



”Det gör man väl hela tiden, eller?”

- En studie kring hur lärare kombinerar skrivlust med skrivträning

Jenny Gunnarsson

Ulrica Johansen

**Examensarbete 15hp
Utbildningsvetenskap 61 – 90 hp
Läraryrket
Institutionen för individ och samhälle
Höstterminen 2009**

Arbetets art: Examensarbete 15 högskolepoäng, Lärarprogrammet.

Titel: ”Det gör man väl hela tiden, eller?” – En studie kring hur lärare kombinerar skrivlust med skrivträning

Engelsk titel: ”This is what you do all the time, isn't it?” – A study of ways in which teachers combine writing for pleasure with the development of composition skills

Sidantal: 48

Författare: Jenny Gunnarsson och Ulrica Johansen

Handledare: Eva Hedencrona

Examinator: Cecilia Nielsen

Datum: oktober 2009

Nyckelord: skrivlust, språklig struktur, språklig korrekthet, genre, genrepedagogik

Sammanfattning

Bakgrund: Att vara en god skribent är en förutsättning för att verka i dagens samhälle. Det ligger på skolans ansvar att ge alla elever möjligheten att utveckla en säkerhet i skriftspråket. Synen på skrivutveckling har varierat över tid och just nu ligger fokus på att elever i de tidiga skolåren ska skriva med flöde, där skrivandet ska vara lustfyllt. Faktorer som påverkar elevers skrivlärande är den språksyn lärare har med sig och det bemötande elever får av lärare. Det har visat sig i tidigare forskning att introduktion av grammatik, tidigt i skolåren, är gynnsam för elevers skrivkunskaper. Dessa kunskaper påverkar elevernas syn på sig själva som skribenter och denna självbild följer dem genom hela livet.

Syfte: Vårt syfte med denna studie är att undersöka hur lärare i skolår 3 säger att de arbetar med att kombinera språklig struktur och korrekthet med skrivlust.

Metod: Vi har genomfört kvalitativa gruppintervjuer med lärare och elever från skolor i två kommuner. Intervjuerna med eleverna föregicks av en skrivövning för att göra situationen mer konkret för dem. Vi har tagit en fenomenografiskt inspirerad ansats för att genom det synliggöra intervjupersonernas tankar kring skrivutveckling. Efter transkriberingen av intervjuerna analyserades och kategoriserades materialet med utgångspunkt i våra teorier vilka grundar sig i Vygotskijs och Hallidays syn på språk och lärande.

Resultat: I vår studie har det framkommit att det fria skrivandet har en stor roll då lärarna förknippar detta med elevers lust att skriva, och att lärarna ser mängden text som eleverna producerar som ett mått på deras skrivkunskaper. Lärarna är rädda att arbete med språklig struktur och korrekthet i elevernas texter kan hämma deras skrivlust, därför separeras detta arbete från elevernas skrivande till fristående övningar. Det kreativa skrivandet och en kvantitativ syn på kunskap dominerar på bekostnad av formella och mer kvalitativa kunskaper. Lärarna lyfter samtidigt fram vikten av att eleverna får möjlighet att skriva i olika genrer, för att få betryggande förkunskaper. Vi får dock inte några klara svar på olika genres betydelse och ser inget medvetet arbete med dessa. Studien visar att eleverna själva inser nyttan av att kunna skriva och de lyfter fram värdet av att behärska skrivandets alla regler. Eleverna framhåller förkunskapernas betydelse och det finns elever som menar att de inte får detta i det fria skrivandet. Vi har i vårt material försökt spåra två didaktiska tillämpningar, som representerar skilda synsätt på skrivundervisning, i lärarnas arbetssätt. Vi ser tydliga spår av framförallt skrivprocessen men även genrepedagogiken. Dock anser vi att lärarna inte strikt följer ett synsätt utan använder sig av fragment av tillämpningarna.

Innehåll

Förord	
Inledning.....	4
Syfte och frågeställningar.....	5
Teori och tidigare forskning	5
Sociokulturell teori	6
Proximal utvecklingszon	6
Systemisk-funktionell grammatik	7
Genrebaserad språkmodell	7
Processororienterat skrivande.....	9
Styrdokument	10
Forskning.....	11
Metod	13
Fenomenografi	13
Val av insamlingsmetod	14
Validitet och Reliabilitet	15
Etiska ställningstaganden	15
Insamling av empiriskt material	16
Resultat.....	18
Hur anser lärare att skrivlusten påverkas av arbetet med språklig struktur och korrekthet i kombination med skrivandet?	18
Hur synlig är genrepedagogik och skrivprocessen i lärares beskrivningar av sin skrivundervisning?	27
Vad tycker elever är viktigt när de skriver?	30
Metoddiskussion.....	33
Resultatdiskussion.....	34
Fri skrivning	34
Sammanhang	35
Språkläror	36
Textens syfte	37
Mottagarens betydelse.....	38
Språklig korrekthet.....	38
Lärares stöd	39
Sammanfattande reflektion	40
Vidare forskning.....	41
Referenser	
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	
Bilaga 4	

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till de lärare och elever som har medverkat som informanter i vår undersökning och därmed möjliggjort detta arbete. Vi vill också tacka vår handledare Eva Hedencrona som med hjälp av synpunkter och förslag har väglett oss och hela tiden visat att hon trott på vårt arbete. Till sist vill vi också tacka våra familjer som har gett oss ett stort utrymme och stöd under arbetets gång.

Vi upplever att arbetet med studien har varit både intressant och lärorikt. Vi har inte minst fått mer djupgående kunskaper kring de didaktiska tillämpningarna *skrivprocessen* och *genrepedagogiken*.

Trollhättan 28.10.2009

Jenny Gunnarsson och Ulrica Johansen

Inledning

För att bli respekterad som en fullvärdig samhällsmedborgare krävs det idag att kunna uttrycka sig korrekt i en rad skriftliga sammanhang. När någon ska söka ett arbete, skriva en insändare i tidningen eller skicka brev till olika instanser eller myndigheter krävs förmågan att formulera sig väl i skrift för att avsikten med texten ska bli tydlig och därmed respekterad. En dåligt utformad arbetsansökan kan minska chanserna att få platsen även om den sökande har de kompetenser som krävs för yrket, och ett inlägg med språkliga brister, på insändarsidan i tidningen, riskerar att inte tas på allvar av läsaren. Nielsen (2008) menar att samhället består av läsande och skrivande människor och att alla bör kunna känna sig som en del av detta. Förmågan att hantera skriftspråket är därför av betydande vikt för hur stor framgång individen har i livet. *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lpo94] (Utbildningsdepartementet, 2006) uttrycker att det ligger under skolans ansvar att eleverna tillägnar sig och utvecklar kunskaper som bidrar till att verka och fungera i samhället. Skolan ansvarar också för att eleverna kan hantera sitt språk och formulera sig i muntliga och skriftliga sammanhang efter avslutade grundskolestudier. På uppdrag av regeringen har skolverket utformat mål för skolår 3, i ämnet svenska, där det preciseras vad elever ska uppnå, bland annat med avseende på skrivning, i slutet av tredje skolåret. Detta ser vi som en signal på att det fanns ett behov av tydliga riktlinjer för vad eleverna ska kunna i skolår 3. De ska beredas en god grund för att de ska klara av det som senare kommer att krävas av dem.

Strömquist (2007) anser att det borde vara allas rättighet att behärska skrivkonstens alla regler. Den som kan skriva obehindrat ligger före den som fasar för att tvingas skriva. Därför anser hon att skolan måste ha som mål att eleverna blir säkra, kunniga skribenter som skriver med nöje. Skolan arbetar både med språklig struktur och med korrekthet samt skrivlust, men detta arbete skiljer sig åt på olika skolor. I vissa fall separeras dessa delar helt från varandra medan de i andra fall kombineras till viss del. Hedeboe och Polias (2008) anser att ett utpräglat pedagogiskt förhållningssätt i skrivundervisningen bidrar till att eleverna själva kan lära sig att avskilja och skapa texter som hjälper dem att bli framgångsrika i både skolarbetet och senare i sitt vuxna liv. Genom att eleverna lär sig att olika texter uppfyller olika syften, underlättas kommunikationen med andra människor.

Vi har stött på elever högre upp i skolåren som inte har kommit längre i sin skrivutveckling, än vad målen i skolår 3 kräver. Mot bakgrund av detta undrar vi hur lärare gör för att ge elever goda skrivkunskaper? Anser de att det går att arbeta med skrivregler integrerat i elevers texter utan att hämma deras skrivlust? Detta är frågor som vi väljer att undersöka. Ur en utomvetenskaplig synvinkel anser vi att både elever och lärare kan gynnas av vår forskning. Lärare får möjlighet att ta del av andra lärares tankar kring skrivinläring och på så vis reflektera över sitt eget arbetssätt. Även elevers tankar runt ämnet synliggörs, vilket kan öka lärares medvetenhet kring effekterna av undervisningen. Alltså gynnar det också i sin tur eleverna när lärarna som undervisar får fördjupade insikter. Målgruppen för studien är lärare och elever i grundskolans tidigare år och vår förhoppning är att verksamma lärare kan finna den intressant och att den kan tillföra något i deras arbete med skrivning. Ur ett inomvetenskapligt perspektiv hoppas vi med vårt arbete kunna bidra till att fördjupa diskussionen kring språk och dess innehåll.

Syfte och frågeställningar

Vårt syfte med denna studie är att undersöka hur lärare i skolår 3 säger att de arbetar med att kombinera språklig struktur och korrekthet med skrivlust.

De frågeställningar vi har utgått från är följande:

- Hur anser lärare att skrivlusten påverkas av arbete med språklig struktur och korrekthet i kombination med skrivandet?
- Hur synlig är genrepedagogiken och skrivprocessen i lärares skrivundervisning?
- Vad tycker elever är viktigt när de skriver?

I vår forskning har vi haft Vygotskijs teorier om lärande som utgångspunkt. För att få reda på våra informanternas uppfattningar kring skrivlärande har vi tagit en fenomenografiskt inspirerad ansats vid insamlingen av vårt empiriska material.

Teori och tidigare forskning

I studien använder vi oss av begreppen *språklig korrekthet* och *språklig struktur* samt *genre*. Med språklig korrekthet menar vi den grammatiska formen. Längsjö och Nilsson (2005) preciserar att detta begrepp avser stavning, grammatisk korrekthet och andra skrivregler som till exempel punkt och stor bokstav, följaktligen texters hur-sida. När vi använder begreppet språklig struktur avser vi hur en text disponeras i förhållande till genre. Med genre menar vi de drag som kan identifieras i olika sorters texter. Hedeboe och Polias (2008) beskriver begreppet genre som en ram för skrivande med igenkännbara steg och ett specifikt socialt syfte. De ser det som att genrer är en del av språkets helhet, och att alla språkliga aktiviteter är en form av text.

Vi har valt att utgå från två didaktiska tillämpningar för skrivutveckling i vår undersökning eftersom dessa representerar två olika synsätt på arbete med skrivinläring. Eftersom vi själva är intresserade av arbete med språklig form och struktur, vill vi lyfta fram en genrebaserad språkmodell med ett synsätt som belyser vikten av att inte separera grammatiskt arbete från övrig skrivning. Genrepedagogiken har ett sociokulturellt perspektiv och grundar sig i Vygotskijs teorier om lärande och har sitt ursprung i Hallidays syn på språkutveckling. Den har från början använts till undervisning för andraspråkselever men har utvecklats till att omfatta även ordinarie språkundervisning. Vi presenterar också skrivprocessen som i första hand fokuserar på innehållet och har en processinriktad arbetsgång där form och struktur kommer först i ett senare skede. Enligt Strömquist (2007) är det processorienterade skrivandet inte en undervisningsmetod utan ett förhållningssätt till skrivande och språk, vilket tillämpas som metoden skrivprocessen. Det finns många likheter i hur dessa didaktiska tillämpningar används men den största skillnaden som vi ser är att det i genrepedagogiken arbetas med grammatik genomgående i skrivandet, med fokus på förkunskaper, till skillnad från skrivprocessen där texten först produceras för att sedan eventuellt korrigeras.

För att skapa oss en bild av hur tidigare forskning inom området ser ut har vi initialt sökt efter andra examensarbeten som tangerar vårt problemområde. Dessa arbeten har hjälpt oss att hitta sökord som vi har kunnat använda oss av för att hitta relevant litteratur. Skrivinläring går hand i hand med läsinläring och det finns ett stort utbud av litteratur i ämnet att tillgå. Vi anser dock att mycket av forskningen inriktar sig på den allra första läs- och skrivinläringen

och att det inte finns lika mycket om språklig korrekthet och struktur. Nedan följer en presentation av sociokulturell teori samt Vygotskijs och Hallidays syn på språk och lärande vilka ligger till grund för genrepdagagogikens arbetssätt. Därefter beskriver vi den genrebaserade språkmodellen och det processororienterade skrivandet med tillhörande didaktiska tillämpningar. Efter detta lägger vi fram vad styrdokumentet säger om skrivning. Avslutningsvis i detta avsnitt går vi igenom vad tidigare forskning har kommit fram till.

Sociokulturell teori

Psykologen Lev Semjonovitj Vygotskij levde under 1900-talets början men hans pedagogiska teorier är idag mer levande och aktuella än någonsin. Enligt Vygotskij (1978) har allt lärande och all utveckling sin utgångspunkt i samarbete och interaktion med omgivningen. Detta synsätt, som trycker på att lärande kommer ur gemensamt arbete och är beroende av samspel, innefattar också att interaktionen ska ske i ett meningsfullt sammanhang. Det är viktigt att eleverna ser nyttan med det de lär sig och blir medvetna om vad de kan använda sina kunskaper till. Vygotskij (1978) menar att motivation och engagemang är fundamentalt för lärande. Den yttre motivationen kommer från elevers närmiljö och den inre motivationen upplever de om skolan erbjuder en lärmiljö som stimulerar till att eleverna känner sig engagerade och delaktiga samt att lärandet sker i meningsfulla sammanhang. Det individuella lärandet är beroende av det sociala samspelet och elementära faktorer i lärprocesser är enligt Vygotskij (1999) språk och kommunikation. Han ser språket som ett redskap för att utvecklas i interaktion med andra människor och eleverna måste behärska språket för att kunna tillgodogöra sig all kunskap.

Vår historia och vårt kulturarv ligger till grund för all utveckling och allt vi lär oss. Dysthe (2003) menar att kunskap är beroende av den kultur som den är en del av. Lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv grundar sig i Vygotskijs teorier som utgår från att allt lärande är socialt. Säljö (2000) menar att kunskap utvecklas i interaktion med andra där kontexten har stor betydelse för lärande och påverkar därför hur meningsfull undervisningen blir. Säljö (2000) menar vidare att kommunikation är det sociokulturella perspektivets medelpunkt. I språkinläringen ingår tänkande som omfattas av den kultur och gemenskap eleven befinner sig i. Enligt Dysthe (2003) påverkar människors olika sätt att tänka och deras kulturella erfarenheter hur de tillägnar sig kunskaper och vad de lär sig. Om lärare vill utnyttja det sociokulturella perspektivet i sin undervisning måste de, enligt Säljö (2000), koppla aktiviteter till verkliga och meningsfulla sammanhang. Den förtrogenhet människor har med situationer och den kännedom om vilka krav som ställs i samband med dessa, gör det möjligt att förbereda tänkande och handlande. Detta är socialt betingat och därför måste lärare ge elever förförståelse och kännedom kring de uppgifter de ska genomföra för att de ska ha en möjlighet att utföra dem. De kunskaper som elever utvecklar är en produkt av den undervisning de får och de erfarenheter de tillägnat sig.

Proximal utvecklingszon

Vygotskij (1978) menar att alla kan utvecklas på något vis och därför är det också viktigt att lärare ser elevers potentialer för att kunna vara en stöttepelare för dem i deras läroprocess. En välkänd teori han står bakom är att alla har en nära utvecklingszon, *den proximala utvecklingszonen*, där de med stöd från någon annan kan förbättras och stärkas i uppgifter de inte klarar själva. En elevs möjligheter att utvecklas stärks alltså genom att en lärare, eller kamrat med större insikt inom ämnet, stöttar och hjälper eleven och genom detta bidrar till vidgade kunskaper. Han framhåller också den sociala samverkan i sina teorier och menar att

människor lär tillsammans och av varandra. Enligt Vygotskij (1999) föregås utveckling av lärande, följaktligen måste alla lära för att kunna utvecklas. Vygotskij (1978) betonar kontexten där lärande sker och att verkliga aktiviteter är av stor betydelse. Då han studerade människors medvetande upptäckte han att psykologiska processer uppstår i samverkan med andra människor där de lär tillsammans i ett sammanhang. Elevers motivation och känsla av meningsfullhet kan enbart uppstå om kunskapen behålls i sitt naturliga sammanhang. Den kan bara bli meningsfull så länge den är en del av en helhet och inte överförs i avskilda övningar.

