



Läroarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004

Hur elever i de tidigare skolåren använder sig av skrivandet

Handledare:
Wiveca Friman

Författare:
Carola Ramming
Anna-Karin Stenshammar

Hur elever i de tidigare skolåren använder sig av skrivandet

Abstract

Detta examensarbete handlar om skolans syn på elevers skrivande samt hur eleverna själva ser på sitt eget skrivande och på vilka sätt de använder sig av det. Det har visat sig att det inte har förekommit mycket forskning när det gäller barns skrivande. För att ta reda på elevernas eget förhållande till att skriva har vi gjort både en kvantitativ och en kvalitativ undersökning av elever i skolår 1-4. Genom intervjuer har det framkommit att de flesta eleverna är positivt inställda till att skriva. Majoriteten av eleverna tyckte också att de skriver ganska bra. Undersökningen visar även att det är viktigt för eleverna att någon läser det de skriver. När det kom till stavning vad det drygt hälften som tyckte att det var viktigt att stava rätt, men om texten har en mottagare ansåg eleverna stavningen mera betydelsefull.

Ämnesord: Elevers skrivande, verklighetsförankrat skrivande, skrivande förebilder, skrivande som pedagogiskt redskap

INNEHÅLL

INNEHÅLL	3
1. INLEDNING MED BAKGRUND OCH SYFTE	5
2. LITTERATURDEL	6
2.1 LÄROPLAN OCH KURSPLAN	6
2.2 SKRIVANDETS GRUND	7
2.3 TIDIG SKRIVUTVECKLING	7
2.4 SKRIVUNDERVISNING I SKOLÅR 1-4	9
2.5 SKRIVUNDERVISNING I GRUNDSKOLANS SENARE ÅR	13
2.6 LÄRARENS ROLL.....	17
2.7 AVRUNDNING.....	19
3. PROBLEMPRECISERING	20
4. EMPIRISK DEL	21
4.1 METODVAL	21
4.2 INTERVJUFRÅGOR.....	22
4.3 FÖRBEREDELSE	22
4.4 GENOMFÖRANDE.....	23
4.5 RESULTAT AV KVANTITATIV UNDERSÖKNING	23
4.6 RESULTAT AV KVALITATIV UNDERSÖKNING.....	25
4.7 SAMMANFATTNING OCH ANALYS AV RESULTAT	30
5. DISKUSSION	32
5.1 VARFÖR MAN SKRIVER.....	32
5.2 VAD OCH NÄR SKRIVER ELEVERNA.....	32
5.3 ELEVERNAS EGEN SYN PÅ SKRIVANDET.....	34
5.4 ELEVER ÄR OLIKA	34
5.5 VÅR ROLL SOM LÄRARE	35
6. SAMMANFATTNING	36
7. REFERENSER	37
BILAGOR	

1. INLEDNING MED BAKGRUND OCH SYFTE

Barn förhåller sig på olika sätt till att skriva. Det finns de som vill men av olika skäl inte kan skriva, de som kan men som av någon anledning inte vill och de som kan och vill och behöver hjälp med att fortsätta att komma framåt. Vi vill genom detta examensarbete undersöka hur barn ser på sig själva som skrivande människor. Vi vill utveckla vårt kunnande som vi kan ta med oss i vår framtida yrkesbana för att kunna stimulera våra elever och ge dem uppgifter så de utvecklar sin förmåga att bli skrivande människor. De elever vi har valt att intervjua är elever i den kommunala grundskolans skolår 1-4. Men arbetet behandlar även elevers skrivande före och efter dessa skolår.

Under utbildningen har det många gånger varit läsningens betydelse som har lyfts fram men vi har valt att fördjupa oss i skrivandets betydelse. Detta beroende på att skrivandet är en oerhört viktig del av skolans arbete, eftersom det återfinns i så gott som alla skolämnen och även har en stor betydelse i livet utanför skolan.

Syftet med examensarbetet är att undersöka hur skolan ser på elevers skrivande samt att genom en undersökning ta reda på hur elever själva ser på sitt skrivande och i vilka sammanhang de skriver. Utifrån styrdokumentet, metoder och teorier samt undersökningen skall vi kunna göra ett pedagogiskt ställningstagande om hur vi kommer att forma vår egen undervisning i skolår 1-4. Genom att se vad vi är ålagda att göra enligt styrdokumentet, hur skrivandet beskrivs i litteraturen samt hur eleverna själva ser på skrivandet och sedan lägga ihop dessa olika delar får vi ett arbetssätt som täcker in allt men även passar alla elever.

I examensarbetet benämns barn i förskoleåldern för barn och de som går i skolan för elever.

2. LITTERATURDEL

I litteraturdelen behandlas vad den olika litteraturen säger. Eftersom det i grund och botten är styrdokumentet vi i skolan ska arbeta utifrån inleder detta litteraturdelen, för att sedan följas av skrivandets grund för att visa på vad som händer innan skolår 1. Tyngdpunkten i examensarbetet ligger på skolår 1-4 och därför är denna rubrik längst. Grundskolans senare år behandlas också eftersom det kan vara av intresse att se vad som kommer efter skolår 4. Lärarens roll är inte heller att förglömma och därför avslutar den litteraturdelen.

2.1 Läroplan och kursplan

Lärarens uppdrag i grundskolan är att följa läroplan och kursplan. De styrdokument vi är ålagda att arbeta utifrån är *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) och *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. I läroplanen står det konkret beskrivet vad eleverna ska sträva mot samt uppnå. Kursplanen specificerar även vad eleverna skall ha uppnått i skolår 5 och skolår 9. Enligt Lpo 94 beskrivs under ”mål att uppnå” i grundskolan:

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola

- behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift, (Utbildningsdepartementet 1998, s.12)

Kursplanen i svenska säger under ”mål att sträva mot”:

Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven

- utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan,
- genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang,
- utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel, (Skolverket 2000, s.97)

I kursplanen under mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret för svenska står:

Eleven skall

- kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation,
- kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista. (Skolverket 2000, s.99)

I kursplanen under mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret för svenska står:

Eleven skall

- aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar
- kunna ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater,
- kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator, (Skolverket 2000, s.100)

Arbetet utgår ifrån ovanstående punkter beträffande vad eleverna ska sträva mot samt ha uppnått i grundskolan. Detta på ett sätt som stämmer väl överens med vad litteraturen säger samt vad eleverna själva tycker om skrivandet.

2.2 Skrivandets grund

Liberg anser att det tillhör de mänskliga rättigheterna att få lära sig läsa och skriva (Liberg 1993, s.11). Även Strömquist betonar skrivandets betydelse. Hon menar att det borde vara en självklarhet i vårt demokratiska samhälle att behärska konsten att skriva, samt kunna använda skriften i olika sammanhang utan alltför svår själslig vanda. Skrivandet har inte bara stor betydelse för språkutvecklingen utan även för individens totala utveckling, den begreppsmässiga, den känslomässiga samt den sociala. En utvecklad skrivförmåga betyder mycket för självförtroendet och skrivandet är ett viktigt redskap för kunskapshämtning och kunskapsförmedling (Strömquist 1993, s.13).

Genom talspråk, skriftspråk eller teckenspråk sker ett umgänge. När vi vill skapa och återskapa den värld vi lever i tillsammans använder vi oss av tal, skrift eller tecken. Det är ett sätt att upprätthålla vår gemenskap (Liberg 1993, s.21f). Josephson anser att språket kan ses som en social funktion, ett redskap för att markera identitet (Josephson 1990, s.12). Önskan av att vara en meningsskapande och meningsvidmakthållande deltagare i ett socialt sammanhang är motorn i alla typer av språkande (Liberg 1993, s.128).

2.3 Tidig skrivutveckling

Eriksen Hagtvat har forskat kring små barns möte med skriftspråket. Det har visat sig att skriftspråket skymtar fram långt innan barnet kan läsa och skriva i vanlig mening. Redan i

två- treårsåldern pratar barn med inslag från skriftspråket. De berättar och ställer frågor om skriftspråket – om tecken, bokstäver och ord i bilderböcker. Barnen låtsasläser texter de redan kan utantill och följer med blicken orden de läser. De lekskriver med hjälp av klotter och hemlig skrift. Dessa exempel tyder på att skriftspråket börjar utvecklas ganska tidigt (Eriksen Hagtvet 1990, s. 21). Skrivandet är en upptäcktsfärd för barn. Långt innan de kommer till skolan sätter de sina märken på immiga bilfönster, på inköpslistor och eventuellt även på vardagsrummets väggar (Calkins 1994, s.63).

Enligt de flesta forskare är en förutsättning för att eleverna ska skall ha tilltro till sin egen förmåga samt att kunna lära sig något att elevernas tankar blir synliga för dem själva och för läraren. Läraren kan sedan bygga vidare på detta och eleverna känner att deras språk duger (Sandström Madsén 1996, s.32).

Genom andra människor sker barnets första möte med skrivandets konst. Den vuxne skriver både för egen del och tillsammans med barnet om ämnen som engagerar barnet. Man samtalar om detta både i samband med skrivandet och i andra situationer. Barnet blir medvetet om skrivandets meningsfullhet vilket sporrar de flesta barn att försöka på egen hand om det finns skrivmaterial tillgängligt (Liberg 1993, s.148f). Man kan använda sig av olika material och tekniker när man ska skapa en text. Förutom att använda sig av enbart penna och papper kan man använda kriter, vattenfärg, skrivmaskin eller dator med ordbehandlingsprogram. Vill man använda helt andra material så kan man ta hjälp av kvistar eller lera (Liberg 1993, s.150).

