriften flera gånger. Vi skrev även ut alla utskrifter och la ut bredvid varandra för att kunna läsa igenom från flera skolor samtidigt och därigenom försöka finna samband

4.5.2 Analys av materialet

Vi har valt att bearbeta vår data utifrån olika kategorier. Genom att kategorisera kan man göra ett omfattande intervjumaterial mer överskådligt och det kan användas för att göra jämförelser som att hitta likheter och olikheter, enligt Kvale och Brinkmann (2009). Vi har alltså utvecklat ett antal kategorier som vi använder när vi analyserar elevernas utsagor. Redan när vi utformade vårt frågeformulär delade vi in det i olika teman utifrån syftet med vår undersökning, vad vi ville ta reda på. Under respektive rubrik skrev vi sedan in de utsagor från eleverna vi tyckte passade in. På så sätt kunde vi se att eleverna i vissa fall svarat lika och att det i vissa fall skiljde sig åt. Vi utgår därmed från en top-down-metod när vi analyserar materialet, det vill säga vi har vissa teman i syftet som vi vill hitta i vårt material. Vi har även försökt att jämföra med vår teoretiska del för att se likheter och skillnader. Vi vill se mönster i elevernas svar. Vi är intresserade av variation, att hitta det unika.

Det är viktigt att påpeka att vi, som Kvale och Brinkmann (2009) beskriver det, inte "samlat" in intervjupersonernas svar utan det är svar som skapats i och genom samtal med respektive intervjuare samt i den elevgruppskonstellation som var vid intervjutillfället. Således en social konstruktion. Vi som intervjuare är medskapare av det som uppkommer vid ett samtalstillfälle.

4.5.3 Framställning

Vi har valt att frånga de rekommendationer som bl.a. Stukat (2011) ger angående citatanvändning i vår text. Detta har vi gjort då vi ansåg oss ha så pass många citat av så olika längd och omfattning att det på detta vis blivit både rörigt och otydligt. Vi har istället valt att genom hela arbetet använda oss av kursiv stil på citaten samt framskriva dem i nytt stycke.

4.6 Etik

Vi har använt oss av det grundläggande individskyddskrav som Vetenskapsrådet (2011) tagit fram för att hjälpa forskare och studenter med de etiska aspekterna vid forskning. Detta är indelat i fyra allmänna huvudkrav. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet har vi tagit hänsyn till genom att elever, föräldrar, pedagoger och rektorer har informerats om vad intervjuerna kommer att användas till samt syftet med vår studie. Samtyckeskravet uppfylls genom att rektorerna och föräldrarna godkännt elevernas medverkan samt att eleverna medverkat frivilligt. Konfidentialitetskravet uppfylls genom att eleverna inte beskrivs eller nämns vid namn i rapporteringen. Inte heller skolorna nämns vid namn och ges bara allmänna beskrivningar. Information som lämnats ut i intervjuerna har också behandlats konfidentiellt och materialet har skyddats så att inga utomstående har kunnat ta del av det. Nyttjandekravet tillgodoses genom att den data vi samlat in endast kommer användas till vår studie.

Trost (2010) menar att gruppintervjuer tillför mer etiska problem än andra metoder. Det som sägs i en gruppintervju har svårare att omfattas av tystnadsplikten än det som sägs vid andra slag av intervjuer. Vid gruppintervjuer kan man inte lita på att det som sägs i en gruppintervju inte kommer ut genom andra närvarande. Det kan därför vara svårt att säga sådant som man egentligen inte vill att någon annan ska känna till. Genom detta är tystnadsplikten svårare att uppnå. Vi upplevde dock att ämnet för vår uppsats inte var av den karaktären att tystnadsplikten blev avgörande och spelade stor roll. Vi upplevde även att eleverna ändå vågade säga sina åsikter öppet fast de inte alltid hade samma åsikter i ämnet. Det kändes som ett gott och tryggt samtalsklimat i alla grupper. Trost (2010) anser att vid gruppintervjuer bör fokus inte läggas på attityder och åsikter utan mer på de erfarenheter respondenterna har. Det passar för syftet med vår studie som är att se vilka upplevelser och erfarenheter eleverna har av skrivning i skolan och på fritiden.

4.7 Studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Reliabiliteten i en studie anger vilken mätnoggrannhet som undersökningen har (Stukat, 2011). Det kan finnas många reliabilitetsbrister i en undersökning och i vårt fall påverkas reliabiliteten dels av vår och elevernas dagsform och dels av vilka elever som väljs ut i studien. Det är inte möjligt att göra om studien på exakt liknande vis då vi som intervjuare påverkar gruppen och informanterna och kanske framkallar andra saker än vad en annan intervjuare skulle ha gjort. Vår metod är även av ett upptäckande slag vilket innebär att om

någon skulle göra om studien skulle denne antagligen hitta och beskriva andra uppfattningar hos sina respondenter än vad vi gjort. Både forskaren och respondenterna påverkar således resultatet, utifrån sina kunskaper, erfarenheter och intressen. Det man kan göra vid kvalitativa studier är att noga beskriva hur man samlat in sin data, vilket vi har gjort i metoddelen. Det är också viktigt att ge läsaren möjlighet att ta ställning till om den uppfattar ett svar annorlunda än skribenten. Vi har därför i resultatet använt oss av citat som komplement till vår analys.

Validiteten har sina brister i om intervjuguiden inte utformas så att vi får svar på det vi söker utan på något annat. Det finns också en risk att eleverna ger oss de svar de tror att vi vill ha och inte deras reella svar, samt att de känner sig obekväma med att berätta sanningen om hur de upplever skrivning. Det finns också en risk att eleverna inte "orkar" delge oss all den information de har utan enbart sitter tysta. De brister vi märkte i intervjuguiden var till en början ett allt för avancerat och för ungdomar okänt språk. Detta märktes i en pilotstudie och ändrades till ett för ungdomar mer lättbegripligt språk. Vi märkte ändå under intervjuens gång att det var en del de inte förstod som vi behövde förtydliga, vilket vi då gjorde efter hand. Vi märkte även att en del frågor dök upp flera gånger och att vi då hoppade över dem. Vi märkte också att en del frågor blev besvarade i ett följsamtal eller efter en annan fråga och även då hoppade vi över frågan. Den sista bristen vi märkte var att det var svårt för eleverna att hålla fokus hela intervjun igenom, en del svar blev inte riktiga svar utan enbart "Jag håller med" för att eleverna, som vi tolkar det, blev för trötta och inte orkade tänka ut ett svar samt i vissa fall att de ville att intervjun skulle ta slut fortare.

Vi är medvetna om att en statistisk generalisering kräver ett annat urval än det vi har kunnat frambringe. Vårt resultat kan inte sägas gälla för hela populationen av elever i årskurs åtta. För vår studie gäller att den snarare är relaterbar än generaliserbar. Enligt Stukat (2011) är relaterbarhet en svagare form av generalisering. Man beskriver sitt fall så noga som möjligt så att andra kan göra jämförelser med egna, liknande fall. Andra kan alltså använda vår studie för att relatera till och jämföra med uppfattningar hos elever på andra skolor.

5. Resultat

Vi kommer här att presentera vårt resultat i form av en modell vi arbetat fram i vårt analysarbete. Modellen utgår från Kvale och Brinkmanns (2009) tanke om kategorisering och innehåller några övergripande teman med underliggande områden vi fann intressanta och som vi anser tangerar våra frågeställningar.

För att underlätta förståelsen av intervjupersonernas talspråk har vi i citaten återgett dem i skriftlig form. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) bör detta göras då den språkliga formen inte är viktig för undersökningen. Stukat (2011) beskriver det som en "uppsnyggad" version och anser det mer lämpligt.

5.1 Tema 1: Skrivningens funktion och betydelse för eleverna

5.1.1 Nu och i framtiden

I vår analys ser vi att skrivning är mycket viktigt för eleverna. Främst upplever eleverna att skrift är betydelsefullt i skolsammanhang som vid prov och andra skrivuppgifter, men de använder också skriften på fritiden. Så här säger en elev om vikten av att kunna skriva:

Att kunna skriva är människans viktigaste uppfinning så man kan prata med andra människor.

Citatet ovan visar att eleven ser skrift som ett viktigt kommunikationsmedel. Fler elevsvar bekräftar detta och visar på att eleverna anser att skriftspråket behövs som ett komplement till talspråket. Eleverna hänvisar till att skrivning är oberoende av tid och rum och menar exempelvis att det är bra att kunna skriva om man vill säga något till en person som inte är där för tillfället eller som kanske bor långt bort. Skriva är också bra om man vill säga något till en person utan att andra får höra det. De anser vidare att skrivning kan vara ett alternativ till att ringa så att man inte stör den andra personen om den inte har tid att prata.

Eleverna upplever inte bara att skrivning är betydelsefullt i kommunikationen med andra utan också för den enskilda individen. De använder skrivning som en hjälp för att komma ihåg saker. Så här säger en elev:

Jag skriver när jag tänker.

Eleven använder alltså skrivning som en hjälp att tänka.

Vidare upplever eleverna att skrivning har betydelse i deras framtida liv. Många nämner att det är viktigt att vara bra på att skriva så att man kan gå i en bra skola och få ett bra jobb. En elev säger så här:

Om du skriver dåligt kommer du in på ett dåligt gymnasium, sen får du dåligt jobb, sen får du dåligt liv.

En annan så här:

Man skriver ju in såna här brev, cv. Och om man har bra på den så får man ju bättre jobbet. Dom märker ju det på mitt cv.

Citaten ovan visar att eleven knyter skrivförmågan både till framtida skolmöjligheter och framtida jobb­möjligheter. Eleverna kopplar ihop och ser att det de gör i skolan idag kan vara av nytta för dem i deras framtida liv och menar bland annat att det är bra att få öva sig på att formulera sig på olika sätt i skolan.

5.1.2 Motivation

Eleverna upplever skrivning som något positivt. Motivation till att skriva hämtar de dels från att det är roligt och dels från att det är viktigt. Det är roligast att skriva om saker som de själva vill skriva om och då nämner de bland annat fri skrivning, berättelser och faktatexter. Det är däremot inte roligt att skriva om något de inte tycker är kul eller när det blir ett tvång. Så här säger en elev:

Det är roligast att skriva saker som man själv vill. Fri skrivning är roligt eller sagor och berättelser. Men det är inte så roligt när det är tvång.

Detta visar på att den här eleven uppskattar fria skrivuppgifter där egna idéer kan användas.

