



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Barns skrivutveckling

En studie av sex barns utveckling av skrivandet från år 1 till år 2

Michael Engå och David Johansson

LAU350, Människan i världen
Handledare: Tore Otterup
Examinator: Roger Källström
Rapportnummer: VT-06-1350-3

Abstract

Arbetets titel	Barns skrivutveckling-En studie av sex barns utveckling från år 1 till år 2
Arbetets art	Examensarbete på lärarprogrammet, LAU350, 10 poäng
Institution	Svenska språket
Sidantal	37
Författare	Michael Engå och David Johansson
Handledare	Tore Otterup
Tidpunkt	Vårterminen 2006
Rapportnummer	VT-06-1350-3
Nyckelord	Skrivlinäring, skrivutveckling, yngre barn, genus, litteraturstudie

Inledning

Vi har valt att i detta arbete rikta in oss på barns skrivutveckling och har fått inspirationen till vårt arbete utifrån kursen "Läs- och skrivlinäring och läs- och skrivutveckling". En annan orsak är att vi anser att det är viktigt för barn i dagens samhälle att få möjligheten att utveckla sitt skrivande. Om så inte är fallet kan barnet lätt få svårt att tillgodogöra sig det som skolan förväntar sig av henne eller honom. Den som inte kan skriva tappar ett av människans två viktigaste sätt att kommunicera. Att kunna skriva är i det svenska samhället en demokratisk rättighet och med denna färdighet får barnen ytterligare ett verktyg för att kunna vara med och påverka dagens samhälle.

Syfte

Syftet med vårt arbete är att se hur barns skrivande kan utvecklas mellan år 1 och år 2 i den svenska skolan. För att belysa vårt syfte har vi valt följande frågeställningar:

- Vilka olika dimensioner i de studerade barnens skrivande har utvecklats och hur?
- Vilken medvetenhet har de studerade barnen själva beträffande sin egen utveckling av skrivandet?
- Går det att se några skillnader i utvecklingen av skrivandet mellan flickor och pojkar?

Metod

Vi har i vårt arbete använt oss av en kvalitativ undersökning i form av textanalyser och enskilda intervjuer med sex elever, tre flickor och tre pojkar, vars skriftliga alster har studerats. Det material som vi har använt oss av består alltså av tidigare forskning i ämnet skrivutveckling, textanalyser och intervjuer.

Slutsatser

Barnen har utvecklats i sitt skrivande från år 1 till år 2 genom att de främst blivit bättre på att stava. De har även en viss medvetenhet om sin egen utveckling inom skrivandet. Det går att se vissa skillnader i flickornas och pojkarnas utveckling av skrivandet trots att dessa är mycket små.

Förord

Vi skulle vilja tacka barnen som ingår i vårt arbete, deras föräldrar som gav oss möjligheten att studera deras barns skrivutveckling samt barnens lärare och rektor som tillät oss att utföra vårt arbete på deras skola. Sist men inte minst skulle vi vilja tacka vår handledare för värdefulla tips och kommentarer.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställningar	5
3. Litteraturgenomgång	6
3.1 Skrift- och skrivhistoria	6
3.2 Vad säger styrdokumenterna i Lpo94?	9
3.3 Litteraturöversikt över skrivutveckling.....	9
3.3.1 Skriftspråk.....	9
3.3.2 Lärarens ansvar	10
3.3.3 Skrivinlärningsprocessen	11
3.3.4 Skrivprocessen	12
3.4 En demokratisk rättighet att kunna skriva	13
4. Metod	14
4.1 Urval	15
4.2 Material	15
4.3 Genomförande.....	16
4.3.1 Validitet.....	16
4.3.2 Reliabilitet.....	16
4.3.3 Intersubjektivitet	17
4.3.4 Generalitet.....	17
5. Resultat	17
5.1 Vilka olika dimensioner i de studerade barnens skrivande har utvecklats och hur?	17
5.2 Vilken medvetenhet har de studerade barnen själva beträffande sin egen utveckling av skrivandet?	19
5.3 Går det att se några skillnader i utvecklingen av skrivandet mellan flickor och pojkar?	21
6. Slutdiskussion och slutsatser.....	22
6.1 Metoddiskussion	22
6.2 Resultatdiskussion.....	23
6.3 Yrkesrelevans.....	26
6.4 Fortsatt forskning	26
7. Referenser	27
7.1 Litteratur	27
7.2 Internet	28
Bilagor.....	29

1. Inledning

Vi är två studenter som går sista terminen på lärarprogrammet på Göteborgs universitet. Vår inriktning i utbildningen är mot de yngre åldrarna. Vi har tidigare läst kurserna "Barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling (LBU100 t.o.m. LBU250)", "Människa, natur och samhälle (LMS100 och LMS200)" och "Svenska för tidigare åldrar (LSK100 och LSK200)". Förutom dessa kurser har vi även läst kurserna som ingår i AUO (Allmänt utbildningsområde), LAU100 och 150, LAU200 och 250 samt LAU300 och nu 350. I utbildningen på lärarprogrammet på Göteborgs universitet ingår det att man ska skriva ett examensarbete omfattande 10 poäng. När vi skulle bestämma ämne för examensarbetet tänkte vi efter vilka kurser med intressant innehåll vi tidigare läst. I inriktningen "Svenska för tidigare åldrar (LSK200)" finns det en delkurs som heter "Läs- och skrivinläring och läs- och skrivutveckling". Denna kurs är mycket givande för blivande svensklärare då den bl.a. behandlar barns möte med skriftspråket.

Vi har valt att i detta arbete rikta in oss på barns skrivutveckling och har fått inspirationen till vårt arbete utifrån ovan nämnda kurs. En annan orsak är att vi anser att det är viktigt för barn i dagens samhälle att få möjligheten att utveckla sitt skrivande. Om så inte är fallet kan barnet lätt få svårt att tillgodogöra sig det som skolan förväntar sig av henne eller honom. Den som inte kan skriva tappar ett av människans två viktigaste sätt att kommunicera. Att kunna skriva är i det svenska samhället en demokratisk rättighet och med denna färdighet får barnen ytterligare ett verktyg för att kunna vara med och påverka dagens samhälle. Att bli skriftspråklig förändrar på avgörande sätt livet för en människa (Läs- och skrivkommittén, 1997, s. 111).

Läraren har ett stort ansvar i barnens skrivutveckling då det är denne som ska se till att varje enskild elev får den hjälp som just han eller hon behöver. Skrivundervisningen ska bl.a. vara individualiserad.

Det vi har tänkt koncentrera oss på i arbetet är hur skrivinläringen har förändrats i den svenska skolan, vad i sex studerade barns skrivande som har utvecklats samt att se om det finns några skillnader i skrivutvecklingen mellan flickor och pojkar.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vårt arbete är att se hur barns skrivande kan utvecklas mellan år 1 och år 2 i den svenska skolan. För att belysa vårt syfte har vi valt följande frågeställningar:

- Vilka olika dimensioner i de studerade barnens skrivande har utvecklats och hur?
- Vilken medvetenhet har de studerade barnen själva beträffande sin egen utveckling av skrivandet?
- Går det att se några skillnader i utvecklingen av skrivandet mellan flickor och pojkar?

3. Litteraturgenomgång

Här kommer vi att gå igenom den litteratur som vi har använt oss av för att ge en bakgrund till hur skrivundervisningen har utvecklats i den svenska skolan samt för att kunna styrka våra analyser och resultat som vi kommit fram till under arbetets gång. Vad skolans styrdokument, kursplanen i svenska, säger om skrivning och barns demokratiska rättigheter kommer vi också att redovisa här.

3.1 Skrift- och skrivhistoria

Skriften har funnits runt om på jorden i tusentals år och den har bidragit till en stor utveckling inom kommunikation, kunskapsspridning och fortsatt utveckling i samhället. Genom att använda sig av skrift kan bl.a. ord och tankar bevaras (Stadler, 1998, s. 43).

Majoriteten av de första fynden av skrift är grundade på ordtecken, endast en del består av bildtecken. De äldsta skriftfynden är cirka 5500 år gamla och kommer från forntida Mesopotamien som ligger i nutida Irak. Ett ordtecken står för ett begrepp, ofta detsamma som tecknet föreställde och bildtecken är exempelvis klipp- och grottmålningar. Språkforskarna tror att bildtecknen kan ha haft tre olika funktioner: estetisk, beskrivande och minnesstödande (Maho, 1995, s. 79-80).

Nästan alla kända fonemiska skriftsystem tros vara besläktade med varandra. Ett fonemiskt skriftsystem innebär att varje fonem (den minsta betydelseskiljande ljudenheten i språket) ska representeras av en unik bokstav eller en unik kombination av bokstäver. Det finns olika åsikter om hur de är besläktade med varandra och om hur de har uppstått. De fonemiska skriftsystemen uppstod förmodligen i och omkring nuvarande Syrien och östra Turkiet. Att kunna använda skriften var ett tecken på makt och uteslutande för eliten (Stadler, 1998, s. 45). Det tros att de olika systemen haft en inbördes påverkan på varandra p.g.a. att de uppstått så nära varandra (Ahlsén & Allwood, 1995, s. 84). Olika skriftsystem har utvecklats av olika kulturer men principerna för dem är dock desamma, språket måste vara känt av såväl skrivaren som läsaren för att de ska kunna förstå varandra (Dahlgren m.fl., 2004, s. 22).

Det skriftspråk vi använder oss av idag är alfabetiskt och bygger på att bokstäverna representerar ljuden i det talade språket. Bokstäverna avbildar dock inte ljuden, exempelvis fonemet /m/ representeras av grafemet <M>. Det alfabetiska skriftspråket blir ytterst effektivt genom att skriftspråket återger det som talas (Dahlgren m.fl., 2004, s. 9).

Det skrivna ordet är mycket ungt i jämförelse med hur länge det har funnits människor. Människan har under flera hundratusentals år kommunicerat med varandra i form av något slags tal innan skriften uppstod (Stadler, 1998, s. 44). Skriften har en gång uppfunnits för att bevara information (Melin, 2004), i och med att handel och sjöfart växte för 5500 tusen år sedan uppkom ett behov av bokföring inom jordbruk och handel (Stadler, 1998, s. 45). Dahlgren m.fl. (2004, s. 22) hävdar att skriftspråket är en kulturell aktivitet som utvecklats som resultat av människors behov av att meddela sig med varandra.

Den färdiga texten har varit det viktigaste i skriftens historia (Melin, 2004, s. 80). Den traditionella skrivundervisningen fokuserade produkten (Strömquist, 1993, s.14). Hur man kom fram till den har inte varit så intressant, men efter att man börjat fokusera forskningen på hur skrivprocessen gått till har mycket lärdom tagits om hur en idé blir till en färdig text (Melin, 2004, s. 80).

Vallberg Roth (2002) beskriver den svenska läroplanshistorien från 1860-talet fram tills idag. Hon delar in denna i fyra olika läroplaner: "Guds läroplan", "Det goda hemmets och hembygdens läroplan", "Folkhemmets socialpsykologiska läroplan" och "Det situerade världsbarnets läroplan".