Barn kan lära sig att skriva när de ser andra skriva i naturliga sammanhang. Då får barnen en förståelse för att det inte bara är möjligt att skriva utan att det är värt att göra det också. Det är viktigt att de ser pennan och papperet som nödvändiga i sitt liv (Calkins 1994, s.64).

I samspel med någon som redan är läs- och skrivkunnig får barnet stifta bekantskap med och så småningom även lära sig grunderna när det gäller att hantera vår alfabetiska skrift (Liberg 1993, s. 81). Vygotskij poängterar också att om barn deltar i aktiviteter som de inte klarar av själva, kan barnet klara det tillsammans med en som redan kan. På så vis klarar barnet så småningom av det på egen hand. Det gemensamma skrivandet utgör viktiga sociala stödstrukturer för den fortsatta utvecklingen av skrivandet på egen hand (Bjar & Liberg 2003, s.228f). Detta kan ske genom att barnet själv kan få hitta på små berättelser och sagor, gärna tillsammans med en vuxen som kan skriva ner den berättelse barnet dikterar. Den vuxne kan

hjälpa till så att berättelsens alla delar kommer med genom att hon eller han ställer hjälpfrågor till barnet. Hjälpfrågorna kan vara ”Vem handlar det om?”, ”Var hände det?”, ”När hände det?”, ”Hur gick det med x till slut”. På så vis kan barnet skapa sig en egen saga (Eriksen Hagtvet 1990, s. 61).

I litteratur där barn och skrivande behandlas är inte situationer där barn och vuxna skriver tillsammans så utförligt behandlat. Även om det förekommer så är det inte lika vanligt som det gemensamma läsandet. Här följer några exempel på vad barn och vuxna kan skriva tillsammans:

- att skriva barnets namn på t ex skyltar, teckningar;
- att skriva andras namn på t ex julklapparna;
- att skriva inköpslista;
- att skriva meddelande till t ex den andre föräldern;
- att skriva brev eller vykort till nära och kära.

Med vuxna som läsande och skrivande förebilder är steget över till den rollen inte långt för barnet. Omgivet av läsare och skrivare ges barnet incitamentet till att själv läsa och skriva (Liberg 1993, s.35).

Ett problem med traditionell läs- och skrivundervisning är att skriftspråket primärt lärs ut genom läsning och på så vis är skrivandet undanskymt redan från början. Därmed bortser man från möjligheten att lära sig att läsa och skriva genom att skriva. För spontana skriftspråksinlärare, förskolebarn som på egen hand och tillsammans med sina föräldrar lär sig att skriva, är detta en väg in i skriftspråket som är mycket vanlig. Skrivande kan vara en källa till mer personligt engagemang än läsande och vissa barn föredrar det förra före det senare. ”En elev som inte ser det slutliga målet och inte kan overse med att man tar en sak i taget riskerar att få läs- och skrivsvårigheter” (Liberg 1993, s.136).

2.4 Skrivundervisning i skolår 1-4

Calkins anser att det någon gång mellan F och skolår 3 uppstår en gränslinje då lektiden är över. Nu ska inte barnen rita, bygga eller leka mer. De ska bara jobba och bli duktiga. Det är synd för just när eleverna kan använda färger för att avbilda något är det nu förvisat till bildtimmen (Calkins 1994, s.117f).

Elever i skolår två och tre bearbetar ofta texter på uppmaningen om att de ska skriva mer. Sju- och åttaåringar oroar sig för om de gör rätt. Det kan visa sig genom att de låter bli att skriva, suddar hål i papperet eller skriver sådant som andra har kommit på (Calkins 1994, s.125f).

Marton och Booth beskriver en intervju med icke läs- och skrivkunniga sexåringar om varför de trodde man behövde lära sig läsa och skriva. En majoritet av barnen hade inte någon aning om varför man lärde sig det. Efter två år gjordes en uppföljning, de hade då gått ett år i skolan, och det var en del av dem som inte hade gjort några framsteg i att läsa och skriva. Detta var till stor del samma elever som två år tidigare, när de gick i förskolan, inte förstätt varför man lär sig läsa och skriva. Det ges även exempel på några elever från Nya Zeeland som hade problem med att bli läs- och skrivkunniga och deras lärare hade svårt att förstå varför. Det visade sig att det skrivna ordet hade väldigt liten betydelse i miljön de växte upp i. Nyckeln till läs- och skrivkunnighet är förståelsen och eftersom dessa elever saknade den hade de problem med att lära sig läsa och skriva (Marton & Booth 2000, s.181f).

När barnen skall lära sig att skriva har de barn som kommer från hem där det skrivs mycket ett klart försprång framför dem som inte har sett skriften användas som ett naturligt inslag i olika sammanhang i hemmet. Det är naturligtvis just de barnen som framförallt tjänar på att ha vuxna skrivande förebilder så de får en förståelse för varför man skriver. Om skrivandets meddelandefunktion förblir hemlig för barnet kommer det förmodligen att betrakta skrivinläringen som en onödig arbetsuppgift – ett skolpåfund (Strömquist 1993, s.43).

Om barnet inte är intresserat eller går att få intresserat av att själv läsa och skriva ska detta inte heller pressas fram enligt Liberg utan man måste vara lugn och vänta och inte stressa. Detta gäller inte enbart förskolebarn utan även skolbarn. Om en elev kommer till skolan och är totalt ointresserat av att läsa och skriva på egen hand måste man vänta och istället arbeta i andra banor. I första hand kan man försöka få in eleven i gemensamma lässtunder för att sedan även få in det i gemensamma skrivstunder och språklekar som till exempel rim och ramsor (Liberg 1993, s.181). Elever satsar på olika aktiviteter. Det finns elever som föredrar att läsa och låter skrivandet stå tillbaka medan det finns andra elever som favoriserar skrivandet och då mer eller mindre låter läsandet bli lidande (Liberg 1993, s.28). Det gäller att uppmana eleverna att skriva om det som intresserar dem till exempel matte, fester, bilar och hästar. På så vis tar man in elevernas intressen i klassen (Calkins 1994, s.184).

Oavsett vilket arbetssätt eleverna använder, sker skrivinläringen lättast i sammanhang som har en mening i deras liv och för vilka de har en god förståelse (Björk & Liberg 1996, s.10). Enligt Lpo 94 skall läraren ”utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,” (Utbildningsdepartementet 1998, s.14). Det som är meningsfullt

för en elev är inte nödvändigtvis samma för en annan elev. Det finns elever som tycker att det är roligt att skriva om en utflykt man gjort tillsammans, medan en annan elev inte alls inspireras av det. De eleverna dramatiserar eller målar hellre en sådan händelse vilket innebär att elever i förskolan och skolan ibland arbetar med olika uppgifter (Liberg 1993, s.148).

Med hjälp av elevernas intresse för hur andra har det kan man väcka ett behov av att få läsa om andra eller att få skriva till dem (Liberg 1993, s.182). Barnet får på så vis stifta bekantskap med vilka funktioner olika texter fyller genom att man samtalar om det ämne man skriver om samt att man talar om varför och hur man gör det (Liberg 1993, s.150). Läsande och skrivande för nybörjare är till stor del samma beteende som det utvecklade läsandet och skrivandet. Det enda som skiljer är hastigheten och graden av smidighet eller flyt i aktiviteten (Liberg 1993, s.14).

För att eleverna skall våga skriva för att få tillgång till sina egna tankar måste de öva sig på att göra detta ofta. Det är också viktigt att det de skriver blir mottaget på ett generöst sätt (Sandström Madsén 1996, s.16). Svedner anser att man många gånger ser ner på att låta eleverna skriva och berätta vad de har gjort under till exempel sommarlovet. Men använder man inte det rutinmässigt så kan det ses som ett väldigt meningsfullt skrivande eftersom det anknyter till elevernas egna erfarenheter. Det förutsätter dock att läraren verkligen visar att han eller hon är intresserad av att ta del av deras upplevelser. Annars blir det bara en ursäkt för att ha något att skriva om (Svedner 1999, s.130). ”Det är viktigt att eleverna får klart för sig att skrivandet ute i det verkliga livet fyller en rad olika funktioner.” Det är även viktigt att göra klart för eleverna att det är stor skillnad mellan olika texttyper samt ge eleverna kunskaper om hur dessa bör se ut (Svedner 1999, s.123). Calkins betonar vikten av att eleverna är engagerade i det de skriver, att de kan dela sina texter med andra samt att de betraktar sig som författare (Calkins 1994, s.5).

En del av det arbete som görs i skolan ger inget omedelbart synligt resultat. Om skrivandet i skolan hanteras på ett riktigt sätt, får vi emellertid konkreta resultat. Det kan vara väggtidningar, häften och texter som kan sättas in i en pärm. Det konkreta resultatet av arbetet finns där. Detta kan betyda mycket, framförallt för den som tycker att språkarbetet är besvärligt (Strömquist 1993, s.44). Även Svedner beskriver vilka olika sätt elevtexter kan användas på. Man kan till exempel göra häften av dem, collage med text som sätts upp i klassrummet och utställningar i bibliotek eller korridorer. Andra sätt är att få dem publicerade

i klass- eller lokaltidningen. ”Men man måste hela tiden minnas att skrivandet är en del av undervisningen, ett medel som man använder i den – och som samtidigt ger eleverna träning genom användningen i olika syften” (Svedner 1999, s.131).