Samtidigt är eleverna medvetna om att de måste skriva på prov och andra uppgifter för att få godkända betyg. Några elever säger att de bara skriver när de måste på exempelvis prov. Så betyg kan sägas motivera dem till att skriva, vilket följande citat belyser:

Det är nästan en självklarhet. Om du skriver bra och har extra innehåll så är det klart att du får bättre betyg.

Utifrån vår analys kan vi alltså se att betyg motiverar eleverna till att skriva. Men det är inte enbart betygen som motiverar, utan även roliga och intressanta skrivuppgifter och framförallt fri skrivning där eleverna inte behöver följa direktiv utan kan använda sina idéer fritt.

5.2 Tema 2: Skrivning i skolan

5.2.1 Vad och varför skriver eleverna i skolan?

I vår analys ser vi att skrivning är mycket viktigt och har en betydande roll i skolan. Eleverna berättar att de skriver mycket i skolan, på alla lektioner. Vi kan se att syftet med skrivningen i skolan är indelat i flera kategorier. Dels skriver eleverna för att lära sig skriva och sen för att fortsätta utveckla skrivförmågan. Så här säger en elev:

Ja det är ju typ det som är meningen med skolan att man ska lära sig bland annat att skriva.

Eleverna upplever att det är i skolan man lär sig skriva och samtidigt poängterar de att det är bra att det är så.

Syftet med skrivningen i skolan är också att eleverna får visa upp sin kunskap. Skriftliga uppgifter blir ett underlag för lärarnas bedömning. Även vid muntliga redovisningar har eleverna först gjort ett skriftligt arbete som de sen redovisar muntligt.

Vi skriver hela tiden, i alla ämnen. Vi har prov och skrivuppgifter. Sen får vi betyg på det.

Ett fjärde syfte med skrivningen är minnesfunktionen. Eleverna använder skrivning för att komma ihåg saker, bland annat genom att göra anteckningar vid genomgångar på lektionerna.

Ja för man har ju lärt sig att det de säger på genomgångar är det viktigaste så skriver man ner det så tjänar man mycket på det. Det är ett bra sätt att komma ihåg saker på.

Eleverna upplever alltså att skrivningen är betydelsefull vid genomgångar dels för att lärarna tar upp det viktigaste och dels för att det är ett bra sätt att komma ihåg saker på.

Eleverna använder också skrivning när de ska lära in saker på egen hand. De nämner att de kommer ihåg saker bättre om de skriver ner dem, och inte bara läser. Det kan exempelvis vara när de övar in glosor på engelskan. En elev säger att den memorerar ämnesinnehållet bättre när den skriver.

I typ nu har vi ett no häfte som vi har prov på i morgon, då är det att man ska läsa ett stycke och så ska jag kunna det, men då tycker jag det är lättare, istället för att läsa det om och om igen, om jag skriver det en gång känns det som det fastnar mycket bättre, om jag själv har skrivit det.

Det kommunikativa syftet med skrivning kan vi däremot inte hitta i elevernas svar. De nämner i stort sett inte alls att de använder skrivning för att kommunicera i skolan.

Till viss del använder de skrivning för nöjes skull då de får skriva texter som de tycker är roliga. Men det är oftast inte eleverna själva utan lärarna som ger uppgifter och bestämmer vad de ska skriva.

Sammanfattningsvis är syftet med skrivning i skolan således:

- att lära sig skriva
- att utveckla sin skrivförmåga
- att visa upp kunskap
- att komma ihåg
- att lära sig ämnesinnehåll

5.2.2 Hur blir man bra på att skriva?

Eleverna upplever att det går att förbättra skrivförmågan och nämner flera saker som bidrar till att man blir bättre på att skriva. Det de främst nämner är den egna aktiviteten med uttryck som att träna, öva och skriva om och om igen. Så här säger två elever om hur man blir bra på att skriva:

Öva mycket på att skriva.

Om man skriver mycket blir man bättre.

Eleverna anser också att hjälp och respons från andra är bra, vilket följande citat visar:

Man tar åt sig av responsen man får.

En hjälp kan vara att få bra instruktioner, enligt eleverna.

Man blir bättre på att skriva om man får bra instruktioner.

De säger också att man kan bli bättre på att skriva genom att läsa andras texter, bland annat genom att man får hjälp med hur exempelvis en berättelse är uppbyggd med början, avslut och en spännande mittendel. Genom läsning bygger man också upp ordförrådet. Så här säger två elever:

Vi har läst böcker för att förstå bättre hur man skriver. Om man läser en bok som är en berättelse så kanske man börjar på samma sätt och har ett bra avslut som är liknande, och en spännande del i mitten.

Och allmänt om man läser kan man lära sig ord så kan man ju skriva bättre eftersom man får bättre ordförråd. Läsa har ju jättemycket med skriva att göra.

Att läsa är alltså bra dels för att få exempel på hur texter kan se ut och dels för att lära sig nya ord och sätt att skriva på. Med ett bra ordförråd kan man skriva bättre särskilt om man kan många synonymmer berättar eleverna vidare.

Sammanfattningsvis kan vi alltså säga att för att hjälpa eleverna att bli goda skribenter ska vi:

- ge eleverna tillfällen att skriva
- ge eleverna respons på det de skriver
- ge eleverna hjälp och instruktioner
- ge eleverna tid till läsning

5.2.3 Skolinterna texter och mottagare till texterna

När eleverna uttrycker vilka typer av texter de skriver kan vi se att majoriteten är så kallade skolinterna texter. Det är lärarna och möjligtvis andra elever som är mottagare till texterna. På frågan vem som läser deras texter svarar de nästan uteslutande läraren.

Det är typ läraren, som sätter betyget.

Oftast läses inte texterna utanför den egna klassen. Ett par elever berättar att de ibland gör planscher på sina arbeten till de yngre eleverna på skolan.

*Det kan vara att du ska sätta upp en plansch och då måste du skriva den till din målgrupp ...
... så alla åldrar förstår ...
... de som ska läsa den ska förstå, typ mottagaren ...*

Dessa elever visar att de är medvetna om mottagaren och att mottagaren påverkar hur de skriver sina texter. De menar att de måste skriva så att den som läser förstår och att de anpassar sin text till om det är yngre elever, elever i deras ålder eller läraren som ska läsa texten. Andra elever verkar inte alls reflektera över vem som är mottagare. En elev säger:

Jag skriver bara, så får vem som vill läsa det

Citatet visar att eleven inte tänker på mottagaren när den skriver. Om mottagaren alltid är samma person (läraren) behöver eleverna inte tänka på mottagaren och anpassa texten utifrån vem som ska läsa.

5.2.4 Skrivning i olika ämnen och olika texttyper

Eleverna säger att de skriver i alla ämnen. I en del ämnen skriver de mycket, nästan på varje lektion och skrivningen är en stor del av undervisningen. Ämnen de nämner att de skriver mycket i är svenska, språk och so-och no-ämnena. I dessa ämnen skriver de också längre texter. Det är inte bara läraren som introducerar skrivning, utan den sker även på elevens initiativ i form av anteckningar och för att komma ihåg bättre. I andra ämnen har skrivning en mindre framträdande roll och används mer sällan. För vissa lärare verkar det som att skrivning bara är något man ska ha med i undervisningen, men som man inte initierar eller verkar förstå syftet med. Så här berättar eleverna:

I slöjd skriver vi mest för att han ska se att vi gjort det.

Och på träslöjden var det så att vi fick en lapp där man skulle skriva vad man gjort, nu måste man typ be om en lapp och typ ska jag göra det eller inte? Ibland har jag glömt bort att göra det och då har jag inte blivit tillsagd att göra det. Det har inte spelat så stor roll. Vill du göra det så får du fråga om det. Det är inte lika viktigt liksom. Nästan som att det hänger på oss att göra det. Och det är konstigt.

Även i andra ämnen ifrågasätter eleverna lärarens syfte med skrivning i det ämnet och lämnar till och med förslag på hur de istället tycker att det borde vara:

I syslöjd har alla en bok där vi varje vecka ska skriva vad man gjort, vilket skulle kunna funka jättebra, om man verkligen gjorde det. Men nu är det så att när det är två minuter kvar av lektionen säger läraren att: Ojdå, nu måste vi skriva i böckerna, och då går man dit och skriver bara : - idag har jag stickat, sen är det klart. Och sen är det så varje vecka tills – idag är jag klar. Så det är inte lika bra i syslöjden för då behöver man inte utvärdera sitt arbete på samma sätt. Jag tror det vore bra att man kunde planera innan, hur lång tid tror jag detta tar? Vad behöver jag? DET tror jag är bra, men jag tror inte det är bra att skriva typ jag har stickat varje vecka. Då tar man det inte lika seriöst och det blir bara onödigt.

Det varierar bland eleverna vilka olika texttyper de nämner. Några elever nämner bara berättelser, dikter, faktatexter, sammanfattningar och recensioner. De nämner inte texttyper med olika funktioner som resonerande, argumenterande, informerande med mera. De använder inte medvetet de här orden. Det gör däremot andra elever som talar både om resonerande texter och argumenterande texter men även labbrapporter. Så här säger en elev:

Ja, om vi ska typ skriva en text i NO så skriver man ju den olika om man ska skriva en berättelse. Att man berättar mer vad man känner i den ena och mer fakta i den andra.

Den här eleven är medveten om skillnaden mellan olika texter. En del elever visar stort kunnande om skrivprocessen och är väl medvetna om en texts struktur och uppbyggnad. De nämner bland annat att en argumenterande text både ska innehålla problem, argument, motargument och lösning. Någon elev nämner också att det ligger en massa planering bakom när de ska skriva ett arbete i skolan. De har planerat i förväg hur arbetet ska se ut.

Texter som eleverna nämner som lätta är berättelser, dels för att de fått bra instruktioner om hur en berättelse är uppbyggd och dels för att man får hitta på själv. Även faktatexter är lätta då de bara behöver leta upp fakta och skriva ner det med egna ord. Flera elever nämner att resonerande texter är svåra. Exempelvis säger en elev så här:

Att ha blandade texter med fakta och resonemang är svårt.

De resonerande texterna är alltså svåra för att fakta måste vävas in i resonemangen. Men det kan också vara svårt att inte få väva in sina egna åsikter i texter där man inte ska det. Så här säger en elev:

Men det är också svårt att inte få ta in sina egna, alltså inte få ha egna åsikter, om man inte får ha egna åsikter blir det jättesvårt så måste man tänka på det.

Ibland är det svårt att inte få tycka och ibland är det svårt att behöva uttrycka och motivera det man tycker.