”Guds läroplan” sträckte sig från mitten till slutet av 1800-talet. Vid den här tiden var en stor del av Sveriges befolkning bönder och majoriteten av dessa ansåg att barnen behövdes hemma för att hjälpa till på gården. Att kunna skriva var lågt prioriterat och betraktades inte som någon färdighet som kunde bidra till familjens försörjning, det enda sättet ansågs vara kroppsligt arbete. I mitten av 1800-talet var det endast runt hälften av barnen som gick i folkskola medan cirka 36 procent fick undervisning i hemmet främst av föräldrarna (Vallberg Roth, 2002, s. 54). I skolan fokuserades främst kristendomsundervisningen men även läsning, skrivning och räkning var viktiga ämnen. Undervisningsformen i skolan bestod av massundervisning, d.v.s. alla elever oberoende ålder undervisades tillsammans i alla ämnen och detta skedde i samma klassrum. Skrivinläringen bestod av en s.k. Stavningslåda som innehöll både stora och små bokstäver. Denna ställdes framme vid katedern och efter att barnen under några månader fått bekanta sig med den och dess innehåll sade lärarinnan till barnen att det var dags för dem att lära sig stava. Stavningen gick till på så sätt att ett barn i taget fick bilda ord med hjälp av bokstäverna i lådan. Först satte barnet samman ett enkelt ord och sedan en kort mening. Om barnet exempelvis skulle stava ”Gud är god.” frågade lärarinnan vilka bokstäver som behövdes för att stava orden i meningen. För ”Gud” fick barnet ta upp G, u, och d och ställa dessa på stavningslådan (Vallberg Roth, 2002, s. 37-38). 1878 fick folkskolan sin första normalplan och i den fastställdes för första gången att det skulle vara en omfattande undervisning i svenska. Det gavs även anvisningar för hur undervisningen inom ämnet skulle bedrivas (Thavenius, 1999, s. 13). I Sverige började skrivkunnigheten att ta fart under 1800-talet och i slutet av seklet fanns det en utbredd skrivkunnighet. Internationellt sett hade Sverige en mycket tidigt utbredd allmän skrivfärdighet. Att befolkningen kunde skriva var en av förutsättningarna för att industrialismen skulle kunna växa fram och för att samhället skulle kunna moderniseras (Dahlgren m.fl., 2004, s. 25-26).

”Det goda hemmets och hembygdens läroplan” sträckte sig från slutet av 1800-talet till mitten av 1900-talet (Vallberg Roth, 2002, s. 82). Industrialiseringen hade nu tagit fart i Sverige och allt fler människor sökte sig in till städerna vilket ledde till att arbetet i hemmet inte längre var av lika stor vikt för familjens försörjning. Försörjningen skedde numera genom arbete i fabriken. ”I *Det goda hemmets läroplan* var kunskapssynen inriktad mot uppfostran, lek och arbetsfostran. Barnen skulle ledas, ej skolas, och deras fostran skulle inte vara skolmässig utan moderlig” (Vallberg Roth, 2002, s. 87). Läroplanen speglade det borgerliga samhället och dess levnadssätt och strävan. Skolverksamheten riktades mot att efterlikna de hem- och familjeideal som rådde och till att ge eleverna en god moral (Vallberg Roth, 2002, s. 113). I småskolans (år 1-2) modersmålsundervisning, svenska, omfattade skrivning och språklära i år 1 fyra timmar per vecka och i år 2 fem timmar per vecka (Vallberg Roth, 2002, s. 75-76).

”Folkhemmets socialpsykologiska läroplan” sträckte sig från mitten av 1950-talet till mitten av 1980-talet (Vallberg Roth, 2002, s. 90). Undervisningen i skolan började individanpassas för att tillfredställa den enskilde individens behov och barn i behov av särskilt stöd fick extra uppmärksamhet. Syftet med undervisningen ändrades från tidigare moral och förbättring av familjeliv till demokrati och mångsidig personlighetsutveckling. Språk- och begreppsutveckling behandlades utan betoning på skrivning och läsning. Att använda former, figurer, siffror och bokstäver föreskrevs dock som ett aktivitetsområde på 1970-talet och i den reviderade planen 1981 ingick förberedande skrivning och läsning i ett Språkblock (Vallberg Roth, 2002, s. 113). Under slutet av 1970-talet listades de basfärdigheter som eleven skulle uppnå i svenskämnet och de två första var: att kunna alfabetet och att ha en avskrivningsförmåga motsvarande 15 ord per minut i en text av svårighetsgrad LIX 20-25 (Thavenius, 1999, s. 56). LIX (läsbarhetsindex) är ett mått på läsbarhet som man räknar ut genom summan av medeltalet ord per mening och

procentandelen långa ord. Detta innebar att eleven skulle klara av att läsa barn- och ungdomsböcker (Josephson m.fl., 1990, s. 51).

”Det situerade världsbarnets läroplan” sträcker sig från slutet av 1980-talet till idag och har reviderats under slutet av 1990-talet. Dagens samhälle är mångkulturellt och högteknologiskt och de sociokulturella och kultursociologiska perspektiven dominerar. Läraren ses numera inte som en ”diktator” utan som en handledare som ska främja eleven i dess individuella och livslånga lärande (Vallberg Roth, 2002, s. 160-161). Det läggs större ansvar på eleven att denne ska utveckla kunskap och ta ansvar för sitt eget lärande tillsammans med andra. Det livslånga lärandet är något som vi under vår utbildning har diskuterat mycket och insett att lärandet inte bara sker i skolan utan fortsätter efter slutförd skolgång. I denna läroplan är penna, papper och suddgummi kännetecknande material i skolan och dessa är knutna till basämnena och den kognitiva utvecklingen (Vallberg Roth, 2002, s.132). Språk och kommunikation ges störst utrymme på såväl nationell, kommunal som lokal nivå. Som enskilt ämne har svenskan störst antal timmar i både nationella och lokala timplaner (Vallberg Roth, 2002, s.138) vilket är en stor förändring sedan 1919 års läroplan.

Läroplanshistorien har rört sig från en kroppslig och praktisk arbetskultur till en kommunikations-, medie- och textkultur, där skrivandet intar en central plats (Vallberg Roth, 2002, s. 172). Detta är en utveckling som har tagit cirka 150 år, från ”Guds läroplan” till ”Det situerade världsbarnets läroplan”.

Vygotskij påstår att skrivning kan förstås av människor med hjälp av begrepp som är vetenskapliga eller spontana. Ett vetenskapligt begrepp är systematiskt analyserat på så sätt att det är inordnat i ett begreppssystem. Dessa begrepp är teoretiska, opersonliga och i linje med vad vetenskapen säger. Spontana begrepp är konkreta, känslomässiga och personliga. Vygotskij ville med dessa begrepp beskriva hur tänkandet utvecklas (Ahlsén & Allwood, 1995, s. 47).

De senaste 100 årens forskning inom området skrivinlärning har dominerats av undersökningar och utredningar som berört det grammatiska skrivandet. Grammatiskt skrivande innebär att man kan hantera bokstäverna, alfabetets tecken, i skrift. Det har i sin tur återspeglats i skolans arbete inom de lägre årskurserna där mycket tid och möda läggs ner på det grammatiskt tekniska arbetet. Betydligt mindre tid ägnas åt effektivt skrivande som innebär att man kan skriva obehindrat, skribenten behöver inte tänka på stavnings- eller skriftregler, och att utveckla skribenten i sitt skrivande (Liberg, 1993, s. 21-24).

I slutet av 1960-talet började forskningen kring skrivinlärning ta fart. Man kunde nu visa att barn kunde börja skriva mycket tidigt, redan så tidigt som i tvåårsåldern. Forskarna studerade hur barn betedde sig i faktiska skrivsituationer i motsats mot tidigare när studierna var mer teoriinriktade (Liberg, 1993, s. 15).

I början av 1970-talet gjorde den amerikanska modersmålläraren Janet Emig intervjuer med unga skribenter som redovisade för henne hur de efter avslutat skrivande av en text hade gått till väga i framställandet av sina texter. Detta var början på forskning kring skrivprocessen som alltså bara är drygt 30 år gammal (Strömquist, 1993, s.28).

Witting (1985) beskriver i sin bok en metod för läs- och skrivinlärning som hon själv har utarbetat, vilken hon benämner Wittingmetoden. Den omfattar en del som är tillämpad för nybörjare, nyinlärning, och en del, ominlärning, som riktar sig mot elever med läs- och skrivsvårigheter. ”Den vanligaste situationen vid nyinlärning är att elever i årskurs 1 skall lära sig läsa och skriva. Det är från denna utgångspunkt som metodens tillämpning i nyinlärningssammanhang beskrivs” (Witting, 1985, s.47). Ominlärningsprogrammet syftar till att hjälpa elever som har lärt sig läsa och skriva till viss del men som fortfarande har vissa svårigheter med att läsa eller uttrycka sig i skrift.

Såväl internationell som svensk läs- och skrivforskning har under större delen av 1900-talet koncentrerats mot läsinlärning. Skrivinlärningen har fått en undanskymd plats i forskningen (Skoog, 2003), vilket även bekräftas av Ahlsén och Allwood (1995). De hävdar att skrivprocessen inte har diskuterats lika flitigt som läsprocessen under 1900-talet, men diskussionen började ta fart under 1980-talet. Numera är läs- och skrivprocessen lika viktiga och tar lika stor plats i dagens forskning kring skolan (Ahlsén & Allwood, 1995, s. 45).

3.2 Vad säger styrdokumentet i Lpo94?

Enligt Lpo94 är det varje barns demokratiska rättighet att lära sig skriva och det är svenskämnet som främst svarar för att eleven ska utveckla denna förmåga. Det räcker inte med att skolan lär eleverna om demokratiska värderingar, undervisningen måste även vara demokratisk så att den kan förbereda eleverna för ett framtida liv i samhället där de kan utveckla sin förmåga till inflytande och ansvarstagande. Elevernas nyfikenhet och lust att lära ska också utvecklas liksom deras språkliga förmåga genom goda möjligheter till samtal, läsning och skrivning.

Genom att använda språket kan eleverna klara av situationer där det ställs språkliga krav på dem. När de använder språket i meningsfulla sammanhang finns det goda möjligheter att deras språkfärdigheter kan utvecklas.

Skriftspråket, tillsammans med talspråket, har en avgörande betydelse för elevers lärande på så sätt att det ger förmåga att reflektera och förstå omvärlden på ett bättre sätt.

”Med hjälp av språket är det möjligt att erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera” (Kursplan i svenska, 2001).

I dagens samhälle är det av stor betydelse att kunna göra sig förstådd genom skriftspråket. Detta innebär att man ska kunna skriva texter som andra förstår samt att kunna förstå andras texter.

”Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter” (Kursplan i svenska, 2001).