Många gånger anses det att skriftspråket är monologiskt medan talspråket är dialogiskt eftersom det förra oftast utförs som ett ensamarbete och det senare kan ses som ett kooperativt arbete. Men om man använder sig av exempelvis brevväxling kan skriftspråket anses som dialogiskt (Liberg 1993, s.120). Processkrivningen startas med förberedelse för skrivandet. Det kan se ut på flera olika sätt, via diskussioner, studiebesök och läsning av skönlitteratur eller facklitteratur. Skrivandet bör genomsyra arbetet i alla ämnen. Den naturliga vägen blir att ett arbete redovisas eller kommenteras skriftligt i varierade former. Det eleverna har skrivit kan användas på olika sätt. Ett bra sätt är genom loggbok där eleverna skriver ner sina tankar och som läraren sedan ger respons på. Genom detta för läraren på samma gång en dialog med varje enskild elev (Josephson 1990, s.179).

”Den andra förutsättningen för att det skall bli en verklig språkträning är *gensvaret*. Med det avses den reaktion eleverna har rätt att få på vad de sagt eller, i detta fall, skrivit. Allt språk utvecklas i samspel med andra människor. Det samspelet måste finnas också när det gäller elevernas texter” (Svedner 1999, s.134). I synnerhet för de yngre eleverna kan det vara bra att ge mottagarna i uppgift att återberätta den avlyssnade texten, för att vara säker på att mottagaren engagerar sig samt att eleven får en bekräftelse på att han eller hon har gjort en text som är värd att lyssna på. På så vis eliminerar man behovet av att påpeka att de inledande kommentarerna ska vara positiva. Då riskerar man inte att samtalet styrs av negativa synpunkter. Kamraterna fokuserar på innehåller som förutsätts vara av allmänt intresse och är av sådant slag att det går att återberätta (Malmgren & Sandqvist 1991, s. 46). Elevgensvar kan leda till meningsfulla diskussioner om språk och innehåll. Detta kan hjälpa den skrivande eleven att komma vidare i det gemensamma tänkandet. På så vis kan skrivandet bli en social aktivitet och kan i vissa fall vara berikande. Dock är det inte alltid så i texter som är alltför personliga (Svedner 1999, s. 136).

Det är viktigt att låta eleverna berätta historier eftersom deras fantasi och känsla kan utvecklas. Berättandet måste få dominera på grundskolan tillsammans med en väl skött litteraturläsning eftersom att skriva meddelanden, protokoll och referat inte föder någon lust att skriva kreativt. Man måste också ha en positiv behandling vid rättande. Många elevers

skrivlust har förstörts genom den gamla felfinnande, helt språkligt vinklade rättningen. Dock behöver eleverna även träna på andra skrivtekniker. Basen bör vara berättandet utifrån vilken andra skrivtyper övas. Redan på lågstadiet kan eleverna vara med och utforma enkla meddelanden till hemmet. Till en början skriver de av lärarens text på tavlan för att senare bara kunna få grundfakta av läraren och tillsammans med denne kunna resonera och utforma ett meddelande. Oä blir ett viktigt ämne på mellanstadiet och det är viktigt att eleverna skriver mycket även där. Även om en utveckling från berättelse till redogörelse är ett stort steg för eleverna att ta, kan det vara lämpligt. Det går om det sker varsamt och individuellt och läraren hela tiden undervisar (Josephson 1990, s.181).

Många elever slutar använda pennan eller har vant sig att skriva av och är därför inte vana att tänka med pennan. Läraren kan hjälpa de eleverna att komma igång med detta genom ett förberedande samtal och sen låta dem rita eller kortskriva (Sandström Madsén 1996, s.16). Vissa elever drabbas av skrivhämningar för att steget från talat till skrivet språk är stort och för många svårt. Detta på grund av att skrivandet i sig förutsätter en mängd kunskaper som till exempel att ljud motsvaras av bokstäver, grafem, att bokstäverna kan vara stora eller små, att samma ljud kan tecknas på olika sätt, att ordflödet delas upp med hjälp av olika typer av skiljetecken och styckemarkeringar (Svedner 1999, s.122). Eleverna skriver inte gärna när de blir medvetna om sina problem vilket i sin tur leder till att de får för lite övning i att skriva. Här som i andra språkliga sammanhang är det viktigt att man använder sig av detta för att utvecklas och att förmågan ska förbättras. Ett av problemen i skrivträningen är att hitta en balans mellan att få eleverna att skriva gärna och mycket samtidigt som de ska skriva någorlunda formellt korrekt (Svedner 1999, s.123).

I Josephson (1990) ifrågasätts det traditionella sättet att bedriva skrivundervisning. Det krävs bättre förberedelser, så att riskerna för dåliga elevprestationer minskar. Eleverna ska kunna få hjälp i skrivsituationen, så att de får diskutera utformningen då och inte i efterhand får veta hur de skulle ha gjort. Svenskundervisningen ska omfatta hela skrivprocessen och inte bara bedömningen av färdigskrivna texter (Josephson 1990, s.178).

2.5 Skrivundervisning i grundskolans senare år

När man lyfter fram skrivandet, får man inte glömma samtalets betydelse för lärandet. Detta har stor betydelse för att många elever ska få några bestående resultat av studier. Framförallt i

de tidigare skolåren fungerar talspråket ofta som en bro över till skriftspråket. Att tillsammans med en vuxen eller med jämnåriga försöka uttrycka med egna ord det man vill säga, kan vara ett viktigt steg mot skrivandet för yngre elever. För äldre elever kan det vara bra att först få ner egna tankar på papper. ”Det är samspelet mellan samtal och skrivande som har allra störst effekt på lärandet” menar den norska forskaren Olga Dysthe som har gjort klassrumsstudier i Norge och USA. På ett aktivt sätt få möjlighet att använda sitt eget språk när man ska tränga in i nytt stoff är viktigt. Om man med språkets hjälp integrerar det nya med det man redan vet, gör man det nya till sitt eget. Då faller de nya bitarna på plats i det egna kunskapsbyggandet och då finns det även förutsättningar för effekter på lång sikt (Sandström Madsén 1996, s. 5).

Strömquist lägger tyngdpunkten på hela skrivprocessen från den mentala förberedelsen till färdig text som möter läsaren. Men innan texten är färdig att möta läsaren har skrivaren samlat material till innehållet och bearbetat texten ett antal gånger genom att skriva om och skriva om (Strömquist 1993, s.24). Detta kan presenteras genom en pedagogisk schematisering gjord av Strömquist:

Utifrån denna insikt kommer en pedagogisk schematisering av processen att se ut så här:

Förstadiet

- analys av skrivuppgiften (vad skall jag skriva om? för vem? i vilket syfte)
- stoffsamling (samla material)
- sovring/fokusering (vad skall jag ta med av materialet, vad skall jag koncentrera mig på?)

Skrivstadiet

- formulering (översätta tankar till skrift)

Efterstadiet

- bearbetning (från utkast till färdig text)
 - utskrift
 - korrekturläsning
 - publicering/ev tryckning (texten möter läsaren)
- (Strömquist 1993, s.24)

Liberg tycker liksom Strömquist det är viktigt att man använder sig av såväl förberedelse som efterarbete när man arbetar med skrivande (Liberg 1993, s.48).

Josephson anser att den svåraste språkliga aktiviteten i skolan är skrivandet och att det därför är många skolproblem som fokuseras där. För många elever är det ett mödosamt arbete att lära sig skriva. Till följd av detta är det många elever som ger upp i slutet av mellanstadiet. Eleverna lär sig inte skriva så bra att de har någon riktig nytta av sin skrivförmåga. En vanlig

replik är "Jag kan inte skriva". På högstadiet blir ovilja och ångest ofta tydlig eftersom de då har lärt sig att skriva är svårt samt att de är dåliga i skrivning (Josephson 1990, s.176).

Enligt Svedner innebär integrerat skrivande att eleverna använder sin förmåga att skriva i ett sammanhang där det fyller en funktion. Detta kan vara när det är integrerat i sociala sammanhang, i klassens eller elevens liv men även då det används som medel att ta till sig eller befästa kunskap. Det integrerade skrivandet kan vara riktat till lärare, medelever eller till en mottagare utanför klassrummet. Ett närliggande sätt att använda integrerat skrivande är när eleverna följer undervisningen med pennan i hand och bearbetar den på olika sätt. Eleverna kan bland annat anteckna, besvara frågor, sammanfatta, precisera tankar och vara med och planera (Svedner 1999, s. 129).

Begynnelsemeningar kan användas som start för såväl berättande som för stafettskrivning. Stafettskrivning är när en elev börjar skriva på en text för att sedan skicka den vidare till en annan elev som skriver lite och sedan i sin tur skickar den vidare till nästa och så vidare. Det är viktigt att påpeka att fristående skrivning många gånger har varit och kan bli meningsfullt för eleverna. Skrivandet blir meningsfullt om de får ett ämne som passar dem, eller kanske till exempel en bild som de kan leva sig in i. Alltså hänger inte meningsfullheten enbart ihop med den yttre organisationen. Precis som i andra fall är meningsfullheten något som den enskilde eleven känner eller inte känner beroende på andra saker än vilken undervisningssituation hon eller han är i (Svedner 1999, s.133f).

Ett annat sätt att stimulera skrivande på är att använda sig av en bild. Den kan vara startpunkten för en berättelse. Genom att låta eleverna titta på bilden på en arbetsprojektor eller på en stencil aktiverar man upplevelsen genom samtal eller ordsamlande. Man kan börja med att ställa frågor som "Vilka är det? Vad gör de? Vad händer dem?" Naturligtvis gäller detta bilder där människor finns med. Det är också dessa bilder som är lättast att arbeta med. När det gäller ordsamlandet får eleverna frågan "Vad kommer ni att tänka på när ni ser den här bilden?" och orden skrivs upp på tavlan (Svedner 1999, s.132).

En möjlighet till skrivande i skolan är att skriva en insändare eller något ledarlikt i en klasstidning. Många gånger kan det kännas tjatigt för läraren eftersom det oftast handlar om problem med skolmaten eller fritidslokaler. Men man får inte glömma att för varje ny

elevgeneration är detta nytt. I bästa fall kan eleverna till och med få in en insändare i lokaltidningen (Svedner 1999, s.131).