5.3 Tema 3: Hjälpt och stöd under skrivprocessen

När det gäller hjälp och stöd under skrivprocessen kan vi se en stor variation bland elevernas svar, både gällande den hjälp de anser sig få och den hjälp de önskar. En del elever säger att de får både bra instruktioner, respons och hjälp under skrivprocessen. En del elever är nöjda med instruktionerna, men mindre nöjda med den hjälp och den respons de får. En del elever önskar mer respons från läraren innan de lämnar in en text. En del vill inte ha den hjälpen. En del elever vill ha mer kamratrespons, andra mindre. Variationen är alltså stor på vilket stöd eleverna får, men variationen är också stor på vilket stöd eleverna önskar. Utifrån detta kan man inte säga att det finns ett visst sätt att arbeta med skrivprocessen som passar alla elever, men gemensamt är att alla vill ha någon form av stöd.

5.3.1 Instruktioner och exempeltexter

Eleverna på de undersökta skolorna får ofta en mall med instruktioner på vad en texttyp ska innehålla och hur en texttyp ska skrivas. De får även, i vissa fall, exempeltexter från "gamla" elever som skrivit dessa texttyper, vilket följande citat visar:

Sen får vi även gamla exempel på hur gamla elever har skrivit. Det här är ett bra exempel på hur man skriver ett bra reportage.

När de beskriver instruktionerna de får kan vi se att dessa inte bara visar vad texten ska innehålla, utan också hur de ska lägga upp sitt skrivarbete med exempelvis tankekartor och utkast. Eleverna uttrycker att de tycker att det är bra att få dessa mallar så de vet hur de ska göra, men de efterlyser också mer hjälp från läraren. I de flesta fall får eleverna instruktionerna på ett papper och ibland på genomgångar för alla elever. Men de får sen ingen enskild hjälp med planeringen av en text utan det sköter de själva. Eleverna menar alltså att de får bra instruktioner på hur de ska göra, men att läraren sen inte hjälper dem lägga upp arbetet. Då får de klara sig på egen hand.

5.3.2 Respons från läraren

Några elever uttrycker att de får bra hjälp med bearbetningen av texten samt respons på det skrivna. Dessa elever tycker att de får hjälp med att rätta och se över sina texter både före inlämning och efter inlämning. När de fått tillbaka en inlämnad text förbättrar de texten utifrån lärarens kommentarer och lämnar in den igen.

Man förbättrar texten och tänker på vad de säger och har skrivit och sen lämnar vi in igen.

Till skillnad från detta uttrycker andra elever att de inte får så mycket hjälp med bearbetning av texterna före inlämning som de hade önskat. Om de hade fått det hade de kunnat göra ändringar och lämnat in en bättre text. Detta menar de beror på att läraren inte har tid att korrekturläsa och ge feedback på texten innan.

Ibland frågar jag dom om jag kan få respons men dom bara jag har inte tid för det. Jag har frågat någon gång innan det är klart om jag kan få respons på det här innan jag lämnar in den för jag vill ha bättre på den och då är det så här att –nej du får respons på den när den är klar!

Eleverna får däremot respons på texterna efteråt. De tycker att det hade varit bättre om de fick respons under tiden. När de får kommentarer i efterhand, har de redan fått betyg på texten och då vill de bara gå vidare och inte förbättra den. Responsen används då mer till nästa gång, till nästa text.

Det vore bättre om man fick respons medan man gjorde det ...

Samtidigt uttrycker några elever att de inte är säkra på att de hade velat att läraren läste deras text innan den är färdig, då de är rädda för att det påverkar betyget negativt om läraren ser en ofärdig text.

Men jag vet inte om jag skulle vilja att en lärare kommer och kollar på mitt inte färdiga arbete liksom, jag vill hellre fråga liksom om jag behöver hjälp istället för att få hjälp när jag inte känner mig klar. När jag väl känner mig färdig vill jag typ få hjälp men om jag inte är klar och så säger läraren en massa saker som jag ändå tänkt skriva.

Vissa elever upplever att de får den hjälp de behöver, det är bara att fråga eller be om hjälp. Det känner sig eleverna nöjda med.

Jag tycker att man får hjälp när man behöver hjälp.

Andra elever uttrycker också att de får hjälp om de frågar, men de säger sig inte vara nöjda med detta. De vill hellre att läraren ska söka upp dem och fråga om de vill ha hjälp.

Men mig frågar de inte om jag behöver hjälp. Och jag känner att jag kanske inte vill fråga jag kanske vill att bara läraren kommer till mig ibland. Men det känns som att en lärare sitter vid ett bord hela tiden och då får inte de andra eleverna inte en chans, även fast de är lite bättre.

Några elever uttrycker att de får för lite lärarhjälp. De upplever att lärarna är för upptagna och inte har tid att prata med dem, utan att de får hjälp av ett papper snarare än av en person. De

skulle vilja ha mer enskild hjälp av läraren. De menar att läraren inte planerar texten/skrivningen med en person i taget utan med hela klassen

Man får bra instruktioner på hur man ska göra men de hjälper inte igenom självaste arbetet.

Eleverna är väl medvetna om vem och vilka som får mest hjälp. En del elever får mer hjälp än andra. Uttryck som "lugna gruppen" och "de sitter alltid hos samma personer" förekommer. De verkar helt införstådda med att vissa behöver och även får mer hjälp än andra. De ser heller inget orättvist med det utan

Vill man vara med i lugna gruppen så får man väl det om man ber om det.

Samtidigt kan uttryck som detta förekomma:

Jag hade velat att dom kom till mig och frågade om jag behövde hjälp

De önskar att lärarna hade tid att hjälpa alla elever. De tror att det skulle hjälpa dem att bli bättre på att skriva.

Sammanfattningsvis kan sägas att det råder skillnader i hur man upplever responsen från läraren och att det inte heller här finns ett enda svar på hur, när och vilken respons man som lärare ska ge. Dessutom varierar behovet av respons samt hur den ska se ut mellan eleverna. Dock är det klart att eleverna vill ha respons.

5.3.3 Respons från kamraterna

Det visar sig att eleverna oftast skriver sina texter själva. Det är sällan de skriver texter i par eller i grupp. Några elever säger att de har gruppuppgifter, men att de då delar upp arbetet så att alla har ansvar för varsin del och att de ändå inte skriver tillsammans.

Det har nog aldrig hänt att vi skriver i grupp. Vi skriver alltid själva.

Men även om eleverna skriver sina texter själva pratar de och tar hjälp av varandra. De låter ofta en kompis läsa igenom texten och komma med kommentarer under arbetets gång. Antingen initieras detta av läraren eller så initieras det av eleverna själva. Om läraren initierar kan det se ut så att en elev får ge sin text till en annan elev som i sin tur ger den till en tredje osv. Sen läser de dem och ger respons till varandra. Initieras det av eleverna själva är det oftast sin närmaste kompis man vänder sig till. Eleverna tycker att det är bra att de får diskutera och läsa varandras texter för det ger idéer och inspiration och man lär sig av det.

Man kan få idéer av varandra. Inspiration. Då lär man sig mer.

Ett par elever uttrycker dock samtidigt att de inte tycker att det är så bra med respons från kamraterna. De tycker att det är jobbigt för det tar längre tid att göra klart texten och det ger inte så mycket. De tycker att de brukar tänka på sakerna själv och att det ger mer att själv få gå igenom sin text. De menar också att det kan bli lite konstlat, att de måste hitta något som är fel i texten.

Det tar längre tid för mig att göra klart texten. Jag brukar tänka på dom grejerna själv, att gå igenom min text själv, ger mig mer än att någon annan säger vad jag gjort fel. För jag har allmänt lite svårt att ta in om folk ger mig kritik på mina texter typ.

Det verkar som eleverna i detta fall utgår från ett individualistiskt tänkande där nyttan och meningen av respons för en person handlar mer om att FÅ respons snarare än att GE respons.

5.3.4 Dator

Utifrån våra analyser visar det sig att eleverna tar hjälp av datorn vid flera tillfällen under skrivprocessen. Dels använder de dator för att leta fakta istället för att leta i böcker, det går fortare säger de. De kan också hitta mallar och exempel på texter av det slag de ska skriva. Ett exempel från en elev är:

Eftersom vi har så mycket att göra så googlar vi istället för att leta i böcker. Ja för det tar sån tid.

Det tycks som att datorer i detta fall nyttjas på ett positivt sätt.

De använder även datorn för att rätta stavning och grammatik både under tiden de skriver och efter att de är klara. De menar att det är en fördel jämfört med att skriva för hand. Så här uttrycker en elev det:

Skriver man på dator är det lättare att gå tillbaka och ändra. Då tycker jag om att skriva.

Det visar sig att eleverna anser det vara mest positivt att använda datorn i skolarbetet. Den används både till att leta upp fakta och rätta stavning och grammatik och kan därför sägas vara en hjälp i skrivprocessen. För att kunna utveckla sitt skrivande är det därför av största vikt att alla elever har tillgång till datorer.

5.4 Tema 4: Betyg och bedömning

5.4.1 Allt de skriver bedöms

Eleverna säger att det är viktigt att kunna skriva bra i skolan. Om du inte kan skriva bra får du inga bra betyg. Man måste exempelvis ha bra resonemang i sina svar och skriva så att det hänger ihop för att få ett bra omdöme. Vidare måste man skriva utförligt på prov och skrivuppgifter för att få bra betyg. Flera elever nämner att hur man skriver har betydelse för vilka betyg man får. Om man har svårt för att formulera sig får man sämre betyg osv.

Skriver du kort kanske man får E och skriver du långt och ...

... utvecklat ...

... får du A.

Då får du bra.

Om man skriver mer kan man få bättre betyg.

Eleverna säger att det är orättvist att bli bedömd bara på hur man skriver. Vidare menar de att det är orättvist mot dem som inte kan uttrycka sig så bra i skrift att allt handlar om hur du skriver.

Då är det viktigt att man får stöd och hjälp av lärare och föräldrar och får man inte det så är det synd om dom som inte kan uttrycka sig men ändå kan det

Här säger eleverna att dessa elever borde få hjälp från skolan, men det är inte så många som får det.

Eleverna uttrycker även att de tycker det är jobbigt att allt de skriver bedöms. Ibland hade det varit bra att bara få skriva fritt och inte bli bedömd. Det hade även varit bra att ibland få uttrycka ett innehåll och inte behöva tänka så mycket på formen och strukturen. Några elever säger att det är hämmande att skriva med så mycket skrivregler. De menar också att de blir hämmade av att allt de skriver är betygsgrundande. Eleverna uttrycker att det är roligare att skriva på exempelvis Facebook, eftersom man inte hela tiden behöver tänka på HUR man skriver utan man kan bara skriva.