Strävansmålen i svenska i Lpo94 säger att undervisningen ska sträva mot att eleven blir säker i sitt skrivande och våga uttrycka sig med hjälp av skrift på olika sätt. Eleven ska kunna bearbeta sina texter utifrån erhållen kunskap och andras synpunkter, samt kunna fördjupa, utveckla och tillämpa sitt skrivande i olika sammanhang.

Skriftspråket utvecklas inom alla ämnen i skolan, men det är i svenskan huvudansvaret för elevernas skriftliga utveckling ligger. Detta ska leda till att eleverna känner större säkerhet i sitt skriftbruk, att de vill och vågar skriva mer.

Målen som eleverna ska ha uppnått i svenska i slutet av det femte skolåret är att de ska kunna använda sig av de vanligaste reglerna för skriftspråk och stavning (Kursplan i svenska, 2001).

3.3 Litteraturoversikt över skrivutveckling

3.3.1 Skriftspråk

I dagsläget finns det språk i världen som inte har något skriftspråk, dessa är endast talade språk (Ahlsén & Allwood, 1995, s 20). Det finns cirka 6700 språk i världen i dagsläget och utav dessa är det endast cirka 1000 som har ett skriftspråk vilket betyder att runt 5700 av världens språk inte har något skriftspråk (Andersson, 1987).

Skriften är ett system som konstruerats av människan och som bygger på många olika inlärd förmågor som ska samverka på ett komplicerat sätt. Talet förenklade kommunikationen människor emellan. Med hjälp av skriften utvecklades kommunikationen på så sätt att det blev möjligt att dokumentera det som sades och den möjliggjorde kommunikation mellan olika kulturer (Stadler, 1998, s. 43). Språket är ett redskap för kommunikation (Josephson m.fl., 1990, s. 11).

Man delar in skriftspråken i världen i två huvudsystem, fonematiska och syllabiska skriftsystem och ideografiska skriftsystem. Till det fonematiska systemet hör svenskan som har ett alfabet med både konsonanter och vokaler men även arabiskan hör hit fast den huvudsakligen består av konsonanter. Det syllabiska systemet eller stavelseskrift bygger på stavelser, större enheter än fonem (den minsta betydelseskiljande enheten i ett språk). Till detta system hör två av de japanska skriftsystemen. Det ideografiska systemet bygger på begrepp som t.ex. egyptiska hieroglyfer och kinesiska tecken (Ahlsén & Allwood, 1995, s. 20).

3.3.2 Lärarens ansvar

Som blivande lärare vill vi att våra framtida elever ska tycka att det är roligt att skriva. Vi vill att deras skrivförmåga ska utvecklas med hjälp av vår handledning och att skrivning ska vara roligt för dem och ses som något positivt. Språkutvecklingen är viktig för elevernas kognitiva, emotionella och sociala utveckling (Strömquist, 1993, s.13).

Det är viktigt att som lärare skapa skriftspråkligt stimulerande läromiljöer för barnen där de ges möjlighet att utveckla sina egna olika språkliga tillvägagångssätt och på så sätt även sin skriftspråklighet. Denna utveckling är inte något som sker över ett fåtal år utan är en del av människans livslånga språk- och kunskapsutveckling (Läs- och skrivkommittén 1997).

Teleman (1991, s. 21) menar att det är viktigt att läraren kan skapa undervisningssituationer där barnet får ut något av sitt skrivande. Den skrivna texten måste ha ett slags värde i sig för barnet. Ahlsén & Allwood (1995, s. 45) är av samma uppfattning när de säger att man bör behandla läsning och skrivning ur ett elevperspektiv som kan vägleda barnet till en nyttig och lustbetonad användning av skriftspråket.

Barnen måste förstå tanken med att skriva. Om de växer upp i en miljö där det skrivna ordet har en liten betydelse kommer de helt enkelt inte förstå poängen med skrivande (Marton & Booth, 2000, s. 181).

För att ge barnet en mening och förståelse i sitt arbete måste läraren vara med och samspela med barnet. Barn sinsemellan kan också skapa mening och förståelse genom att de samtalar om det de lär när de t.ex. läser och skriver (Skoog, 2003).

I *Läs- och skrivinläring i Nya Zeeland* (2001) formuleras fyra viktiga punkter som skolan bör utgå från i sin skrivundervisning:

- Skrivundervisningen ska utgå från barnen
- Det är mycket viktigt att skrivandet har ett innehåll som intresserar barnen
- Skrivinläringen måste vara givande för barnen
- Skrivande är ett viktigt verktyg i all inläring

Läraren måste skapa förutsättningar för barnen att lära sig, ge dem de rätta verktygen. Genom att bygga på barnens skrivkunskaper och hjälpa dem att komma underfund med vad de behöver lära sig kan lärarna ge barnen precis det stöd och den vägledning de behöver (Jørgensen, 2001, s. 5). Förutom de viktiga punkterna finns det även ett antal villkor som bör uppfyllas för att barnen ska lyckas med sin skrivutveckling. Villkoren, bl.a. engagemang, ansvar och gensvar ska uppfyllas av både lärare och elever (Jørgensen, 2001, s. 11).

Skriftspråksinläring kräver medveten ansträngning, och oftast även hjälp i form av undervisning. Att skriva är en förmåga som kräver viss språklig medvetenhet och viljemässig

ansträngning för att lära sig. Skriftspråket har skapats av människor för att fylla kulturella behov. Användningen av skriftspråket måste läras in på ett medvetet sätt under handledning, exempelvis så som det vanligtvis går till i skolorna. Att skriva kan ses som en sekundär språklig aktivitet. Den primära skriftliga aktiviteten utgörs av att tala och lyssna (Stadler, 1998, s. 13).

Strömquist (2000, s. 10) säger att alla måste kunna skriva och alla kan lära sig skriva. Genom att lära sig skriva motsvarar man samhällets krav.

Enligt Strömquist (2000, s. 16) är skrivandets huvudfunktioner den expressiva, den kognitiva och den kommunikativa funktionen. Man kan genom att skriva:

- Uttrycka sitt jag, sina känslor
- Tänka, sortera, befästa och fördjupa kunskaper
- Meddela sig – med sig själv och andra

När man skriver utför man en kommunikativ handling och detta kräver att det finns ett engagemang och deltagande, från såväl skribent som mottagare. Skrivandet blir enklare om skribenten har de förkunskaper som skrivprocessen kräver så att denne helt enkelt vet vad han gör. Skribenten bör även ha mottagaren i åtanke under hela skrivprocessen för att denne lättare ska kunna förstå texten. Detta kan ske genom ett enkelt, tydligt och varierat skriftspråk (Strömquist, 2002, s. 24).

Witting (1985, s.39) säger att målet med skrivinläringen är att barnen ska kunna skriva och vara medvetna om att de tar till sig eller förmedlar budskap utan att de behöver tänka på hur de skriver. Hon hävdar att det ska ske per automatik. Enligt Strömquist (2002, s. 16) är skriften till skillnad från talet varaktigt, en annan skillnad är att skriften kräver större planering. Att säga något sker nästan alltid automatiskt medan när man skriver behöver man en idé, disposition m.m.

3.3.3 Skrivinlärningsprocessen

Liberg (2003, s. 219) menar att barnets inledande skrivande består av olika krumelurer och bokstavslänkande tecken som inte bildar några ord. Detta kallar hon för preskrivande och menar att det är en form av förberedande skrivande. När barnen efter hand börjar känna igen olika ord i sin omgivning utvecklar de två typer av skrivande, situationsskrivande och logografiskt skrivande. Situationsskrivande innebär att barnen försöker skriva av de ord som de känner igen och logografiskt skrivande att barnen skriver orden ur minnet (Liberg, 2003, s. 220).

En viktig del av skolans uppdrag är att undvika att den sedvanliga läs- och skrivinläringen ibland misslyckas och leder till utslagning. Därför bör läs- och skrivundervisningen prioriteras under de första skolåren med målsättningen att ge alla elever goda läs- och skrivefärdigheter (Stadler, 1998, s. 5).

Lindö (2002, s. 37) hävdar att barn lär sig skriva genom att utgå från sitt eget talade språk. Att barnet lär sig stava och använda skiljetecken är den mest synliga delen av inlärningsprocessen (Teleman, 1991, s. 109). När väl skriftens kod är knäckt och läsandet och skrivandet tar fart, drivs språkutvecklingen lika mycket genom läsande och skrivande som genom fortsatt talande och lyssnande. Teleman (1991, s. 89) uppmuntrar elever till att skriva som de talar, eftersom han anser att skriften är så lik talet i många avseenden. Han menar att det är bättre att skriva på talspråksvis än inte skriva alls och fortsätter sitt resonemang med att säga att eleven inte ska behöva tänka på för mycket när den skriver. ”Var och en som behöver formulera sig skriftligt måste göra det utan att ängslas för mycket för eventuella brott mot särskilda skriftregler” (Teleman, 1991, s. 89). Witting (1985) uttrycker samma sak när hon säger att när barnet lär sig skriva har det en större talspråklig kompetens än skriftspråklig.

Detta kan leda till att barnet inte kan uttrycka sig lika fritt eftersom det kommer att fokusera sig på att skriva rätt i stället.

Skrivning är en språklig process där individens eget aktiva språkbrukande är en förutsättning för den fortsatta utvecklingen (Skoog, 2003).

3.3.4 Skrivprocessen

Strömquist (1993, s. 22) säger att skrivandet är en process som omfattar flera stadier, där alla är betydelsefulla för den slutliga produkten och alla har sina rötter i retoriken. Skrivandet bör alltså bearbetas under en lång tid. Sedan koncentreras intresset mot den skriftliga produkten.

Strömquist (1993, s.24) delar in skrivprocessen i tre olika stadier: förstadiet, skrivstadiet och efterstadiet. Förstadiet består av fyra delar:

Analys av skrivuppgiften: Skribenten börjar ofta skrivuppgiften med att fråga sig själv vad han ska skriva om och tar även hänsyn till dem som ska läsa hans text och ställning till i vilket syfte som skrivandet sker.

Stoffsamling: Beroende på vilket ämne som texten ska handla om prövas olika idéer och infallsvinklar i ämnet. När skribenten valt ämne prövar han sina egna kunskaper i ämnet, d.v.s. utgår från sina egna kunskaper vilka kan kompletteras med forskning på bibliotek, intervjuer, experiment etc. Stoffsamlingen för barnen i skolan innebär ofta att de samlar in material ur minnet för att skriva sina texter.

Sovring: När skribenten nått så här långt har han oftast för mycket material och då gäller det att sovrå i materialet. Efter att materialet sovrats finns det väsentliga materialet kvar medan det övriga gallrats bort.

Planering: Sist i förstadiet börjar skribenten att planera sin text som bör ha en preliminär disposition redan innan skrivandet startar. Den första dispositionen är oftast inte den slutgiltiga, vilken växer fram under skrivprocessen.