Svedner ger exempel på skrivande i samband med litteraturläsning där eleverna får skriva brev till någon i boken och därigenom leva sig in i boken – inlevelsenskrivande (1999, s. 130). Ett annat exempel på meningsfullt skrivande kan vara brevväxling med andra klasser (Svedner 1999, s.131).

Eleverna måste ges möjlighet att möta olika texttyper och därmed också lära sig förstå olika skrivsituationer. Skrivundervisningen har inneburit att skrivandet har varit fristående och förlagt till vissa speciella tillfällen som har präglats av prov- och prestationsanspänningar; de så kallade salsskrivningarna. Idag ser man på ett annat sätt när det gäller skrivande där man istället strävar efter integrering av skrivande i andra ämnen. Det som leder till utveckling är den ständiga användningen. Det är viktigt att skrivandet byggs in i den övriga undervisningen som det står i Lpo 94. Då och då är det viktigt att eleverna får vara med om det genomarbetade skrivandet vilket innebär att de ska ha ett ordentligt stoff att skriva om. Helst ska det vara något som de arbetar med i undervisningen till exempel i temaform. Detta kan då arbetas fram och diskuteras i grupp. Utkastet som sedan skrivs kommenteras av lärare och även ibland av kamrater. Efter det skrivs en mer genomarbetad version som kommenteras även språkligt. Slutligen skrivs en slutversion som helst skall publiceras eller användas på något sätt (Svedner 1999, s.124).

Med hjälp av kamratbearbetning kan läsaren upptäcka eventuella skrivfel, tankeskutt eller andra oklarheter i skrivarens text som han eller hon inte själv ser. Kamratbearbetning bör ses som en tvåstegsaktivitet som omfattar dels respons/samtalsstöd och dels textgranskning/revidering. För de elever som befinner sig i början av sin skrivutveckling, utgör respons den viktigaste delen. Textgranskningen är värdefull för att elevens egen skrivförmåga ska utvecklas. Vid responsbearbetning läser skrivaren sin text för kamraten eller kamraterna och samtalet efteråt leder till nya idéer och infallsvinklar (Malmgren & Sandqvist 1991, s.45).

Endast vid enstaka tillfällen får eleverna prova på att skriva längre texter. Oftast lär man endast ut ett begränsat skrivande så som till exempel korta svar på givna frågor i arbetsböcker. Enligt Liberg utbildar skolan inte skrivare utan enbart sekreterare. Detta kan vara en

bidragande orsak till att många elever inte utvecklar effektivt skrivande när det gäller längre texter (Liberg 1993, s.50f).

2.6 Lärarens roll

Det är nödvändigt att läraren har minnen från tiden när han eller hon älskade att skriva (Calkins 1994, s.15). Om läraren inte har behagliga skrivminnen finns det en risk att man godkänner elevernas motstånd. Då läggs det mer tid på locka, puffa på och motivera utifrån lärarens egen tråkiga erfarenhet (Calkins 1994, s.13).

Elever skriver i första hand för sig själva, för att utveckla egna tankar och för att få en relation till ämnesinnehållet. I första hand för de en dialog med sig själva i texten. Först i andra hand ska de tänka på mottagarna. Det är viktigt att få möjlighet att tala om vad man tänkt för andra. Riskerar man att bli kritiserad eller bedömd, vågar man inte ta några risker. Det kan vara att erkänna något man inte vet eller har förstått. ”Som lärare måste man försöka ta sig ur den traditionella bedömarrollen, för att i stället försöka bli en partner i en mer förtroendefull dialog” (Sandström Madsén 1996, s.16).

Lärarens roll som bearbetningspartner är viktig och det gäller framförallt vid bearbetningens textgranskning. Då behövs lärarens kompetens – enbart eller som komplement till kamraternas insatser. Ursprungligen förutsattes läraren spela rollen som bearbetningspartner i den traditionella skrivpedagogiken. När läraren förde in sina kommentarer och felmarkeringar i elevernas texter var den ursprungliga avsikten att eleverna, var och en skulle ändra/rätta/bearbeta sina texter utifrån dessa påpekanden. Detta gick inte bra. Elevernas engagemang minskade samtidigt som rödpennans suveränitet blev allt starkare. Lärarens obefogade arbetsinsatser ledde till förströdda konstateranden och ointresserade axelryckningar från eleverna (Malmgren & Sandqvist 1991, s. 46f).

Valet av skrivsituation och utformningen av uppgiften är beroende av vilket syfte läraren har med elevernas skrivande. Vid en introduktion av ett nytt avsnitt kan det vara fråga om att skapa ett intresse och motivera eleverna för ämnet. Det kan även handla om att göra eleverna nyfikna på en speciell fråga. Det är bra att använda bilden som ett komplement eller ersättning för kortskrivande i de tidigare skolåren (Sandström Madsén 1996, s.14).

Läraren måste vara medveten om att hans eller hennes viktigaste uppgifter som skrivhandledare är att ge eleverna så många strategier som möjligt (Strömquist 1993, s.31). ”Som lärare måste jag veta vad jag gör och framförallt vad jag vill uppnå med att låta eleverna skriva.” Det har tidigare påpekats att vi i skolan idag har mest vana ifrån att använda skrivandet för att ta reda på vad eleverna lärt sig. Läraren som låter sina elever kortskriva kan ha flera olika syften (Sandström Madsén 1996, s.13).

Alla svensklärare lägger ner mycket tid på att gå igenom elevtexter och markera fel och svagheter samt klagar över sin rättningsbörda. Svedner undrar om det är ett meningsfullt arbete. Många gånger är inte läraren klar över vad han eller hon ska göra med elevtexten framför sig. Han eller hon vet att det är meningslöst att markera alla misstag men tycker å andra sidan inte att det är rätt att låta misstagen stå kvar med tanke på vad eventuellt föräldrar och kolleger skall säga. Därför är det viktigt att precisera uppgiften och ersätta ordet rättning med ordet handledning. Utgångspunkten i handledning innebär att utifrån det eleven har presterat försöka hjälpa honom eller henne att bli bättre. Dessutom innebär handledning också uppmuntran och påpekande av vad som kan bli bättre. Handledning är alltid individanpassad. ”Det är inte texten som skall bli perfekt, det är skrivaren som skall bli bättre” (Svedner 1999, s.125).

Strömquist menar att elevernas texter bör rättas med varsam hand. Det gäller att handleda eleverna i deras skrivutveckling och att uppmuntra till fortsatt och utvecklat skrivande samt att främja skrivglädjen. Det är viktigt att rätta konstruktivt och med respekt för barnets språk tar man lika mycket fasta på förtjänster som brister. Eleverna ska få veta vad som är bra och inte bara det som är mindre bra i deras texter (Strömquist 1993, s.106). När läraren rättar är det viktigt att han eller hon bedömer texten konstruktivt och lyfter fram kvaliteterna och det utvecklingsbara och inte enbart pekar på det som behöver korrigeras (Josephson 1990, s.5).

Josephson anser att svenska elever förbereds för litet för skrivandet och att det inte räcker med att det enskilda skrivtillfället förbereds enbart punktvis. Han menar att skrivundervisningen måste vara kontinuerlig och framför allt integreras med läsningen (Josephson 1990, s.180).

2.7 Avrundning

Barn lär sig lättast i samspel med andra och om de förstår meningen med varför man skriver samt om de har skrivande förebilder.

När man ska låta eleverna skriva är det viktigt att tänka på att det finns många olika texter de kan skriva. Det är inte enbart för sig själva och läraren eleverna skriver utan skrivandet kan även ses som en dialog genom till exempel brevväxling. Att skriva en insändare, en skoltidning eller ett meddelande kan också ses som något meningsfullt där texten har en mottagare. Återigen - olika texter passar olika elever.

Det är viktigt att inte stressa en elev som inte visar intresse av att skriva utan komma ihåg att alla elever är olika och ska bemötas därefter. Det är viktigt för eleven att skrivningen känns meningsfull och där har läraren en viktig roll. Som lärare får man absolut inte gå in och rätta sönder en text utan med varsam hand handleda eleven.

3. PROBLEMPRECISERING

Litteraturen visar vikten av skrivandet i ett sammanhang, det vill säga det ska inte ses som en isolerad företeelse utan något som genomsyrar hela skolans arbete samt samarbetet med andra i omgivningen. Det är även viktigt att eleverna får bekräftelse på sina texter. Detta innebär inte enbart att texterna blir rättade utan att kamrater såväl som lärare går in och ger synpunkter, vilket gör att eleverna känner att de får nya infallsvinklar och idéer samt att det de skriver duger. Vi vill utifrån dessa tankar presentera våra frågeställningar:

- i vilka olika sammanhang skriver eleverna, vad och varför
- för vem skriver eleverna, finns det någon mottagare
- hur uppfattar elever sig själva som skrivare

4. EMPIRISK DEL

4.1 Metodval

För att ta reda på elevernas egna synpunkter och erfarenheter har vi valt att göra två undersökningar. Metoderna som använts är två olika typer av intervjuer med elever som utförts i syfte att ta reda på hur de ser på skrivandet. Barnintervjuer är något Doverborg och Pramling förespråkar och detta har vi tagit fasta på för att ta reda på hur eleverna tänker.

Motiven för att göra intervjuer med sina barn och analysera dessa är med andra ord flera, dels att som pedagog bli bättre på att förstå barns tankevärld och därmed kunna skapa en bättre lärande miljö, dels för att utvärdera sitt eget pedagogiska arbete (Doverborg & Pramling 2000, s. 8).