5.4.2 Prov

Eleverna säger att de måste skriva väldigt mycket på proven och att det är jobbigt. Det är svårt att komma ihåg allt man ska skriva menar de, och svårigheten är att de glömmet bort medan de skriver.

Det är svårt för om man ska ge ett långt svar så glömmet man bort, när man skrivit för länge så glömmet man bort vad man tänker, tankarna försvinner. Det går inte att skriva ett kort svar för det är så mycket att skriva. Dom säger att man får samma betyg om man skriver kort men det får man inte för jag märker att om jag skriver ett kort svar får jag sämre betyg än om jag skriver ett resonemang på en halv sida på en fråga. Sen kan det vara några faktafrågor man bara ska svara. Sen kan det vara stora frågor där man ska planera, så här ska jag börja, det här ska jag ha på slutet. Det ska man ha bestämt innan, man ska planera sitt svar. Ett svar kan vara två sidor.

De beskriver att om man skriver utförliga svar får man bättre betyg. Men det handlar också om att kunna förklara sig på ett bra sätt så att man visar vad man kan. Om man skriver lite fel så får man dåligt betyg och det tycker eleverna är orättvist. De säger att de kan ha rätt innehåll med årtal och allt, men om de skrivit det på fel sätt så drar det ner poängen.

Framförallt i SO, om du har rätt svar, rätt siffra, det du skrivit stämmer. Men du har skrivit jättekonstigt och det hänger inte riktigt ihop, du har ingen röd tråd i svaret. Då drar det ner hela den frågan

En del elever skulle hellre vilja ha muntliga prov. De menar att när de ska skriva så tar de bort en del av svaret för att det blir för långt. Om de pratar kan de få med allting. De tycker att det är lättare att få fram det de vill säga när de pratar än när de skriver. De tycker att det är för mycket skriftspråk på prov och att mycket av det de kan faller bort under tiden de skriver.

Man borde alltid få välja att ha det muntligt för att få bättre förutsättningar

Jag har haft svårt att uttrycka mig och skriva men jag har fått aktiv hjälp med det från mina föräldrar och lärare. Alla kanske inte får det och då är det synd om dom som inte kan uttrycka sig men som ändå kan det.

Andra elever ser fördelarna med skriftliga prov. De menar att de kan tänka efter mer vid skriftliga prov jämfört med muntliga prov, som därför är mer stressande. De kan också gå tillbaka och lägga till och göra ändringar på tidigare frågor vilket de inte kan vid muntliga prov. De menar också att när de skriver kan de bestämma vad de lämnar in. Vid en muntlig diskussion vet de inte riktigt vad de lämnar in. När de skriver kan de suddas bort. När de pratar kommer allt med så om de säger något fel kan de inte ångra det.

Man kan ju suddas ut på papper men det är svårt att ändra sig i det muntliga.

Jag tycker att det är skönt att skriva för då får man ändå bestämma vad man lämnar in. Vid en muntlig diskussion vet man inte riktigt vad man lämnar in.

Sammanfattningsvis kan vi se att eleverna tycker att det är jobbigt att behöva skriva mycket på prov. En del elever skulle hellre vilja ha muntliga prov då de tycker att det är lättare att uttrycka sig så. Andra elever föredrar ändå skriftliga prov då de anser att de hinner tänka efter och kan välja ut vad de vill svara.

5.4.3 God skrivförmåga

När eleverna beskriver god skrivförmåga nämner de saker som kan kopplas både till innehåll, och form. Som svar på frågan vad bra skrivning är säger en elev:

Att andra förstår vad man vill förmedla.

Även andra elevsvar visar att de anser att en bra text ska vara tydlig, lätt att förstå och ha en röd tråd. Men en text ska även vara intressant att läsa, vilket följande citat visar:

Mycket detaljer och sånt, så man kan leva sig in i.

Eleverna knyter också god skrivning till stavning och grammatik. Så här säger två elever:

Det är bra om det är rättstavat.

Och styckeindelning, så man kan läsa det lätt, så det inte blir så mycket text i ett, att man delar upp det lite, det blir tydligt då.

Formen är alltså viktig, texten ska vara grammatiskt korrekt och rättstavad, den ska delas in i stycken och ha en bra avslutning. Formen är viktig för att texten ska vara lätt att läsa, så att andra kan förstå.

Eleverna menar att god skrivförmåga varierar i olika situationer. I skolan och för vissa skrivuppgifter krävs mer för att skriva bra än när de skriver på fritiden. De säger att de kan skilja på att skriva i skolan och privat, att det privata skrivandet, som är mer slarvigt med förkortningar mm, inte påverkar deras skrivande i skolan.

God skrivförmåga handlar också om att vara medveten om mottagaren. Eleverna nämner att man måste anpassa till den man skriver till. Man skriver inte likadant till en kompis som till föräldrar eller till läraren eller till en chef. De nämner också att man måste anpassa sig efter vad det är man skriver, man skriver exempelvis brev på ett sätt och faktatexter på ett annat. Det gäller att ha rätt struktur på sin text.

Elevernas resonemang om betydelsen av att kunna skriva bra varierar. Några av eleverna säger att det räcker att kunna skriva så att andra förstår, så att det inte blir några missförstånd. Det är det viktigaste. Andra elever kopplar skrivförmågan till hur andra betraktar en, som person. De säger också att det är viktigt att skriva bra om folk ska ta en på allvar, vilket följande citat belyser:

Asså det spelar ju roll. Om du inte kan skriva bra kanske folk tycker du är lite bakom flötet, man hänger inte med.

Om man kan skriva bra så förklarar det din intelligensnivå.

Eleverna anser alltså att god skrivförmåga både handlar om att kunna skriva ett tydligt och intressant innehåll. Men det handlar också om att kunna förmedla innehållet på ett formmässigt korrekt vis. De anser vidare att god skrivförmåga varierar i olika situationer och att det gäller att anpassa sig efter mottagaren. För en del elever är det mycket viktigt att ha en god skrivförmåga då andra människor skapar sig en uppfattning om en utifrån hur man skriver.

5.5 Tema 5: Eget skrivande på fritiden

5.5.1 Vad och varför skriver eleverna på fritiden?

När vi pratar med eleverna om skrivning märker vi att de inte till en början förknippar skrivning med mail, spel och sms i första hand utan förknippar det med skolarbete. Vi märker också att de främst förknippar skrivning med att skriva för hand. Efter ett tag blir de medvetna om att skriva på exempelvis telefonen också är att skriva. På fritiden skriver de enbart via telefon eller dator, ingen av eleverna skriver dagbok, brev, dikter mm. Vissa påstår att det är för att skolan tar så mycket tid så de hinner inte göra annat än skolarbete. Endast en elev nämner att han skriver för sin pappa som inte kan svenska, så han får skriva brev åt honom.

På fritiden skriver eleverna för att kommunicera med andra. Det kan vara genom sms, Facebook och dataspel.

Jag skriver sms till kompisar.

Vi chattar när vi spelar spel.

De skriver också upp saker som de ska komma ihåg, exempelvis när de ska handla. Så här säger exempelvis en elev:

Om jag ska ha med mig någonting så kan jag skriva upp det.

Syftet med skrivningen kan sägas vara:

- för att kommunicera
- för att komma ihåg

5.5.2 Hemuppgifter

Skrivuppgifterna eleverna får i skolan är upplagda så att eleverna ska göra dessa i skolan. Det är inte så kallade läxor eller hemuppgifter. Men några elever uttrycker att de har mycket att göra i skolan och att de ofta inte hinner göra allt på lektionstid. Ibland räcker inte lektionen till och då måste de göra uppgifterna hemma.

I vissa ämnen måste vi göra det hemma för lektionen räckte inte, då måste vi göra den hemma och det tycker jag är dåligt.

Citatet ovan visar att eleven inte tycker att det är bra att behöva göra skrivuppgifter hemma. Någon elev säger att om det är mycket och svårt så gör den eleven det hemma för att den då kan få hjälp av föräldrarna. På en av skolorna är det eleverna själva eller föräldrarna som hjälper till medan det på en annan skola är läraren som finns som stöd, via google drive och så vidare. I det området är det många av föräldrarna som inte har svenska som modersmål så läraren har valt att ge eleverna detta stöd.

5.6 Sammanfattning

5.6.1 Vad fungerar bra enligt eleverna?

- När de får bra instruktioner till skrivuppgifter.
- När de får hjälp och respons under tiden de skriver.
- När de får läsa eller höra varandras texter, för det ger inspiration och de lär sig av det.
- När de får skriva på datorn.
- Det är lättare att skriva korta texter.
- När de får skriva egna berättelser, som de själva hittar på.

5.6.2 Vilka svårigheter och problem ser eleverna?

- Det är jobbigt att bli bedömd hela tiden.
- Det är jobbigt att skriva mycket på prov, då man glömmer bort vad man tänker under tiden man skriver.
- Det är orättvist att man måste kunna formulera sig bra på prov för att få bra betyg.
- Lärarna hinner inte hjälpa alla elever.
- De får för lite respons innan de lämnar in en uppgift.
- Det är jobbigt att skriva långa texter för hand. Dels får man ont i handen. Dels är det svårare att ändra om man gjort fel. Då måste man sudda allt och skriva om.
- Det är svårt att skriva långa texter med ett omfattande innehåll.
- Det är svårt att skriva texter där egna resonemang ska vävas ihop med fakta.

5.6.3 Vilka önskemål har eleverna?

- De vill att lärarna ska ha tid att hjälpa alla elever.
- De vill ha respons från läraren innan de lämnar in en text.
- De vill ha mer lärarhjälp och mindre pappershjälp

- De vill att det ska finnas alternativ till skriftliga prov, det vill säga möjlighet att göra det muntligt. Eventuellt också andra examinationsformer.
- De vill ha mer fri skrivning, där de inte behöver tänka på skrivregler och betygskriterier.
- De vill att alla elever ska ha tillgång till dator.
- De vill inte bli bedömda på allt de gör utan kunna utvecklas utan att bli bedömda.

6 Diskussion

Vi kommer i detta avsnitt diskutera några av de svar vi tidigare redovisat i resultatdelen.