Skrivstadiet innebär att skrivandet tar fart och skribentens tankar sätts på pränt, ett första utkast utarbetas. Det här stadiet utförs på olika sätt från individ till individ, en del vill skriva mycket och snabbt medan andra vill skriva i långsam takt för att få mindre efterarbete.

I efterstadiet sker efterarbetet som kan skifta i omfattning beroende på hur skribenten gick tillväga i skrivstadiet. Ju noggrannare skrivstadiet planeras desto mindre efterarbete får skribenten. Texten korrekturläses och ändras och skrivs om till den slutgiltiga texten och en färdig text har på så sätt producerats.

Även Witting (1985, s. 28-29) säger att skrivprocessen omfattar olika delar men hon delar in den i två olika delar: symbolfunktion och innehållsskapande. Symbolfunktion innebär korrekt symbolval, att man använder tecken som motsvaras av det talande ordets ljud som exempelvis t = t-ljud. Att man skriver från vänster till höger, vid stavning skriver man t.ex. t, r, ä vilket blir *trä* och inte *rät*, *tär* eller *ärt*. Att man håller ihop de tecken som bildar ord och att man inte skriver ihop dem med varken föregående eller efterföljande ord, *trä* och inte *t-r-ä* eller *tr-ä*. Den andra delen, innehållsskapandet, förutsätter att skribenten har idéer, upplevelser och kunskaper som han vill föra över i skrift och att han har en språklig uttrycksförmåga som uppfyller läsarens krav.

Om man vid skrivning följer skriftreglerna blir det enklare. Då slipper skribenten att lösa de problem som kan uppstå och kan i stället ägna sig åt det som är väsentligt, nämligen hur han ska uttrycka sina tankar i skrift (Santesson, 2000, s. 11).

Ett annat sätt att se på skrivprocessen är den kognitivpsykologiska modellen (Strömquist, 1993, s. 27). Denna modell har sitt ursprung i tidigare nämnda Janet Emigs studie i början av 1970-talet och har utvecklats vidare av andra forskare. Enligt den kognitivpsykologiska modellen pekar man även på att det i skrivprocessen inte är ett linjärt tankesätt utan ett

cykliskt. Skribentens tänkande skapar tankar, hans skrivande skapar skrivande och detta tillsammans skapar nya tankar. På detta sätt går hela processen runt i en cykel.

Skrivprocessforskningens resultat kan sammanfattas med konstaterandet att skrivandet är av en komplicerad natur och att skriva är komplicerat och krävande (Strömquist, 1993, s. 28).

Den nya och ständigt föränderliga tekniken innebär inte på något vis att samhällets krav på skrivkunnigheten minskar, tvärtom ökar de (Jørgensen, 2001, s. 8).

3.4 En demokratisk rättighet att kunna skriva

Att behärska konsten att skriva, att kunna använda skriften i olika sammanhang och utan alltför mycket själslig vända, är en självklar rättighet i vårt demokratiska samhälle.

”Tillgång till det skrivna ordet hänger samman med demokrati och jämställdhet, med tillgång till utbildning, arbete och information, med möjligheten att kunna påverka både den egna situationen, det omgivande samhället och världen” (Liberg, 1993, s. 11).

Det finns ett stort antal barn och vuxna som av olika anledningar inte har tillgång till den mänskliga rättighet som att få lära sig att läsa och skriva är. P.g.a. detta delas världens invånare in i två olika grupper: dels de som äger de möjligheter som läs- och skrivkunnighet ger, dels de som måste vara beroende av andra för att ta del i det skrivna ordets verksamhet (Liberg, 1993, s. 11). Målet måste vara att det i framtiden bara finns en grupp, där alla har tillgång till att lära sig läsa och skriva.

För oss är det en självklar rättighet att få lära sig skriva i grundskolan men i andra delar av världen finns inte den här rättigheten. Mer än en fjärdedel av jordens vuxna befolkning är analfabeter, vilket är ett stort problem (Stadler, 1998, s. 43).

Eftersom skrivning värderas så högt i vårt samhälle är skrivundervisning viktig. Hur den gestaltas får vittgående konsekvenser för barnens förhållningssätt, inte bara till skriftspråk och allt det skrift handlar om utan alltså också för deras sätt att se på sig själva och andra som människor och medborgare. Därför handlar skrivning i förskola och skola ytterst om mänskliga och medborgerliga rättigheter (Läs- och skrivkommittén 1997, s. 133).

Det gäller t.ex. att samhället ska organiseras och administreras på så sätt att barns rättigheter säkerställs och underlättas och de vuxna i barnets närhet ska informeras och stödjas, så att de i sin tur kan stödja barnet och främja rättigheterna (Barnkonventionens perspektiv i verksamhetsexempel, 2002, s. 148).

Skolan ska ge varje barn goda möjligheter till utveckling av dess språkliga förmåga men ska även ge barnet förmågan att tro på och att använda sina språkliga kunskaper både i och utanför skolan. Dessa förmågor bär barnen förhoppningsvis med sig efter avslutad skolgång. Att få dessa kunskaper i skolan är grundläggande demokratiska rättigheter. Skolan skall förbereda barnen för ett aktivt liv i ett samhälle som blir mer och mer beroende av skriftspråket (Skoog, 2003, s. 69). Barnen ska ges goda möjligheter att bli aktiva deltagare i och medskapare av de skriftspråkliga kulturer vi lever i, exempelvis läsa och skriva texter, spela datorspel samt se på filmer (Bjar & Liberg, 2003, s. 17).

Det finns ett starkt samband mellan ett lands utvecklingspotential och invånarnas bildning och utbildning. En välutvecklad läs- och skrivförmåga är en viktig förutsättning för kunskapsutveckling inom alla områden. Samhällets förändring mot en ökad och intensifierad språklig kommunikation ställer idag högre krav på läs- och skrivfärdigheter. Visserligen kan idag ett talat meddelande på elektronisk väg överföras till skrift och vice versa, men den som inte själv kan hantera skriftspråket har ett handikapp, även om informationstekniska hjälpmedel finns att tillgå (Stadler, 1998, s. 5).

”Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2§)” (Läraryrket, 2002, s. 9).

En av barnrättens utgångspunkter är att barndom är en period som kännetecknas av att barnets fysiska och psykiska förmåga är under utveckling. Det är under barndomen som en människas huvudsakliga förmåga i relation till såväl den egna personen som till sin omvärld utvecklas och barnet förhoppningsvis formas till en fungerande samhällsmedborgare (Schiratzki, 2002, s. 19).

4. Metod

Vi har i vår undersökning av barnens skriftutveckling valt att använda oss av en kvalitativ metod. Detta för att det undersökningsmaterial som vi har utgått ifrån har varit litet och för att det resultat som vi kommer fram till ändå inte kan ge en generaliserad bild av barns skrivutveckling. Det resultat vi får avser istället att ge en bild över hur de barn som ingått i arbetet har utvecklats i sitt skrivande mellan år 1 och år 2, inget annat.

Kvalitativa undersökningar syftar till att ge en djupare kunskap av det undersökta med en ambition att försöka förstå och analysera helheter (Patel & Davidson, 1994, s. 99). Det finns stora möjligheter att i en kvalitativ undersökning anpassa sig efter den situation som råder. Nackdelen kan vara menar Lagerholm (2005, s. 29) att undersökningen inte får den karaktär som man hade räknat med. D.v.s. att man får ändra upplägget på undersökningen eftersom resultatet skiljer sig från det man förväntade sig.

Vi har valt förutom analys av informanternas texter att bl.a. använda oss av intervjuer där vi samtalar med barnen i vår undersökning, s.k. samtalsintervju. Intervjuerna är ett komplement till textanalyserna. Lagerholm (2005, s. 54) säger att en intervju är ett exempel på en kvalitativ undersökning där man använder sig av mer ingående frågor som ger en stor flexibilitet. Intervjuaren kan anpassa sina frågor och utveckla dem under intervjuens gång. Intervjuer syftar till att ge ett mer djuplodande resultat, inte ett brett och översiktligt. Lagerholm hävdar vidare att intervjun i så hög grad som möjligt ska likna ett vardagligt samtal, där de intervjuade har möjlighet att påverka intervjusituationen.

Intervjuer ger goda möjligheter att registrera svar som är oväntade. En av de stora poängerna är också möjligheten till uppföljningar som denna intervjuform ger. Intervjuer ger även möjligheter till samspel mellan forskaren och intervjupersonen (Esaiasson m.fl. 2002, s. 279).

Esaiasson m.fl. (2002, s. 282) menar att det finns fem olika områden som man kan använda intervjuer inom. Deras område 2, d.v.s. när vi vill veta hur människor själv uppfattar sin värld, är ofta utmärkande för samtalsintervjuer.

I tidigare intervjuer med barn som vi har genomfört under vår utbildning har vi upplevt att barnen ofta vill ge de ”rätta” svaren och lätt kan påverkas av en eller flera kamrater som deltar vid intervjuerna. Av den anledningen har vi valt att i den här undersökningen intervjua barnen ett och ett. Genom att göra detta hoppas vi att vi ska kunna eliminera ovan nämnda problem vid intervjuerna. Lagerholm (2005, s. 56) beskriver det vi upplevt genom att säga att när man gör en individuell intervju så riskerar man inte att de intervjuade påverkar varandra, lämnar likartade svar, att de lämnar svar som inte speglar deras åsikter, eller att de pratar i munnen på varandra så att det blir svårt att uppfatta svaren. Lagerholm menar även att ett problem är att få människor att tala naturligt när de vet att de är inspelade (Lagerholm, 2005, s. 46).

Den tidigare nämnda flexibilitet som en kvalitativ metod ger i en intervjusituation kan variera och delas in i tre delar: strukturerad, halvstrukturerad och fri intervju (Lagerholm, 2005, s. 55). I den strukturerade intervjun är intervjuaren bunden till ett formulär och intervjun rör ett tema och utgår ifrån en intervjuguide. I användandet av en fri intervju är rollerna närmast ombytta jämfört med en traditionell intervju, då intervjuaren håller sig så passiv som möjligt och låter intervjuobjektet styra intervjuförloppet (Kvale, 1997).

En intervju kan påverkas av tre viktiga faktorer: tema, roller och miljö (Lagerholm, 2005, s. 55). Temat innefattar vad intervjun handlar om, rollerna innebär att de intervjuade har förväntningar på hur de andra intervjuade ska bete sig. Miljön handlar om att man ska välja en miljö där de intervjuade känner sig trygga och avslappnade, vilket kan leda till att de ger mer utförliga och ärliga svar (Lagerholm, 2005, s. 55-56).

Syftet i våra intervjuer var att ta reda på vilken medvetenhet barnen hade om sin egen skrivutveckling. Intervjufrågorna utformades utifrån vårt syfte och frågeställningar för att de skulle kunna hjälpa oss att uppfylla syftet med undersökningen och besvara våra frågeställningar. Vad rollerna beträffar fanns inga i våra intervjuer eftersom vi använde oss av enskilda intervjuer med barnen men de kan ha trots att vi hade förhoppningar på att deras svar skulle överensstämma med våra förväntningar. Vi valde att utföra intervjuerna i barnens grupper så att de skulle befinna sig i en miljö som de kände igen och var trygga i.