Vid forskningsföreläsningen *Vart tar vattnet vägen?* med Ann-Charlotte Lindner, Högskolan Kristianstad, menade hon att det bästa sättet att få reda på barns tankar är att intervjua dem (27/10-04). Dels har vi gjort en kvantitativ undersökning där det har gjorts enskilda intervjuer med 42 elever i skolår 1-4, dels har det gjorts en kvalitativ undersökning där 15 elever i skolår 1 och 4 har intervjuats enskilt. Det är ett medvetet val att inte ställa några följdfrågor förutom de som finns angivna. Detta på grund av att det då i botten inte är samma fråga eftersom risken finns att följdfrågorna blir olika beroende på att man får olika svar av eleverna. Det fanns en möjlighet att eleverna skulle försöka gissa vilket svar de trodde förväntades av dem om det gavs för många följdfrågor. "Barn genomskådar snart vilka förväntningar pedagogen har och försöker ofta tillfredsställa dessa" (Doverborg & Pramling 2000, s.19). Intervjusvaren i den kvantitativa undersökningen har inte delats upp mellan kön och de olika åldrarna eftersom det inte är det arbetet ska visa. Svaren i den kvalitativa undersökningen är uppdelade mellan åldrarna. Denna uppdelning är vald för att se om svaren skiljer sig mycket från varandra och i vilka frågor de olika ålderskategorierna skiljer sig. Valet att göra både kvalitativa och kvantitativa undersökningar stöds av Patel & Davidson.

De båda inriktningarna framställs ofta som om de är helt oförenliga, vilket knappast är fallet i praktiskt forskningsarbete. [...] Huvuddelen av den forskning som bedrivs idag inom samhälls- och beteendevetenskaperna befinner sig någonstans mellan dessa två ändpunkter (Patel & Davidson 2003, s.14).

Eftersom 42 svar hade givit ett för omfattande underlag för en kvalitativ undersökning gjordes valet att endast intervjua 15 elever. Däremot anses 42 svar som ett för litet underlag när det gäller en kvantitativ undersökning men med tanke på den korta tid vi har haft till vårt

förfogande har vi valt att göra det ändå och är medvetna om att tillförlitligheten inte är till fullo i vårt kvantitativa resultat. Därför kan det inte dras några generella slutsatser utifrån resultatet, utan endast angående berörda skolor.

4.2 Intervjufrågor

Frågorna (se bilaga 1 och 2) utgick ifrån hur eleverna ser på sig själva som skrivare eftersom litteraturen behandlar vikten av att ha tilltro till sin egen förmåga. Meningen med frågorna var att ta reda på elevernas egna uppfattningar när det gäller att stava rätt, för att se om detta är något eleverna anser som viktigt eller om det är läraren som driver på det. Det har även ställts frågor som behandlar i vilka sammanhang eleverna skriver och om det har någon mottagare, med andra ord om skrivandet är något meningsfullt. I intervjuerna ville vi ta reda på om de har förstått meningen med skrivandet och har frågat om varför man lär sig skriva. För att se på skolans respektive hemmets betydelse vid skrivinläring var det av intresse när eleverna lärde sig skriva och vem som lärde dem. Frågan om hur de lärde sig skriva ställdes för att lyfta fram vilka olika metoder eleverna har använt sig av och svaren kan bland annat vi ta med oss i vårt framtida yrke. När intervjuerna var genomförda och skulle sammanställas visade det sig att några av frågorna hade behövt vara annorlunda formulerade. Men på grund av tidsbrist fanns inte utrymme för att göra om frågorna och genomföra delar av intervjuerna på nytt.

4.3 Förberedelse

När vi genomförde den kvantitativa undersökningen utgick vi från alla eleverna vi hade tillgång till, sammanlagt 42 elever i skolår 1-4, medan vi i den kvalitativa undersökningen utgick från alla eleverna i skolår 1, de var sju stycken samt åtta elever i skolår 4. Dessa åtta elever valdes ut så det utföll på tre flickor och fem pojkar eftersom de utgjorde en tredjedel av klassen. Vilka elever det blev valdes slumpmässigt ut. Detta stöds av Patel & Davidson: ”Förutsatt att vi har gjort urvalet på ett korrekt sätt är resultatet vi erhåller från stickprovet representativa för populationen. [---] Detta kallas att man *generaliserar* från stickprovet till populationen” (Patel & Davidson 2003, s.54).

Några av föräldrarna informerades under ett föräldramöte vad syftet med intervjuerna var samt att det var frivilligt att delta. Innan intervjuerna kunde genomföras delades det ut lappar

som eleverna fick ta hem för påskrift (se bilaga 3). Det är nödvändigt att ha föräldrarnas godkännande om eleverna är under 15 år.

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär) (Vetenskapsrådet 2002, s.9).

4.4 Genomförande

När vi hade fått föräldrarnas godkännande genomfördes intervjuerna. Vi letade upp en lugn plats där det inte förekom några störande moment så att eleverna skulle kunna koncentrera sig på intervjun. Vikten av detta beskriver Doverborg & Pramling: ”Att ha valt en lugn plats är en betydelsefull förutsättning för att barnet skall kunna koncentrera sig och inte tappa intresset. Det är olämpligt att använda sig av ett personalrum, omklädningsrum etc, dit andra pedagoger kommer med jämna mellanrum” (Doverborg & Pramling 2000, s. 25). Det var inga problem att hitta en lugn plats att genomföra intervjuerna på, så eleverna kunde koncentrera sig helt och hållet på frågorna.

Innan själva intervjun startade informerades varje enskild elev om syftet med intervjun, att det var frivilligt och att ingen mer än eleven och intervjuaren visste vad just den eleven sade. ”För att skapa en bra samtalssituation bör man också berätta för barnet vad samtalet skall handla om och varför det skall äga rum” (Doverborg & Pramling 2000, s.28). Det är viktigt att vara uppmärksam på hur eleverna svarade, att det var vad han eller hon verkligen tyckte och inte vad intervjuaren kunde tänkas vilja ha för svar. Vid intervjuerna skrev vi ner svaren fortlöpande samt om eleven samtidigt visad något utmärkande med sitt kroppsspråk.

4.5 Resultat av kvantitativ undersökning

De frågor som användes i den kvantitativa undersökningen är medvetet tydligt skrivna eftersom de har ställts till yngre elever. Underlaget är endast 42 elever så vi är medvetna om att undersökningen inte är helt tillförlitlig men ändå kan ge en liten fingervisning. Det har inte förekommit något bortfall eftersom eleverna blev intervjuade och alla tillfrågade elever ville delta. I de två första frågorna fanns tre svarsalternativ medan fråga tre endast hade två svarsalternativ. Detta var medvetet val eftersom det tredje svarsalternativet annars hade varit vet ej och det kan misstänkas att många kanske hade valt detta för att slippa ta ställning. Vi

har valt att redovisa resultaten i diagram. Anledningen till valet av stapeldiagram är att dessa visar resultat tydligare och det går lättare att jämföra resultaten.

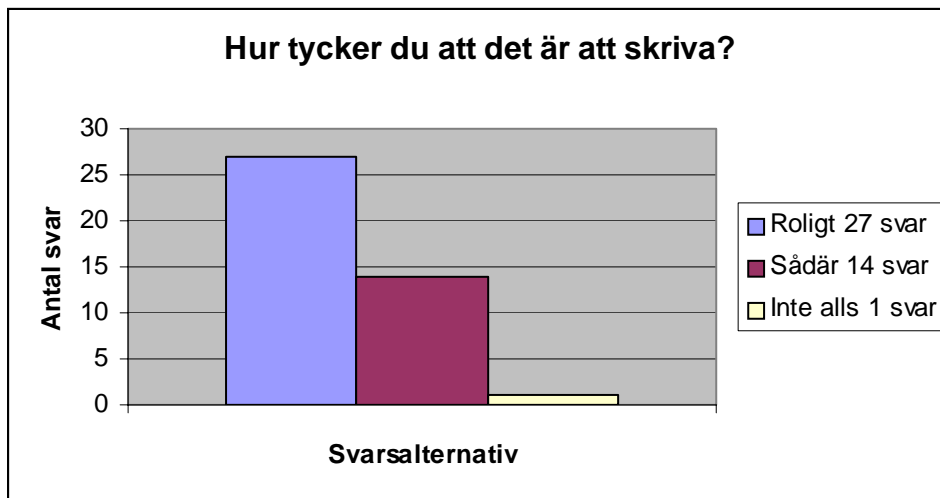


Diagram 1

På frågan *Hur tycker du att det är att skriva?* svarade 27 stycken elever att de tycker att det är roligt, 14 svarade att de tycker att det är sådär och att det beror på vad det är de ska skriva. Det var bara en elev av 42 stycken som svarade inte alls, det vill säga att det inte alls är roligt.

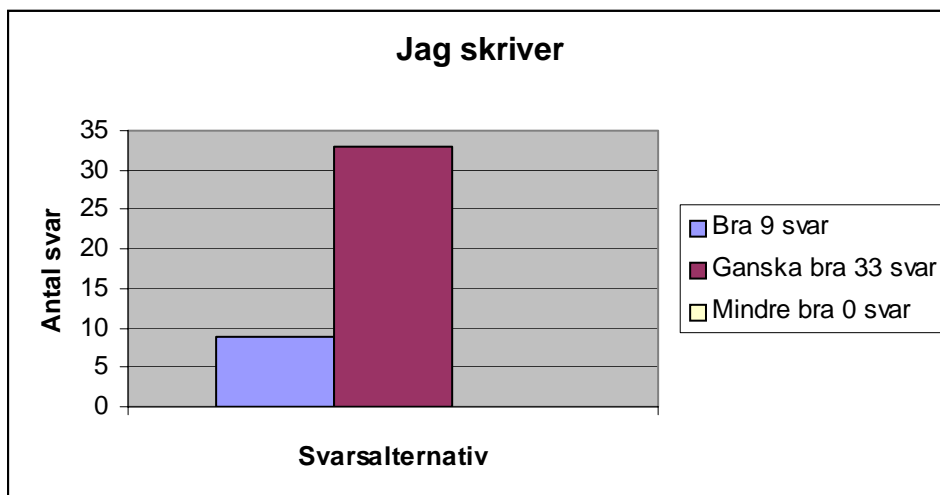


Diagram 2

På frågan eller rättare sagt påståendet *Jag skriver* skulle eleverna fylla i svaret. Det svar som förekom mest, 33 gånger, var ganska bra. Svaret bra kom vid 9 tillfällen och mindre bra ingen gång.