6.1 Skriva för att lära, skriva för att kommunicera och skriva för nöjes skull

Skrivning har utan tvekan stor betydelse för eleverna i vår studie. Skrivning är viktigt både i skolan och på fritiden och för deras framtida liv. Strömquist (2014) beskriver skrivningens funktioner som: för tankens skull, för kommunikationens skull och för nöjes skull. I skolan använder eleverna i vår studie främst skrivning för tankens skull. Flertalet elever beskriver skrivning som en funktion för lärande. De skriver för att komma ihåg exempelvis en text, glosor mm. Även anteckningar från lektioner får dem att komma ihåg bättre. Genom skrivandet tänker man och därigenom befäster man även kunskaper, menar Strömquist. Syftet med skrivningen i skolan är enligt eleverna att skriva för att lära sig och att skriva för att visa upp kunskap. Detta stämmer överens med Chrystal och Ekvall (2009), som menar att det främsta syftet med skrivande i skolan är att träna skrivning och för att läraren ska kunna bedöma elevernas skrivförmåga, alltså inte ett kommunikativt syfte.

Skrivuppgifterna som eleverna i vår undersökning beskriver visar på att det är skolinterna texter som skrivs, vilka inte är avsedda att användas utanför skolan. Texterna är till för att visa upp kunskap och det är läraren som är mottagare. De har inget kommunikativt syfte och i många fall tänker eleverna inte ens på mottagaren. Detta stämmer väl överens med Norberg Brorssons avhandling från (2007) som visar att de texter som produceras i skolan inte är avsedda att användas utanför skolan. Även Chrystal och Ekvall (2009) visar att skrivuppgifterna i skolan främst är till för att träna skrivning och för att lärarna ska kunna bedöma elevernas skrivförmåga. De har alltså inte ett kommunikativt syfte, vilket skiljer sig från de texter eleverna skriver privat där det finns en klar mottagare många gånger. I många fall när eleverna skriver i skolan reflekterar de alltså inte alls över vem som är mottagare. Vi funderar på vad det innebär för elevernas skrivande att de skriver utan en mottagare. Enligt den socialt interaktiva teorin får en text mening först i interaktionen mellan skrivare och läsare. Nystrand (2007) menar att den skrivna texten blir meningsfull först när den interagerats med skrivare och läsare. Även Bachtin (1997) menar att för att förståelse ska uppstå krävs att mottagaren aktivt tar emot budskapet, inte att meningen överförs från sändare till mottagare. Skrivaren vill göra ett visst intryck på läsaren, men skrivaren blir också påverkad av mottagaren och den kontext som texten ska användas i. Det innebär att man, enligt den sociala interaktiva teorin, bör skapa forum och utrymme för dialog mellan de inblandade parterna i en lärandesituation. Även i den kognitiva teorin tar man upp skrivsituationen och den betydelse mottagare och syftet med skrivuppgiften har. Hoel (1997) hävdar att det måste finnas en interaktion mellan skrivare och läsare. Skrivaren anpassar sin text till läsaren för att bli förstådd och har med läsaren i tanken under hela skrivprocessen. Andra elever är väl medvetna om att det är läraren som är mottagare. Vi funderar vidare på vad det innebär för elevernas skrivande att det alltid är samma mottagare varje gång, åtminstone i varje ämne. Liberg (2007) visar i sin forskning att det oftast finns en enda mottagare till elevernas texter, d.v.s. läraren, och menar att detta kan innebära att eleverna anpassar sig till de krav som ställs på uppgiften från läraren. Liberg menar att en del elever tappar motivationen och bara gör så mycket de behöver utifrån de krav läraren ställer. Det kan alltså hindra dem från att ta egna initiativ till att skriva mer. Vi kan tänka oss att skrivningen skulle kännas mer meningsfull för eleverna om de hade en verklig mottagare till sina texter. Det är därför av stor vikt att man ibland varierar mottagare till elevernas texter och att man

dessutom söker sig utanför skolan och hittar så kallade ”riktiga” mottagare till texterna. Samtidigt är syftet att använda skrivningen som en funktion för lärande viktigt i skolan, vilket också Dysthe (1996) påvisar. Hon menar att alla skrivsituationer inte behöver vara kommunikativa utan att skrivning också kan användas för det egna tänkandet. Men det ena behöver inte utesluta det andra. Att till viss del få in också ett kommunikativt syfte i skrivningen kan utveckla undervisningen och elevernas skrivförmåga, anser vi.

På fritiden använder eleverna främst skrivning i ett kommunikativt syfte, för att kommunicera med sina vänner via sms, spel mm. Men ingen av våra intervjuade elever verkar skriva för nöjes skull i någon större omfattning. För nöjes skull menar Strömquist (2014) handlar om att skriva bara för att man tycker det är roligt, till exempel genom att skriva brev, berättelser, romaner, noveller, dagbok, blogg, dikter mm. Det är intressant att fundera på orsaken till detta. Eleverna själva uttryckte det som att de inte har tid att skriva annat än skolarbete och de ansåg dessutom att de hade väldigt mycket i skolan. En annan aspekt kan vara intåget av mobiltelefoner och möjligheten till snabbare teknisk kommunikation i form av mail, chatt och andra sociala medier. Avtar behovet av det traditionella skrivandet för nöjes skull i och med att det finns annat att tillgå och kommunicera med? En förklaring kan vara att skriva för nöjes skull kanske kommer till uttryck på annat sätt idag, men även att synen på nöje har förändrats. Ingen av eleverna nämner heller skrivandet som expressiv funktion. Strömquist beskriver det expressiva skrivandet som ett sätt att uttrycka känslor, att få skriva av sig oro och bekymmer, men även lyckliga känslor kan man behöva skriva av sig. Ingen av de intervjuade eleverna pratar om skrivande på det sättet. Till och med på frågan om att uttrycka känslor genom skrift är det enbart 1 av 31 elever som säger sig ha gjort det. Även här finns en sannolikhet att det moderna och tekniska skrivandet idag inrymmer andra och fler funktioner än tidigare och att behovet att skriva av sig känslor uppfylls eller tillgodoses på annat sätt i och med detta.

Det kan vara intressant att diskutera den eventuella effekten av att elever idag inte hinner skriva på fritiden då skolarbetet tar så mycket tid. Om det nu är så, hur påverkar det, det fria skrivandet för nöjes skull? Det skrivandet som inte har några regler och ramar? Åtminstone inte som bedöms på det sättet eleverna är vana vid i skolan. Eleverna i vår studie uttryckte att de bäst uppskattade den fria skrivningen utan yttre ramar och krav, där man fick fantisera fritt. De uttryckte även att det var roligt att skriva på Facebook för där fick man ”bara skriva” hur man ville, utan regler alls. Man kunde bara skriva en bokstav till en viss vän så förstod den precis vad som menades, en alldeles klar utveckling av skrivning som kommunikationsmedel. Visst är det väl synd att eleverna känner sig så belastade att de inte på fritiden hinner använda det fria skrivandet i så stor omfattning då det verkar så betydelsefullt för dem? Kanske måste vi därför uppmuntra dem till detta mer.

6.2 Formaliserat skrivande kontra expressivt skrivande

Bland eleverna i vår studie finns flera elever som skriver och är medvetna om hur olika texttyper är uppbyggda. Detta skiljer sig från tidigare undersökningar där eleverna inte visat sig ha så stor kunskap om olika texttyper eller vara medvetna om sin skrivprocess. Nyström (2000) visar i sin avhandling att många elever i gymnasiet inte uppmärksammar sin skrivprocess och att de under sin skoltid inte tagit till sig så många genrer. Norberg (2007) menar att det beror på att svenska skolor är dåliga på att arbeta med skrivprocessen och med olika texttyper. Även Skolverkets nationella kvalitetsgranskning från 1998 visar att lärare har bristande kunskap i olika ämnens texttyper och att de därför inte heller kan hjälpa eleverna med detta. De menar att en bidragande orsak kan vara att kursplanerna varit otydliga när det gäller att all undervisning i alla ämnen ska vara språkutvecklande. I vår nuvarande läroplan,

Lgr 11 har detta förtydligats då det står att eleverna ska ha kunskap om olika texttyper. Man kan också se spår av genrepedagogiken och språkutvecklingens betydelse i de olika ämnernas kursplaner genom uttryck som att eleverna ska kunna resonera, beskriva, redogöra, förklara, argumentera och instruera. Att vår undersökning, som är nästan 15 år yngre än Skolverkets granskning, skiljer sig i resultat kan kanske visa att de nya inslagen i Lgr 11 har fått genomslagskraft på sina håll ute i skolorna. Det kan också visa att genreteorin har haft inflytande på undervisningen. Inom Genreteorin är det viktigt att eleverna får undervisning i hur man skriver olika texttyper. Bland annat används exempeltexter på hur det färdiga resultatet ska se ut. Man lär sig skriva texter i olika steg; man får läsa andras texter, man samlar in fakta, man skriver gemensamma texter och till sist skriver man på egen hand. Detta knyter an till den sociokulturella synen på ett lärande i samspel med andra. Eleverna ska få undervisning och stöd i sitt skrivande så att de utvecklar vissa färdigheter. Till skillnad från Norberg Brorssons avhandling från 2007, som visar att elever får i uppgift att skriva olika texttyper som kräver olika språkliga kunskaper, men sällan får verktygen för att kunna genomföra det, visar vår undersökning att eleverna på de undersökta skolorna ofta får hjälp med texttyperna. Eleverna ges mallar på vad en text ska innehålla och hur en skrivuppgift ska genomföras. De får även, i vissa fall, exempeltexter från "gamla" elever som skrivit dessa texttyper. Enligt eleverna är det bra när de får instruktioner på hur en text kan se ut och hur den ska genomföras. Det är lättare att skriva texter när de har fått tydliga instruktioner. Vi kan se att det är positivt för elevernas skrivutveckling att de får tydliga instruktioner och exempeltexter. De lär sig sådant som de inte kunde tidigare. Detta är speciellt viktigt vid texter som eleverna tycker är svåra, exempelvis resonerande texter. Eleverna säger att de inte får lika mycket hjälp i alla ämnen. Det kan vara en sak att utveckla på skolorna, att man ger undervisning i att skriva olika texttyper i alla ämnen.