4.1 Urval

”Den som för en studie står i begrepp att göra ett urval från en population måste först bestämma sig för om han eller hon skall göra ett totalurval eller nöja sig med någon form av del- eller stickprovsurval” (Esaiasson m.fl., 2002, s. 192). Esaiasson m.fl. anser att slumpmässiga urval är att föredra eftersom de är mer pålitliga än icke slumpmässiga urval.

Esaiasson m.fl. (2002) hävdar att det finns två problem med slumpmässiga urval. Det ena innebär att de som slumpmässigt väljs ut inte kan ses som representativa för alla i sin grupp. Det andra innebär att om urvalet är alltför olikt blir det svårt att kontrollera och om det är för likt är det lätt att göra misstaget att dra alla över en och samma kam. Man kan då missa de avvikelser som förekommer inom urvalet.

Även om syftet med en intervju inte är att få fram ett brett, statistiskt resultat måste urvalet av informanter vara väl genomtänkt (Lagerholm, 2005, s. 54).

Urvalet av de barn som skulle vara med i vårt arbete gjordes genom att vi med hjälp av en klasslista plockade ut var tredje flicka och var tredje pojke i alfabetisk ordning. Vi ansåg detta vara det bästa sättet att få fram ett så slumpmässigt urval som möjligt av informanter.

Barnen som ingått i arbetet och deras vårdnadshavare har informerats om att barnens uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt, d.v.s. att vi vet vem som vi har fått svar från men det är bara vi som har tillgång till de uppgifterna.

4.2 Material

Det material som vi har använt oss av för att kunna besvara våra frågeställningar är samtalsintervjuer och elevtexter. Intervjuerna skedde på barnens skola och var enskilda medan analyserna av elevtexterna genomfördes med utgång i barnens måndagsböcker och berättelseböcker.

4.3 Genomförande

Barnen som ingår i vårt arbete är hämtade från en medelstor skola i östra Göteborg. På skolan finns barn från år 1 till 9, drygt 600 elever. Skolan ligger i ett relativt välbärgat område och de allra flesta barnen har svenskt ursprung. Alla de sex barn som ingår i vårt arbete har svenskt ursprung.

Vid utformningen av våra intervjufrågor utgick vi från vårt syfte och våra frågeställningar för att på så sätt kunna uppfylla syftet och besvara frågeställningarna.

Innan barnen intervjuades skickade vi ut en blankett (se Bilaga 2) till de utvalda barnens föräldrar där vi beskrev vad vårt arbete handlar om och att vi behövde föräldrarnas medgivande för att kunna intervjua deras barn. För att vi skulle få göra vår undersökning på skolan krävde skolledningen att vi kunde intyga att vi gjorde ett examensarbete på Göteborgs universitet. Vi lämnade därför även ett intyg till rektorn på den skola som barnen går på som visar att vi gör ett examensarbete på Göteborgs universitet. Intyget utfärdades av vår handledare.

När blanketterna blivit påskrivna av föräldrarna och de därmed gett oss sitt medgivande till att deras barn fick ingå i vårt arbete åkte vi ut till skolan och genomförde intervjuerna med barnen. Vi samlade även in de texter som vi skulle använda oss av vid textanalysen. Dessa bestod av barnens s.k. måndagsböcker och berättelseböcker från år 1 samt år 2. Vi valde att använda oss av enskilda intervjuer med barnen för att på så sätt få mer ärliga och individuella svar av dem. Vi genomförde alla intervjuerna tillsammans och använde oss av samma frågor till alla barnen. När vi genomförde intervjuerna satt vi i ett angränsande grupprum där barnet skulle kunna känna sig tryggt för att det på så sätt skulle kunna bli en bättre intervju. Vid intervjuerna uppfattade vi det som att barnen var avslappnade och inte kände sig pressade till att ge oss ”de rätta” svaren. Trots detta gav de oss ganska korta svar på intervjufrågorna. Vi hade förhoppningar på att svaren skulle bli mer utförliga, trots att erfarenheten har sagt oss att det ofta blir korta svar när man intervjuar så unga barn.

Vid intervjuernas utförande hade vi ingen tillgång till bandspelare så vi skrev ner barnens svar så gott vi kunde i stället. Direkt efter varje intervju jämförde vi våra anteckningar för att se om någon av oss missat något.

Om vi hade använt oss av en bandspelare vid våra intervjuer hade vi kunnat registrera barnens svar ordagrant. Vi hade även kunnat transkribera intervjuerna och på så sätt kunnat gå igenom deras svar mer noggrant. En bandspelare hade förmodligen lett till en bättre diskussion kring barnens svar då vi inte hade behövt lägga fokus på att skriva ner deras svar, vilka kanske hade blivit utförligare.

Analyserna av barnens texter genomförde vi med utgångspunkt i boken *Elevtext* av Josephson m.fl. (1990). Denna bok visar på ett bra sätt hur man kan analysera barns texter ur olika hänseenden. Eftersom vi inte har någon stor erfarenhet av att analysera barns texter ansåg vi det lämpligt att ta hjälp av boken. Vi gjorde elevtextanalyserna genom att se hur två väsentliga delar i barnens skrivande utvecklats: stavning och meningsbyggnad.

4.3.1 Validitet

Det är viktigt att man i en vetenskaplig uppsats verkligen undersöker det man i syfte och frågeställningar säger att man avser undersöka (ex. Bjereld m.fl. 2002, s. 108, Lagerholm 2005, s. 27, Patel & Davidson 1994, s. 86). Vi har vid arbetets genomförande och analys försökt hålla oss till vårt syfte och våra frågeställningar i så stor utsträckning som möjligt.

4.3.2 Reliabilitet

Reliabiliteten i en undersökning visar på hur korrekt resultatet man har kommit fram till är. Om man blandar ihop uppgifter eller resultat riskerar undersökningen att bli undermålig i reliabilitetssynpunkt (Bjereld m.fl., 2002, s. 111). Vi har varit mycket noga med att hålla isär de olika uppgifter och den information vi tagit del av.

Vid våra textanalyser och intervjuer har vi varit noga med att inte tillföra eller ta bort information ur vårt insamlade material. Detta för att få ett så noggrant och sanningsenligt resultat som möjligt.

4.3.3 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet innebär att presentationen av forskningsuppgiftens olika steg är så klar att en annan forskare i princip kan återupprepa undersökningen och komma fram till samma resultat (Bjereld m.fl., 2002, s. 121). Detta är en viktig del i undersökningen och har förhoppningsvis uppnåtts. Vi har i metodavsnittet strävat efter att så noggrant som möjligt redogöra för hur vi gått tillväga vid vår undersökning.

4.3.4 Generalitet

Vi tycker att det är viktigt att påpeka att det resultat som vi kommit fram till inte gäller för alla barns skrivutveckling utan endast för de barn som ingått i vårt arbete.

5. Resultat

Vi har delat upp redovisningen av resultaten efter våra frågeställningar. Denna uppdelning tycker vi ger ett mer överskådligt resultat för läsaren.

I vår analys av barnens texter har vi utgått från Josephson m.fl. (1990). De delar av barnens skrivutveckling som vi har koncentrerat oss på är stavning och meningsbyggnad. Inom dessa båda delar har vi gått djupare och exempelvis tittat på om texterna är kronologiska, texternas meningsbyggnad, särskrivningar och korta och långa ord.

Vi kommer att analysera två texter från varje barn, en tidigare och en senare och varje barn kommer att analyseras för sig. Barnens namn är fiktiva för att deras uppgifter ska hållas konfidentiella.

5.1 Vilka olika dimensioner i de studerade barnens skrivande har utvecklats och hur?

De resultat som vi har kommit fram till grundar sig på en text från år 1 och en från år 2 vilket gör att våra slutsatser inte kan ses som en generaliserbar utveckling i barnens skrivande. Resultatet grundas på den utvecklingen vi tycker oss se mellan just dessa båda texter.

Anna

I den tidigare texten har Anna inte skrivit så mycket och hon hoppar över en rad som lämnas tom. Stavningen är bra, men hon skriver *gât* i stället för *gott* och det finns en särskrivning. Texten är uppstaplad, meningarna hänger inte ihop utan hon radar upp meningarna efter varandra (se Bilaga 3). Detta gör att texten inte har något riktigt flyt, d.v.s. att läsaren har svårt att se ett sammanhang i texten. Meningarna är väldigt korta, runt fyra ord per mening, vilket gör att läsaren ges mycket information genom ett fåtal meningar. Texten innehåller

relativt många långa ord, d.v.s. ord som är längre än sex bokstäver. Texten är kronologiskt uppbyggd.

I den senare texten har Anna skrivit en betydligt längre text men den är fortfarande uppstaplad. Stavningen är helt korrekt fränsett att hon har skrivit isär ett ord, *jättemycket* har blivit *jätte mycket*. Meningarna har blivit längre men flytet i texten fattas fortfarande och hon använder sig av färre långa ord. Även denna text är kronologisk.

Annas skrivande har gått framåt på så sätt att hon klarar av att skriva mer text, längre meningar och hon har blivit säkrare i sin stavning. Det verkar som om hon har förstått att texten bör vara i kronologisk ordning. Hennes text är dock fortfarande uppstaplad vilket gör den lite jobbig att läsa.

Lisa

Lisa har i sin första text ingen struktur på sin text, d.v.s. att hon hoppar över rader och börjar skriva mitt på raderna. Hennes stavning är ganska bra, hon stavar fel till *fyllde* (*fylde*) och *tyckte* (*tykte*) och hon skriver isär *lastbil*. De två meningar som hon har skrivit är bra, de är ganska långa och de flyter på bra. Lisa använder sig av ett långt ord och hennes text är kronologisk.

Den senare texten är kronologisk och är ganska lång. Den har en bra struktur och flyt men hade blivit bättre om hon hade ersatt punkten i första meningen med ett kommatecken (se Bilaga 3). Hennes stavning är bra, hon stavar fel till *gjort* och skriver isär *bowlingkalas*. Lisa förkortar *och* med *o* vilket inte kan anses korrekt i denna typ av text. Hon använder sig av långa meningar, mening med mer än sex ord, och korta ord.

Lisa har utvecklat sin medvetenhet om hur en text ska vara strukturerad och skriver mer text än tidigare. Flyt i text och kronologisk ordning behärskar hon och hennes stavning är bra.

Malin

Malin har problem med sitt skrivande och hon gör många fel. Det som är positivt är att hon skriver mycket i sin första text. Texten är inte kronologisk och hon har åtskilliga stavfel och en del särkrivningar. Malin skriver som hon tycker att ordet låter i vissa fall, exempelvis *sendije* (kände), *in uhul* (innehöll) och *veldit* (väldigt). Hon byter stavning på ord i texten, hon använder sig av tre olika stavningar för *paket*: *pakete*, *pkete* och *pket*. En del meningar inleds med liten bokstav och hon har många långa meningar och någon kort.