Diagram 3

På frågan *Är det viktigt eller oviktigt att stava rätt?* var svaren ganska jämna. 24 elever gav svaret att de tyckte att det var viktigt medan 18 elever tyckte att det var oviktigt.

4.6 Resultat av kvalitativ undersökning

1a) När lärde du dig skriva?

De flesta eleverna i skolår 1 svarade att de lärde sig skriva vid sex års ålder. Flertalet av eleverna i skolår 4 svarade däremot att de lärde sig skriva vid sju års ålder. Dock framgick att samtliga elever kunde skriva sitt namn betydligt tidigare.

1b) Hur lärde du dig att skriva?

Eleverna i skolår 1 svarade till största del att föräldrarna skrev först och sedan skrev eleverna själva av. Detta visar att eleverna uppfattar det som att skrivinläringen kommer hemifrån och inte från skolan. Flertalet av svaren från eleverna i skolår 4 visade att de inte visste hur det gått till utan en dag bara fanns det där.

Började först med små ord. Mamma skrev först sen skrev jag av. Sen fick jag försöka själv (Elev, skolår 1).

Tittade mycket i böcker hemma. Skrev av det (Elev, skolår 4).

2a) *Varför lär man sig skriva?*

Svaren från eleverna i skolår 1 hade väldigt stor variation. Allt från ”vet inte” till ”Fall man ska skriva på ett kontrakt”. Det kom även svar som:

Så man vet vad man heter. Man lär sig alla andras namn. Så man vet vad mamma och pappa heter (Elev, skolår 1).

Fall om nån säger:

-kan du skriva så kan man visa det. Fall man ska skriva på ett kontrakt. Och så kan man skriva i sin dagbok så man kan se sen när man blir gammal vad man har gjort och så (Elev, skolår 1).

Det är bara bra att kunna (Elev, skolår 4).

Nästan alla eleverna i skolår 4 var överens om hur viktigt det var att kunna skriva som vuxen om man ska skriva brev eller räkningar. Vi tycker svaren visar på elevernas osäkerhet när det gäller varför man lär sig skriva. När eleverna i skolår 4 fick denna fråga började nästan samtliga med att småle och rycka på axlarna.

2b) *Vem lärde dig skriva?*

Eleverna i skolår 1 svarade övervägande mamma och pappa. Detta knyter an till svaren i fråga 1b. Läraren, syskon samt mamma och pappa blev det svar som förekom mest bland eleverna i skolår 4. De här svaren visar på föräldrarnas delaktighet i barnens skrivinläring. Förr var det vanligare att eleverna lärde sig skriva först när de började skolan eftersom det ansågs som skolans uppgift att lära eleverna skriva.

3) *Jag skriver*

På denna fråga fanns tre svarsalternativ att välja mellan, vilka bestod av: bra, ganska bra och mindre bra. Här utgår vi från de 15 eleverna i den kvalitativa undersökningen medan diagram 2 under rubrik 5.3 redovisar 42 elever. Alla elever utom 2 svarade både i skolår 1 och 4 att de skrev ganska bra. Dessa fyra elever svarade bra. Ingen svarade mindre bra.

4a) *Hur tycker du det är att skriva?*

Här utgår vi från de 15 eleverna i den kvalitativa undersökningen medan diagram 1 under rubrik 4.5 redovisar 42 elever. Av eleverna i skolår 1 angav de flesta svaret sådär, medan en tyckte att det inte alls var roligt. Endast en elev svarade att det var roligt. I skolår 4 var det endast en elev som svarade sådär medan alla de andra svarade roligt. Orsaken till den övervägande delen svar sådär i skolår 1 kan bero på elevernas nya kontakt med skrivandet där

alla elever fortfarande höll på med bokstavsträning och därför var lite begränsade i sitt skrivande eftersom bokstavsträning är en form av avskrivning. Därmed har de ännu inte fått känna på hur det är att få vara en skrivande människa. Det som innebär att skriva för en elev i skolår 1 innebär inte samma sak för en elev i skolår 4 eller som för en student på högskolan, men det som är viktigt att komma ihåg är att varje individ utgår från sina erfarenheter och kunskaper.

4b) *Varför?*

Svaren från eleverna i skolår 1 varierade beroende på vad de svarade på föregående fråga. De flesta eleverna var osäkra på sina svar beroende på vad det är de ska skriva. Eleverna i skolår 4 var positiva till att skriva för de får skriva egna berättelser där de får hitta på vad dessa ska handla om. Den elev som gav svaret sådär tyckte att det var svårt när man ska stava. Svaren som kom från eleverna i skolår 1 kan bland annat bero på att de eleverna inte enbart behöver tänka på innehållet i texten utan även hur orden stavas och hur de olika bokstäverna ser ut.

Jag tycker det är tråkigt. Och så blir jag lätt trött också (Elev, skolår 1).

För att det är svårt och tänka. Svårt att hitta det man tycker är bra att skriva (Elev, skolår 1).

Berättelser om andra, påhittat är roligt. Det är inte roligt att skriva av vad andra har skrivit. Roligare och hitta på själv (Elev, skolår 4).

Inte alltid kul. Ibland är man trött och orkar inte (Elev, skolår 4).

5a) *När brukar du skriva på din fritid?*

På denna fråga delades elevernas svar upp sig mellan antingen om de skrev, det vill säga ja, nej, ibland eller sällan eller vad de skrev. Det visade sig att denna fråga hade behövt vara annorlunda utformad eftersom eleverna missuppfattade den. Istället borde den vara utformad på följande vis: Brukar du skriva på din fritid?

5b) *Vad skriver du?*

På denna fråga varierade svaren oerhört. Det kom svar som till exempel: de skrev dagbok, läxa, kort eller brev, skriver till teckningar, sagor och berättelser, meddelande till mamma och pappa samt egna sångtexter. En elev i skolår 4 lärde sin lillebror skriva. Det fanns elever som svarade att de inte skrev på sin fritid, men när vi ändå nämnde frågan om vad de skrev så gav de svaret läxor och kort.

Ritar teckningar och skriver till mamma och pappa. Vad vi ska köpa, det gör vi ibland (Elev, skolår 1).

När jag var mindre skrev jag sånger när jag lärt mig skriva. Brev till mormor och morfar, dom blir så glada (Elev, skolår 4).

5c) *Vem läser det du skriver?*

Här var svaren övervägande mamma och pappa eller familjen. Det var endast 4 av 15 elever som svarade att det bara var de själva som läste det de skrev.

Intervjuare: När brukar du skriva på din fritid?

Eleven: Sällan.

I: Vad skriver du?

E: (Efter mycket tvekan) Julkort i så fall.

I: Vem läser det du skriver?

E: De som får korten (Snabbt svar och tittar på intervjuaren med en konstig blick och en röst som låter som svaret är en självklarhet) (Elev, skolår 4).

Denna eleven skrev sällan på sin fritid men när det väl hände var det meningsfullt skrivande med en mottagare.

6a) *Skriver ni mycket i skolan?*

I denna fråga var de flesta eleverna överens om att de skrev mycket. Dock var det en elev i skolår 4 som inte tyckte att de skrev mycket. Denna elev tyckte att de kanske kunde skriva lite mer. Eleverna i skolår 4 tyckte att även om de skrev mycket så var det inte för mycket utan det var lagom. De flesta i skolår 1 eller 4 verkade inte negativa till att skriva eller tyckte de skrev för mycket.

6b) *Vad skriver ni i skolan?*

Merparten av eleverna i skolår 1 sade att de skrev dagböcker. Detta är en stor skrivbok där de skriver om olika händelser de varit med om i skolan, till exempel om de varit på någon utfärd eller teater. En orsak till varför dagboken kom upp var att de arbetade mycket med denna under vår VFU-period (verksamhetsförlagd utbildning). Alla elever i skolår 4 sade att de skrev berättelser. Ett par fyllde i att de även skrev fakta och i matte. Endast en elev sade att de skrev i sina planeringsböcker. Detta tycker vi är märkligt eftersom detta var en gemensam aktivitet som återkom varje måndag och fredag.

6c) *Vem läser det du skriver?*

Eleverna i både skolår 1 och 4 var i denna fråga helt överens om att det var fröken/lärarna som läste det de skrev i skolan. Ett par av eleverna i skolår 4 lade dock till kompisarna i skolan samt mamma och pappa. Eleverna i skolår 4 tar hem sina planeringsböcker varje vecka så föräldrarna kan läsa vad som ska hända och har hänt samt skriva under den.

6d) *Vad tycker du är roligast att skriva?*

Eleverna i skolår 1 svarade dagbok, Spanien, *Ärtan Pärtan*.

Skriva små bokstäver och skriva mitt namn på min snyggaste stil (Elev, skolår 1).