Genomslaget av genrepedagogiken i skolorna verkar dock innebära att det formaliserade skrivandet ökat. Vi ser en risk i att man med färdiga mallar och exempeltexter styr in elevernas skrivning allt för mycket i givna mönster och att de inte får möjlighet att utveckla sina egna personliga uttryckssätt, vilket leder till en likformighet. Texterna riskerar att bli lika, opersonliga och svåra att skilja åt eleverna emellan. Ingen vågar gå utanför mallen och ingen sticker ut. Inledningsvis tog vi upp den produktorienterade skrivpedagogiken som fokuserade på färdiga texter. Skrivningen sågs som en linjär process där redan färdigtänkta tankar skrevs ner. Skrivundervisningen bestod av att skriva texter med formella krav på resultatet och modelltexter och arbetsböcker var vanligt förekommande. Detta var 45 år sedan och det verkar som vi idag är på väg tillbaka till det sättet att se på skrivning och skrivprocessen. I vår studie verkar det som att resultatet, d.v.s. den färdiga texten är viktigare och mer betydelsefull än processen, vägen dit. Vi har dock svårt att tro att det var själva tanken med genrepedagogiken, utan att man med stöd i den sociokulturella teorin vill stödja eleverna i deras skrivutveckling. Exempeltexter och mallar ska ses som stöttepelare på vägen mot ett eget självständigt skrivande. Men liksom Hoel (1997) tror vi att om man för tidigt styr in eleverna i strukturerade tankestrategier är risken att de bara ser ett sätt att lösa en uppgift på och inte utvecklar och använder sina egna resurser och strategier. Vi tappar elevernas personliga intresse och motivation för skrivning.

Vidare uttrycker eleverna i vår studie att de tycker att det är jobbigt att allt de skriver bedöms och ligger till grund för vilket betyg de får. De upplever att de blir hämmade i sitt skrivande av alla regler de ska tänka på och skulle vilja skriva mer utan så mycket skrivregler. Vi funderar på hur det påverkar deras skrivutveckling och lusten till att skriva. Elbow (1998) kritiserar det formaliserade skrivandet och menar att skrivaren först måste ges möjlighet att skriva fritt innan den ska behöva tänka på olika skrivkonventioner. Detta är viktigt för att

varje elev ska få utveckla sitt eget personliga sätt att skriva på. Inom den expressiva teorin menar man att fokus inte ska ligga på kvalitet och ordval i början av sitt skrivande, utan att det viktigaste är att bara komma igång med skrivandet. För stora krav på innehåll, struktur och rättskrivning kan verka hämmande på skrivningen och bör skjutas upp till senare. Man kan inte, enligt Elbow, uppnå god skrivning om man bara tänker på att inte skriva fel. Han delar vidare upp skrivningen i två delar: först friskrivning där tankarna får flöda fritt och därefter granskning och rättning av texten. Elbow menar också att den fria skrivningen är betydelsefull i och med att man kan utveckla och förverkliga sig själv genom skrivningen och det kan i sin tur vara utvecklande för skrivförmågan.

Vi ser en risk i att det fria skrivande försvinner i dagens skola, som är så styrd av betyg och bedömning. Att det inte hinns med. Sker elevernas medvetenhet om skrivprocessen och olika texttyper på bekostnad av det fria skrivandet där de ges möjlighet att utveckla sina egna potentiella resurser? Vi frågar oss också vad som händer med kreativiteten när uppgifter till största delen styrs av andra. Vi anser att skrivundervisningen i skolan ibland bör fokusera på det fria skrivandet, utan krav på struktur och bedömning. Där man istället för att fokusera på *hur* man skriver fokusera på *att* och *vad* man skriver. Skrivundervisningen bör även utgå ifrån elevernas sätt att uttrycka sig på och från deras egna erfarenheter, tankar och upplevelser. Där får elevernas skrivutveckling möjlighet att utvecklas. Genom detta kan man enligt Elbow (1998) få fram den potential till skrivande som finns hos alla människor.

I vår studie hamnar genrepdagogen och det expressiva skrivandet mot varandra som kontrahenter. Av analysen att döma vore dock det bästa för eleverna att dessa två kunde utgöra lika stor del av skrivundervisningen. Vi anser att dessa två inte nödvändigtvis behöver stå emot varandra utan kan samsas och komplettera varandra genom att man ger eleverna tid och utrymmer till båda.

6.3 Respons under skrivprocessen

Enligt Skolverkets nationella kvalitetsgranskning (1998) uppfattar inte eleverna att de kan bli bättre skribenter genom undervisning. Detta märker vi inte bland våra respondenter. De säger att man kan bli bättre på att skriva. Eleverna uttrycker att man blir en bra skribent genom att träna. Man kan också bli bättre genom att ta hjälp av andra. Enligt ett sociokulturellt perspektiv utvecklas inte bara (skrift)språket i dialog med andra. Även andra kulturella fenomen, som exempelvis olika texter man läst påverkar. Detta nämner eleverna också. Att de kan bli bättre på att skriva genom att läsa texter.

Enligt den kognitiva teorin är skrivning en komplex process, som kräver mycket tankeverksamhet. Här är inte det färdiga resultatet det viktigaste utan vad som händer under själva skrivprocessen när man planerar, skriver och granskar sin text. Eleverna i vår studie uttrycker att de vill ha stöd under tiden de skriver och inte bara att den färdiga texten ska bedömas. De vill ha mer respons på sina texter innan de lämnar in dem. Eleverna säger att de får hjälp av läraren med hur en text ska utformas under den gemensamma genomgången. De säger att de även får en mall, ett papper med instruktioner om hur texten ska se ut. Efter den gemensamma genomgången upplever de dock att de inte får så mycket hjälp av lärarna utan mer från detta papper, eller mallen. Det sociala samspelet mellan lärare och elev påverkas i och med detta. Om läraren istället fört ett samtal med eleven om texten hade eleven kanske kunnat få syn på skrivprocessen och blivit delaktig i sin egen skrivutveckling. Lundahl (2011) menar att läraren har en betydande roll i att hjälpa eleverna hitta viktiga saker i sin text som de kan tänka på när de ska utveckla sin text. Till exempel kan det handla om vilken struktur

eller genre texten har om den tilltalar läsaren eller följer de skrivregler den bör. Ett samtal mellan lärare och elev behövs således. Inom formativ bedömning använder man bedömning för lärande, det vill säga att bedömningen ska bidra till vidare utveckling, inte bara bedöma ett färdigt resultat (Lundahl 2011). Detta kan vi se är vad eleverna efterfrågar. De vill ha mer hjälp, stöd och interaktion från läraren. De tycker det är för få lärare samt att de alltid sitter hos samma personer. Eleverna vill dessutom inte alltid gå och säga till om de behöver hjälp, utan vill ibland att läraren bara ska komma förbi och fråga. Detta visar tydligt på att det sociala samspelet är viktigt för eleven, att de finner stöd i detta och förstår att de kan utvecklas genom den interaktionen.

Eleverna tycker också att det är bra att få läsa varandras texter och ge varandra respons. Enligt den sociokulturella teorin och tankarna om den proximala utvecklingszonen kan man med hjälp av andra utföra uppgifter som ligger något över den egna kompetensen, för att sedan klara liknande uppgifter på egen hand. Enligt den sociokulturella teorin är språket också ett viktigt inlärningsverktyg. Man lär i dialog med varandra. Genom respons och stöd, dels från läraren och dels från kamraterna kan eleverna nå längre i sin skrivutveckling.

Samtidigt visar det sig i vår studie att en del elever i vår undersökning INTE vill att läraren ska läsa deras text innan den är färdig. Detta menar eleverna beror på att allt de skriver bedöms och är betygsgrundande. De vill därför inte visa en ofärdig text för då tror läraren att de skriver dåligt och då får de lägre betyg menar de. Eleverna är rädda för den bedömningen de får utifrån en ofärdig text. Målet för dessa elever är snarare ett bra betyg än ett utvecklat skrivande. Eleven vill hellre lämna in en färdig text av rädsla för att annars bli bedömd utifrån en ofärdig text, än att låta sin skrivprocess utvecklas genom respons och feedback från läraren. Hur ska eleverna uppnå sin proximala utvecklingszon utan en lärare som vägleder dem i texten? När läraren inte är delaktig i skrivprocessen blir det den färdiga produkten som bedöms. Det visar på ett produktorienterat tänkande kring skrivande. Den produktorienterade skrivningen ser skrivningen som en linjär process där redan färdigtänkta tankar skrivs ner (Hoel, 1997) och den har samband med den förmedlingspedagogik som tidigare varit dominerande i Sverige. De här eleverna ser inte fördelarna med formativ bedömning, där bedömning är en del av lärandet. Kanske beror det på att den formativa bedömningen inte har fått genomslag i den undervisningen de möter? Några elever ger alltså uttryck för ett mer produktorienterat skrivande och vill enbart visa upp den färdiga texten. De är rädda för att den ofärdiga texten ska påverka deras betyg. Visar detta att betyg leder till ett mer produktorienterat skrivande? Eller har de här eleverna lite erfarenhet av formativ bedömning? Med stöd både i den kognitiva, och den sociokulturella teorin, samt erfarenheterna från formativ bedömning, anser vi att det är viktigt att eleverna får stöd och respons under skrivprocessen, innan de lämnar in sina färdiga texter.

6.3.1 Skrivprocessen vid prov

Eleverna tycker att det är jobbigt att skriva mycket vid prov. De säger att de glömmer bort under tiden de skriver. De uttrycker också att det är viktigt att kunna formulera sig bra och uttömmande på prov. Det är ett sätt att visa upp vad de kan och det är inte bara viktigt vad man skriver utan även hur man skriver. Vi funderar på om prov är ett bra sätt att visa upp kunskap. Som vi tidigare nämnt är skrivning en komplex process. Enligt den kognitiva teorin är skrivningen en komplicerad process som innehåller flera moment och tankegångar som avlöser varandra. Man går fram och tillbaka i texten. Tid behövs både till att tänka ut vad man ska skriva, granska och göra ändringar. Men vilka möjligheter ges eleverna till att skriva på prov, undrar vi. Får de tid till att tänka igenom och förbereda sig? Hinner de att gå tillbaka och

granska det de skrivit? Enligt eleverna i vår studie är det jobbigt med prov för man måste skriva mycket, man får inte med allt då man glömmer bort medan man skriver och det är svårt att hinna. Samtidigt ser andra elever just fördelarna att vid skrivning kunna gå tillbaka och ändra och välja ut vad man vill ha med, jämfört med muntliga prov. Eleverna menar dock att skriftliga prov inte är rätt sätt för alla elever att visa vad de kan, det måste finnas alternativ menar de vidare. Vi ser liksom eleverna att provsituationen kan bli extra jobbig för dem som inte kommit så långt i sin skrivutveckling eller har skrivsvårigheter. Mycket energi måste ägnas åt den formmässiga sidan och vad händer då med innehållet? Wengelin (2008) menar att när mycket uppmärksamhet måste ägnas åt den mekaniska delen av skrivning finns inte så mycket resurser kvar till andra delar av skrivningen. Dessa elever har, enligt oss, ett sämre utgångsläge än andra elever att få bra betyg genom skriftliga prov. Wengelin anser att eleverna bör få hjälp med att utveckla både de formmässiga och innehållsmässiga sidorna av skrivningen.