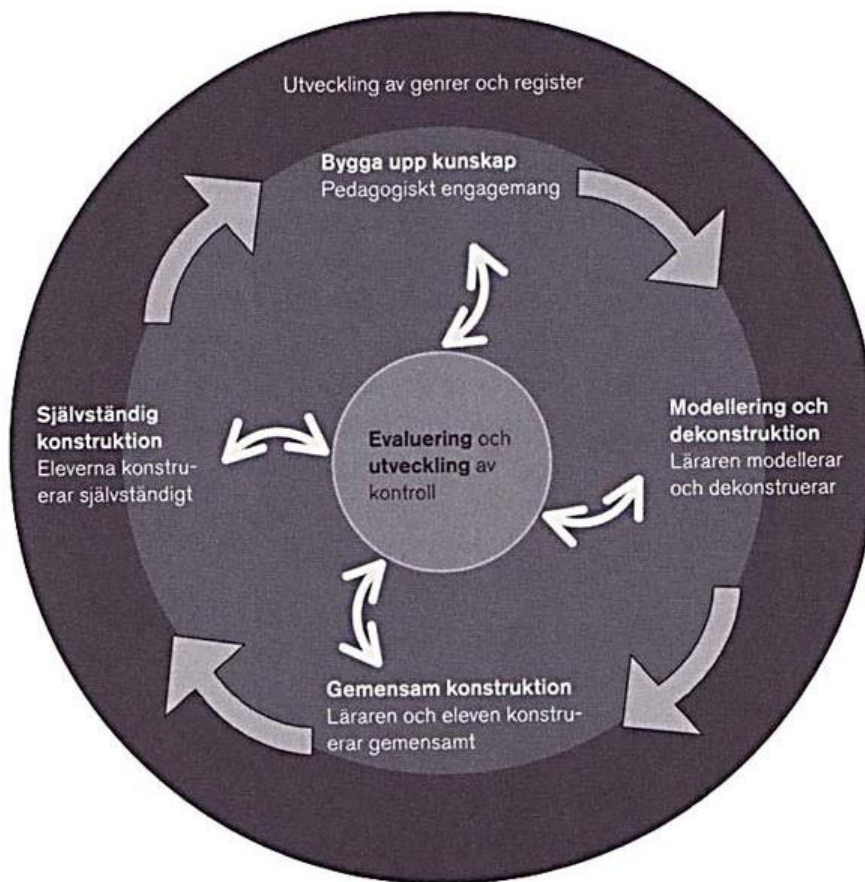
Systemisk-funktionell grammatik

Det är i kontexten och användningen av språket som den systemisk-funktionella grammatiken tar sin utgångspunkt. Halliday (2004) menar att språket utvecklas genom behovet av att kunna kommunicera med andra, där betydelsen av vad som ska förmedlas kommer i första hand. I texter bör därför fokus ligga på vilken funktion de fyller och formen anpassas utifrån detta. Grammatiken blir på detta sätt avgörande för hur texter uppfattas och styr därmed innebörden av dem. På detta sett blir kontexten betydelsefull för skrivandet. Halliday och Webster (2006) menar att grammatiken är mycket mer än enbart ordklasser, den är avgörande för strukturen i olika genrer och fungerar som ett verktyg för skribenten i arbetet med att formulera sig, vilket är en nödvändighet i kommunikationen med andra. Arbetet med språklig form och struktur ska inte ses som separata delar utan måste kopplas samman med funktionen för att eleverna ska kunna få en förståelse för hur språket är uppbyggt. Enligt Halliday (2004) är det därför viktigt att elever får möjlighet att bli medvetna om hur språkets form ser ut och hur den påverkar det sätt texter upplevs och blir bemötta av andra människor i samhället. Inga språkliga aktiviteter är därför möjliga utan grammatik. Texter blir formulerade utifrån den uppgift de ska fylla och skribenter måste ta hänsyn till vilken genre de skriver i för att texterna ska förstås av den som läser. Genom att titta på en texts uppbyggnad är det möjligt att avgöra syftet med texten. Det går till exempel ganska enkelt att se om det är en instruktion, en annons eller en faktatext. Halliday (1975) lyfter fram det sociokulturella perspektivet när han framhåller den stöttning som är nödvändig för att språket ska utvecklas. Språkutvecklingen är en social process där lärare spelar en viktig roll. Det är av stor betydelse hur lärare väljer att stötta elever i deras utveckling. Halliday (1975) redogör för hur ett barns beskrivning av en händelse kan vara otydlig och sakna delar som är nödvändiga för sammanhanget. Genom att ställa frågor kan en vuxen synliggöra det som saknas för att utsagan ska förstås av andra. Nästa gång barnet beskriver samma händelse för någon annan, sker det därmed i en utökad version. Detta är ett bevis på att barn lär och utvecklar sitt språk tillsammans med andra.

Genrebaserad språkmodell

I genrepdagogen fungerar språket som ett redskap för att konstruera betydelse. Syftet med detta teoretiska tillämpningssätt är att lyfta fram användbarheten med språket och synliggöra detta för elever i ett meningsfullt sammanhang. Gibbons (2006) menar att det krävs att eleverna vet i vilket sammanhang en text ska verka för att de ska kunna behärska språket fullt ut. Genom att använda sig av genrepdagogen blir det tydligt för eleverna hur innebörden i texten förändras beroende av vilken genre den skrivs i. Eleverna får härigenom också möjlighet att utveckla ett språk som hjälper dem att uttrycka sig på bästa sätt inom olika ämnen. De blir medvetna om hur språket används inom olika genrer och grammatiken lärs ut i verkliga sammanhang. Enligt Gibbons (2006) blir språkundervisningen på så vis mer meningsfull, och därför ska inte arbete med stavning och grammatik separeras från övrig skrivning. Språket förväntas vara utformat på ett visst sätt beroende på vilken social kontext det används i. Det samma gäller för den skrivna texten och därför måste elever bli medvetna

om att genrer inverkar på och tydliggör texters betydelse. Hedeboe och Polias (2008) ser språklig undervisning och lärande som en ständigt pågående process som de presenterar i form av en cirkelmodell.



Figur 1. Cykel för undervisning och lärande (Hedeboe och Polias, 2008, s. 15).

Genrepedagogik

Enligt Hedeboe och Polias (2008) bygger genrepedagogikens undervisning på att eleverna först tillägnar sig kunskap om en specifik genre. Läraren fungerar som ett stöd för eleverna i gemensamma övningar där kontexten för genren utforskas. De får möjlighet till ny förståelse genom att läraren bygger på den förförståelse som de eventuellt har sedan tidigare. I det första stadiet får eleverna också möjlighet att sätta sig in i det ämne som texten ska handla om. Det är genom kunskaper kring det aktuella ämnet som eleverna utvecklar sitt språk. Nästa steg i undervisningen blir att studera och bryta ner befintliga texter för att titta på hur de är uppbyggda. Eleverna får då möjlighet att reflektera över varför texter byggs upp på ett speciellt sätt och genom detta kunna identifiera vilken genre en text tillhör. De får då också en känsla för vad som förväntas finnas med i den text som de senare ska skriva. Läraren utvecklar i detta skede ett metaspråk tillsammans med eleverna som gör det möjligt att tala om språkets form och struktur. Tredje steget i undervisningen blir att skriva en gemensam text. Eleverna blir genom detta delaktiga i textskrivandet och lär sig då hur en bra text ska formuleras. Metoden hjälper eleverna att skriva texter som är svårare än vad de hade kunnat skriva om de hade arbetat enskilt. Genom att elever och lärare arbetar gemensamt med textskrivande får de möjlighet att ta del av varandras kunskaper både inom ämnet och inom

genren. När det slutligen är dags för det fjärde steget i undervisningen har eleverna byggt upp en sådan förståelse och insikt i ämnet och strukturen för genren, att det blir möjligt för läraren att ge tydlig respons på deras texter. I det här stadiet fungerar läraren enbart som ett stöd i den enskilda individens textskapande. Den förståelse som de föregående stadierna har gett eleverna bidrar till att de kan förstå ett mer målinriktat gensvar från läraren och på så sätt utvecklas vidare. Även Gibbons (2006) anser att det är nödvändigt med stöttning från läraren och strukturer i skrivundervisningen för att eleverna ska utvecklas och tillägna sig nya kunskaper.

Processororienterat skrivande

Enligt Strömquist (2007) har skrivandet sitt ursprung i den klassiska retoriken. Den innehåller fem olika faser för hur en värtalig text byggs upp och den är till god hjälp för både pedagoger och den enskilda skribenten. I den inledande fasen samlar talaren in fakta till sin text och i nästa fas ordnas stoffet. Därefter följer en fas där talaren klär materialet i språk och efter det ska talet memoreras. Till sist måste talaren fundera över själva framställningen. Före dessa textproducerande faser måste talaren fundera noggrant över situationen i vilken talet ska ske. Beroende av vilken genre talet tillhör får talaren olika krav på sig och talets utformning. Strömquist (2007) nämner ytterligare ett arbetsmoment som innebär att den producerade texten bearbetas och förbättras. Hon menar vidare att de svårigheter som kan uppstå när det gäller att producera text är de samma idag som förr i tiden. Därför är det viktigt att ta lärdom av den antika retorikens textbyggnadsprocess och använda sig av detta i undervisningen i skolan. Under 1800-talet anklagades retoriken dock för att vara innehållslös och ersattes då av en rad andra discipliner. Bland dem ingick stilistik och den kom senare att ses som den skriftliga framställningens konst och retoriken som den muntliga. Stilistikens koppling till retorikens normer och metoder kom dock att försvagas under 1900-talet och tanken på skrivande som en process försvagades. Den färdiga produkten kom mer i fokus och den normativa stilistiken, fri från språkliga fel, blev det viktigaste. En text betraktades som bra om den uppfyllde kriterier som språklig korrekthet och bra struktur, men den bearbetningsfas som detta enligt Strömquist (2007) borde föregås av uteblev.

Skrivprocessen

Idag, menar Strömquist (2007), vet vi att skriva är så mycket mer än att bara fästa ord på papper, och processen har fått mer uppmärksamhet igen. Skrivprocessen kan delas in i tre stadier. *Förstadiet* innebär först en avgränsning av ämne och syfte för vilket skrivandet ska ske. Därefter måste material kring ämnet samlas in, sorteras och struktureras. Sedan följer *skrivstadiet* där texten formuleras och idéer och meningar återges i skrift. Det sista skedet är *efterstadiet* och där bearbetas texten i omgångar och skrivs slutligen ut eller publiceras för att nå läsaren. Björk, Knight och Wikborg (1992) är något mer detaljerade i sin beskrivning av skrivprocessen och delar in händelseförloppet i tio olika faser. Inledande fas består av att välja ämne och redan här poängteras hur mycket bättre det är om skribenter har möjlighet att välja ett område som de själva är intresserade av och har förkunskaper om. Därefter gäller att komma på idéer kring ämnet. Dessa bör skrivas ner i takt med att de dyker upp, utan att kraft och tid läggs ner på att strukturera dem. Efter detta måste skribenterna avgränsa materialet och välja mer exakt vilket stoff som ska användas i förhållande till den tid som finns tillgänglig för skrivandet. Därefter skrivs ett första utkast och i detta stadium läggs ingen energi på språklig korrekthet, det kommer senare. Femte stadiet innebär att en eller flera personer ger respons på utkastet. Här är dialogen viktig och författarna måste lyfta fram vad det är de vill förmedla och vilka problem de själva upplever finns. Sedan följer arbetet med att

strukturera upp och organisera innehållet i passande ordning för att vägleda läsaren genom tankar och förklaringar. Med hjälp av den tidigare responsen skrivs därefter ett andra utkast. Om tid finns kan även detta utkast presenteras för de responspersoner som tidigare använts. I åttonde fasen skrivs den slutgiltiga versionen och där bör även språket förfinas. Nionde fasen består av att mycket noggrant korrekturläsa sin text och i den sista fasen lämnas texten in för tryck eller publicering. Björk, Knight och Wikborg (1992) betonar att skrivprocessen måste få ta tid för att resultatet ska bli tydligt och givande för läsaren av texten.

Styrdokument

Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006), uttrycker att det är skolans uppgift att se till att elever får ta del av och förstå de referensramar som finns i vårt samhälle. Eleverna måste, genom både tal och skrift, få möjlighet att utveckla sin språkliga förmåga och bygga upp en tilltro till sina kunskaper i kommunikation med andra. Lpo94 formulerar att skolan skall sträva efter att varje elev

- *utvecklar nyfikenhet och lust att lära,*
- *utvecklar sitt eget sätt att lära,*
- *utvecklar tillit till sin egen förmåga,*
- *tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet,*

(Utbildningsdepartementet, 2006, s.98)

Kursplanen för ämnet svenska (Skolverket, 2008) ger uttryck för att språket har en avgörande betydelse för skolans alla ämnen och det är i samarbetet med andra som språket är nödvändigt. Det är genom språket kunskap bearbetas och förstås av eleverna. Vårt kulturarv formar det samhälle vi lever i där språket utgör en betydande del vilket inte minst blir synligt i litteraturen. I vårt samhälle krävs det att människor kan hantera, tillägna sig och bedöma värdet av texter i olika sammanhang. Elever måste också få möjlighet att tillägna sig språkets grammatiska struktur genom sitt eget skrivande och att utveckla sin förmåga att formulera sig i olika skriftliga sammanhang. Det finns inte en fast utvecklingsgång genom skolåren där barn i de tidigare skolåren enbart beskriver och berättar medan de äldre eleverna behandlar andra genrer. Elever i alla skolår bör få möjlighet att skriva texter ur många genrer. Oavsett ålder kan de berätta, beskriva, se sammanhang, utreda och argumentera i olika omfattning. Redan i de tidiga skolåren förstår eleverna att ord passar olika bra beroende av vilket sammanhang de används i. Genom att eleverna får använda skriftspråket i meningsfulla sammanhang utvecklar de sin språkliga förmåga för att därmed kunna formulera sig mer formellt korrekt. De uppnåendemål för skolår 3 som numer finns i kursplanen för ämnet svenska uttrycker att elever beträffande skrivning ska

- *kunna skriva läsligt för hand,*
- *kunna skriva berättande texter med tydlig handling,*
- *kunna skriva enkla och elevnära faktatexter och instruktioner där innehållet klart framgår,*
- *kunna stava ord som eleven själv ofta använder i skrift och ord som är vanligt förekommande i elevnära texter, och*
- *kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter.*

(Skolverket, 2008, s.101)

Forskning

Lärares språksyn

Det finns barn som, innan de börjar skolan, har lärt sig läsa och skriva. Längsjö och Nilsson (2004) belyser i sin rapport vilka faktorer som har påverkat dessa barn. Utifrån dessa faktorer behöver lärare förhålla sig olika till olika barn eftersom barnens förkunskaper skiljer sig åt när de kommer till skolan. Enligt Teleman (1989) har många elever tagit till sig en stor del av språkets grammatiska struktur så tidigt som i förskoleåldern. Lärare behöver hjälpa elever att lära sig använda grammatiska regler i sin skrivning, redan när de börjar skolan. De måste gå till sig själva och reflektera över sin språksyn och välja undervisningsmetod som möter varje elev där den befinner sig. I en undervisningssituation närmar sig elever ämnet genom lärares val av undervisningsformer och därför behöver lärare vara medvetna om att övningsuppgifter kan utesluta eller ta tillvara elevernas tidigare erfarenheter. Nyström (2002) har i sin forskning kommit fram till att undervisningen varierar beroende på vilken syn på lärande som ligger till grund för den. Enligt henne lär alla barn på olika sätt och därför behöver det finnas både en bestämd och styrd samt en mer fri miljö där alla får en möjlighet att utveckla sina kunskaper. För att minska risken att någon elev hamnar i en negativ lärandeprocess har det betydelse att läraren ser vilka elever som behöver mer stöd och vilka elever som arbetar under friare former. Det handlar om att möta elevernas behov vid rätt tillfälle för att nå den bästa utvecklingen. Eleverna måste förstå det som läraren vill förmedla för att kunna genomföra det som förväntas av dem och därför krävs det en organiserad undervisning med tydliga instruktioner och noggranna genomgångar där läraren ger stöd och uppmuntran i elevernas lärandeprocess. Teorierna blir avgörande för vad som lyfts fram och blir synligt. Lärandet är flerdimensionellt eftersom det sker i en process som ser olika ut för varje enskild individ.