Anledningen till svaret Spanien beror på att eleverna arbetade med ett Spanien-tema under denna period. *Ärtan Pärtan* är en övningsbok i svenska som eleverna kan arbeta med när de har en stund över. Eleverna i skolår 4 svarade övervägande sagor och berättelser där de själva får bestämma innehållet. Några få elever svarade även fakta. Detta var en fråga där samtliga elever hade ett svar att ge utan att behöva fundera.

7a) *Är det viktigt eller oviktigt att stava rätt?*

Här utgår vi från de 15 eleverna i den kvalitativa undersökningen medan diagram 3 under rubrik 5.3 redovisar 42 elever. Ungefär hälften av eleverna i skolår 1 tyckte att det är viktigt att stava rätt medan majoriteten av eleverna i skolår 4 tyckte det var viktigt att stava rätt.

7b) *Varför?*

Eleverna i skolår 1 var osäkra på varför de tyckte som de tyckte. Detta tror vi beror på att de är i början av sin skrivutveckling och inte har kommit så mycket i kontakt med stavning. Ett par elever tyckte huvudsaken var att var och en skrev så bra de kunde. De elever i skolår 4 som tyckte att det var viktigt att stava rätt tyckte detta på grund av att annars kunde man inte läsa vad det stod. Med ”man” menade de andra som läser det skrivna. De ansåg att om man stavar rätt behöver ingen fråga vad där står eller hur det stavas. Några elever tyckte att det berodde på vad det var de skrev. Om de skrev en kladd gjorde det inget att de stavade fel eftersom det bara var de själva som skulle läsa det.

Annars kan nån inte läsa kanske (Har på föregående fråga svarat viktigt)
(Elev, skolår 1).

Ibland är det viktigt om någon annan ska läsa det (Elev, skolår 4).

En elev som svarade oviktigt fortsatte så här:

För då kan man lära sig mera. Det bästa är att man själv vet vad där står, tycker jag (Elev, skolår 1).

En elev tyckte att det inte alls var viktigt och fortsatte sedan:

Huvudsaken är att man skriver så bra man kan. Man kan rätta sen i så fall. Men det är inte viktigt att stava rätt (Elev, skolår 4).

4.7 Sammanfattning och analys av resultat

Resultatet av den kvantitativa undersökningen visar att de flesta av eleverna tycker att det är roligt att skriva och att det berodde på vad de skrev samt att de skriver ganska bra. Med knapp majoritet svarade eleverna att de tyckte det var viktigt att stava rätt. De ansåg att det hade att göra med om texten skulle läsas av någon annan. Om texten hade någon mottagare var det viktigt att stava rätt.

Resultatet av den kvalitativa undersökningen visar att eleverna är osäkra på varför man lär sig skriva. De flesta eleverna i skolår 1 lärde sig skriva vid sex års ålder medan eleverna i skolår 4 lärde sig vid sju års ålder. Majoriteten av svaren visar att det är föräldrar och syskon som har lärt dem att skriva. Även om det mestadels var familjemedlemmar som lärt eleverna att skriva funderar vi på hur det kan komma sig att det var sådan skillnad på när eleverna i skolår 1 och 4 lärde sig skriva. Har det med elevernas uppfattning om skrivande att göra eller att de går på olika skolor? Skrivinläringen för eleverna i skolår 1 bestod i att de skrev av vad de vuxna hade skrivit medan eleverna i skolår 4 var osäkra på hur det gått till.

De flesta eleverna i skolår 1 tyckte att det var sådär att skriva. Detta kan bero på att eleverna i skolår 1 till stor del fortfarande höll på med bokstavsträning. Eleverna i skolår 4 tyckte dock till största del att det var roligt att skriva, endast en elev svarade sådär. Undersökningen visar även att eleverna inte reflekterar över *när* de skriver. De svarade att de sällan skrev på sin fritid men sedan visade det sig att de skrev läxor, inköpslistor, födelsedagskort samt meddelande till föräldrarna. Det visade sig att de flesta har någon som läser det de skriver, oftast någon i familjen, vilket gör skrivandet meningsfullt.

Eleverna tyckte att de skrev mycket i skolan, dock inte för mycket. Det eleverna tyckte var roligast att skriva i skolår 1 var dagbok medan de i skolår 4 skrev berättelser. Majoriteten av eleverna tyckte att det var viktigt att stava rätt, se ovan. De flesta eleverna tyckte att de skriver ganska bra, hela 33 elever av 42 gav detta svar.

5. DISKUSSION

I diskussionen sammanfattas litteratur, undersökning med våra egna tankar. Vi inleder med varför man skriver och fortsätter med vad och när eleverna skriver samt hur de ser på sitt eget skrivande. Vi tar även upp att elever är olika samt hur vår roll som lärare kan se ut.

5.1 Varför man skriver

Liberg (1993, s.11) och Strömquist (1993, s.13) anser att det är en rättighet man har att få lära sig skriva. Detta på grund av skrivandets betydelse i dagens samhälle. En utvecklad skrivförmåga betyder mycket för självförtroendet och skrivandet är ett viktigt redskap för kunskapshämtning och kunskapsförmedling. Många gånger längtar barn efter att få börja skolan för att de ska få lära sig läsa och skriva. Men någonstans på vägen går det lite snett och den skrivglädje de har när de kommer till skolan försvinner av någon anledning. Enligt Josephson är det många elever som våndas inför vissa skrivuppgifter när de blir lite äldre (Josephson1990, s.176).

Det visar sig att eleverna inte har klart för sig varför man ska lära sig skriva. En av intervjufrågorna hänförde sig till varför man lär sig skriva och där var alla elever osäkra. De flesta konstaterade bara att det var bra att kunna när man var vuxen. Marton och Booth ger exempel på vikten av att verkligen förstå varför man lär sig skriva. De visar på elever som har svårt att lära sig skriva för att de inte förstår meningen med det (Marton och Booth 2000, s.181f). Vi undrar vad vi i skolan kan göra för att ge eleverna redskap för att finna meningsfullheten i skrivandet så de blir uppmärksamma på att skrivandet fyller en funktion. Svedner ger exempel på skrivandet i ett sammanhang där det fyller en funktion med hjälp av att integrera det i ett socialt sammanhang. Detta kan ske dels genom att skriva om något i elevens eller klassens liv dels användas som medel att ta till sig eller befästa kunskap (Svedner 1999, s.129). För de äldre eleverna kan en meningsfull uppgift vara att göra en klasstidning eller skriva en insändare till lokaltidningen. Brevväxling med andra klasser kan vara ytterligare ett exempel på en meningsfull uppgift (Svedner 1999, s.131).

5.2 Vad och när skriver eleverna

När vi ställde frågan till eleverna om vem som lärt dem skriva svarade en stor del av eleverna föräldrar eller syskon. Detta visar på föräldrarnas delaktighet i elevernas skrivinläring och att

skrivandet många gånger är en naturligt förekommande aktivitet i dessa elevers hem. Liberg ger några situationer på där barn och vuxna skriver tillsammans. De kan skriva namn på teckningar, julklappsetiketter, inköpslistor, meddelande och vykort. Hon betonar också vikten av att ha vuxna som skrivande förebilder (Liberg 1993, s. 35). Även Strömquist poängterar att barn som har skrivande vuxna som förebilder har ett klart försprång när de själva ska lära sig att skriva. Detta för att barnen ska se att skrivandet är något meningsfullt och inte något som används enbart i skolan (Strömquist 1993, s.43). Vygotskij framhåller vikten av att barn i samspel med vuxna lär sig att göra saker först tillsammans med den vuxne för att sedan klara av det på egen hand (Bjar & Liberg 2003, s. 228f).

Det fanns elever som i intervjun svarade att de inte skrev på sin fritid men som när vi pratade vidare om det sade att de ändå skrev till exempel läxor, födelsedagskort, inköpslistor samt meddelanden till föräldrarna. Även i skolan visade det sig att eleverna skrev andra saker som de inte alltid tänkte på att de faktiskt skrev. Detta visar att eleverna inte alltid är medvetna om när de skriver eller vad som är skrivande, eftersom de för det mesta förknippar skrivandet till berättelser de ska skriva i skolan.

När vi frågade eleverna om vad de skrev i skolan svarade alla i skolår 4 att de skrev berättelser. Dessa berättelser fick eleverna hitta på själva och det var väldigt uppskattat, alla tyckte det var roligt. Enligt Josephson ska man låta eleverna få berätta historier eftersom känslan och fantasin utvecklas. Han anser att basen bör vara berättandet utifrån vilken andra skrivtyper övas (Josephson 1990, s.181). Ett par av eleverna svarade även att de skrev fakta och i matte. Endast en elev sade att de skrev i sina planeringsböcker. Vi finner detta motsägelsefullt eftersom det var en gemensam aktivitet att skriva i sina planeringsböcker varje vecka. Även här ställer vi oss frågan hur eleverna ser på skrivande och vad som faktiskt är skrivande. Flertalet av eleverna i skolår 1 svarade att de skrev dagböcker i skolan. I dessa böcker skrev eleverna om olika händelser de varit med om. Vi tycker att det är bra att eleverna ges tillfälle att skriva om händelser de varit med om eftersom det handlar om deras egna erfarenheter. Elevers skrivande ingår i funktionella sammanhang, det vill säga där de får skriva utifrån sina egna erfarenheter. De tar med sig sina egna upplevelser, in i sitt skrivande (Bjar & Liberg 2003, s.226). Det kan göras med hjälp av att eleverna får skriva om till exempel deras sommarlov. Om man som lärare visar att man verkligen är intresserad av vad eleverna har att berätta blir det en meningsfull skrivuppgift och inte enbart något rutinmässigt (Svedner 1999, s.130).

5.3 Elevernas egen syn på skrivandet

Av 42 elever tyckte 33 att de skrev ganska bra. Ingen elev tyckte att de skrev mindre bra. Vi tycker det är positivt eftersom alla elever mer eller mindre trodde på sig själva som skrivare. Enligt Sandström Madsén är det viktigt att ha tilltro till sin egen förmåga och att elevernas tankar blir synliga för både läraren och sig själva. På så vis känner eleverna att deras språk duger (Sandström Madsén 1996, s.32). Vi är av den åsikten att man lär bättre och gör bättre ifrån sig om man är positivt inställd till uppgiften. Detta har genomsyrat hela vår utbildning. Därför tyckte vi att det var bra att nästan alla elever i skolår 4 svarade att de tyckte det var roligt att skriva.

Vi tycker det är viktigt att de flesta har någon som får se det de skriver så att skrivandet blir något meningsfullt, vilket visade sig i ett av intervju svaren där vi frågade om vem som läser det de skriver. När det gällde vad eleverna skrev i skolan var alla överens om att det var någon som läste det de skrev medan det som skrevs hemma inte alltid lästes av någon. Vi tyckte att det var förvånande att inte alla eleverna i skolår 4 tänkte på att de varje måndag och fredag skrev i sina planeringsböcker som de sedan tog hem för påskrift av sina föräldrar. Hur kan det vara att eleverna inte tänkte på detta. Anser de inte att det är skrivande?

5.4 Elever är olika

Det är viktigt att inte glömma bort att alla elever är olika. Enligt Lpo 94 skall vi som lärare utgå från varje enskild individs behov (Utbildningsdepartementet 1998, s.14). Vissa elever tycker om att skriva medan andra låter skrivandet stå tillbaka för andra uppgifter. Det som är meningsfullt för en elev behöver inte vara det för en annan elev. En elev kan tycka att det är roligt att skriva om till exempel en utflykt medan en annan elev inte alls inspireras av det. Detta innebär att elever i skolan ibland arbetar med olika uppgifter (Liberg 1993, s.148). Våra erfarenheter säger att vissa skolor försöker att möta varje elev på deras nivå genom att till exempel låta varje elev arbeta i sin takt med bokstavsinläring. En elev kan hinna med tre bokstäver på en vecka medan en annan elev endast hinner med en bokstav.

Vi håller med Strömquist om att elevernas texter bör rättas med varsam hand (Strömquist 1993, s.106). Svedner tar upp en intressant synpunkt angående att läraren många gånger klagar på sin stora rättningsbörda men samtidigt undrar vad föräldrar och kollegor skulle säga om de fick se en text med mycket stavfel i. Han menar vidare att man som lärare istället ska

se sig som en handledare där utgångspunkten är att hjälpa eleven att bli bättre. ”Det är inte texten som skall bli perfekt, det är skrivaren som skall bli bättre” (Svedner 1999, s.125). Även Josephson framhåller vikten av att lyfta fram kvaliteterna och det utvecklingsbara och inte enbart peka på det som behöver korrigeras (Josephson 1990, s.5). Vi ställer oss frågorna för vem vi ska rätta och framför allt varför? Enligt eleverna själva var det både viktigt och oviktigt att stava rätt. De tyckte att det berodde på vad de skrev och vilken mottagare de skriver till. Det var en elev som tyckte att det var sådär att skriva eftersom det var svårt när man ska stava. Vi undrar om vederbörande hade tyckt mer om att skriva om det inte hade haft någon betydelse om hur stavningen var. Enligt Svedner skriver inte gärna elever när de blir medvetna om sina problem vilket i sin tur leder till att de får för lite övning i att skriva (Svedner 1999, s.123). Vi tycker att det är viktigt att vi som lärare är medvetna om hur vi bör bemöta elevernas texter. Det vore inte bra om det är läraren som orsakar elevens ovilja till att skriva genom att rätta sönder elevens text istället för att uppmuntra och lyfta fram det positiva.

5.5 Vår roll som lärare

Genom vårt arbete har vi fått bekräftat att det är till stor del upp till oss lärare att göra skrivandet till en rolig, utmanande och meningsfull process. Detta kan ske bland annat genom verklighetsförankrat skrivande men där de ändå på samma gång får använda sin fantasi och får utlopp för sin kreativitet. Vi vill visa våra elever vikten av hela skrivprocessen där vi går in och handleder dem på vägen och ger dem nya infallsvinklar. Det är även viktigt att vi som lärare visar att vi är positivt inställda till att skriva eftersom vi som vuxna ska vara en god förebild för eleverna.

Avslutningsvis håller vi med Josephson att det krävs bättre förberedelse, så att dåliga elevprestationer minskar. Därför bör eleverna få hjälp i skrivsituationen och inte få veta i efterhand hur de skulle ha gjort. Svenskundervisningen ska omfatta hela skrivprocessen och inte bara bedömningen av färdigskrivna texter (Josephson 1990, s. 178).

6. SAMMANFATTNING

Syftet med vårt examensarbete har varit att se hur skolan använder skrivandet samt att genom vår empiriska undersökning ta reda på hur elever själva ser på sitt skrivande. Den empiriska undersökningen har bestått av intervjuer med elever i skolår 1-4. Metoderna vi använt oss av är både kvantitativ och kvalitativ. Eftersom vi under vår utbildning mestadels har kommit i kontakt med läsningens betydelse har vi tagit reda på vad forskningen säger och undersökt hur elever ser sig själva som skrivare. Frågeställningarna vi har utgått ifrån är:

- i vilka olika sammanhang skriver eleverna, vad och varför
- för vem skriver eleverna, finns det någon mottagare
- hur uppfattar eleverna sig själva som skrivare

Litteraturen tar upp vikten av att ha skrivande vuxna som förebilder och att man lär sig bäst i samspel med andra samt vikten av att förstå varför man gör det. Detta visade även svaren på två av våra intervjufrågor. Många av eleverna hade lärt sig skriva med hjälp av sina föräldrar men hade ändå inte klart för sig varför man lär sig skriva.

Något som glädde oss var att de flesta eleverna såg skrivandet som något positivt och att de var ganska nöjda med sig själva som skrivare.

Eleverna tyckte att det berodde på vad och för vem de skrev om stavningen var viktig eller oviktig, men att huvudsaken var att var och en gör så gott den kan. Lpo 94 betonar att läraren skall utgå från varje enskild individs behov och förutsättningar. Det ger oss som blivande lärare en viktig sak att tänka på särskilt med tanke på att litteraturen tar upp ganska mycket om lärarens roll vid rättning. Vi tycker att det är viktigt att se skrivandet som en process där vi som handledare går in och handleder varje elev utifrån dennes behov.

7. REFERENSER

- Bjar, L & Liberg, C. (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996) *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Calkins, L. (1994) *Skrivundervisning*. Göteborg: Utbildningsstaden AB.
- Doverborg E. & Pramling Samuelsson I. (2000) *Att förstå barns tankar*. (Tredje upplagan) Stockholm: Liber AB.
- Eriksen Hagtvet, B. (1990) *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Josephson, O. m fl (1990) *Elevtext. Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (1993) *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindner, A-C. *Vart tar vattnet vägen?* Föreläsning på Kristianstads Högskola 27/10-04
- Malmgren, G & Sandqvist, C. (1991) *Skrivpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F. & Booth, S. (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (1991) *Forskningsmetodikens grunder*. (Tredje upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Sandström Madsén, I (1996) *Skriva för att lära*. (Fjärde upplagan) Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Skolverket (2000) *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Strömquist, S. (1993) *Skrivprocessen*. (Andra upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Svedner, P O. (1999) *Svenskämnet & svenskundervisningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Utbildningsdepartementet (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

BILAGA 1

1) Hur tycker du det är att skriva?

ROLIGT

SÅDÄR

INTE ALLS

2) Jag skriver:

BRA

GANSKA BRA

MINDRE BRA

3) Är det viktigt eller oviktigt att stava rätt?

BILAGA 2

ÅLDER:.....

1a) När lärde du dig skriva?

b) Hur lärde du dig att skriva?

2a) Varför lär man sig skriva?

b) Vem lärde dig att skriva?

3) Jag skriver:

BRA

GANSKA BRA

MINDRE BRA

4a) Hur tycker du det är att skriva?

ROLIGT

SÅDÄR

INTE ALLS

b) Varför? (är det någon skillnad på texttyp?)

5a) När brukar du skriva på din fritid?

b) Vad skriver du?

c) Vem läser det du skriver?

6a) Skriver ni mycket i skolan?

b) Vad skriver ni i skolan?

c) Vem läser det du skriver?

d) Vad tycker du är roligast att skriva?

7a) Är det viktigt eller oviktigt att stava rätt?

b) Varför?

BILAGA 3

Brev till förälder/målsman

Till förälder/målsman för

Barn:.....

Jag är student på Högskolan Kristianstad och kommer att på olika sätt försöka iaktta och dokumentera förskolans/förskoleklassens/skolans verksamhet inom min utbildning. En del av utbildningen är att vi ska följa och utveckla vår ledarroll genom videoinspelning. Jag kommer att diskutera filmen med min handledare och i min klass på högskolan efter praktiken.

Jag kommer eventuellt också att arbeta med digitalkamera och fotografera en del av de aktiviteter vi gör med barnen. Detta kommer att användas i diskussioner med arbetslaget och med en grupp studenter samt ansvarig lärare på högskolan och kommer **inte** att läggas ut på Internet.

Filmen, ljudbandet och bilderna är mitt personliga ansvar både under och efter utbildningen.

Med vänliga hälsningar!

Tillåter Ni att Ert barn finns med på videoinspelning? Ja Nej

Tillåter Ni att Ert barn finns med vid digitalfotografering? Ja Nej

Tillåter Ni att Ert barn intervjuas? Ja Nej

Datum_____

Namn_____