Vi tror att det i skolan idag skulle behövas flera sätt för eleverna att visa vad man kan på än enbart via prov. Med till exempel en aktiv lärare som är delaktig i elevernas processer blir det enkelt att ta del av och se elevernas utveckling och förmågor vilket torde vara mer betydelsefullt än det färdiga resultatet. Detta kan mycket väl ligga till grund för betygssättningen. Det finns även fler redovisningsformer än prov där man kan visa vad man kan. Muntliga presentationer, rollspel, debatter, tidningsartiklar, teatrar, bildspel o.s.v. där huvudhjälpmedlet inte nödvändigtvis behöver vara skrift är några av dem. Med fler redovisningsformer får fler elever möjlighet att visa vad de kan. Detta borde inte enbart vara en uppgift för speciallärare att utveckla utan borde erbjudas av alla lärare. Världen kan inte vara så stereotyp att det bara finns ett sätt att förmedla sig på, var tar då variationen och mångfalden vägen?

6.4 Elever med olika förutsättningar

I skolan är det väldigt mycket skrivning enligt eleverna i vår studie. De skriver hela tiden, i alla ämnen: anteckningar, prov, mind maps, glosor, frågor till texter, faktatexter m.m. Det är inte bara mycket skrivning, utan det ställs också höga krav på god skrivförmåga i skolan. Eleverna anser att god skrivförmåga handlar om att dels stava rätt, ha rätt meningsbyggnad men även styckeindelning och andra grammatiska regler. Texten ska även ha bra inledning och bra innehåll. Man ska kunna formulera sig bra med rätt fakta samtidigt som det ska vara lättläst och anpassat till mottagaren. Jämför man dagens skrivkrav med förr i tiden, då man ansåg god skrivförmåga vara att ha en fin handstil, så har ju kraven ökat rätt drastiskt. Myrberg (2001) menar att det inte är säkert att en elev som ansågs ha god förmåga på 1950-talet klarat kraven i skolan på 1990-talet. Det stämmer med den sociokulturella teorin som menar att samhällen hela tiden utvecklas och förändras, vilket Säljö (2000) beskriver. Det innebär att man måste ta hänsyn till och relatera mänskliga beteenden till den tid och den kultur som råder. Dessa ökade krav kan vara anledningen till att eleverna i vår undersökning anser sig vara mycket belastade av skolarbete. De anser sig så belastade att de inte hinner skriva något annat än skolarbete på fritiden vilket i sin tur påverkar deras egen form av fritt skrivande. Det vill säga det skrivande med fria skrivregler, som pågår enbart för deras egen skull, som de har möjlighet att ägna sig åt på fritiden.

Myrberg (2007) menar vidare att de ökade kraven kan leda till problem för de elever som har svårigheter. Det kan leda till att de får sämre självförtroende och inte vill och vågar genomföra skrivuppgifter. Det får också betydelse för deras framtida liv, menar Myrberg, som visar att ungdomar med stora läs- och skrivsvårigheter i mycket högre grad är arbetslösa och

att få studerar vidare. Detta är också något som eleverna i vår undersökning tar upp. Om man inte skriver bra kan det innebära att man inte kan gå på en bra skola och få ett bra jobb och därmed får man ett sämre liv. Svårigheterna visar sig oftare i skolan, där det ställs högre krav på skrivförmågan, än i privata sammanhang. Hoel (1997) menar att problem uppstår då skrivaren ställs inför krav eller förväntningar som den inte tror sig klara av. Förväntningarna kan komma både från andra och från skrivaren själv och att det handlar om viljan att lyckas och rädslan att misslyckas. När rädslan blir större än viljan kan blockeringar uppstå. Hoel menar vidare att läraren och dess reaktioner har betydelse. Elever kan bli blockerade av hur de tror att läraren kommer att reagera på deras text. Detta märker vi av hos eleverna i vår studie. De uttrycker inte att de blir blockerade, men att de blir hämmade av att allt de skriver bedöms. De väljer att uttrycka sig på ett visst sätt för att de bedöms på det de skriver.

Eleverna har också olika förutsättningar att få hjälp med sin skrivning hemma. Eleverna får inga regelrätta läxor, utan uppgifterna de ska göra avsätts tid åt i skolan. Däremot uttrycker eleverna att de ibland har svårt att hinna färdigt under lektionstid och därför får ta hem och göra klart. Eleverna uttrycker även att det ibland kan vara svårt att koncentrera sig i skolan och få lugn och ro och att de därför tycker det är bättre att ta hem uppgifterna och göra dem hemma. I och med detta får det betydelse för hur elevernas hemförhållande ser ut. Om de har föräldrar som har möjlighet att hjälpa till och stötta dem med uppgifterna. Alla elever har inte det och därför har skolan en viktig roll för dem. Vi anser att merparten av skrivuppgifterna bör ske i skolan, där de kan få stöd av läraren. Ett alternativ är, som man gjorde på en av skolorna, att ge stöd via mail, vid hemuppgifter. Vi kan inte räkna med att alla elever kan få hjälp med skrivningen hemma, eller att de klarar av det på egen hand.

6.5 Nya uttryckssätt

Eleverna säger till en början till oss att de inte skriver någonting alls på fritiden. När vi uppmärksammar dem på att sms och spel online anses som skrivning så visar det sig att de visst skriver på fritiden. Däremot är det inte som vi först trodde, att de skrev recept, dagbok, handlingslistor m.m. utan skrivningen på fritiden omfattas av kommunikation samt underhållning. En tolkning kan vara att man inte anser att man skriver till varandra när man sms:ar utan att man pratar. En annan kan vara att man inte förknippar tangenttryck med text utan det ska vara penna och papper. Inte heller på fritiden använder sig eleverna av det expressiva skrivandet, eller gör de kanske det? Men på ett annat vis än vi är vana vid. Kanske får de utlopp för det kravlösa skrivandet genom sms, chattar m.m. Författarna till denna uppsats kan komma på mängder med saker vi använde och använder skrivning till på fritiden. dagbok, recept, brev, vykort, inbjudningar, dikter, protokoll, handlingslistor, lästips, instruktioner m.m., men inget av detta känns igen eller används av eleverna. Det verkar helt klart som att det idag råder ett nytt sätt att använda skrivning på och vi får bara se utvecklingen an och anpassa oss efter den.

6.6 Slutsats

Sammanfattningsvis vill vi svara på det vi skrev i inledningen. Vad önskar eleverna av sin skrivundervisning i skolan och vad kan vi som lärare/speciallärare hjälpa dem med.

6.6.1 Vad eleverna i undersökningen vill ha

Vi ville i denna studie undersöka elevers upplevelser av skrivning och skrivundervisning. Detta var i syfte att kunna utveckla skrivundervisningen i skolan utifrån elevernas tankar och

önskemål. I vår studie kan vi sammanfattningsvis säga att eleverna önskar en sociokulturell och socialt interaktiv syn på lärandet. Det innebär i praktiken en närvaro och ett samspel med läraren och andra elever. Eleverna vill ha stöd, samtal och vägledning i sitt skrivande. Eleverna i undersökningen önskar att inte alltid behöva bli bedömda och skriva utifrån skrivregler och former. De vill ha mer av det fria skrivandet i skolan. Det fria skrivandet utan för mycket formella regler och ramar där man inte alltid blir bedömd skulle utveckla dem och motivera dem att skriva mer. I detta fria skrivande kan de ägna sig åt att bara skriva utan att behöva tänka på hur de skriver, detta kan utveckla deras fantasi ge variationer på skrivsätt och få eleverna att hitta sitt alldeles egna sätt att skriva på. Eleverna i vår undersökning tycker det är bra att de får mallar och exempel på hur olika texttyper ser ut. Detta är verktyg som de lär sig mycket av. Dessa vill de ha kvar, men samtidigt önskar de en närvaro av läraren för vidareutveckling samt planering av texten. Mallen kan inte leda dem in i sin närmaste utvecklingszon, utan läraren behöver vara närvarande och påvisa utvecklingsmöjligheter och stöd. Eleverna i vår undersökning önskar också fler redovisningsformer än prov och fler sätt att visa vad de kan på än enbart genom att alltid skriva då rådande form är orättvis för de som inte uttrycker sig så väl i skrift. För att utveckla sin skrivprocess vill de ha datorer att arbeta med.

6.6.2 Vad vi som lärare kan göra för att eleverna ska få möjlighet att utvecklas till goda skribenter

I skolan måste vi ge eleverna mer tid till det fria skrivandet. Det fria skrivandet som innebär att man får möjlighet att skriva fritt utan att tänka på skrivregler, former och att bli bedömd. Detta skrivsätt ger även eleverna möjlighet att utvecklas i sitt skrivande och ger dem dessutom en möjlighet att skriva på sitt eget personliga sätt samt på ungdomars nya sätt att skriva. Där kan exempelvis Facebook vara ett alldeles utmärkt forum för uttryck av känslor, åsikter och tankar. Eleverna behöver också få skriva riktiga texter med riktiga mottagare. Mottagaren behöver även varieras för att eleverna ska anpassa sin text till olika mottagare. Texterna blir allt för stereotypa med en och samma mottagare hela tiden. Eleverna i vår undersökning behöver också ges tid till skrivprocessen. Att få skriva en text, få den granskad, skriva om, ändra, få den granskad, skriva om, ändra o.s.v. Genom detta utvecklas skrivförmågan. I denna process är viljan att utvecklas viktigare grund till bedömning än vilken nivå deras text befinner sig på. Det får inte vara så att betyget är viktigare än elevens egen skrivutveckling. Så även grunden till bedömning och betygssättning behöver förändras. Eleverna i undersökningen vill också att läraren är närvarande och stöttar i skrivprocessen.

7 Avslutande ord och fortsatt forskning

Vi har i denna studie försökt finna svar på hur eleverna ser på skrivning och skrivuppgifter både i skolan och på fritiden. Det vi kom fram till var att eleverna idag skulle önska att ibland få skriva fritt, utan regler och utan att ständigt bli bedömd. Om vi inte ibland låter eleverna utveckla sitt skrivande på sitt eget sätt utan enbart låter dem skriva efter mallar och regler riskerar vi att inte få några variationer i skrivandet. Det finns också en risk att strävan efter ett bra betyg blir större än strävan att utveckla sin egen skrivprocess. Ett förslag på fortsatt forskning skulle därför vara att undersöka hur vi i skolan kan ge utrymme och tid för elevernas egna skrivprocesser under rådande betygs- och bedömningssystem.