Lärares bemötande

En studie av barns skrivlärande där Gustavsson och Mellgren (2000) visar att de förhållningssätt barn utvecklar i sitt tidiga skrivlärande, ofta bibehålls högre upp i åldrarna. Barn använder sig av olika strategier för att lära och detta gäller även när de tillägnar sig skriftspråket. Gustavsson och Mellgren (2000) har funnit mönster i barnens skrivlärande som bland annat visar att skriftspråskoden är otydlig i vissa barns skrivning eftersom de har svårt att förstå alltför abstrakta instruktioner och då inte känner delaktighet i skrivlärandet. Hos en del av de barn som kan skriva och läsa finns också svårigheter att minnas vad de lärt sig och därför måste de barnen använda sig av olika hjälpmedel och strategier kring skrivlärandet. Andra barn uttrycker en olust inför skrivandet och det finns de som känner att de har för stora krav på sig. Det finns också de barn som klarar av de uppgifter de får och gör det som förväntas av dem dock utan att kunna återge sina tankar kring skrivandet. Men det finns också barn som bemästrar skrivandet så väl att de mer självständigt kan gå vidare och reflektera över sitt lärande samt ser nyttan med att kunna skriva både i skolan och i framtiden. Forskningen belyser att det är lärares varierade förhållningssätt och agerande i undervisningen som påverkar elevers upplevelser av skrivinläring och fortsatta skrivutveckling. De erfarenheter kring skrivande som elever får under sina tidiga skolår har en benägenhet att följa med i den fortsatta skolgången. Senare forskning lyfter också fram hur mycket elevers språkliga utveckling påverkas av vuxnas förhållningssätt till dem. Det innebär att lärare i skolan måste vara aktiva och ha ett medvetet synsätt. Längsjö och Nilsson (2004) menar att det inte går att enbart vänta på att eleverna automatiskt ska utveckla förståelse för språklig form utan att det krävs påverkan och stimulans från läraren för att eleverna ska stärka sina språkliga kunskaper. Gustavsson och Mellgren (2005) tar upp att lärares val av undervisningsstrategier gällande skrivutveckling spelar en stor roll för elevers prestationer.

Lärare behöver reflektera över de förväntningar som de har på elever i förhållande till vilka förkunskaper eleverna besitter, då dessa förväntningar påverkar elevernas resultat. Det är alltså av stor betydelse hur lärare interagerar med eleverna i skrivundervisningen.

Elevers självbild

Det har visat sig att elevers positiva erfarenheter av att lyckas med något påverkar viljan att utföra uppgiften vid fler tillfällen. Därför bör lärare i sin undervisning ta hänsyn till den enskilda individen för att alla elever ska bli motiverade. Enligt Giotas (2002) forskning främjas lärande av hur tydliga instruktioner lärare ger eleverna inför olika uppgifter. Detta har en direkt inverkan, på elevernas kunskapsutveckling. Det finns också sådant som inverkar indirekt så som lärares förväntningar på olika elever. Hon lyfter fram självbilden som elever skapar sig genom andras bemötanden. Lärare ställer skilda krav på olika elever och förväntningarna på dem ser olika ut. Eleverna jämför sig med andra elever och den självkänsla de tillägnar sig genom detta har en lika stor betydelse för hur väl de lyckas i skolan som deras intelligens och lärarens undervisning har. I senare forskning klarlägger Giota (2006) att alla personer i barns omgivning, så som föräldrar, kamrater och lärare, har betydelse för hur barnens självkänsla utvecklas. Det är dessa personers bemötande och förväntningar som är avgörande för barnens framtida utveckling och hon understryker lärarens roll i detta. Elevers tro på sina egna kunskaper skapas tidigt i livet och denna bild kan följa med även upp i vuxen ålder. Teleman (1989) hävdar att elevers syn på sig själva som skribenter påverkar hur väl de tillägnar sig skriftspråkliga drag, vilket medför att det krävs en undervisning som bidrar till att eleverna ser sig som skrivande personer.

Tilltro till egna skrivkunskaper genom hela livet

Skrivprocessen med både medgångar och motgångar finns beskriven ur ett vuxenperspektiv, där behovet av mottagare och respons lyfts fram för skrivlusten. Larsson (2000) liknar den skrivprocess som uppstår i samband med forskning vid skrivande i andra sammanhang. Han betonar balansen mellan skrivlust och olust inför att skriva, där olusten uppstår när skribenten känner avsaknad av tilltro till sina kunskaper och att han inte kan nå upp till de krav och förväntningar som finns i omgivningen. Det självförtroende vuxna innehar är baserat på det bemötande de har fått både hemifrån och under sin skolgång. Här belyses samma fenomen som ovan men taget ur ett vuxenperspektiv. Alla skribenter går igenom en process där det finns en rad olika moment som är oundvikliga. Detta synsätt ligger till grund för den processorienterade skrivundervisning som ofta förekommer på skolor. Den är till motsats till vad många tror inte en metod utan ett förhållningssätt lärare har till skrivandet. Längsjö och Nilsson (2004) belyser hur viktigt det är att, genom respons och uppmuntran, främja skrivglädjen tidigt i barns skrivutveckling då den har betydelse i deras framtida skrivning. Nielsen (2008) frågar sig hur elever ska kunna stärka och utveckla sin skrivförmåga om de inte får stöd av sin omgivning. Lärare måste visa eleverna nästa steg och stötta dem i det som är nytt för att de ska kunna gå vidare. Hon menar också att detta stöd uteblir om elever enbart blir bedömda för de kunskaper de har och inte får vägledning mot nya mål.

Tidig introduktion av grammatik

Arbete med språklig form och struktur är också en viktig del i skrivundervisningen i de lägre åldrarna. En av fördelarna med att börja arbeta tidigt med stavning och skrivregler är att felen som görs inte blir befästa, vilket annars kan ske om lärare låter dem passera. Saddler, Moran, Graham och Harris (2004) lyfter fram effekterna med tidiga satsningar på stavning i sin

forskning. Det har visat sig att tidiga insatser ger ett bättre resultat än om de kommer senare. Genom att ge eleverna utvidgad skrivundervisning redan i de yngre åldrarna minskas antalet elever med skrivproblem i de senare skolåren. Om elever äger en automatiserad symbolfunktion skapas det enligt Witting (1985) tillfälle för dem att utveckla sin skrivförmåga och möjlighet att uttrycka sig. Björk och Liberg (1999) menar att lärare måste erbjuda alla elever möjlighet att utveckla sina skrivkunskaper. Den skriftspråksundervisning som elever tar del av i de tidiga skolåren bildar utgångspunkt för den fortsatta utvecklingen, därför är det viktigt att eleverna känner sig motiverade och engagerade redan från början. En strategi för att hjälpa elever att skriva mer obehindrat är att lära dem att planera sina texter i förväg. Detta har visat sig vara bra, inte minst för kämpande skribenter. I den studie Saddler m.fl. (2004) genomfört framkom att arbete med skrivplanering resulterade i mer utförligt skrivna berättelser hos eleverna och det gav också utslag i andra liknande genrer, även där arbete med detta inte hade förekommit. Liberg (2007) menar att elever tidigt i sin skrivutveckling måste få möjlighet att upptäcka olika genrer då grunden för hur de ska uttrycka sig i skriftspråket läggs då.

Metod

I studien har vi valt att utgå från skolår 3 eftersom kursplanen i svenska numera innehåller uppnåendemål för skrivning och nationella prov för detta skolår. Eftersom syftet med studien är att undersöka lärares uppfattningar kring arbete med språklig struktur och korrekthet i kombination med skrivlust, valde vi att ta en fenomenografisk ansats där vi använde oss av kvalitativa intervjuer. Genom detta kunde vi ta reda på hur tankarna kring skrivundervisning ser ut på skolorna och om lärare anser att skrivlusten påverkas av arbete med språklig struktur och korrekthet i samband med skrivning. Nedan presenteras vårt metodval och den praktiska tillämpning vi har använt oss av för att inhämta empiriskt material till studien. Därefter följer en redogörelse för studiens validitet och reliabilitet samt de etiska ställningstaganden vi har gjort. Slutligen beskrivs insamlingen av studiens empiriska material samt analysen av detta. Genomgående i vårt arbete benämner vi lärare som *hon* och elever som *han* när vi hänvisar till dem i tredje person.

Fenomenografi

En fenomenografisk ansats bidrar till att synliggöra tankar och åsikter hos individer. Enligt Alexandersson (1994a) är begreppet fenomenografi sammansatt av orden *fenomenon*, som betyder 'det som visar sig', och *grafia*, som innebär 'beskriva i ord'. Således kan fenomenografien översättas med 'beskriver det som visar sig' och det huvudsakliga syftet med denna ansats är att synliggöra individers uppfattningar rörande en specifik företeelse. Enligt Marton och Booth (2000) måste forskaren, för att förstå varför människor agerar på ett visst sätt i vissa sammanhang, först sätta sig in i hur de upplever sammanhanget. Erfarandet beskriver de som en intern relation mellan den som upplever och det som upplevs. Oavsett vilket fenomen som människor möter skiljer sig upplevelsen och det som upplevs åt mellan olika individer. Därför menar Marton och Booth (2000) att för att kunna beskriva ett fenomen är forskaren tvungen att lyfta fram de skillnader som finns i människors erfarenade av fenomenet.

I vår undersökning har vi inspirerats av fenomenografien eftersom vi vill lyfta fram de olika individernas tankar kring skrivundervisning. Problemområdet belyses ur två perspektiv då dessa påverkar varandra. Vi undersöker dels lärares uppfattning av sin egen skrivundervisning och vilka förhållningssätt de har rörande kombinationen av språklig form och skrivlust. Dels

vill vi även undersöka elevernas upplevelse av den skrivundervisning de får ta del av. Alexandersson (1994b) poängterar att det val av undervisningsform och det innehåll undervisningen innefattar bör grunda sig i elevernas upplevelser och därför måste elevernas tankar synliggöras. Enligt Alexandersson (1994a) är den vanligaste metoden för att samla in data intervjuer. Med dessa intervjuer eftersträvas inte rätt eller fel svar utan att ta reda på hur intervjupersonen upplever ett specifikt fenomen.

Val av insamlingsmetod

Vi har valt att intervjua både lärare och elever. Enligt Kvale (1997) har den kvalitativa intervjun som mål att få fram varierade synvinklar från intervjupersonens livsvärld. Det är inte allmänna åsikter som är intressanta utan intervjupersonens egna beskrivningar av hur hon uppfattar situationer och händelser i sin levda värld. Med intervjuerna ville vi nå lärarnas perspektiv och ta del av deras tankar när det gäller lärande och de avsikter de har med sin undervisning. Vi kunde också ha valt att göra observationer av lärarnas skrivundervisning. Den tid vi hade till förfogande för insamlingen av det empiriska materialet var dock inte tillräcklig för att genom enbart observationer få en tillfredsställande bild av skrivundervisningen. Merriam (1994) betonar att insamlingen av väsentlig data kan påbörjas först när observatören blivit bekant med miljön där observationen sker. Vi hade dessutom inte haft möjlighet att få en fullvärdig bild av lärarnas handlingar, då deras avsikter med dessa inte blir helt synliga i en observation. Vi hade kunnat se *hur* de går till väga i sin undervisning men inte *vad* som ligger bakom deras val av metoder. Det krävs en intervju för att kunna ta del av deras tankar och intentioner kring skrivundervisningen. Kvale (1997) menar att det i en intervjusituation uppstår ett samspel mellan intervjuare och intervjupersoner som bidrar till ett kunskapsutbyte som har stor betydelse för forskningen. Enligt Merriam (1994) ska beslutet att använda sig av intervjuer som metod för att samla in data grunda sig på vilket slags information som eftersträvas och att intervju då är det mest optimala sättet att inhämta den informationen.

Urval

I vår undersökning har vi haft tillgång till fyra grundskolor i två olika kommuner. Eftersom det är skolår 3 som fokuseras i vår frågeställning har vi valt att intervjua klasslärare som undervisar i år 3 på respektive skola och elever ur klasser som ett par av lärarna undervisar i. Sammanlagt omfattar studien 14 lärare och 33 barn. Vi har alltså gjort ett kvoturval och enligt Goetz och LeCompte (1984) innebär detta att forskaren urskiljer en subgrupp och tillfrågar representanter ur denna. Samtliga intervjuer genomfördes gruppvis där lärarna delades in tre och tre med undantag för en grupp som endast innehöll två deltagare och eleverna delades in i grupper med fem eller sex deltagare i varje.

Frågornas design

Som underlag vid intervjuerna använde vi en intervjuguide med halvstrukturerade frågor. Enligt Kvale (1997) beskriver intervjuguiden de frågor som ska tas upp under intervjun samt i vilken ordning olika ämnen kommer att beröras. Hur strikt guiden följs beror på vilket upplägg forskaren har för sin intervju och hur villig han är att följa upp informanternas svar med nya frågor. Vi använde förhållandevis öppna frågor för att undvika allt för snäva svar och för att ge informanterna möjlighet att utveckla sina tankar. Aspens (2007) menar att halvstrukturerade intervjuer får igång samtalet. Forskaren bör i förväg tänka ut vilka ämnen som kommer att beröras och skapa frågor utifrån detta. Frågorna vid lärarintervjuerna gick ut

på att ta reda på lärarnas uppfattningar om skrivundervisning, skrivlust och språklig korrekthet (Bilaga 1) och elevernas frågor handlade om hur de upplevde den skrivövning som vi genomfört med dem tidigare samt om deras syn på skrivande i allmänhet (Bilaga 2).

Miljöns betydelse

Wibeck (2000) poängterar betydelsen av den fysiska miljön vid intervjutillfället. Hon menar att intervjupersonerna känner sig tryggare och att samtalet blir mer på deras villkor om de befinner sig i en bekant miljö. Det kan därför vara en fördel om forskaren möter dem på deras arbetsplats. För att underlätta för intervjupersonerna valde vi att åka ut till skolorna och möta dem där. Detta bidrog då också till att de själva kunde välja plats för ändamålet. Detta medverkade ytterligare till trivsel, trygghet och ett avslappnat samtal. För att dokumentera det som sades spelade vi in intervjuerna. Wibeck (2000) menar att dokumentation med hjälp av en bandspelare vid intervjun är bra, då deltagarna oftast glömmer bort den och pratar ohämmat, till skillnad från om det används till exempel en videokamera.

Validitet och Reliabilitet

För att forskning ska bli trovärdig finns det vissa aspekter forskare behöver ta hänsyn till. Kvale (1997) tar upp att det finns åsikter om att intervju som forskningsmetod inte håller vetenskaplig hög status. Sett ur detta perspektiv beskriver metoden bara personliga åsikter som ofta är grundade på ledande frågor och anses inte vara objektiv utan beroende av enskilda personers osakliga föreställningar. Thurén (2007) understryker att validitet innebär att verkligen ta reda på det som avses i undersökningen och reliabilitet innebär att undersökningen är korrekt genomförd. Kvale (1997) menar att för att få en hög validitet är det av stor vikt att ha goda teoretiska grunder för de forskningsfrågor som ställs i undersökningen. Vid intervjuerna stärktes validiteten av att vi dels ställde frågor som faktiskt gav svar på det vi undersökte, dels var kritiska till de svar vi fick och genom följdfrågor prövade deras hållbarhet. Kvale (1997) menar att det framför allt är intervjuarens inverkan på svaren som påverkar reliabiliteten i intervjuer och den stärks genom att intervjuaren undviker att ställa ledande frågor. Den kvalitativa forskningsintervjuns vetenskapliga status är beroende av vilken metodisk angreppspunkt vi har. Då vi har tagit en fenomenografiskt inspirerad ansats i vår studie är intervjuer dock nödvändiga för vår undersökning.

Etiska ställningstaganden

Med hänsyn till alla individer som berörs av en studie måste forskare ha vissa punkter i åtanke för att ingen ska komma till skada. Enligt Johansson och Svedner (2001) är det nödvändigt att visa hänsyn och respekt för dem vi intervjuar genom att ge dem tydlig information innan intervjutillfället. Intervjuerna föregicks av ett informerat samtycke. Detta innebar att intervjupersonerna var väl införstådda med undersökningens syfte och i hur intervjuerna skulle användas. De blev också informerade om att de hade möjlighet att avbryta sin medverkan när som helst utan att detta skulle få några konsekvenser för dem. Våra intervjupersoner har informerats om konfidentialiteten, det vill säga att deras anonymitet säkerställs. Vi skickade ut ett massivbrev till rektorerna (Bilaga 3) på berörda skolor med information om undersökningens syfte och en förfrågan om tillgängliga intervjupersoner. Johansson och Svedner (2001) menar att omyndiga personer måste ha målsmans tillåtelse för att få delta. På grund av detta formulerade vi ett brev till målsman (Bilaga 4) för de barn vi avsåg att intervju. Kvale (1997) menar att syftet och fördelarna med undersökningen måste väga över de eventuella, negativa konsekvenser resultatet kan ge när det gäller både

intervjupersonen och den grupp hon representerar. Vi var medvetna om att vi var tvungna att formulera intervjufrågor och tolka resultatet på ett sätt som inte bidrog till att en negativ bild av lärares undervisning målas upp. Samtidigt som vi ville skapa en intervjusituation där intervjupersonerna kände sig trygga och avslappnade ville vi inte att detta skulle leda till att de uttalade sådant som de senare ångrar. Kvale (1997) poängterar de krav vi som intervjuare har på oss vad det gäller att vara lyhörd och känslig för hur långt vi ska gå med våra frågor. För att vår forskning skulle vara genomförbar ur ett etiskt perspektiv var vi tvungna att hålla ett neutralt förhållningssätt.

Insamling av empiriskt material

Läraryntervjuer

Läraryntervjuerna inleddes med allmänna frågor kring de medverkandes bakgrund som lärare för att få igång ett avslappnat samtal. Aspers (2007) lyfter fram fördelarna med att inleda intervjuer genom att låta deltagarna berätta lite om sig själva och sin bakgrund. Detta medför att situationen blir mindre laddad och en mer informell relation skapas. Våra frågor var av halvstrukturerad art som styrde samtalets riktning. Med lärarna valde vi att göra gruppintervjuer av flera anledningar, dels av tidsskäl och dels för att diskussionen som uppstår mellan deltagarna skulle ge oss mer information än vad enskilda intervjuer hade kunnat göra. Dessutom var det viktigt att vi båda två deltog vid alla intervjutillfällen för att vi skulle känna oss säkrare när vi analyserade vårt material. För att då undvika en obalans i maktförhållandet mellan intervjuare och informanter var det passande att låta intervjupersonerna möta oss i grupp. Enligt Aspers (2007) är det perfekta samtalet inte påverkat av en maktobalans utan äger rum på lika villkor. En sådan obalans kan kännas otrivsam och påverkar då intervjusituationen i negativ riktning. Vidare menar Aspers att det i det närmaste är omöjligt att helt eliminera denna obalans, men vi som forskare måste reflektera över den och försöka hitta vägar som ger en mer trivsam atmosfär för att skapa gynnsammare förutsättningar för intervjun. Enligt Thomsson (2002) kan det i vissa fall vara lämpligt att genomföra intervjuer i grupp, och hon framhåller då tiden som en motiverad orsak. Hon menar också att det vid en gruppintervju skapas ett gemensamt samtal där deltagarna samspelar med varandra. Genom att intervjupersonerna får ta del av varandras tankar och åsikter förändras också deras kunskaper och insikter kring ämnet. Wibeck (2000) framhåller också att intervjuer gjorda med flera personer i en grupp kan minska förekomsten av ledande frågor då deltagarna får samtala mer fritt kring ämnet. Aspers (2007) menar att det vanliga samtalet har många fördelar som vi kan dra nytta av vid intervjuarbete. Detta är oftast avspänt, inte styrt i detalj och för det mesta känns det meningsfullt för alla deltagare. Han anser att forskare med fördel kan intervju flera personer samtidigt för att på så vis uppnå en interaktion som kan liknas vid en vardaglig konversation.

Gruppers sammansättning

Genom att vår målgrupp för studien var lärare som undervisar i skolår 3 blev det automatiskt homogena grupper då deltagarnas förutsättningar liknade varandra. Wibeck (2000) menar att homogena grupper gör att informationen lättare kommer fram då det finns ett samförstånd mellan gruppdeltagarna. Thomsson (2002) uttrycker att det är viktigt att deltagarna känner sig trygga med varandra vid en gruppintervju och på så vis vågar prata. Genom att intervju personer tillsammans med några de känner, skapas denna trygghet och risken för att intervjupersonerna känner sig underlägsna de som intervjuar minskar. Wibeck (2000) anser att gruppintervjuer skapar en diskussion som kan ge forskaren en vidare information som

annars inte blir tillgänglig. I diskussionen som uppstår mellan deltagarna i en gruppintervju ställer även deltagarna frågor till varandra. Dessa kan intervjuaren dra nytta av genom att få uppslag till nya följdfrågor och på så sätt bredda och fördjupa materialet. Enligt Thomsson (2002) förstärker deltagarna i en gruppintervju varandra och det som intervjupersonerna upplever som viktigt kan de hjälpas åt att förklara för dem som intervjuar.

Barnintervjuer

Lindh-Munther (1999) menar att om det är barns upplevelser av en företeelse som ska synliggöras är också intervjuemetoden befogad. Enligt Goetz och LeCompte (1984) måste vi dock förhålla oss annorlunda till barn än till vuxna i intervjusituationer, då barn inte har förmågan att hantera hypotetiska frågor. Aspers (2007) menar att det kan vara svårt att prata om teman som inte är gripbara, med barn. Därför är det lämpligt att ge dem något konkret att referera till under intervjun. Våra barnintervjuer, har därför föregåtts av ett praktiskt tillfälle då vi genomförde en skrivövning som grundade sig i genrepedagogikens teori.

Förberedande aktivitet

Vi valde att låta eleverna göra en skrivövning där de fick arbeta med annonser. Detta val gjorde vi dels på grund av att det är en vardagsnära text som barnen, trots att de kanske inte läser dagstidningar och dylikt ännu, möter. Dels därför att det är en förhållandevis kort text vilket är en förutsättning för att vi skulle hinna genomföra övningarna under den tid vi hade att förfoga över. Först arbetade vi med att ge eleverna förförståelse för vad en annons är och hur den är uppbyggd. Vi tittade på annonser och tog upp i vilka syften de används, vad de innehåller och vad som är viktigt att tänka på när en annons skrivs. Vi pratade om begrepp och formuleringar som är typiska för annonser. Avslutningsvis fick eleverna skriva en egen annons för att förstärka sina nyvunna kunskaper. Barnen fick genom detta något konkret att relatera till när vi sedan samtalade med dem och enligt Aspers (2007) medför detta också att barnen känner sig mer delaktiga i undersökningen. Vid intervjutillfället pratade vi med eleverna om hur de upplevde skrivtillfället och gick då speciellt in på arbetsformen för att kunna ta del av deras tankar kring arbete med språklig form och struktur. Vi frågade också om de kunde återge sina kunskaper kring annonser med egna ord. Dessutom pratade vi med dem om skrivning i allmänhet och om vad de tycker och tänker när de skriver i synnerhet.

Analys av empiriskt material

Genom en fenomenografisk analys av våra lärarintervjuer hoppas vi kunna synliggöra vilka uppfattningar lärare har om skrivundervisning och vilka teorier som ligger bakom de val de gör i sin undervisning. Alexandersson (1994b) menar att vid en fenomenografisk analys börjar tolkningen av det insamlade materialet redan vid intervjusituationen. En första registrering av intervjupersonernas svar och reaktioner på våra frågor gjordes därmed. Vid bearbetningen av vårt insamlade material hanterade vi till en början intervjuerna som separata delar. Vi lyssnade först igenom varje intervju för att fördjupa det första intrycket vi fått under intervjutillfället. Därefter skrev vi ut dem och för att få en mer överskådlig bild sammanfattade vi materialet. Denna sammanfattning använde vi för att hitta svar som kan kopplas till våra forskningsfrågor och för att inte missa något har vi emellanåt även gått tillbaka och tittat på de ursprungliga utskriftena.

Enligt Alexandersson (1994b), innebär nästa fas att söka efter gemensamma och åtskilda drag i intervjupersonernas utsagor. För att vi skulle kunna ta reda på hur lärare arbetar med att

kombinera språklig struktur och korrekthet med skrivlust i skolår 3 var det lämpligt att strukturera våra intervjusvar för att insamlad data skulle bli överskådlig. Detta innebar bland annat att vi kortade ner långa utlåtanden så att vi kunde strukturera dem. När detta var genomfört lokaliserade vi de delar som var relevanta för vår forskning, vilka i sin tur utgjorde en ny helhet som medförde att mer generella slutsatser kring vår syftesfråga kan dras. Kvale (1997) menar att om det eventuellt framkommer kvantitativa samband i intervjupersonernas uttalanden kan dessa analyseras vidare på ett kvalitativt sätt. Genom att en djupare tolkning av utvalda uttalanden görs, kan mönster och samband som inverkar på vår forskning upptäckas. Genom vår analys har vi också synliggjort hur lärare anser att skrivlusten påverkas av arbetet med språklig struktur och korrekthet i kombination med skrivandet. Vi tittade på en forskningsfråga i taget och strukturerade upp det som var relevant för respektive fråga.

Med hjälp av våra barnintervjuer har vi fått underlag som vi har kunnat analysera för att synliggöra elevernas uppfattningar gällande deras skrivning. På det viset fick vi reda på vad de tycker är viktigt när de skriver. Vi har strukturerat upp dessa intervjuer på liknande sätt som de tidigare. Forskningens inriktning har bidragit till de kategorier under vilka materialet har sorterats. Enligt Goetz och LeCompte (1984) har studiens syfte stor betydelse för de kategorier som utvecklas ur datamaterialet men det är också forskarens intuition sammantaget med informanternas utsagor som påverkar kategoriernas utformning. Vi ville se hur elevernas upplevelser kan kopplas till de teorier för skrivutveckling som vi har presenterat samt om deras åsikter överensstämmer med lärarnas.

Resultat

I resultatet presenteras en forskningsfråga i taget. Samtliga frågor har delats in i kategorier. Efter varje forskningsfråga lyfter vi med hjälp av vår forskningsbakgrund fram det som är relevant för vår forskning. När vi fortsättningsvis använder begreppet *lärarna* menar vi de lärare som har deltagit i vår studie och detsamma gäller då vi hänvisar till *eleverna*. Vi har tilldelat lärarna i vår studie fingerade namn och hänvisar till dessa i de citat vi har valt att lyfta fram. När det gäller elevernas citat hänvisar parenteserna till den intervjugrupp eleven tillhör. ”Barn 1” betyder således att uttalandet är gjort av en representant ur intervjugrupp ett.

Hur anser lärare att skrivlusten påverkas av arbetet med språklig struktur och korrekthet i kombination med skrivandet?

Skrivlust

Lärarna uttrycker att lusten att skriva måste komma före arbetet med språklig form och struktur samt att skrivlust är beroende av elevernas självförtroende.

... att man inte alltid börjar rätta med en gång och de får skriva, bara skriva först [...] att man får skrivlusten först. (Johanna)

Och det är mycket självförtroende, jag känner det, det är mycket självförtroende. Våga! (Barbro)

När lärarna talar om skrivlust förstår vi att de flesta starkt sammankopplar begreppet skrivlust med att skriva med flöde. De kopplar också ihop begreppet med fritt skrivande och textmängd. Några lyfter fram beröm och respons som den viktigaste ingrediensen för att

skapa skrivlust, andra pratar om det fria skrivandet och att se till barnens intressen och försöka fånga dem med något som engagerar dem.

De skriver mer fritt idag och då skriver de ju som de pratar och så blir det väldigt mycket fel och det blir ju lite grand befäst då. Men det är positivt att de skriver mycket ändå tycker jag. (Ulla)

Att det är lite mer flödet... (Gunilla)

Respons spelar ju väldigt stor roll [...] då blir ju det en morot också att man känner sig uppmärksammad. Då vill de skriva mer sedan. (Eva)

Textmängd

När lärarna pratar om elever som har en god skrivlust syftar de i allmänhet på de elever som producerar längre texter. Ett fåtal lyfter dock fram att vissa av de elever som har svårt att skriva längre texter inte har några problem med fantasin utan de kan ha andra, exempelvis motoriska, svårigheter.

Jag har ju barn som har motoriska svårigheter som har svårt att få till bokstäverna över huvudtaget och det är klart då kan man ju inte ställa krav på att de ska skriva lika långt. [...] och det svårt att hålla en tankekedja också när det inte går så fort [...] de tänker fort men de får inte ner sina tankar... (Eva)

Sedan är det ju tyvärr så att jag har barn i klassen som [...] har så mycket att berätta om och är väldigt duktiga på att berätta och så men som dels har motoriska svårigheter och sedan dålig ork liksom så de får ner pyttelite och då är det svårt. Jättesvårt att hitta skrivmotivation och så lust liksom. (Cecilia)

Fri skrivning

Lärarna menar att om eleverna får skriva fritt, och själva välja ämne och innehåll, gynnar det skrivlusten hos dem.

Det är glädjen i att skriva som är det viktiga. Så är det ju bara. (Lotta)

Någonting som ofta de har lätt för att skriva om det är sin egen, det de har varit med om, upplevda saker. (Barbro)

Skriva om vad du själv tycker det är roligt att skriva om. (Johanna)

Närmare hälften av lärarna anser dock att uteslutande arbete med fritt skrivande tvärtom kan hämma elevernas skrivlust. De menar att alla barn inte har lika enkelt att fantisera och själva komma på vad de ska skriva om.

Sedan tror jag att det viktigt att man inte bara skriver fritt hela tiden kanske, eller utan att man varierar för det kan vara jätteenkelt och en kan ha fantasi och skriva om det. (Therese)

Självförtroende

Lärarna poängterar också att de vid fri skrivning inte går in och korrigerar elevernas texter, vilket medför att eleverna får känna att de kan oavsett vilken kunskapsnivå de befinner sig på. De menar att elevernas självförtroende stärks genom att de får en större tilltro till sina kunskaper och att skrivlusten hos dem kan öka ytterligare om lärarna tar vara på det stärkta självförtroendet hos eleverna.

... man är nog inte och petar så väldigt mycket i texterna och rättar när de skriver fritt. För det viktiga är att de får skriva för att få skapa tycker jag. (Gisela)

Det är ju det, det handlar om mycket nu [...] att visst jag kan skriva. (Lotta)

Skrivlusten är nummer ett alltså, sedan får du peta! När du vet att det är en som kan. (Barbro)

Källa till inspiration

Lärarna lyfter fram vikten av att skapa en förförståelse till det eleverna ska skriva om. Det framkommer att en spännande introduktion till skrivuppgiften kan vara till hjälp för att väcka lusten och även brainstorming och tankekarta nämns som startknappar för att få fantasin att flöda.

Vi gjorde ju så någon gång att vi tittade på en halv film...stannade vi och så fick de göra sitt eget slut Det kunde ju bli väldigt olika.... (Gunilla)

Sedan kan man ju locka med att läsa något bra... stimulera dem med någon bra text innan. (Maj)

Tankekartan... det är ju lite käckt. (Ulla)

Skrivplanering

En annan strategi som framkommer är att låta eleverna göra egna skrivplaneringar till sina texter. Genom dessa får eleverna också möjlighet att lära sig hur en text byggs upp. Skrivplaneringen kräver att eleverna i förväg måste fundera över innehållet i texten och hur det ska disponeras. De får tänka på hur de ska inleda sin text, vad den ska handla om och hur de ska avsluta den.

... början och slut och att man bestämmer slutet innan man börjar skriva brukar jag vara noga med också, att man måste veta på ett ungefär vad det ska handla om. (Eva)

... olika former av skrivplaneringar, att man lär in barnen i det. (Therese)

Krav för att utvecklas

Trots att lärarna förespråkar det fria skrivandet finns det uppfattningar om att eleverna måste ha krav på sig för att utvecklas och dessa krav är då individanpassade. Både självförtroende och skrivlust stärks av ökade kunskaper. Lärarna diskuterar hur elever som i allmänhet inte

producerar så långa texter lyckades bättre än vad de vanligtvis gör, på de Nationella proven som nyligen hade genomförts.

En del kan känna sig lite stolta över att de behärskar vissa stavningsregler.
(Eva)

... men när man sätter riktig press på dem, så skrev de ju på Nationella proven faktiskt. (Therese)

Kursplanens nya mål

Alla lärare som vi har intervjuat tycker att det är bra att det numera finns uppnåendemål för skrivning och Nationella prov för skolår 3 och de bedömer dem som rimliga.

Jag tycker att det är jättebra att det har kommit mål i trean. (Therese)

Både målen och Nationella proven, för nu har man äntligen fått instrument för att mäta och veta var man ska sätta ribban. För det har ju varit lite upp till en själv, eller upp till arbetslaget, eller... så det har inte varit lätt. (Eva)

De poängterar att kursplanemålen är lägsta nivå för vad eleverna ska uppnå och menar att de elever som klarar av detta väl, givetvis måste sikta högre och titta på uppnåendemålen för skolår 5.

När jag ser dem så här så tycker jag att de är väldigt rimliga. Det här är lägsta nivå. (Barbro)

Man vet vad man ska jobba emot. Sen så är det ju det lägsta uppnående så att det är ju inte jättehöga krav, tycker jag. [...] det här är ju faktiskt det som alla ska kunna. (Therese)

Kravnivå

De flesta av lärarna anser att de krav de tidigare har ställt på elevernas skrivning har varit i nivå med de nya kursplanemålen men uttrycker ändå att resultaten från de Nationella proven kommer påverka deras undervisning i fortsättningen.

... Nationella proven styr hela min undervisning nu kan jag säga [...] liksom ha det i bakhuvudet. (Johanna)

... jag tycker att det är så som vi jobbar... (Gunilla)

Lärarna från en skola avviker dock genom att anse att de inte har ställt tillräckliga krav på elevernas skrivande utan har haft lågt uppsatta mål i förhållande till nuvarande kursplanemål. Samma grupp anser att de nya målen och nationella proven kommer att förändra de krav de ställer på elevernas skrivande. Detta arbete bör enligt dem påbörjas lägre ner i åldrarna

Vi har ju sett över våra egna mål och inser väl att vi ligger väldigt lågt, alltså på våra egna mål och behöver snappa upp dem som vi liksom säger att de behöver. (Cecilia)

Vi tycker väl egentligen att vi har legat lite lågt helt enkelt. Vi har haft lite lågt ställda krav... de kom ju nu ju så att de kraven som våra barn har haft i ettan och tvåan har varit lite lågt ställda för att lyckas nå de nya målen i år 3 bra. Många når dem ju och det är ju ändå en lägsta nivå, är ju målen. (Katarina)

Det kommer att påverka oss rätt så mycket, vi har redan börjat att liksom tänka om och alltså höja vårt tänk när vi pratar med barnen om det här med att skriva. (Cecilia)

Läsning i fokus i tidiga skolår

Några av lärarna uttrycker att skrivning ofta får stå tillbaka för läsning som har stort fokus i de tidiga skolåren.

... då tror jag kanske att skriva har fått stå lite tillbaka [...] att vi kanske måste satsa mer på att skriva, eller i alla fall jag. (Therese)

Vi har jobbat jättemycket med fokus på läsa och nått bra resultat tycker vi ändå. Men inte så medvetet med skriva, så på något vis orkar man inte riktigt jobba så hårt med allt, för det blir för tungt för barnen framför allt. Men känner nu att de här målen de är inte orimligt högt ställda i trean, nej det är de inte. Och man ska tänka på längre fram och på samhällskrav och allt ihop så måste de vara där, för att ha en rimlig chans. (Cecilia)

Läsning som kunskapskälla

Samtliga intervjugrupper belyser dock att läsning och skrivning hör ihop och är beroende av varandra. Lärarna menar att elever som läser mycket och bra, automatiskt får en bild av hur texter är uppbyggda. De får enklare att formulera en text på egen hand eftersom de har fått förståelse för hur det ska se ut.

För det hänger ju ihop också, läsa och skriva. Kan man läsa och förstå så har man ju också lättare för att formulera en egen text och skriva på egen hand. Det ena ger ju det andra. (Eva)

De har ju lättare för att göra den här flödesskrivningen, de har ju läst mer och fått in...kanske fått ordbilder och synminnen av hur det ska se ut. (Maj)

Det ser man ju överhuvudtaget, läsande barn, vad bra de skriver [...] formulera sig på ett bättre sätt eller lite roligare sätt. (Gunilla)

Lärarna framhåller att eleverna måste bli medvetna om språket och de elever som läser mycket texter och ser det skrivna språket får det enklare att hantera form och struktur i sina egna texter. Med detta som utgångspunkt väljer merparten av lärarna att gemensamt läsa olika texter och tillsammans titta på hur de är uppbyggda.

Sen så läser vi ju mycket, det gör vi ju med alla klasser och det hänger ju ihop. Läser man mycket texter och ser det skrivna språket i stor utsträckning så är det

mycket lättare att också skriva det. Både med stavning och med formen på språket. Så vi lägger stor vikt vid det. (Lotta)

När man läser mycket [...] så får man ju så småningom en känsla... (Eva)

Språklig struktur och korrekthet

Lärarna poängterar att förförståelse för både innehåll och språklig form är en förutsättning för att eleverna ska kunna skapa texter. Begreppen språklig struktur och språklig korrekthet tolkas av de flesta lärarna som synonyma med arbete kring rättstavning och interpunktion. Det är först när vi preciserar strukturbegreppet som de även kopplar det till arbete med texters uppbyggnad i förhållande till genre.

... och det här med att dela in i stycken och så, det tror jag inte alls att vi går in på egentligen. (Thea)

De uttrycker att de har krav på form och struktur i elevernas texter och ser det som en viktig del i skrivandet.

Punkt har vi ju redan haft. Talstreck lite, komma, till dem som... frågetecken och utropstecken. Det har vi väl redan pratat om också men som ska befastas mer nu då. (Katarina)

Om man alltid ser ett felstavat ord blir ju det felstavade det rätta för dem om man aldrig blir rättad i det. (Cecilia)

Arbete med form och struktur

De säger att skrivlusten kan påverkas både positivt och negativt av arbete med språklig form och struktur. I princip alla hävdar att lusten kan hämmas av att de går in och rättar och eleverna kan tappa fokus av för mycket krav. Elever som har kommit igång och skriver med flyt tål bättre att texten rättas och korrigeras, men flera menar också att arbete med detta kan påverka resultaten av elevernas alster positivt vilket i sin tur kan öka skrivlusten.

Det kan förta skrivglädjen... (Maj)

Det påverkar ju resultatet positivt, tycker jag, kanske i slutändan lusten också då. (Therese)

Kan göra det om man petar för mycket tror jag. [...] Det är då man kan döda en skrivlust. (Annelie)

Språkläror och färdighetsövningar

Samtliga lärare använder sig därför av separata färdighetsövningar vid arbete med stavning, skiljetecken och meningsbyggnad. Det är vanligt förekommande med både språkläror och annat färdigt material som innehåller övningar där eleverna till exempel får fylla i ord eller skiljetecken som saknas i en text eller mening. Dessa övningar varvas med det fria skrivandet.

Vi har en språklära som vi jobbar med då, en bok. Som är sådär tycker jag... (Gisela)

... det mesta är tillrättalagda övningar, att de har meningar och sätt ut punkt eller stor bokstav eller dra streck mellan den mening och det tecken som hör ihop. (Eva)

Det är ju den här språklärabiten [...] det är ju det som är jättesvårt att lära barn, vad en mening är alltså [...] och så jobbar vi ju faktiskt med rena övningar, språklärolektioner typ, för det glömmar vi ju inte. (Gunilla)

Färdighetstränar i egna skrivböcker eller det kan vara att man pusslar ihop meningar och sätter rätt skiljetecken efter. Individuella övningar. (Katarina)

Några av lärarna uttrycker att de genom att använda sig av sådant material känner en trygghet i vetskapen om att de gått igenom de moment som förväntas av dem.

Man vet ju i alla fall när man har gjort den språkläran att man har gått igenom vissa moment. Att man vet att nu har man gjort det. (Lotta)

Språkligt arbete i elevtexter

Efter att de har gått igenom ett nytt moment börjar de titta på det i elevernas texter, framför allt de delar som kursplanemålen kräver att eleverna ska kunna när det gäller interpunktion. Målen säger att eleverna ska kunna använda sig av stor bokstav, punkt och frågetecken i egna texter. De krav lärarna har kring detta skiljer sig ändå åt beroende på vilken elev det gäller. På de elever som lärarna upplever redan har skrivlust ställs högre krav.

... när vi har gjort det här, kommer man ju och rättar det på vissa och påpekar det fortsättningsvis. (Therese)

Om det är en undervisningssituation så kanske man undervisar om samma sak för alla elever, men sen då om man går in och rättar, eller om man tittar på texterna, elevernas, och så här så kan jag inte ställa samma krav på en som är jätteduktig på att skriva och en som har det jättekämpigt. (Annelie)

Man ställer nog större krav på dem som är duktiga och lägre krav på dem som inte riktigt förmår. (Katarina)

Så de här barnen som är duktiga och som skriver och som har ett flöde och som kan skriva liksom tre A4-sidor utan att det bekommer dem någonting, där kan man ju vara lite mer sådär att där så kan du kanske tänka på det. Hela tiden tycker jag det är en avvägning om vilket barn det handlar om. (Thea)

Det samma gäller för kraven på elevernas stavning. Lärarna menar att de elever som redan skriver med flyt ofta själva frågar om hur vissa ord stavas och får då hjälp med detta. Dessa elever får sina texter rättstavade i större utsträckning eftersom lärarna anser att de tål mer då deras lust redan är utvecklad. Lärarna ger också en bild av att det främst är de elever som ligger långt framme i sin skrivutveckling som vill att deras texter ska vara korrekt stavade.

... en del barn är ju faktiskt ganska tidigt medvetna om stavning och kommer och frågar hur stavas det och hur stavas det och då talar man om det för dem och sen är det ju andra som inte har en susning om att man kan stava på olika sätt. (Thea)

Man ser ju att det är väldigt individuellt, för många barn de snappar ju liksom det, de får en känsla för när det ska vara punkt. (Eva)

... en duktig stavare, ser man då något fel, då går man in och korrigerar det. [...] sedan så kan ju en del säga är det rätt, har jag skrivit rätt. De duktigare... (Maj)

De här som är långt framme, de är ju nyfikna och frågar [...] Det blir ju automatiskt att de barnen tar man ju särskilt... (Laila)

Korrigerig av elevtexter

De elever som ännu inte kommit igång riktigt med sitt skrivande är lärarna mer försiktiga med när det gäller rättning av deras texter. Lärarna menar att de behöver arbeta för att dessa elever ska få en ökad skrivlust och vill därför inte korrigera deras texter för mycket då de anser att detta kan hämma lusten.

Sedan så finns det ju sådana som man är jätteglad att de har skrivit och så... Då går man ju inte in och hackar... (Gunilla)

... om man vet att de har svårt att stava, då får det ju passera. (Maj)

Inte om det är, alltså är det ett barn som knappt får ihop en text, då petar jag inte mycket. Då får vi vara nöjda med texten. (Barbro)

Ett undantag är de texter som till exempel ska sättas upp på väggen i klassrummet eller på annat vis läsas av flera, kanske utomstående personer. Dessa texter korrigeras till att bli språkligt korrekta och ha en bra struktur oavsett var i utveckling eleven som författat texten befinner sig. Lärarna menar att vetskapen om att texten eleverna visar upp är felfri, stärker deras självförtroende.

... om man ska sätta upp det på väggarna [...] vill man nog se till att det är rätt så att det inte står med namn och så är det alldeles galet... (Gisela)

Och sedan också om det ska upp på väggen, då är jag nog mer petig för det vet jag att barnen själva vill att det ska vara rätt. Det är inte så roligt om det är stavfel i vartenda ord. (Annelie)

Endast en av intervjugrupperna har specifikt uttalat sig om att elevers *alla* texter bearbetas utom de som betraktas som personliga, till exempel reflekterande texter och dagbok. De senare tillhör elevernas privata zon och det finns en risk att eleverna känner sig kränkta om lärarna går in och korrigerar där. Det finns liknande svar hos flera av de andra grupperna men då pratas det mer om det fria skrivandet i allmänhet.

Som dagboken till exempel, där jobbar vi nästan ingenting med form och struktur över huvud taget, där får man mer skriva som man vill och tänker [...] dagboken är väl egentligen den enda som vi har tänkt ska vara så... (Cecilia)

Dagboken bara. (Katarina)

... ska man skriva om känslor och sådana saker eller i... som livskunskap och sådant, då är man inte inne och petar så mycket i det. (Gisela)

Sedan kan jag ibland när barnen skriver dagböcker och det är egna tankar och så, då vill jag kanske inte gå in och peta i det heller. (Annelie)

Genreomedvetenhet

Alla lärarna poängterar att det är viktigt att arbeta med form och struktur i olika genrer. Till exempel innehåller en faktatext i allmänhet inte frågor eller dialoger och sagor kräver en annan disposition än exempelvis dikter. Därför menar lärarna att det är angeläget att variera genre i elevernas skrivande.

... vissa saker har du inte i en faktatext [...] då har man ju inga frågetecken [...] då finns det inga talstreck heller. Så lite skillnad blir det ju på en faktatext och en skönlitterär text. (Lotta)

I lärarnas uttalanden märks dock att faktatexter granskas hårdare än texter skrivna i andra genrer.

Jag tänker faktatexter måste man ju också jobba mer med form liksom och struktur. Det finns en annan typ av mottagare och det har ett annat innehåll än en saga. (Cecilia)

I faktatexter släpper man ju dem inte... (Gunilla)

Mottagare ger meningsfullhet

Gemensamt för alla lärare vi intervjuade är att de trycker på vikten av att ha en mottagare för texten eleverna ska skriva. För att eleverna ska känna att de texter de producerar är meningsfulla, måste det finnas ett uttalat syfte med dem och de måste veta vem eller vilka som är mottagare och kommer att läsa dem. Lärarna anser att lusten ökar hos eleverna om de vet att någon läser det de skriver.

Det är viktigt från början att ha med, tycker jag, att man skriver till någon annan. (Eva)

Att man skriver för olika mottagare [...] att man verkligen skriver allt, det tror jag är viktigt. (Therese)

Datorn som arbetssätt

Lärarna diskuterar användandet av datorer i skrivundervisningen och ställer sig frågan om det kan stimulera skrivlusten och även bidra till att väcka elevernas intresse för språklig

korrekthet. De nämner datorns rättstavningsprogram som en infallsvinkel för att hjälpa eleverna att upptäcka stavfel och dylikt i sina egna texter.

Men jag tror att kanske någon hade tyckt att det var roligare och hade haft mer lust om de hade fått skriva på datorn och då säger datorn till att nu är det rätt och fel. Men det tror jag nog hade höjt motivation och skrivlusten lite mer... (Cecilia)

... och för många kan det vara... väcka intresset att de får skriva på dator och det kan vara en grej som sätter igång lusten att berätta. [...] Då får de ju lite hjälp av stavningsprogrammet [...] men de blir mer intresserade då av stavning också. (Eva)

... de vill att det ska vara fint och snyggt och ordentligt... (Johanna)

Resultatsammanfattning

Vår studie visar att lärarna har stort fokus på fritt skrivande i de tidigare skolåren. De poängterar att detta gynnar skrivlusten hos eleverna, vilken behöver utvecklas hos alla elever initialt. Mängden text eleverna producerar ser lärarna som ett mått på deras skrivkunskaper och om lusten har infunnit sig. De finner att arbetet med språklig struktur och korrekthet i kombination med skrivandet kan påverka skrivlusten hos eleverna i både positiv och negativ riktning. De menar att lusten hos elever som ligger långt fram i sin skrivutveckling inte påverkas negativt av att få sina texter korrigerade. Däremot betonar de att lusten att skriva kan hämmas av arbete med form och struktur i de elevers texter, vilka inte har kommit lika långt i sin skrivutveckling. Enligt Strömquist (2007) främjas elevers skrivlust av att lärare är försiktiga vid rättningen av deras texter. Samtidigt menar lärarna att genom ökade språkliga kunskaper uppnår eleverna bättre resultat i sitt textskrivande vilket stärker elevernas självförtroende som i sin tur kan stimulera skrivlusten.

Gibbons (2006) lyfter fram att alla elever behöver utmaningar för att utvecklas och istället för att simplificera uppgifter till särskilda elever bör lärare istället hitta andra infallsvinklar. Även Vygotskij (1978) menar att det är lärares uppgift att ge utmaningar som är tillräckliga för att eleverna ska utvecklas. Arbete med språklig korrekthet sker särskilt från övrig skrivning i separata färdighetsövningar. På samma gång belyser lärarna vikten av att eleverna får skriva i varierade genrer för att på så vis få ta del av de olika förkunskaper genrer kan ge. Lärarna trycker också på betydelsen av att ha en mottagare till den text som ska skrivas. De menar att om eleverna vet att någon ska läsa deras text, ökar skrivlusten hos dem.

Hur synlig är genrepedagogik och skrivprocessen i lärares beskrivningar av sin skrivundervisning?

Genrepedagogik

Genremedvetenhet

Majoriteten av lärarna säger att det är viktigt att inte enbart låta eleverna skriva fritt, utan variera genre eftersom alla inte har lika lätt för att hitta på. För att skrivlusten ska öka menar de också att alla texter som skrivs måste ha ett uttalat syfte, för att eleverna ska se någon mening med sitt skrivande. Lärarna poängterar att eleverna behöver bli medvetna om att

texter har olika funktioner och att de skriver för olika syften och mottagare. Det är därför viktigt att texten formuleras för att passa i sitt sammanhang.

Jag tror att man måste visa barnen på att det finns olika genrer. (Annelie)

... skriva till olika mottagare och olika typer av texter och sådär. Det är ju också sådant som de ska jobba med, att en text har olika mottagare och att den ska kunna läsas på rätt ställe så att säga. (Cecilia)

Jag tänker faktatexter måste man ju också jobba mer med form liksom och struktur. Det finns en annan typ av mottagare och det har ett annat innehåll än en saga. (Katarina)

Förförståelse

Lärarna lyfter fram vikten av att läsa mycket innan skrivandet. När elever ska skriva en text måste de läsa om det de ska skriva om, för att tillägna sig kunskap om ämnet. Dessa förkunskaper kring innehållet är en förutsättning för att de ska kunna producera en text. Genom att titta på många olika texter och prata om dessa får elever en större förståelse för hur skriftspråket är uppbyggt. Ett fåtal av lärarna poängterar också betydelsen av att lyfta fram den variation som finns i olika genrer. De menar att det är viktigt för att eleverna ska bli medvetna om de drag som är utmärkande för respektive genre och genom detta kunna formulera sig mer korrekt i sitt skrivande.

... vi tittar på litteratur gör vi en del... (Katarina)

... så visa på skillnaderna, liksom ge olika exempel... (Therese)

När vi läser så pratar vi mycket om texterna, hur de är uppbyggda. (Katarina)

...sen en annan omgång så kanske man jobbar med sagor och då får man ju plocka fram det som är speciellt med en saga. (Annelie)

Gemensamma övningar

Ett tillvägagångssätt som lyfts fram för att ge eleverna en bild av hur en text byggs upp är att skriva gemensamt på tavlan. Detta gör de för att eleverna tillsammans kan ta del av proceduren vid skapandet av en text.

... sedan tror jag att det är viktigt att förbereda det bra, man kanske gör ett exempel på tavlan tillsammans först och sen [...] eller att de får någonting att läsa innan. (Therese)

Att man gör gemensam skrivning också ibland. Man kommer överens om tillsammans hur man ska skriva och man skriver på tavlan. Alla skriver samma för att få en modell av hur en bra text kan se ut och hur man gör... (Eva)

Skrivprocessen

Fri skrivning

Det poängteras också av många att lusten kommer om eleverna får skriva fritt och utgå från sina egna intressen och erfarenheter. Lärarna säger att de många gånger ger förhållandevis öppna skrivuppgifter till eleverna.

Någonting som ofta de har lätt för att skriva om det är sin egen, det de har varit med om, upplevda saker. (Barbro)

Vi arbetar nog ofta med väldigt öppna skrivuppgifter som inte är så styrda. Alltså man kan göra... (Katarina)

Källa till inspiration

Många av lärarna pratar om hur en spännande introduktion kan främja skrivlusten hos elever. Genom att exempelvis läsa början på en berättelse kan elevernas fantasi stimuleras till att skriva fortsättningen.

... att man introducerar det spännande kanske... (Therese)

Vi var på skolresa nu i vår, det är det jättebra att skriva om. (Maj)

Mottagare för att öka lusten

Lärarna lyfter som vi tidigare nämnt fram mottagaren för en text som en komponent som kan öka skrivlusten hos elever. Elevernas vetskap om att någon kommer att läsa det de har skrivit har en avgörande betydelse för deras motivation.

Man försöker ju att man hittar ingångar som gör att det väcks en lust att skriva. Att svara på något, att skriva något för en mottagare. (Katarina)

Skrivplanering

De lär eleverna strategier för att komma igång i en skrivuppgift. Det kan vara att starta med så kallad brainstorming innan skrivandet för att på så vis få uppslag till texten och även att arbeta med tankekarta för att få med allt innehåll. Lärarna belyser också vikten av att ha en röd tråd i texter, för att dessa ska bli begripliga för läsaren och nämner då skrivplanering som en hjälp för detta. Denna innebär att eleverna i förväg får bestämma och planera textens innehåll.

Tankekartor och sådant brukar vi använda när de ska skriva om en upplevd händelse och faktatexter. (Katarina)

Kamratrespons

Ett fåtal säger också att de ibland låter eleverna läsa och kommentera varandras texter och att responsen från kamrater då kan öka skrivlusten. Dessutom får eleverna ibland arbeta två och två för att stärka varandra. Alla lärarna betonar vikten av att de själva ger eleverna respons på deras texter och beröm för att sporra dem, men poängterar samtidigt att eleverna behöver reflektera över sitt eget skrivande och själva måste gå tillbaka och gå igenom sina texter.

Däremot har vi lite att de får läsa och kommentera varandras berättelser [...] ger en kompis och kompiserna läser [...] lite ge respons på varandras (Eva)

... ibland att man kan vara två och två och stötta varandra i skrivprocessen. (Annelie)

Resultatsammanfattning

Ingen av de lärare vi har intervjuat nämner att de tillämpar någon av de två didaktiska modeller vi har utgått från i vår undersökning. Vi har ändå kunnat urskilja inslag av både genrepdagogen och skrivprocessen i deras beskrivningar av skrivundervisningen. Influenser från skrivprocessen visar sig genom att lärarna lyfter fram det fria skrivandet som en väsentlig del i skrivundervisningen. Lärarna framhåller att lusten måste komma före arbetet med språklig struktur och korrekthet och enligt Strömquist (2007) bör all skrivundervisning starta i det fria, uttrycksfulla skrivandet. Något lärarna också trycker på är att det ska finnas en mottagare för de texter som skrivs. De visar på att mottagaren kan ses på två olika sätt, där det ena kan kopplas till skrivprocessen där lusten stärks av att eleverna vet att någon ska läsa det de har skrivit. I genrepdagogen däremot är mottagarens roll mer preciserad. Ur det perspektivet är det viktigt för eleverna att veta vem de skriver till och i vilket syfte texterna ska användas för att de ska kunna formulera sig på rätt sätt. Lärarna lyfter fram att de genomför gemensamma övningar vilka bidrar till att eleverna får förförståelse för både språklig form och struktur. Eleverna får på detta viset också kunskaper kring de ämnen de ska behandla, vilket är en förutsättning för att de ska kunna skriva texter. Hedeboe och Polias (2008) belyser vikten av att eleverna måste förstå kontexten som texten verkar i för att de ska bli medvetna om genrens betydelse. Lärarna menar att dessa förkunskaper ger eleverna möjlighet att känna sig tryggare vilket kan öka skrivlusten hos dem.

Vad tycker elever är viktigt när de skriver?

Genremedvetenhet

Eleverna har en god bild av nyttan med att kunna skriva både nu och i framtiden. De ger dels konkreta exempel på tillfällen då människor måste behärska skrivandet och framhåller dels värdet av att kunna använda sitt skrivande i andra sammanhang, till exempel i andra skolämnen eller som minnesanteckningar.

För att kunna skriva brev och så. (Barn 2)

Ifall man ska skriva böcker när man är vuxen. (Barn 6)

Det är viktigt att kunna skriva, det går nästan inte utan att kunna det. (Barn 1)

Skriva i en bok i skolan och om man inte kommer ihåg så kan man öppna boken och titta vad man har skrivit. (Barn 2)

Då är det inte så kul [...] man blir typ handikappad. (Barn 1)

Textens struktur

Eleverna lyfter själva upp betydelsen av textens utformning både när det gäller språklig korrekthet och struktur samt innehåll. De är medvetna om att en text dels måste vara intressant och fånga läsaren och dels måste vara skriven förhållandevis korrekt beträffande stavning, meningsbyggnad, struktur och handstil för att läsaren ska förstå texten och lättare kunna läsa den.

... stor bokstav och punkt [...] frågetecken och utropstecken [...] göra så man kan läsa det, bra stil. Annars kommer ingen vilja läsa den, typ. (Barn 1)

Man ska skriva läsligt [...] jättekonstigt utan punkt. Det blir tungt att andas. (Barn 6)

... punkt, stor bokstav i början på meningen [...] då kan man inte hämta andan, då läser man allting på en gång. (Barn 2)

Punkt och stor bokstav [...] annars låter det som man läser så himla snabbt [...] om det är en spännande berättelse skulle det inte kännas som det var det. (Barn 3)

Röd tråd, skriva i rätt ordning [...] en bra början, bra innehåll ett bra slut. (Barn 5)

Korrekthet

Många av eleverna uttrycker en önskan om att det de själva har skrivit ska vara korrekt. De kopplar återigen till mottagaren för texten. Vissa menar också att de blir hämmade om det till exempel är många ord som de inte kan stava till i en skrivuppgift av en viss genre.

Ja det var svårt för jag visste inte hur vissa ord stavades. (Barn 3)

... så man lär sig orden, stava dem. (Barn 3)

... man lär sig stava och nya ord... (Barn 5)

Förkunskaper

I samtalet med eleverna återkopplade vi till den skrivuppgift de fick göra vid ett tidigare tillfälle. Undervisningen var inspirerad av genrepdagogen, där eleverna fick skriva en egen annons. Alla elevgrupper lyfte fram att en bra förberedelse där läraren talar om för eleverna vilka direktiv som gäller, skapar lust att skriva. Om de får en större kunskap kring det de ska skriva säger de sig bli mindre låsta i uppgiften och kan på så vis känna sig friare att skriva

Ni hjälpte oss innan så vi förstod. (Barn 1)

Man måste ha med rätt mycket om den grejen eller saken om det ska bli en bra annons [...] beskriva innehållet. (Barn 1)

... och så hade vi pratat om det innan, vad det var för något. (Barn 2)

De flesta av eleverna trycker på förförståelsens betydelse för skrivningen. De poängterar hur de förberedande momenten som de fick ta del av, som att läsa för förförståelse och skriva en gemensam uppgift på tavlan, stärkte deras förkunskaper inför skrivuppgiften.

Vi kollade på tidningar, se hur det är, där det stod köp. (Barn 2)

Jag lärde mig hur man skriver annonser, och när man läser en annons, hur man fattar vad man ska göra. (Barn 3)

Då när vi skrev en tillsammans, då tyckte jag att jag fattade lite vad det är. (Barn 2)

Meningsfullhet

Eleverna tycker att det roligt att skriva när det känns som om att det är på riktigt. Det är viktigt för eleverna att någon ska läsa vad de har skrivit. Eleverna uttrycker betydelsen av att texterna ska kännas meningsfulla. De talar både om textens innebörd och om vikten av att det ska finnas en mottagare.

Det kändes som man skrev i en riktig tidning. (Barn 1)

Det var enkelt att skriva, det var kul att skriva en annons för tänk om det skulle vara riktigt. (Barn 1)

Arbetsätt

Eleverna tycker att det är mer arbetsamt men ändå roligt att skriva på dator. De ser datorn som en hjälp i sin egen utveckling, både när det gäller att behärska tangentbordet men också när det gäller den färdiga produkten. De framhåller att det blir snyggt och att de enkelt kan rätta till om det är något som behöver justeras.

Det kan vara jobbigare, men det är roligt. (Barn 1)

... man får lära sig att skriva snabbare och leta efter bokstäverna. (Barn 3)

Det blir snyggare när man skriver in det på dator och så kan man ändra... (Barn 1)

Fri skrivning

Det fria skrivandet förknippar eleverna främst med att skriva sagor. De flesta tycker att det är roligt att skriva sagor, och har då som argument att de får bestämma innehållet själva, men flera framhåller också att det kan vara svårt att hitta på.

Saga, då får man bestämma vad som helst. (Barn 3)

... om det man tycker om [...] det är roligt att skriva. (Barn 2)

... berättelser för att det är roligt och man får använda sin fantasi. (Barn 5)

När man har kommit på vad det ska handla om så bara man skriver. (Barn 1)

Nej inte saga, det är svårt att komma på. (Barn 3)

Det kan vara svårt att hitta på. (Barn 1)

Sambandet mellan läsning och skrivning

Vi har tidigare sett att lärarna lyfter fram sambandet mellan läsning och skrivning och det är något som även eleverna gör.

Om man inte kan skriva så kanske man inte kan läsa heller. (Barn1)

Läsa är bra om man ska skriva en bok för då vet man hur man gör. (Barn 2)

Resultatsammanfattning

I vår studie har vi sett att eleverna har en förhållandevis god förståelse för varför de behöver kunna skriva. Eleverna lyfter själva fram hur en texts utformning påverkar läsarens förståelse för innehållet. De framhåller speciellt vikten av att använda stor bokstav och punkt, alltså dela in texten i meningar. De menar att det annars blir tungt för mottagaren att läsa och att textens budskap kan ha svårare att nå fram. De nämner datorn som en hjälp att skriva mer läsligt och korrekt. På samma sätt som lärarna lyfter eleverna fram vikten av att ha en mottagare för att det ska kännas meningsfullt att skriva. Strömquist (2007) framhåller betydelsen av att eleverna vet att det är någon som kommer att läsa det de har skrivit. Bra förberedelser som ger en god förförståelse för skrivuppgiften är också något som eleverna tar upp och Hedeboe och Polias (2008) anser att det är lärares uppgift att hjälpa elever att bygga upp sina kunskaper inför skrivandet. När eleverna pratar om det fria skrivandet framkommer uppfattningar om att det är roligt, eftersom de får hitta på själva, men också om svårigheter med att fantisera fritt.

Metoddiskussion

Vi anser att en fenomenografisk forskningsansats var mest lämpad för vår studie, för att kunna få svar på våra forskningsfrågor som syftar till att ta reda på lärares och elevers uppfattningar kring arbete med skrivning och valde därför att använda oss av kvalitativa intervjuer, som enligt Alexandersson (1994a) är en passande insamlingsmetod vid denna ansats. På grund av tidsbrist valde vi bort observationer som insamlingsmetod för vårt empiriska material. Det optimala hade varit att vi hade haft tid och möjlighet att genomföra både intervjuer och observationer, då dessa hade kompletterat varandra och kunnat ge oss en rikare bild av hur skrivundervisningen går till i skolan. Vi förberedde våra lärarintervjuer genom att konstruera ett messivbrev som vi skickade ut till rektorer på olika skolor, där vi bad dem om hjälp att komma i kontakt med de lärare som var intressanta för vår forskning. Dessvärre upplevde vi att detta inte var ett lyckat sätt att gå tillväga då de flesta rektorer inte gick att nå för vidare information. Vi valde därför med större framgång att själva söka upp de lärare vi ville intervjua. Eftersom lärarna deltog gruppvis fördes samtalet till stor del av dem själva genom att de bollade olika tankar och svar sinsemellan. Wibeck (2000) nämner hur personer som har intervjuats i grupp i efterhand har uttryckt sin uppskattning över att ha fått ett tillfälle att diskutera viktiga frågor med varandra. Detta är något som även vi fick uppleva. Flera av lärarna framhöll fördelar med att bli intervjuade i grupp. De uttryckte vinsten med att någon kompletterade deras svar och lyfte ämnen som de inte själva tänkt på och menade att de på så

vis inte riskerade att senare komma på något som de glömt säga. En annan positiv aspekt med att intervjuas i grupp som lärarna lyfte fram, var att de fick sitta tillsammans och utbyta tankar och idéer kring ett för dem väsentligt ämne. Det var även flera deltagare som uttryckte att det var lättare att prata i grupp eftersom det kändes mindre formellt än vid en enskild intervju. Thomsson (2002) anser att gruppintervjuer är en bra metod att använda sig då ämnet inte är av en känslig karaktär. Aspers (2007) menar att gruppintervjuer kan hämma deltagarna men poängterar också att det främst gäller vid samtal kring känsliga ämnen och personliga känslor. Vi upplevde att våra informanter kunde diskutera frågorna utan att känna sig utelämnade och att de kände sig avslappnade och trygga i situationen. Vi är medvetna om att en risk vid gruppintervjuer är att rollfördelningen i gruppen hamnar i obalans, där en person blir dominerande och styr de övriga deltagarnas svar och åsikter. Detta är inte något vi upplevde men vi kan inte helt utesluta att deltagarna påverkades av varandras svar.

Ytterligare en aspekt av detta är hur vårt förhållningssätt som intervjuare och hur våra frågors utformning påverkade de svar vi fick. Thomsson (2002) lyfter fram intervjuarens roll som medlare. Utöver att presentera ämnet och frågorna måste denne också se till att alla deltagarna får ta plats och säga sitt. För att informanterna skulle känna sig avslappnade inledde vi intervjuerna med några allmänna frågor om deras bakgrund. Vid den första intervjun spelade vi in även detta inledande samtal men kände då att lärarna upplevde även denna del som mer formell. När vi genomförde de följande intervjuerna valde vi därför att starta inspelningen vid den första konkreta intervjufrågan, vilket vi erfor var en bättre strategi för att få igång ett mer ledigt samtal. Vi upplevde att samtalen fortlöpte obehindrat till största delen och det var endast vid ett fåtal tillfällen vi behövde återknyta till något tidigare uttalande som hade blivit avbrutet. Vår känsla är att alla våra intervjugrupper var samspelade och vi upplevde också att alla i respektive grupp fick komma till tals. Wibeck (2000) menar att gruppens kompatibilitet bidrar till hur väl gruppen samspekar under intervjun. Personernas gemensamma bakgrundsfaktorer, exempelvis attityd och social status, underlättar intervjusituationen då mindre kraft behöver läggas på att hålla gruppen levande och vi anser att det faktum att deltagaren i respektive grupp kände varandra var en fördel i samtalet. Detta betyder dock inte att deltagarna måste ha samma åsikter. Wibeck (2000) framhåller också att det ibland kan vara svårt att hålla isär informanternas röster, och på så vis de olika personernas uppfattningar, när materialet från en gruppintervju ska transkriberas. Detta är inget som vi upplevde eftersom våra grupper som mest bestod av tre deltagare och de inspelade rösterna var enkla att urskilja. Barnen blev också indelade i små grupper vid intervjutillfället för att de skulle känna sig tryggare. De fick på så vis större möjlighet att komma till tals än om de intervjuats i helklass och de fick också stöd av varandra i sina tankar. Lindh-Munther (1999) menar att gruppsamtal med barn leder till ett rikare material eftersom barnen kan ta hjälp av och utveckla varandras svar. Precis som vid lärarintervjuerna upplevde vi att barnen gav varandra nya infallsvinklar, och vi menar att vi inte hade fått lika uttömmande svar om vi hade intervjuat eleverna en och en. Skrivövningarna vi genomförde med eleverna resulterade i att de hade något konkret att relatera till vid intervjun och även att de kunde uttrycka åsikter kring förförståelsens betydelse.

Resultatdiskussion

Fri skrivning

I vår studie framgår det tydligt att lärarnas syn på skrivlust är förhållandevis enhällig. De betonar att skrivlusten måste komma före arbete med språklig form och struktur och lusten skapas genom att låta eleverna skriva fritt. Denna åsikt är generellt vedertagen och vi kan se

att den går att härleda till skrivprocessens synsätt. Strömquist (2007) betonar det lustfyllda med att skriva och att alla elevers texter måste mötas av ett gensvar från läraren. Responsen bör däremot inte innehålla krav på att eleverna ska omarbota och förbättra språket i sin text. Hon menar att eleverna tappar lusten om för stora krav ställs på den språkliga formen. Lusten blir enligt informanterna synlig när eleverna får ett flyt i sitt textskapande, flödet blir så att säga ett bevis på elevernas skrivlust. Björk, Knight och Wikborg (1992) påpekar att om elever lägger för stor vikt vid det formella i sina texter riskerar de att fastna och får då svårt att skriva ner det de ämnar och flödet uteblir. Lärarna ser det fria skrivandet som en startknapp för skrivlusten och många av eleverna delar denna åsikt och menar att de tycker att det är roligt när de själva får hitta på innehållet i sina texter. Det finns också elever som motsäger detta och hävdar att det snarare försvårar skrivandet när de måste fantisera fritt. Strömquist (2007) menar att lärare många gånger förväntar sig att elever bara ska kunna fantisera och plocka fram stoff när det är dags att skriva. Detta medför att många elever hindras i sitt skrivande då de inte kan komma på vad de ska skriva om. Flera elever lyfter fram att de tycker att det är enklare att skriva när de får direktiv och givna ramar att förhålla sig till, även i den skönlitterära genren. De nämner att det kan vara att skriva en spännande, rolig eller sorglig berättelse. Hedeboe och Polias (2008) menar att lärare måste hjälpa elever att bygga upp en förförståelse kring det de ska skriva om, även när det gäller det fria skrivandet. Det är i det närmaste omöjligt att fantisera kring ett ämne utan att ha några kunskaper om det. Vi anser därför att eleverna måste få förkunskaper även när det gäller det fria skrivandet och den berättande genren som fritt skrivande ofta faller under.

Sammanhang

Vygotskij (1999) menar att elever behöver få meningsfulla uppgifter som bidrar till att de ser värdet med att behärska skrivandets konst. Lärare har där en avgörande roll och stöttar eleverna i deras närmaste utvecklingszon. Därför är det av stor vikt att lärare i alla skriftliga sammanhang vägleder och stöttar elever för att de ska utvecklas och tillägna sig de kunskaper som krävs i olika sammanhang. Strömquist (2007) menar att när elever skriver egna, berättande texter i den skönlitterära genren bör lärare rätta dessa med varsam hand. Hon poängterar också att många av elevernas texter över huvud taget inte ska rättas, exempelvis loggböcker och brev. Lärarna betonar också att elevernas personliga texter inte korrigeras, då de menar att dessa tillhör elevernas privata zon och att de riskerar att kränka elevernas integritet. Här är vi eniga med lärarna, men när det gäller det fria skrivandet har vi en annan syn. Språkligt arbete bör ske i elevers alla texter för att de ska kunna utvecklas. Saddler m.fl. (2004) lyfter fram vikten av att elever får kunskaper kring hur den berättande genren är uppbyggd för att de ska kunna utvecklas i sitt skrivande. De menar att om elever lär sig att känna igen texttypiska drag även i det fria skrivandet blir det enklare för dem att känna igen även andra genrer. Längsjö och Nilsson (2004) lyfter fram att texters form inte ska försummas även om fokus ligger på texters funktion. Om lärare förbiser språklig korrekthet i elevernas texter finns risken att elever bär med sig felskrivningar i framtiden. Witting (1985) menar att om en elev invaggas i falsk trygghet när det gäller stavning går kunskapen att korrigera sig själv förlorad och eleven kommer längre fram i skollåren få uppleva besvikelse när skolan börjar kräva att reglerna för stavning ska följas. Björk och Liberg (1999) trycker på att eleverna behöver medveten undervisning och vägledning av läraren genom hela sin skolgång för att kunna utveckla flyt, tydlighet och korrekthet i sitt språk användande. Vi anser därför att det inte enbart går att fokusera på lust och flöde. Bara för att elever skriver flera sidor text behöver det inte betyda att det de skriver håller en hög kvalitet. Vi tolkar det som att lärarna har en kvantitativ syn på vad som är bra med elevers skrivande. Witting (1985) framhåller att det ligger i lärares ansvar att elever lär sig att skriva rätt. Lärares uppgift blir däremot inte att

framhäva brister utan att underlätta elevernas stavning genom att finnas till hands för dem och deras frågor. Gibbons (2006) poängterar att lärare måste stötta elever i deras lärande så de kan känna sig delaktiga i processen för att kunna tillägna sig det som är nytt. Stötningen ska ses som en hjälp för eleverna innan de på egen hand kan genomföra uppgiften. Nyström (2002) poängterar kontextens betydelse för lärande. För att elever ska kunna ta till sig och förstå det som undervisningen förmedlar måste lärandet ske i ett sammanhang som är relaterat till verkligheten. Det är en förutsättning att lärare arbetar aktivt med att skapa aktiviteter som känns meningsfulla för att elever ska känna sig motiverade.

Vår studie visar att eleverna inser värdet av att kunna skriva och kan ge en klar bild av hur skrivande ingår i samhällliga funktioner. De för fram exempel som brevskrivning, minnesanteckningar och framtida yrken där skrivkunskaper är nödvändiga. Vygotskij (1999) poängterar att innan elever kommer till skolan har de inget uttalat behov av att kunna skriva. För att utveckla sitt skriftspråk måste eleverna föreställa sig situationer som kräver att de kan skriva och det ligger i skolans ansvar att förse eleverna med dessa insikter. Eleverna lyfter fram verklighetsförankrade uppgifter som något lustfyllt då de upplever att det känns som om det är på riktigt. Detta leder till att undervisningen uppfattas som meningsfull för dem. Giota (2002) lyfter fram vikten av att lärare kan få elever att inse värdet med det de gör i skolan. Om elever får insikt i den betydelse kunskap har i deras framtida liv kommer det också leda till att de blir mer motiverade. Gustafsson och Mellgren (2005) menar att elever som ser nyttan och behovet av att kunna skriva visar ett större intresse till att vilja lära sig behärska skriftspråket. Enligt Nyström (2002) måste elever förstå att det inte är möjligt för dem att utvecklas om de inte förstår nyttan av att kunna skriva. De måste bli medvetna om varför de behöver lära sig att hantera språket. Elever behöver också se i vilka situationer kunskapen är nödvändig för att de ska bli tillräckligt motiverade att vilja förstå och lära sig den.

Språkläror

Arbetet med språklig struktur och korrekthet genomförs i separata övningar. Lärarna använder sig bland annat av språkläror för detta arbete men nämner även datorn som ett hjälpmedel för rättstavning. Språkläror tar upp olika grammatiska moment, i form av färdighetsövningar, och lärarna uttrycker en trygghet över att de inte riskerar att missa någon del eleverna bör lära sig, när de använder sig av dessa. Vi anser att lärarna med detta resonemang lägger över ansvaret för elevernas grammatiska utveckling på läromedel. Björk och Liberg (1999) framhåller vikten av att läraren måste vara medveten om vad det är hon vill att eleverna ska lära sig. Hur väl undervisningen är organiserad och strukturerad har betydelse för vilket resultat som nås. Strömquist (2007) poängterar att lösryckta övningar innehållande exempelvis interpunktionsträning inte alls gagnar eleverna. Detta arbete måste komma i samband med den text som ska skrivas. Även Gibbons (2006) lyfter fram vikten av att undervisa språklig form i ett meningsfullt sammanhang. Det är först då som eleverna kan få förståelse och utveckla sina kunskaper. Vi menar därför att detta arbete ska inkluderas i elevernas eget textarbete. När fritt skrivande och färdighetsövningar varvas går eleverna miste om sammanhanget, vilket är en förutsättning för att lärande ska bli meningsfullt och kunskaper ska bli befästa. Enligt Säljö (2000) är det omständigheterna i lärandemiljön som påverkar hur väl elever tillägnar sig nya kunskaper. För att elever ska minnas det de lär sig måste lärandet ske i meningsfulla sammanhang. Björk och Liberg (1999) menar att möjligheten att lära sig nya begrepp och betydelser inte är rimlig förrän den sätts in i ett meningsfullt sammanhang där det finns förförståelse för innehållet. Gemensamma aktiviteter där läsning, skrivning och samtal sker tillsammans med andra, ökar elevernas förståelse för olika texter uppbyggnad och funktion.

Gibbons (2006) menar att lärare spelar en viktig roll i elevernas språkutveckling. För att det ska bli möjligt för eleverna att uttrycka sina tankar och kunskaper i skriftliga sammanhang behöver läraren visa eleverna hur språket är uppbyggt och ge dem stöd i deras utveckling. Skolan måste enligt Teleman (1989) träna elever i att använda sin grammatik. Detta bör göras i meningsfulla sammanhang och för att eleverna ska utvecklas måste kraven successivt höjas. Vi anser att det är när språket används i sin kontext som det utvecklas. Eleverna behöver bli medvetna om alla genres texttypiska drag för att kunna utveckla sitt skrivande. Det är i användandet av språket som de blir medvetna om den språkliga strukturen och ser betydelsen av språkets form. Grammatiken blir meningsfull när den ingår i en genrebaserad undervisning. Vygotskij (1999) hävdar att grammatik är en förutsättning för elevens skriftspråksutveckling och det är genom den som de kan nå nya språkliga mål. Dessa kunskaper utvecklas i samspel med andra och därför är lärarens roll viktig. Enligt Liberg (2007) finns det faktorer som har stor betydelse för att elever ska utveckla ett funktionellt skrivande. Dels påverkar de sociokulturella sammanhang eleverna befinner sig i, dels är det elevernas förhållande till sin egen skrivning och förförståelsen för det eleverna ska skriva om, som styr hur väl de lyckas.

Textens syfte

Teleman (1989) poängterar att elever måste få tillfälle att tillägna sig en språklig medvetenhet i sammanhang där kunskaperna fyller en funktion. På vilket sätt dessa tillfällen för skrivande ges, är avgörande för elevernas utveckling. Teleman (1989) framhåller att formen hos en text är ett centralt medel för att framföra innehållet, vilket tydliggör textens syfte. Eleverna tar upp betydelsen av att skriva läsligt och ha en röd tråd i sina texter. De framhåller också hur meningar (punkt och stor bokstav) gör texter mer lättlästa. Om dessa kriterier inte uppfylls framgår inte texters betydelse lika väl. Liberg (2007) betonar att elever måste bli mer medvetna om texters olika syften för att den skriftspråkliga utvecklingen ska fortgå. Björk och Liberg (1999) menar att det finns olika typer av texter och att det därför är nödvändigt att eleverna får en förståelse för textens syfte och lär sig att skriva i olika situationer. Lärarna säger att det är viktigt att variera genre men i studien framgår att bortsett från det fria skrivandet, som går in under den berättande genren, är det endast faktatext och dikt som nämns. Vi upplever också att de många gånger syftar på olika teman inom samma genre. De lyfter fram piratberättelser och spökhistorier som exempel på arbete i olika genrer, men dessa tillhör i själva verket den berättande genren. När lärarna kommer in på faktatexter framhåller de att dessa texter rättas i större utsträckning än övriga, men då med fokus på innehållet. Detta innebär att det enbart är fakta i texten som lyfts fram och inte genrens texttypiska drag. Eleverna blir inte medvetna om hur dessa drag ser ut, vilket vi ser som ett tecken på att lärarna inte arbetar målinriktat med genren. När eleverna återknyter till den skrivuppgift som de fick genomföra lyfter de fram fördelarna med att få en förförståelse för uppgiften. De beskriver hur de blev hjälpta, dels av att titta på andra annonser och dels av att vi skrev en gemensamt på tavlan. Björk och Liberg (1999) framhåller att språkets uppbyggnad blir synlig när den används i ett autentiskt sammanhang. Det är därför viktigt att lärare lyfter fram typiska drag i olika genrer för att kunna stödja eleverna i deras språkliga utveckling. Hedeboe och Polias (2008) menar att grammatiken ska användas för att skapa och beskriva texter av olika slag. Genom att eleverna får arbeta med autentiska texter i ett meningsfullt sammanhang kan de tillägna sig kunskaper kring hur mönster i språket ser ut. Detta är en förutsättning för att elever ska kunna uttrycka sig och bli förstådda av andra i olika situationer. Med det förhållningssätt till genrer lärarna presenterar tar de inte fasta på vem som är mottagare för texten och därmed inte heller på dess syfte.

Mottagarens betydelse

Genrens uppgift är att tydliggöra för mottagaren vilket syfte texten har. Hedeboe och Polias (2008) poängterar att elever måste kunna skriva i en rad olika sammanhang. Genom att utveckla en genrebaserad undervisning menar de att eleverna får det enklare att lyckas med detta. I en sådan undervisning har kunskapen av mottagaren en avgörande betydelse för textens utformning. Först när eleverna vet vilken typ av mottagare texten som de ska skriva har, blir det möjligt för dem att forma texten. Enligt Björk och Liberg (1999) ställs det olika krav på en texts utformning beroende på vem texten riktar sig till. Textskapandet är en process som drivs av behovet av att kunna kommunicera, där det centrala är att bli förstådd av andra. Gibbons (2006) menar att språket alltid används i en social kontext där både kultur och situation blir avgörande för betydelsen. Språket förväntas vara utformat på ett visst sätt av omgivningen. Mottagaren ska genom textens utformning kunna utröna inom vilken genre texten befinner sig och därigenom förstå dess syfte och budskap. Lärarna lyfter fram mottagarens roll men vi anser att de inte använder sig av den fullt ut. De menar att det blir lustfyllt för eleverna om de vet att någon kommer att läsa det de skriver och att det därför är viktigt att det finns en mottagare. Även eleverna nämner mottagaren som viktig för att de ska känna att texter de skriver är verklighetsanknutna och att det därmed blir roligt och meningsfullt att skriva. Strömquist (2007) finner att elever tycker att det är roligt att kunna förmedla sig i skrift och att de ofta är stolta över sina verk. Hon betonar att om det finns en läsare för texten stimulerar detta lusten ytterligare men hon framhåller också vikten av att veta vem som är mottagare, för att avsikten med texten ska bli tydlig. Även Björk och Liberg (1999) lyfter fram mottagarens betydelse för elevernas motivation. Eleverna får en förståelse för att texten behöver vara läslig för andra och att de måste kunna uttrycka sig på olika sätt beroende på vem mottagaren är. Därför är det viktigt att läraren kan erbjuda eleverna skrivsituationer som känns meningsfulla och autentiska för dem.

Språklig korrekthet

Genom att arbeta medvetet med genrer anser vi att det blir tydligt för elever hur texter ska vara utformade, vilket ger dem de förkunskaper som krävs för att de ska kunna formulera sig rätt när de skriver. Detta innefattar även arbete med språklig korrekthet vilket vi anser är en viktig del i skrivandet. Lärarna har, som tidigare nämnts, en uppfattning om att arbete med form och struktur i elevers texter kan hämma deras skrivlust och därmed också deras utveckling. Samtidigt menar de att en korrekt utformad text stärker elevens självförtroende. Därför väljer lärarna många gånger att korrigera de texter som ska sättas upp på väggen eller på annat sätt visas upp för andra. Vi härleder detta till skrivprocessen och Strömquist (2007) som anser att en text som ska sättas upp på väggen i klassrummet eller liknande bör bearbetas för att bli mer korrekt. Ingen elev ska, som hon uttrycker det, bli utpekad med formella brister i sin text. Vi ifrågasätter dock denna inställning till rättning då vi anser att detta förhållningssätt inte bidrar till ökade kunskaper hos eleverna. För att dessa kunskaper ska bli befästa krävs det ett kontinuerligt arbete där alla texter behandlas likvärdigt. Vi menar att lärarnas förhållningssätt till texters mottagare här blir synligt och anser att enbart det faktum att alla texter har en mottagare borde vara skäl nog att bearbeta dem till att bli korrekt utformade. Längsjö och Nilsson (2004) poängterar att ett medvetet arbetssätt från lärare är nödvändigt för att elevers skrivkunskaper ska utvecklas. För att ett flyt i skrivningen ska bli möjligt krävs det att eleverna kan behärska stavning, interpunktion och handstil och att dessa kunskaper blir automatiserade. Eleverna i vår studie belyser själva språklig struktur och korrekthet. De menar att detta är en nödvändighet i texter för att mottagaren ska kunna läsa och förstå det som skrivits. Eleverna anser att det blir enklare att skriva när de vet vad som förväntas av dem. Vi menar att gemensamma övningar där läraren visar exempel på hur

skrivuppgiften kan se ut, ger eleverna förkunskaper som gör att skrivandet underlättas. Enligt Vygotskij (1995) grundar sig elevernas erfarenheter i det som de får uppleva och samtala om. Detta ger stöd åt det som de senare alstrar genom att de har någonting att relatera till. Alla intryck som eleverna får ta del av i samspel med andra, skapar tillsammans en helhet som utgör de insikter och kunskaper de tillägnat sig.

Lärares stöd

I vår studie framkommer tankar om att arbete med språklig korrekthet ger eleverna kunskaper som stärker deras självförtroende vilket kan bidra till en ökad skrivlust. Gustafsson och Mellgren (2005) belyser vikten av att lärare har en god skriftspråklig kompetens och förmåga att sätta sig in i hur elever kan känna, om de inte behärskar skrivandet, för att kunna stötta dem i sitt skrivande. Nyström (2002) lyfter fram betydelsen av att känna tillit till sina egna kunskaper. Hos de elever som upplever att de aldrig lyckas nå upp till kraven kan en dålig självkänsla skapa en negativ påverkan på lärandeprocessen. Det är därför av stor betydelse att dessa elever får mycket stöd och uppmuntran i skolan. Giota (2002) lyfter fram att motivationen hos elever blir som störst när lärare lägger kraven i sin undervisning på rätt nivå. Alla elever behöver undervisning som inte är för svår men ändå utmanar dem för att de ska kunna känna att de lyckas och genom det utvecklas. Genom stöttning och vägledning kan lärare hjälpa elever att utmana sig själva och utveckla sina förmågor. Hedeboe och Polias (2008) tar upp den frustration som kan upplevas av elever, både hos dem som får för stor utmaning men för lite stöd men också hos dem som knappt får varken utmaning eller stöd. Dessa elever drabbas ofta av bristande lust och intresse. Om eleverna istället får en för liten utmaning och men ett stort stöd känner de sig ofta trygga men det leder bara till att de klarar av sina uppgifter och inte utvecklas vidare. Det optimala för elevers motivation, lärande och utveckling, menar Hedeboe och Polias (2008), är att det finns både höga krav och ett stort stöd från lärarna. De lyfter fram Vygotskijs proximala utvecklingszon och betonar att elever lär och utvecklas när de får utmaningar som ligger i framkant för deras egen nivå och mål som de med hjälp och stöttning från läraren kan nå. Björk och Liberg (1999) belyser vikten av att lära tillsammans med andra. När eleverna får stöd av lärarna ökar tryggheten och känslan av att klara av uppgiften stärks, vilket i sin tur leder till att eleverna senare själva kan lösa liknande uppgifter och de egna kunskaperna byggs på hela tiden. Enligt Larsson (2000) måste alla se sig som skribenter och tro på sin förmåga för att kunna utvecklas. Hedeboe och Polias (2008) menar att på samma sätt som föräldrar ger stöd åt sina barn när de lär sig prata, måste elever i skolan bli stöttade när de ska lära sig att skriva. Nielsen (2008) anser att det i samhället finns en underförstådd mening om att skrivförmåga är en färdighet som en gång lärs in för att sedan vara befintlig. Hon menar dock att denna förmåga är något som utvecklas hela livet genom att den används i många skiftande sammanhang.

Gustafsson och Mellgren (2005) menar att ett aktivt arbete med att medvetandegöra skriftspråkets form för eleverna, bidrar till en ökad förmåga att behärska språket och att de på så vis också kan skriva mer obehindrat. Det framkommer i vår studie att de elever som har en befintlig skrivlust är samma elever som har tämligen goda skrivkunskaper och kan hantera de skriftliga konventionerna. Detta menar vi beror på att de elever som besitter dessa språkliga färdigheter känner sig trygga och behöver därför inte fundera lika mycket på hur de ska formulera sig. Längsjö och Nilsson (2004) poängterar att elever som kan bemästra stavningsregler och dylikt känner sig säkrare och har en högre tillit till sina kunskaper. Lusten att skriva påverkas positivt av detta och därför är det nödvändigt att lärare arbetar med språklig form och struktur hos alla elever. Eleverna i vår studie påpekar att de i vissa sammanhang kan tycka att det är svårt att skriva när det är många ord de inte kan stava till. Vi

frågar oss om det är så att avsaknaden av skrivlust hos vissa elever faktiskt kan bero på att de känner sig otrygga i sitt skrivande för att de inte behärskar skrivkonstens alla regler. Dessvärre framgår det i vår studie att lärarna uttrycker en rädsla för att gå in och korrigerar dessa elevers texter då de anser att detta kan hämma deras skrivlust. Giota (2002) menar att när lärare ställer olika krav på olika elever kan det medföra att vissa elevers motivation påverkas negativt genom att de kanske alltid har lägre krav på sig. Eleven får tidigt lära sig att den kan mindre än sina klasskamrater. Även Witting (1985) framhåller att elever som har en automatiserad symbolfunktion får ett bättre självförtroende, blir tryggare med uppgiften och behöver därför inte lägga kraft på formen utan kan istället ägna sig åt innehållet.

Sammanfattande reflektion

Lärarna framhåller att det är nödvändigt att utgå från det fria skrivandet för att väcka elevers skrivlust. De hävdar att det inte finns någon alternativ väg utan att lusten till skrivande måste finnas hos eleverna innan de kan introducera arbete med språklig struktur och korrekthet. Vi motsätter oss deras åsikt då vi anser att språkligt arbete och de kunskaper detta medför leder till ett ökat självförtroende vilket i sin tur stärker elevernas skrivlust. Vi frågar oss hur de elever som inte har någon skrivlust och troligtvis inte heller så starka skrivkunskaper ska få en möjlighet att utvecklas. Eleverna är medvetna om vikten av att kunna skriva korrekt och de lyfter fram förkunskaper som en hjälp för detta. Alla eleverna anser inte att det fria skrivandet är det mest lustfyllda tillvägagångssättet. Om det endast är de som skriver mycket som får högre krav på språklig form och struktur i sina texter, är det endast de som kommer att utvecklas och lära sig mer vilket medför att klyftan till dem som inte ligger lika långt fram ökar.

Samtidigt som lärarna trycker på att lusten till skrivande måste komma först framgår det att de anser att språklig struktur och korrekthet är viktigt, då de lyfter fram målen som relevanta och rimliga. I samtalen kring form och struktur kopplar lärarna dessa begrepp till rättning och korrigerande av elevtexter och i samband med detta skönjer vi en negativ attityd till språklig korrigerande då de använder uttryck som *peta* och *hacka*. Lärarna anser att skrivlusten måste komma först och de menar att det inte är tillåtet att korrigerar innan den har infunnit sig. Vi ifrågasätter detta då vi inte anser att alla elever enbart genom fri skrivning kan utveckla lusten till att skriva. Vi anser också att lärarna har en kvantitativ syn på vad som är bra med elevernas skrivande, då de många gånger relaterar till textmängd när de pratar om de elever som ligger långt fram i sin skrivutveckling. Med detta synsätt riskerar mer kvalitativa kunskaper, som språklig korrekthet, att bli lidande till förmån för flödesskrivningen.

Delar av framför allt skrivprocessen men även inslag från genrepedagogiken är synliga i lärarnas arbetssätt men de följer inte medvetet en metod. Lärarna trycker exempelvis på läsningens betydelse för elevers förkunskaper, både för texters innehåll och för genres utmärkande drag. I deras beskrivningar ser vi att de omedvetet arbetar efter genrepedagogikens cirkelmodell för undervisning, men eftersom det tas ur sitt sammanhang kommer inte alla delar med och därför skapas ingen helhet. De plockar fragment ur båda tillämpningarna och vår mening är att avsikten med dessa då uteblir vilket medför att eleverna missar betydelsefulla moment. Vi vill också poängtera att ingen av de teorier som ligger bakom dessa didaktiska tillämpningar förespråkar separata färdighetsövningar, exempelvis i form av språkläror. Det är vanligt att både skrivprocessen och genrepedagogiken praktiseras högre upp i skolåren och vi anser därför att det arbetssätt som väljs bör löpa som en röd tråd genom elevernas hela skolgång. Endast informanter från en skola har i våra samtal varit självkritiska och reflekterat över om deras arbetssätt behöver förändras på något sätt.

Vidare forskning

Vi har i vår undersökning kommit fram till att det finns många fördelar med att använda en genrebaserad skrivundervisning redan i grundskolans tidigare år. Som vidare forskning hade det därför varit intressant att titta på en skola som arbetar med genrepedagogik för att utröna om det är en framgångsrik metod, både som den ursprungligen har använts, till undervisning för andraspråks elever, men även vilka resultat som går att nå med den i skolans allmänna skrivundervisning. Exempel på en skola som tillämpar denna metod är Knutbyskolan i Rinkeby.

Referenser

- Alexandersson, Mikael (1994a). Den fenomenografiska forskningsansatsen i fokus. I Bengt Starrin, & Per-Gunnar Svensson, (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, Mikael (1994b). *Metod och medvetande*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Aspers Patrik (2007). *Emografiska metoder: Att förstå och förklara samtiden*. Malmö: Liber
- Björk, Lennart, Knight, Michael & Wikborg, Eleanor (1992). *The writing process: Composition writing for university students*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1999). *Vägar in i skriftspråket: Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur
- Dysthe, Olga (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Olga Dysthe (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Giota, Joanna (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: En litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7, 279-305.
- Giota, Joanna (2006). Självsbedöma, bedöma eller döma?: Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 11, 94-115.
- Goetz, Judith Preissle & LeCompte, Margaret Diane (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, Florida: Academic press, inc.
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth (2000). *En studie om barns skrivlärande*. Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter nr. 2000:08. Göteborg: Göteborgs universitet
- Gustafsson, Karin & Mellgren, Elisabeth (2005). *Barns skriftspråkande: Att bli en skrivande och läsande person*. Diss. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction of functional grammar*. Rev. by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Hodder Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Webster, Jonathan J (2006). *Language and education*. London: Continuum.

- Hedeboe, Bodil & Polias, John (2008). *Genrebyrån: En språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen: Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan (2000). Skrivandets lust och olust. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 5, 30-42.
- Liberg, Caroline (2007). Läsande, skrivande och samtalande. *Att läsa och skriva: Forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lindh-Munther, Agneta (1999). Barnintervju som forskningsmetod. I Agneta Lindh-Munther (red.). *Barnintervju som forskningsmetod*. Institutionen för lärarutbildning, Rapporter från Institutionen för lärarutbildning nr. 12 april, 1999. Uppsala: Uppsala universitet.
- Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2004). *Än bok på bodät en glädje: Om läs- och skrivlärande förr och nu*. Institutionen för pedagogik och didaktik, IPD-rapporter nr. 2004:05. Göteborg: Göteborgs universitet
- Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2005). *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, Cecilia (2008) Vem är en läsande och skrivande människa? I Birgitta Kullberg & Cecilia Nielsen, (red.). *Skriftspråka eller skriftbråka?* Malmö: Gleerup
- Nyström, Ia (2002). *Eleven och lärandemiljön: En studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Diss. Acta Wexionensia Nr. 20/2002 Pedagogik Växjö: Växjö universitet.
- Saddler, Bruce, Moran, Susan, Graham, Steve & Harris, Karen, R. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers. *Exceptionality*, 12, 3-17.
- Skolverket (2008). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Strömquist, Siv (2007). *Skrivprocessen: Teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Teleman, Ulf (1989). Språkutveckling under skoltiden: Ett problemfält. I Carin Sandqvist & Ulf Teleman (red.) *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber.

- Thomsson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. Stockholm: Skolverket/Fritzes.
- Vygotskij, Lev S (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Ed. by Michael Cole. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev S (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB
- Vygotskij, Lev S (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB
- Wibeck, Victoria (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Witting, Maja (1985). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Solna: Ekelunds förlag AB.

Bilaga 1

Intervjufrågor – lärare

Precisering av begrepp:

Språklig korrekthet = form = rättstavning, interpunktion etc.

Språklig struktur = textens uppbyggnad = formuleringar i förhållande till genre

Inledande frågor för att öppna samtalet:

Hur länge har ni arbetat som lärare?

- Vilken utbildning har ni?

Hur mycket svenska har ni med er från era respektive utbildningar?

- Upplever ni det som tillräckligt?

-
1. Vad anser ni om målen för skrivning i år 3?
 - Tycker ni att målen är rimliga?
 2. Har de nationella proven förändrat de krav ni ställer på form och struktur i elevernas texter?
 - Påverkar de valen ni gör när ni planerar er skrivundervisning?
 3. Vad har ni för tankar kring skrivinlärning?
 - Ställer ni samma krav på alla elever?
 - Hur anpassar ni skrivuppgifterna efter den enskilda individen?
 - Vilka strategier använder ni för att eleverna ska kunna skriva en text?
 - Hur arbetar ni med att tala om hur en text ska se ut?
 - Vilka skiljetecken introducerar ni? På vilket sätt arbetar ni med detta?
 - Är vissa genrer mer lämpade för arbete med form och struktur?
 - Släpper man eleverna mer fritt i vissa genrer än andra?
 4. Hur skapas skrivlust?
 5. Påverkar arbete med struktur skrivlusten?
 6. Påverkar arbete med form skrivlusten?
 7. För att summera det här samtalet: Hur kombinerar ni arbete med form och struktur med skrivlust?

Syftesfråga: Hur arbetar lärare med att kombinera språklig struktur och korrekthet med skrivlust i skolår 3?

Bilaga 2

Intervjufrågor – barn

1. Kan ni beskriva vad en annons är?
2. Tyckte ni att det var svårt att skriva en annons?
 - Om ja: vad beror det på?
 - Om nej: varför var det enkelt?
3. Tyckte ni att det var roligt?
 - Vad beror det på i så fall?
 - Varför inte?
4. Vad har ni lärt er?
5. Varför är det bra att kunna skriva?
6. När brukar ni skriva?
7. Vad är roligast att skriva?
8. Vad är viktigt att tänka på när man skriver?

Bilaga 3



2009-05-06

Till: NN (Rektor)

Hej!

Vi är två studenter som läser termin sex på lärarprogrammet, med inriktning grundskolans tidigare år, på Högskolan Väst.

Vi har nu kommit så långt i vår utbildning att vi ska skriva vårt examensarbete. Vårt syfte med detta är att undersöka hur lärare i skolår 3 kombinerar språklig struktur och korrekthet med skrivlust. Vi hoppas med detta arbete få kunskaper kring ämnet som kan vara till hjälp i vår framtida yrkesroll. Vår förhoppning är också att detta är något som verksamma lärare kan finna intressant och att det kan tillföra något i deras arbete med skrivning.

Nu ber vi därför om Er hjälp. Vi önskar att få komma i kontakt med lärare som är verksamma i skolår 3 för att genom intervjusamtal ta del av deras erfarenheter kring ämnet. All insamlad data kommer enbart att användas inom ramen för vårt examensarbete och behandlas anonymt.

Vi är flexibla när det gäller tid och plats för intervjuerna och om det skulle passa Er skola och personal bättre att genomföra en gemensam intervju, med flera lärare samtidigt, är det också möjligt.

Inom den närmaste veckan kommer vi att höra av oss till Er. För eventuella frågor går det även bra att kontakta oss. Vi vill på förhand tacka Er och de lärare som vill delta i vår undersökning.

Med vänliga hälsningar

Jenny Gunnarsson

Ulrica Johansen

jenny.gunnarsson@student.hv.se

Tfn. xxxx-xx xx xx

ulrica.johansen@student.hv.se

Tfn. xxxx-xx xx xx

Bilaga 4



2009-05-12

Till föräldrar/målsmän till
barn i skolår 3.

Hej!

Vi är två lärarstudenter från Högskolan Väst och en av oss har gjort sin praktik på skolan. Vi håller just nu på att skriva ett examensarbete om skrivning och skulle då vilja höra Era barns åsikter om ämnet. Vi kommer att spela in samtalen men detta material hanteras enbart av oss och kommer att raderas när vårt arbete är klart. Alla barn förblir anonyma i vårt arbete.

Vår förhoppning är att Ni vill låta Ert barn delta i vår undersökning och vi vill återigen betona att alla som deltar i undersökningen är anonyma. För att vi ska veta hur ni ställer er till Ert barns deltagande är vi tacksamma om ni fyller i talongen nedan och återlämnar den till klassläraren senast 2009-05-18

Vi ser fram mot att ta del av barnens upplevelser och synpunkter kring skrivning i skolan.

Med vänliga hälsningar

Jenny Gunnarsson

Ulrica Johansen

.....

Barnets namn: _____

Mitt barn får delta i undersökningen: Ja ____ Nej ____

Förälders/Målsmans underskrift: _____

.....

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99
www.hv.se