I Malins senare text skriver hon inte så mycket och hon skriver med ett stort mellanrum mellan orden. Texten är uppstaplad och de flesta meningarna inleds med *Jag*. Hennes stavning är bra, bara ett stavfel, och texten förefaller vara kronologiskt strukturerad.

Malins stavning har förbättrats avsevärt mellan de två texterna. De andra delarna i hennes skrivning har blivit sämre, meningsbyggnad etc. Att hon blivit sämre är något förvånande eftersom barn vanligtvis utvecklar sitt skrivande framåt och inte bakåt i dessa åldrar. Detta kan dock bero på att vi endast tittar på en av hennes tidigare respektive senare texter.

Anders

I sin första text har Anders problem med stavningen, han skriver orden som de låter i de flesta fallen. Exempelvis *poskäg* (påskäg), *järna* (gärna) och *vatän* (vatten). När han ska stava ett ord där e uttalas som ä så skriver han oftast ä, *letadä* (letade). Anders har problem med att stava ord som har dubbelteckning, han stavar oftast dessa med endast en konsonant. Exempel på detta är *ala* (alla), *vile* (ville), *äget* (ägget) och *grota* (grotta). Hans berättelse verkar inte vara klar eftersom den slutar mitt i en mening och berättelsen tycks ha två inledningar. Han

börjar en del meningar med liten bokstav och skriver talspråkligt *de* istället för *det*. Han har bra flyt i sin text och använder sig av långa meningar och korta ord vilket gör det lätt att läsa hans text.

I sin senare text har Anders utvecklat sitt skrivande mycket. Texten är skriven i kronologisk ordning och texten flyter bra. Meningarnas uppbyggnad är bra och hans stavning är felfri. Även i denna text använder sig Anders av långa meningar och korta ord.

Anders har gjort mycket stora framsteg i sin skrivutveckling. Från att i år 1 haft påtagliga problem med stavning, dubbelteckning, kronologi och stavat ljudenligt har han utvecklats till att stava rätt, dubbelteckna vid rätt tillfälle och skriva i kronologisk ordning.

Kalle

I sin tidigare text skriver Kalle uppstaplat och inleder alla meningar med *Jag*. Hans stavning utgår i många fall ifrån hur orden uttalas inte hur de stavas, t.ex. *hamarä* (hammare) och *rusjkana* (rutschkana). Han har problem med dubbelteckning och särskriver en del ord, några exempel på detta är *van* (vann), *masa* (massa), *hopade* (hoppade) och *hop borjen* (hoppborgen). Han använder sig av korta meningar och en del långa ord och texten är skriven i kronologisk ordning.

I hans senare text finns det mycket stavfel och ord stavas som de uttalas, exempelvis *såvit* (sovit), *jik* (gick), *vanlit* (vanligt) och *sädan* (sedan). Han har problem med dubbelteckning, såsom *upe* (uppe) och *naten* (natten). Han har i många fall glömt att sätta ut punkt i slutet av en mening, ny mening har han markerat genom att börja efterföljande ord med stor bokstav. Han har i början av texten hoppat över en rad vilket han inte gör i den resterande delen av texten. Kalle använder sig av långa meningar och ganska många långa ord. Hans text är skriven i kronologisk ordning.

Kalle har inte utvecklats nämnvärt i sitt skrivande, de flesta av felen som finns i den tidigare texten finns även i den senare. Han skriver fortfarande ut orden som de uttalas och har fortfarande problem med dubbelteckning och stavning.

Pelle

I sin tidigare text har Pelle skrivit mycket lite, bara en lång mening med många långa ord och han skriver med stor text. Pelles stavning är bra förutom att han har skrivit *fottbol* i stället för *fofboll*. Mening har bra flyt och är kronologisk.

I sin senare text har han använt sig av en enda lång mening vilket gör att texten blir jobbig att läsa eftersom läsaren inte kan stanna upp i sitt läsande. Meningsbyggnaden är inte så bra eftersom texten består av en mening och texten saknar punkter. Hans stavning och dubbelteckning är bra och även den kronologiska ordningen på texten. På två av raderna börjar han skriva en bit in på textraden istället för att börja ute vid kanten.

Pelles båda texter är lika på så sätt att han använder sig av enbart en mening. Den senare är dock mycket längre och skriven med liten text i jämförelse med den stora som han skriver den första med. Han stavar bra och behärskar dubbelteckningen i båda texterna.

5.2 Vilken medvetenhet har de studerade barnen själva beträffande sin egen utveckling av skrivandet?

För att ta reda på vad barnen ansåg om sin egen skrivutveckling valde vi att intervjua dem. Vi använde oss av enskilda intervjuer vilket gav en större möjlighet till interaktion mellan oss och de barn som vi intervjuade. Det innebar även att barnen inte kunde bli påverkade av varandras svar vilket kan ske i gruppintervju. Men också för att i en grupp finns det oftast en

eller flera personer som inte låter de andra komma till tals och på så sätt får man bara en del av gruppens åsikter.

Vi kommer här att presentera intervjuresultaten genom att redovisa barnens svar fråga för fråga. Svaren har vi försökt att återge så ordagrant som möjligt men eftersom barnen hade texterna framför sig vid intervjuerna och pekade på dem istället för att säga den gamla eller den nya texten så har vi i svaren redogjort för vilka texter de menar.

Tycker du att det någon skillnad mellan texterna?

Anna: Det är mindre bokstäver i den senare texten. I den gamla texten fick jag ett fel men inte i den nya. I den nya texten är det en fråga och så skriver jag mer i den.

Lisa: Jag skriver mycket bättre i den senare texten. Mer mellanrum i den äldre texten.

Malin: I den senare texten skriver jag mycket mer än i den äldre. I den äldre texten hade jag många fel och i den senare hade jag inte så många fel.

Anders: Jag stavar mycket bättre i den senare än i den gamla texten. Jag har glömt stor bokstav efter punkt på många ställen i den gamla texten.

Kalle: Lite skillnad. Det är snyggare text i den nya. Bättre bilder i den nya texten. I den gamla texten hade jag alla rätt men i den nya fem fel. Första texten är bättre.

Pelle: Jag skriver mycket större bokstäver i den gamla texten. Den nya texten är mycket mer ihop.

Tycker du att du har blivit bättre på att skriva?

Anna: Mm, sådär. Inte har fått så många fel.

Lisa: Ja. Bättre på att stava. I den nyare skrivit och med o. Jag har i alla fall blivit bättre på att skriva *b* och *d*, vänt på dem innan. *kvar* ser ut som *krar*, *v* och *r* ser exakt likadana ut.

Malin: Ja, inget särskilt som blivit bättre.

Anders: Ja, stavning med vokaler. Dubbelteckning.

Kalle: Mm, bokstäverna. Lite bättre men inte jättegott.

Pelle: Ja, jag stavar bättre.

Är det viktigt att kunna skriva?

Anna: Mm, ganska viktigt.

Lisa: Ja, för att man måste kunna skriva. För att det är roligt. Det finns säkert någon anledning men jag kommer inte på någon nu. För att kunna läsa böcker, om inte någon skrivit dem kan man inte läsa dem.

Malin: Ja, därför att om man inte kan skriva kan man inte jobba med såna som skriver mycket.

Anders: Ja.

Kalle: Mm, om man ska gå och handla mat kan man skriva en kommaihåglita. När man ska göra något roligt. När man är vid ett hav kan man skriva en flaskpost. Då är det bra att skriva.

Pelle: Ja, det tycker jag.

Vad är skrivning bra för? Vad kan man använda den till?

Anna: Skriva brev och sådär. Skriva måndagsbok och dagbok. Använder skrift i SO och matte.

Lisa: För att lära sig läsa. För att kunna skriva brev och lära sig skriva bokstäver och stava rätt och så.

Malin: Ganska så viktigt.

Anders: Skriver mycket när man blir större. Skriver brev. När man räknar.

Kalle: Det är väldigt viktigt.

Pelle: När man ska skicka brev. Kommer inte på något mer.

Hur viktigt är det att kunna stava korrekt? Om du fick välja mellan att skriva lite och korrekt eller mycket med några fel, vad hade du valt?

Anna: Ganska viktigt. Ett gör väl ingenting. Men tio fel är väl inte så bra.

Lisa: Jag vet inte. Annars kan det stå helt olika saker. Om man ska skriva *kalas* men skriver *kallas* så blir det ju fel. 20 rader eller någonting för då har man ändå skrivit väldigt mycket.

Malin: Det är bäst att skriva lite mer för då lär man sig hur fler ord stavas, då kan man det till nästa gång. Man vill ju ha rätt och har man alla rätt blir man ännu gladare.

Anders: Det är viktigt. Det är lättare att läsa när man skriver rätt. När man skriver lite och rätt.

Kalle: Om jag måste välja, mycket med lite fel. Man kan rätta det efteråt.

Pelle: Det är ganska viktigt. När man skriver mycket med fel.

Är det roligare att skriva nu när du har fått träna i några år?

Anna: Det är ganska kul att skriva. Det är roligare än att läsa. Brev är roligast att skriva. Berättelser är tråkigare. Det är så jobbigt. Det är svårt att komma på vad man ska skriva.

Lisa: Ja. Stava rätt och så, på vissa ord i alla fall.

Malin: Ja, mycket roligare. Att man har tränat och skriva och ju bättre man är desto roligare är det.

Anders: Ja. Nu kan jag skriva bättre. Det känns enklare att skriva.

Kalle: Det är roligare. Förr var jag inte lika bra. Nu har jag inte så mycket fel.

Pelle: Ja, det är det. Jag har tränat. Blivit van vid att skriva.

Sammanfattning av intervjuerna

Barnen tyckte att de stavar och skriver bättre i den senare texten och att de har mindre fel. En del av dem tycker att de skriver mindre bokstäver och har mindre mellanrum mellan bokstäverna. På frågan om barnen tyckte att det är viktigt att kunna skriva svarade samtliga ja. De tyckte att det är viktigt att kunna skriva för att det bl.a. är roligt, skriva flaskpost och skriva en kommailhåglita när man handlar. De flesta ansåg att skriften kunde användas om man skulle skriva brev och några att man kunde använda skriften till att räkna och skriva dagböcker. Barnen tyckte att det var ganska viktigt att kunna stava korrekt, men de skiljde sig åt i sina uppfattningar kring huruvida det var viktigt att skriva lite och korrekt eller mycket med några fel. Större delen av de intervjuade barnen tyckte att man skulle skriva mycket med några fel medan resten tyckte det var viktigare att skriva lite och korrekt. Alla barnen tycker att det har blivit roligare att skriva allteftersom p.g.a. att de har blivit bättre på att skriva och stava. Ett av barnen svarade ”att man har tränat och skriva och ju bättre man är desto roligare är det”.

5.3 Går det att se några skillnader i utvecklingen av skrivandet mellan flickor och pojkar?

Vi har valt att dela in detta stycke i tre olika delar för att underlätta resultatredovisningen av den här frågeställningen.

Skillnad mellan flickornas och pojkarnas tidigare texter

Flickornas stavning är överlag snäppet bättre än pojkarnas men deras texter har sämre struktur än pojkarnas vilket gör deras texter lite svårare att läsa.

Pojkarnas texter innehåller mer stavfel än vad flickornas gör och de skriver fler ord i texten som de uttalas. Pojkarna har även vissa problem med ord som har dubbelteckning d.v.s. att de glömmer en av två konsonanter i ord som *alla* som då skrivs *ala*. Pojkarna använder sig av fler långa ord än vad flickorna gör, alltså ord som innehåller fler än sex bokstäver.

Skillnad mellan flickornas och pojkarnas senare texter

Flickornas senare texter är mer uppstaplade till skillnad från pojkarnas. Flickornas stavning är fortfarande lite bättre än pojkarnas, samma gäller för stavningen med dubbelteckning.

Pojkarnas senare texter är längre än de tidigare till motsats från flickornas där de flesta blir kortare.

Sammanfattning av skillnader mellan flickornas och pojkarnas texter

Det finns inte så stora skillnader mellan flickornas och pojkarnas skrivande i den tidigare texten. Trots att vi noggrant har analyserat barnens texter så var det svårt att hitta stora skillnader mellan pojkarnas och flickornas texter. De skillnader som vi har hittat är inte särskilt stora men visar ändå på en viss skillnad mellan flickorna och pojkarna.

I de senare texterna är skillnaden mellan flickornas och pojkarnas texter ännu mindre än vad som var fallet i de tidigare texterna.

Flickorna har genomgående bättre stavning och mindre problem med dubbelteckning än pojkarna. Pojkarna har en bättre struktur i sitt skrivande vilket gör deras texter lättare att läsa.

6. Slutdiskussion och slutsatser

Vi har valt att dela in vår slutdiskussion i fyra delar: metoddiskussion, resultatdiskussion, relevans för läraryrket och fortsatt forskning. Vi börjar med att diskutera vår metod och genomförandet av arbetet. Därefter kommer vi att diskutera resultaten och knyta an till litteraturen samt att besvara vårt syfte och frågeställningar. Till sist kommer vi att diskutera arbetets relevans för läraryrket och ge förslag på fortsatt forskning inom ämnet.

6.1 Metoddiskussion

Materialet i litteraturgenomgången samlade vi på oss genom att läsa böcker, artiklar och ta del av tidigare forskning. På detta sätt fick vi en bra grund att stå på när vi genomförde våra textanalyser och intervjuer. Innan vi började med arbetet hade ingen av oss någon större kunskap i ämnet, men under arbetets gång lärde vi oss mer och mer. Nu tycker vi själva att vi har en större förståelse kring ämnet än vad vi hade innan vi började med arbetet.

Efter att vi hade gått igenom tidigare forskning hörde vi av oss till klassen där vi hade tänkt att få samla resterande material till vårt arbete, d.v.s. barnens texter och utföra våra intervjuer. Vi började med att fråga klassens lärare om hon tyckte att det var genomförbart i klassen, efter att hon gav oss klartecken så bad vi vår handledare att skriva ett intyg på att vi gjorde examensarbete på Göteborgs universitet. Intyget var ett krav från skolans sida för att vi skulle få genomföra textanalyserna och intervjuerna med barnen i klassen. Nästa steg var att

få tillåtelse från barnens föräldrar så att vi kunde intervjua deras barn. Alla barnen i klassen fick med sig en blankett hem där deras föräldrar antingen gav sitt medgivande eller inte till att deras barn fick delta i vårt arbete. I denna blankett var vi mycket noga med att poängtera att barnens uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att bara vi som skrivit arbetet vet vilka barnen är.

För att vårt arbete skulle bli så bra som möjligt valde vi att göra urvalet av barn genom att använda oss av ett slumpmässigt urval. På detta sätt fick vi fram de sex barn som deltog i vårt arbete. Vi valde att använda oss av ett slumpmässigt urval för att inte kunna dra några slutsatser kring resultatet vilket kunde ha skett om vi på förhand visste vilka barn som skulle vara med i arbetet. Genom att vi tog med tre flickor och tre pojkar anser vi att urvalet blev mer slumpmässigt till skillnad från om vi hade valt sex flickor eller sex pojkar. Vi tycker som Esaiasson (2002, s. 192) att det slumpmässiga urvalet är bra, även om han visar på att det finns problem med det. Vi upplever inte att vi har stött på något av de två problem som Esaiasson (2002, s. 194) nämner i sin bok.

Efter att vi hade fått föräldrarnas medgivande till att deras barn fick vara med i arbetet samlade vi in de texter som vi skulle använda oss av i vår textanalys. Dessa bestod av barnens måndagsböcker och berättelseböcker från år 1 och år 2. För att få hjälp med textanalyserna använde vi oss av boken *Elevtext* (Josephson m.fl., 1990), där det beskrivs hur man på olika sätt kan analysera ett barns text. Vi valde att utgå ifrån barnens stavning och meningsbyggnad för att se huruvida någon av dessa två delar hade utvecklats i barnens skrivande från år 1 till år 2. Inom stavning och meningsbyggnad har vi gått djupare och även tittat på exempelvis texternas kronologiska ordning, särskrivning av ord och långa och korta ord. När vi hade analyserat barnens tidigare och senare texter gjorde vi en sammanfattning och jämförde de två texterna för att kunna se om barnen hade utvecklat sitt skrivande.

För intervjuerna med barnen använde vi oss av enskilda intervjuer vilket är en kvalitativ metod enligt Esaiasson m.fl. (2002). Enskilda intervjuer valde vi för att de intervjuade inte skulle kunna påverkas av varandra vilket skulle kunna leda till att de gav samma svar. Men också för att i en grupp finns det oftast en eller flera personer som inte låter de andra komma till tals och på så sätt får man bara en del av gruppens åsikter.

För att få relevanta intervjufrågor som skulle kunna hjälpa oss att uppnå ett resultat utgick vi från vårt syfte och frågeställningar. Vi hade kunnat använda oss av andra frågor men vi tycker att de som användes är bra och relevanta för arbetet.

De svar som barnen gav oss på intervjufrågorna antecknade vi så ordagrant som vi kunde. Ibland var det lite svårt att hinna med och skriva ner det som de sade men överlag fungerade det bra. Om vi hade använt oss av bandspelare skulle vi kunnat transkribera alla intervjuerna efteråt och på så sätt fått med allt som sades under intervjuerna. Det kan också ge intervjun mer flyt än vad som är fallet när man inte har tillgång till en bandspelare då intervjun stannar upp mellan varje fråga då svaren nedtecknas. Men det kunde även ha lett till att samtalet mellan oss och barnet blivit onaturligt p.g.a. att det ligger en bandspelare på bordet framför barnet.

6.2 Resultatdiskussion

Vi anser att de flesta av barnen hade utvecklat sitt skrivande. De har framförallt utvecklat sin stavning. Ett bra exempel på detta är Anders som i sin tidigare text stavade fel till stort sett alla ord, för att i den senare inte ha ett enda fel. Den utveckling som Anders hade var ungefär den som vi trodde att alla barnen skulle ha, men vi insåg ganska snabbt att så inte var fallet. Barnens utveckling skiljde sig åt även om skillnaderna inte var särskilt stora. De fel barnen

hade i de tidigare texterna hade de ofta även i de senare texterna fast i mindre utsträckning. Ett exempel på detta är att de stavar som det låter, alltså ljudenligt. En sak som slog oss var att barnens tidiga texter var så bra som de var, vi förstod och kunde se vad de ville berätta. Man har ofta förutfattade meningar om vad barn kan och inte kan och ofta inser man att man haft fel. Barn kan många gånger mer än vad man tror. Vi hade förväntat oss att texterna skulle vara sämre än vad de var och att vi skulle få gissa oss till vissa ord. Två saker var anmärkningsvärda i textanalyserna. Det var att vi anser att ett av barnen, Kalle, i de texter vi tagit del av inte nämnvärt utvecklats i sitt skrivande, utan snarare står stilla i sin skrivutveckling. Och att Malins utveckling har snarare gått bakåt än framåt, hennes stavning har förbättrats men i övrigt tycker vi inte att hon utvecklat någon annan dimension i sitt skrivande. Kalle ansåg sig själv ha skrivit en bättre text i år 1 än vad han gjorde i år 2. Vår erfarenhet av barns skrivutveckling är att de utvecklar sitt skrivande ganska mycket i denna tidiga ålder. Som blivande lärare tyckte vi att det var nyttigt att se att alla barn inte följer samma utvecklingskurva. Det finns de som avviker från den. Vårt arbete har gjort oss mer medvetna om att barn utvecklas i olika takt.

Måhända kan det vara så att skolan inte lyckats tillgodose de behov som Kalle och Lisa har för att kunna utvecklas i sitt skrivande. Teleman (1991) hävdar att det gäller för skolan att skapa undervisningssituationer där barnet får ut något av sitt skrivande och kan se ett slags värde i det han gör. Precis som Marton & Booth (2000) påstår måste barnet även förstå tanken med att skriva. Om barnet inte får detta så mister det en del av sin mänskliga rättighet i vårt demokratiska samhälle. Att få lära sig att skriva är idag en demokratisk och mänsklig rättighet (ex. Liberg, 1993, Skoog, 1985, Witting, 2003). Detta är något som vi också anser vara mycket viktigt för att kunna vara en delaktig medborgare i dagens samhälle som är mycket skriftspråkligt. Varje dag behöver barnen kunna skriva för att göra sig förstådda och för att förstå andra. Denna dagliga skriftkommunikation sker både i och utanför skolan, exempelvis genom matematiken i skolan eller om man skriver en kommailhåglista när man ska handla.

Barnen kunde se skillnad mellan sina tidigare och senare texter, vilket vi också trodde att de skulle göra efter att vi hade analyserat dessa texter. Svaren som barnen gav på första frågan handlade till mesta del om hur deras skrift hade utvecklats, både stavning och att de skrev snyggare. Exempelvis "Jag skriver mycket bättre i den senare texten" och "Det är snyggare text i den nya". Dessa svar visar på att barnen har en viss medvetenhet om att deras skrivande har utvecklats. Trots att Kalle tycker att hans tidigare text är bättre eftersom den innehåller mindre stavfel än den senare så tycker vi ändå att han har en viss medvetenhet om sin utveckling i skrivandet. Beträffande Anders plötsliga slut i hans tidiga text svarade han att han inte hunnit skriva klart berättelsen, men varför den hade två inledningar kunde han inte svara på.

Alla barnen tyckte att de hade blivit bättre på att skriva, men skillnaden var inte så stor mellan texterna tyckte de. Det de flesta ansåg att de hade förbättrat var stavningen, eftersom de i den senare texten hade mindre stavfel. Någon nämnde även att han numera hade mindre problem med vokaler och dubbelteckning, medan en annan sa att hon numera inte har problem med att skriva b eller d som hon innan brukade förväxla med varandra. Vi håller med dem om att de utvecklats i sitt skrivande, fast vi anser att deras utveckling är större än vad de själva tycker. Barnens skrivutveckling skiljer sig en hel del mellan varandra, från Malins nästan stillastående utveckling till Anders smått otroliga utveckling. I Kalles fall kan vi bara hålla med honom om att hans skrivutveckling har blivit "Lite bättre men inte jättegott".

Barnen precis som vi, anser att det är viktigt att kunna skriva, men de hade olika uppfattningar om varför. Det var allt från att det är roligt att skriva, skriva brev till att skriva flaskpost, för att man ska kunna jobba med sådana som kan skriva måste man själv kunna skriva och för att kunna läsa böcker som kräver att någon skrivkunnig har skrivit dem. Dessa

svar tycker vi var underbara för de var inte alls de svar som vi hade förväntat oss. Vi trodde att de skulle svara mer i stil med att det var viktigt för att kunna gå i skolan och lära sig saker etc. Orsaken till att en del av dem svarade att det är viktigt att kunna skriva brev var förmodligen för att de precis hade avslutat ett samarbete med en klass från en annan skola där barnen hade varsin brevkompis.

Att kunna skriva brev tyckte de också att skrivning var bra för, men att kunna skriva dagbok, måndagsbok och använda sig av skrift i andra ämnen än svenska var stavning också bra för och användbart till. Vidare sade de att lära sig läsa, stava rätt och att man skriver mycket när man blir större och då är det bra att kunna skriva. Även här fick vi annorlunda svar mot vad vi hade förväntat oss, vi trodde att de skulle säga att skrift var användbart för att skriva berättelser och sagor.

Alla barnen ansåg det vara ganska viktigt att stava korrekt men merparten av barnen tyckte ändå att det var bättre att man skrev mycket och hade några fel än att skriva lite och ha allt rätt. Detta var något som förvånade oss väldigt mycket då vi hade uppfattningen om att barn i skolan gärna vill ha alla rätt, framförallt barn i dessa åldrar. Under våra olika VFU-tillfällen har vi sett barn som blivit väldigt ledsna och t.o.m. börjat gråta om de haft fel på stavningsövningar eller liknande. Vi själva tycker att det är bättre om barnen skriver mycket med några fel än att de skriver lite men med alla rätt. Detta tycker vi därför att vi tror att barnen på så sätt övar sig mer på att skriva eftersom de då producerar mycket text. Om barnen skulle ha mycket fel i sin långa text ser vi inga problem med att man kan rätta de felstavade orden efteråt. Detta bör man göra tillsammans med barnet så att det blir medvetet om sina stavfel. Witting (1985) hävdar att om barnet har problem med att skriva rätt är det lärarens ansvar att ge hjälp, eftersom det är barnets självklara rättighet. I händelse av att inte barnet får hjälp med att skriva rätt kan barnet få uppfattningen att det skrivna är korrekt när det egentligen är fel. På så sätt utgår barnet från att det har gjort rätt och arbetar vidare utifrån detta

Lisas svar var dubbelt då hon å ena sidan säger att det är viktigt att skriva korrekt för annars kan det stå olika saker som t.ex. *kallas* istället för *kalas*. Å andra sidan säger hon att om man skriver tillräckligt mycket så gör det inte så mycket om man har några fel. Att hon svarar så här kan bero på att vår fråga var svår att förstå för henne. Frågan hade blivit bättre om vi delat in den i två olika frågor istället. Om så var fallet är det något som vi får ta i hänseende till i framtida arbeten.

Barnen tyckte att det är roligare att skriva nu i jämförelse med när de började lära sig skriva. Detta för att det numera är enklare att skriva och att de vant sig vid att skriva mycket. Malin uttrycker det kanske bäst när hon säger "Att man har tränat och skriva och ju bättre man är desto roligare är det". Detta är ett påstående som gäller för det mesta som man gör i livet. Är du duktig på något tycker du förmodligen att det är roligare att göra än att syssla med något som du tycker är tråkigt och mindre bra på.

De skillnader som vi kan se mellan flickornas och pojkarnas skrivutveckling anser vi vara små. Flickorna har genomgående bättre stavning och mindre problem med dubbelteckning än pojkarna. Pojkarna har dock en bättre struktur i sitt skrivande vilket gör deras texter lättare att läsa. Att skillnaderna var så små motsäger vårt antagande när vi planerade undersökningen. Våra egna erfarenheter kring skillnader mellan flickors och pojkars skrivande är att flickorna ofta skriver bättre än vad pojkarna gör. Detta kan ha att göra med att flickor över lag mognar snabbare än pojkar, då kanske även deras skrivande gör så. Resultatet i vår undersökning kan ha att göra med vilka barn som blev utvalda till att delta i detta arbete. Hade urvalet varit ett annat hade dessa skillnader kunnat vara helt annorlunda.

Det som barnen har utvecklat i sitt skrivande är framförallt stavning, men deras meningsbyggnad har också blivit bättre.

6.3 Yrkesrelevans

Som blivande lärare är det viktigt att vi kan skapa undervisningsmiljöer och undervisningssituationer som är givande och utvecklande för barnen. Barnen måste även få ut något av sitt skrivande (Teleman, 1991). Detta gäller inte bara svenskämnet utom även alla andra skolämnen. Barn måste få möjligheten att träna sitt skrivande inom olika genrer för att på så sätt bli medvetna om att man kan skriva på olika sätt.

Vårt arbete har givit oss en större förståelse för hur barns skrivande kan utvecklas vilket är relevant för oss när vi ska ta steget ut i verkligheten och börja praktisera våra kunskaper och erfarenheter. Detta kan förhoppningsvis leda till att de barn som vi kommer att undervisa får de nödvändiga kunskaper och det stöd som de behöver för att utvecklas till delaktiga samhällsmedborgare. Om barnen inte har tillräcklig tillgång till det skrivna ordet kan de få svårt att klara sig i vår mycket skriftspråkliga värld.

6.4 Fortsatt forskning

Under arbetets gång har vi fått en större kunskap kring hur barn kan utveckla sitt skrivande och hur skolan har försökt att lära barn skriva sedan mitten av 1800-talet i och med införandet av "Guds läroplan".

Ett förslag som vi har på fortsatt forskning på vårt arbete om barns skrivutveckling är att man kan studera barnens skrivutveckling under en längre tid och på så sätt få en större insikt i hur de utvecklar sitt skrivande. Ett annat förslag är att studera skrivundervisning och hur den bedrivs i olika skolor eller i olika klasser på samma skola. Man kan även studera på vilket sätt innehållet i barnens texter utvecklas över tid.

7. Referenser

7.1 Litteratur

- Ahlsén, Elisabeth & Allwood, Jens (red.) 1995. *Språk i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Lars-Gunnar 1987. *Språktypologi och språksläktskap*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Barnkonventionens perspektiv i verksamhetsexempel 2002. I: *I Barnkonventionens anda*, red. av Wener, Inga-Lill, Flising, Björn & Carlsson, Per-Arne. Stockholm. S. 141-167.
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline (red.) 2003. *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline 2003: Språk i sammanhang. I: *Barn utvecklar sitt språk*, red. av Bjar, Louise & Liberg, Caroline. Lund. S. 17-28.
- Bjereld, Ulf, Demker, Marie & Hinnfors, Jonas 2002. *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, Gösta, Gustafsson, Karin, Mellgren, Elisabeth & Olsson, Lars-Erik 2004. *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber AB.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena 2002. *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Josephson, Olle, Melin, Lars & Oliv, Tomas 1990. *Elevtext. Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.
- Jørgensen, Kerstin (red.) 2001. *Läs- och skrivinläring i Nya Zeeland. Lyckas med läsning*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline 1993. *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline 2003: Möten i skriftspråket. I: *Barn utvecklar sitt språk*, red. av Bjar, Louise & Liberg, Caroline. Lund. S. 215-236.
- Lindö, Rigmor 2002. *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket 2002. *Lärarens handbok*. Stockholm.
- Läs- och skrivkommittén 1997. *Att lämna skolan med rak rygg*. Stockholm: Fritze.
- Maho, Jouni 1995: Skriftsystem. I: *Språk i fokus*, red. av Ahlsén, Elisabeth & Jens Allwood. Lund. S. 72-88.
- Marton, Ference & Booth, Shirley 2000. *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Melin, Lars 2004. *Språkpsykologi. Hur vi talar, lyssnar, läser, skriver och minns*. Stockholm: Liber AB.
- Patel, Runa & Davidson, Bo 1994. *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Santesson, Sara (red.) 2000. *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber AB.
- Schiratzki, Johanna 2002. *Barnrättens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Skoog, Marianne 2003. Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. I: *Artiklar för "Läs- och skrivinläring och läs- och skrivutveckling" LSK200, VT-04*. S. 69-82.
- Stadler, Ester 1998. *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, Siv 1993. *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, Siv 2000. *Skrivboken. Skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö: Gleerups Förlag.

- Teleman, Ulf 1991. *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålundervisning*. Uppsala: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Thavenius, Jan (red.) 1999. *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christine 2002. *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Wener, Inga-Lill (red.), Flising, Björn & Carlsson, Per-Arne 2002. *I Barnkonventionens anda. Exempel från fyra kommuner*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.
- Witting, Maja 1985. *Metod för läs- och skrivinlärning*. Solna: Ekelunds Förlag AB.

7.2 Internet

Kursplan i svenska 2001. Hämtat 11 april, 2006, från: <http://www3.skolverket.se>

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuformulär

Tycker du att det är någon skillnad mellan texterna?

Tycker du att du har blivit bättre på att skriva?

Är det viktigt att kunna skriva?

Vad är skrivning bra för? Vad kan man använda den till?

Hur viktigt är det att kunna stava korrekt? Om du fick välja mellan att skriva lite och korrekt eller mycket med fel, vad hade du valt?

Är det roligare att skriva nu när du fått träna i några år?

Bilaga 2

Blankett till de utvalda barnens föräldrar

Hej.

Vi är två stycken lärarstudenter på Göteborgs Universitet och vi håller på att skriva vårt examensarbete. Detta ska handla om barns skrivutveckling, och för att kunna genomföra det här behöver vi titta på barns texter ifrån olika årskurser. Vi behöver även utföra intervjuer med ett antal barn.

De barn som vi hade tänkt studera, det vill säga intervjua och analysera texter av kommer alla ifrån X-skolan. För att kunna genomföra intervjuer och textanalyser behöver vi föräldrarnas tillåtelse till detta.

Viktigt att nämna är att inte skola, klass eller namn på någon elev kommer att nämnas i arbetet. De enda som vet vilka barn som har studerats är vi som skriver arbetet.

Jag/vi ger vårt medgivande till att mitt barn får delta i undersökningen.

Med vänliga hälsningar.

Michael Engå och David Johansson

Bilaga 3

Barnens texter