Eleverna tycker att datorn är ett bra hjälpmedel vid skrivning. Det underlättar skrivprocessen genom att man lättare kan ändra och lägga till saker. Skriver man för hand måste man mer i förväg ha planerat vad man ska skriva och vill an ändra något måste man sudda allt och skriva om. Vilken betydelse datorn har för elevers skrivprocess och hur datorerna påverkar elevers skrivförmåga är något vi föreslår att man kan forska vidare kring.

En annan sak vi kan konstatera efter att ha gjort denna studie är att det råder ett nytt sätt att skriva på för ungdomar. Ett sätt där tekniken gör det möjligt med helt andra saker än vi är vana vid. Hur mycket, och på vilket sätt denna utveckling påverkar skrivningen och skrivutvecklingen vore därför intressant att vidare studera.

Referenslista

- Bachtin, M. (1997). Frågan om talgenrer. I Haettner, A. & Götselius, T. (red.). *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. (2006). Att analysera elevtexter. I L, Bjar. (Red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur
- Chrystal, J-A & Ekvall, U. (2009). Starka sidor hos en "svag" nybörjarskribent. I: L, Bjar. & A. Frylmark. (red.). *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Flower, L. & Hayes, JR. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. College Composition and Communication. Vol. 32, Issue 4.
- Frykberg, C-U. (2007). Pedagogiska konsekvenser. I *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber distribution.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet. Tredje uppdaterade upplagan*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket. Stockholm: Fritzes
- Elbow, P. (1998). *Writing with power. Techniques for mastering the writing process. 2nd edition*. New York: Oxford University Press
- Hoel Løkensgard, T. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I: L.S, Evensen & T, Hoel Løkensgard. (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU og Cappelen Akademisk Forlag.
- Johansson, B. & Sandell Ring, A. (2012). *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande, samtalande. I *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber distribution.
- Liberg, C. (2009). Förord. I R, Trøite Lorentzen & J, Smidt. (Red.), *Det nödvändiga skrivandet - om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Stockholm: Liber.
- Liberg, C. (2010). Möten i skriftspråket. I L, Bjar & C, Liberg. (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 69. (1969). *Läroplan för grundskolan 1969*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Svenska Utbildningsförlaget Liber AB

- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan 1980*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Lgr 11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Lpo 94. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket och Fritzes
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av skolverket*. Stockholm: Skolverket
- Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Liber distribution.
- Norberg Brorson, B. (2007). *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Västra Frölunda: Universitetsbiblioteket.
- Nystrand, M. (Red.), (2007). *What writers know. The language, process, and structure of written discourse*. UK: Emerald.
- Nyström, C.(2000). *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Institutet för nordiska språk. Uppsala universitet.
- Skolinspektionen (2011). *Kvalitetsgranskning 2011:8 Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (1998). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998. Skolverkets rapport 160*. Stockholm: Skolverket och Liber distribution.
- Skolverket (2008). *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier 2000. Reviderad version 2008*. Stockholm: Skolverket och Fritzes
- Smidt, J. (2009). Skrivandet och skrivandets syften - barns och ungas vägar till olika ämnen. I R, Trøite Lorentzen & J, Smidt. (Red.), *Det nödvändiga skrivandet - om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Stockholm: Liber.
- Strömquist, S. (2014). *Skrivboken*. Malmö: Gleerups.
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*: Lund: Studentlitteratur.

Trøite Lorentzen, R. (2009). Att skriva i alla ämnen. I R, Trøite Lorentzen & J, Smidt. (Red.), *Det nödvändiga skrivandet - om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets Rapportserie (1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, Lev (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos förlag.

Wengelin, Å. (2008). Om barns skrivprocesser. I G, Oker Blom & A, Westerholm & N, Österholm (Red.), *Rum för språkutveckling*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen

Wengelin, Å & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg – om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1

Frågeformulär om skrivning

Tema 1: Skrivning

Övergripande fråga:

- Tycker du om att skriva?

Följdfrågor/specifika frågor:

- Skriver du ibland för att du själv vill, utan att någon har sagt till dig att skriva?
 - När skriver du?
 - Vad skriver du?
 - Skriver du för hand? På datorn? På Ipaden? Iphonen?
 - När är det bra att kunna skriva?
 - Spelar det någon roll om man kan skriva bra?
-

Tema 2: Skrivundervisning/lektioner

Övergripande fråga:

- Är det viktigt med skrivning i skolan?

Följdfrågor/specifika frågor:

- När skriver du i skolan?
- Vad skriver du?
- Får du bestämma vad du ska skriva?
- Skriver du för hand? På datorn? På Ipaden? Iphonen?
- Brukar ni få prata med varandra innan ni börjar skriva?
- Skriver du alltid själv? Eller skriver ni också i grupp?
- Vet du alltid vem som ska läsa det du skrivit?
- Ger läraren dig tips under tiden du skriver?
- Får dina kamrater läsa det du skriver och komma med tips?
- I vilka ämnen skriver du?
- Skriver du mycket i exempelvis matematiken?

Tema 3: Skrivuppgifter

Övergripande fråga:

- Har ni några skrivuppgifter i skolan och hur ser de ut?

Följdfrågor/specifika frågor:

- Vilka skrivuppgifter är lätta?
 - Vilka skrivuppgifter är svåra?
 - Gör du skrivuppgifter hemma?
 - Vem läser dina texter?
 - Får du skrivuppgifter i andra ämnen än svenska?
 - Skriver ni mycket på prov? Vad tycker du om det?
 - Påverkar skrivuppgifterna vilket betyg man får i olika ämnen?
-

Tema 4: Hjälp och stöd med skrivning

Övergripande fråga:

- Tycker ni att ni får mycket hjälp med skrivning i skolan?

Följdfrågor:

- Vad är svårt att skriva?
 - Får ni hjälp med vad en text ska innehålla?
 - Får ni hjälp med hur man kan organisera innehållet i en text?
 - Får ni hjälp med att planera er skrivning?
 - Får ni hjälp med att se över och rätta era texter?
 - Får ni använda datorn som hjälpmedel? Stavningsprogram?
 - Får ni hjälp med skrivning i andra ämnen än svenska? I vilka?
-

Tema 5: God skrivförmåga

Övergripande fråga:

- Hur skriver en person som skriver bra?

Följdfrågor:

- Vad betyder det att kunna skriva bra?
 - Hur blir man bra på att skriva?
 - Behöver man vara bra på att skriva i skolan?
 - Kan man skriva bra på Facebook?
 - Skriver man på olika vis i olika sammanhang tex Facebook, mess, berättelser, dagbok mm?
 - Får man bättre betyg om man skriver bra?
-

Fallbeskrivningar

Exempel 1 : "Charlotte har pluggat hårt inför biologiprovet. Istället för att gå på sin danslektion har hennes mamma förhört henne kvällen innan. Hon har också fått en del hjälp av Carlos som älskar biologi och som kan nästan allt tycker hon och dessutom förklarar så bra för henne. På provet skriver hon mycket och uttömmande och får B. Efteråt träffar hon Carlos som är lite nere. Han har bara fått D. Carlos tycker det är lite svårt med svenskan, stavningen går sådär och även meningsbyggnad kan vara svår. Läraren tycker det är svårt att begripa vad Carlos har skrivit. Men han som kunde så mycket mer än jag, tänker Charlotte?"

Tycker du att det är rätt att Carlos får sämre omdöme på grund av att han inte stavar så bra? Hur tycker du att läraren skulle ha gjort i det här fallet?"

Exempel 2: En person söker ett jobb. Personen har rätt kvalifikationer och bra betyg men i brevet till arbetsgivaren finns en del stavfel och syftningsfel. Därför blir personen inte kallad till intervju och får inte jobbet. Tycker du att det är rättvist att en person blir bedömd efter hur den skriver istället för hur den är?"

Tänker du att det vore bra om det inte var så eller tänker du att man får lära sig skriva på "rätt" sätt?"

Exempel 3: Anna söker ett jobb på ett företag som säljer medicin till apoteken. I arbetsuppgifterna ingår att ha kontakt med kunderna via mail. Anna har svårt för att skriva och tar därför hjälp när hon ska skriva sin ansökan. Det går bra och Anna får komma på intervju. Anna har lätt för att prata med människor och kan mycket om medicin så intervjun går bra och hon får jobbet. Hon nämner inget om sina skrivproblem. När hon börjat jobba får hon vissa problem då det blir en hel del missförstånd när hon skriver till kunderna. Tycker du att det är rätt att Anna har fått jobbet? Hur hade du gjort om du var Anna? Tycker du att Anna ska få fortsätta jobba? Hur tycker ni att arbetsgivaren ska göra?"

Exempel 4: Anna skriver ett brev till hennes farmor i Turkiet. I brevet beskriver hon lite av det hon lärt sig i skolan. Bland annat berättar hon utförligt för farmor om fotosyntesen som de har gått igenom i klassen. Anna skriver brevet på turkiska. Tycker du att Anna skriver bra?"

Bilaga 2

Lapp till vårdnadshavare

Vad betyder skrivning för dig?

Hej!

Vi är två studenter på speciallärarprogrammet vid Göteborgs Universitet som nu ska göra vårt avslutande examensarbete. Det kommer att handla om skrivning och vilka uppfattningar elever har om skrivning i allmänhet och om skrivning i skolan. Vi hoppas att det kommer vara en hjälp för oss i vårt arbete med att utveckla skrivundervisningen på skolor och hjälpa elever att förbättra sin skrivförmåga. Vi skulle därför vilja intervjua några elever. Intervjuerna kommer att ske i små grupper och vi hoppas att det kommer att vara givande även för eleverna att få ta del av varandras uppfattningar. Materialet kommer bara att användas av oss och eleverna kommer inte nämnas vid namn eller beskrivas så att det går att känna igen vem som sagt vad. I arbetet kommer inte heller klasser eller skolor att nämnas vid namn. Vi undrar härmed om det går bra att ert barn deltar i intervjun. Intervjuerna kommer att börja göras 4/5 så vi behöver ha fått tillbaka lappen innan dess.

Vänliga hälsningar

Maria Lange och Annika Janson

Ja, _____ får var med i en gruppintervju om skrivning där materialet används till ett examensarbete på speciallärarprogrammet vid GU, av Maria Lange och Annika Janson.

Datum:

Vårdnadshavares underskrift: