



**Läroarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004**

Skrivprocessen

Ett sätt att utveckla elevers skrivande?

**Handledare:
Helén Persson**

**Författare:
Maria Löfgren**

Skrivprocessen

Ett sätt att utveckla elevers skrivande?

Abstract

Syftet med detta arbete är att förstå hur man kan arbeta med skrivprocessen i skolan och om detta hjälper elever i deras arbete med texter. För att få svar på mina frågor har jag studerat litteratur i ämnet och genomfört en mindre undersökning där jag provade teorierna på en grupp elever. Därefter genomförde jag intervjuer med eleverna för att få veta vad de tyckte om arbetssättet. Resultatet av intervjuerna pekar på att skrivprocessen är en modell som hjälper de flesta elever men kräver övning och förståelse för hur man kan bli hjälpt. Dessutom anser jag att varje lärare behöver utveckla en personlig modell som passar för dennes undervisningssyfte och grupp elever.

Ämnesord:

Skrivprocessen, svenska, skrivning, skrivförberedande arbete

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	5
2. LITTERATURGENOMGÅNG.....	6
2.1. Skrivprocessens olika delar.....	7
2.1.1 Skrivförberedandearbete.....	8
2.1.2 Formulering.....	10
2.2.3 Bearbetning.....	12
3. PROBLEMPRECISERING.....	15
4. EMPIRISK DEL.....	16
4.1 Metoder.....	16
4.2 Urval.....	17
4.3 Genomförande.....	17
4.4 Bearbetning.....	18
4.5 Resultatredovisning.....	18
4.5.1 Är det bra att samla stoff innan man påbörjar själva skrivandet? Varför? Varför inte?.....	18
4.5.2 Vad tror du att syftet är med kamratbearbetning?.....	19
4.5.3 Hjälpte kamratbearbetningen dig i ditt arbete? Om ja – på vilket sätt?.....	20
4.5.4 Tänker och skriver du annorlunda om du vet att din text ska läsas av någon annan än din lärare?.....	20
5. DISKUSSION.....	22
5.1 Metoddiskussion.....	25
5.2 Konsekvenser för yrkesrollen.....	25
6. SAMMANFATTNING.....	27
Intervjufrågor.....	Bilaga 1
Intervjuer.....	Bilaga 2
Genomförd skrivprocess.....	Bilaga 3

Förord

Under vårterminen -04 arbetade jag som lärare på en skola utanför Hässleholm i svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Jag var klassföreståndare i åk 7 men undervisade även åk 6 i dessa ämnen. I just ämnet svenska upplevde jag svårigheter att planera och genomföra projekt som innebar längre skrivuppgifter då eleverna i klasserna hade kommit olika långt i sin skrivutveckling. I många fall upplevde jag också ett starkt ointresse och lite engagemang så fort ordet ”skriva” nämndes. Framförallt var det elever som uppfattade sig själva som dåliga författare/skribenter som suckade högt över uppgifterna. Mycket av min energi fick läggas på att utforma projekten stimulerande för alla elever och att entusiasmera de elever som i många fall vägrade att lämna ifrån sig några texter över huvud taget. Även om eleverna är duktiga i det muntliga framställandet kräver dagens samhälle att man ska kunna uttrycka sig i skrift också

Under den fortsatta delen av utbildningen har jag kommit i kontakt med litteratur om skrivprocessens tankar, något som inspirerade mig och fick mig att tänka annorlunda angående skrivundervisning. Kunde denna skrivpedagogik hjälpa mig i mitt arbete med att skapa skrivlust hos eleverna? En författare som har skrivit mycket om skrivprocessen är Siv Strömquist. Det var hennes tankar jag kom i kontakt med allra först men jag har letat i litteraturen och förstått att många författare (se litteraturgenomgång) skriver om just denna del av svenskämnet.

Jag vill tacka min mamma för att hon under uppsatsens tillblivande stöttat mig och hjälpt mig med de administrativa delarna.

1. Inledning

I kursplanerna i ämnet svenska står inget specifikt om skrivprocessens pedagogik och användning. Däremot står det i mål att sträva mot att "...skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd..." (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, 1994) vilket är en del av skrivprocessen. Vidare står det att "...eleven 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..." (a.a, 1994) Kursplanerna behandlar alltså olika delar i skrivprocessen men fokus ligger fortfarande på *att* skriva och producera och inte *hur* man framställer texter.

Som teoretisk bakgrund har jag läst om skrivprocessen för att tillgodogöra mig fakta från olika författare. Jag har också genomfört en skrivprocess i klass sju för att se hur teorierna fungerade i praktiken och hur eleverna uppfattade arbetet med skrivprocessen.

Syftet med detta arbete är att se hur skrivprocessen underlättar för elever i deras skrivande.

2. Litteraturgenomgång

För att läsa och förstå min uppsats är det viktigt att veta skillnaden på produktorienterat skrivande och processinriktat skrivande. Riktlinjerna för dessa två sätt att skriva kommer jag att beskriva här nedan.

Det produktinriktade arbetssättet i skrivning karaktäriseras av att det är elevens produkt som är det viktiga och inte processen i vilken den tillkommit. Produkten är sedan föremål för lärarens rättning. I denna mening är produkten en uppsats eller skiss som efter färdigställandet kommenteras och bedöms. Ingen hjälp ges eleven under framställandet av produkten (Arkhammar, 1990, s 3).

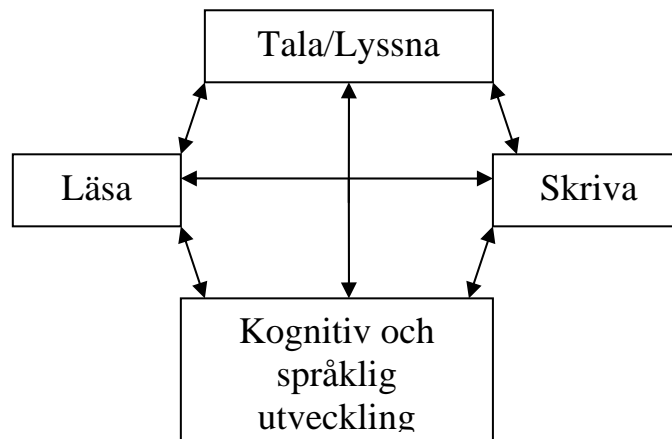
I början på nittioalet importerade vi nya tankar om skrivpedagogik från USA och begreppet *processkrivning* kom till Sverige (Malmgren, 1996, s 104) men redan i 1988 års kursplan skrevs det om processinriktat skrivande (Holmberg & Lindell, 1994, s 85).

I det processinriktade arbetssättet arbetar läraren och eleven tillsammans med hela den process som leder fram till ett skriftligt material. Britt-Marie Arkhammar beskriver det processinriktade skrivarbetet med olika stadier såsom idé, utkast, gensvar/respons, bearbetning av innehåll, form, språk, renskrift/korrekturläsning, publicering och utvärdering (a.a, s 3).

Den författare som tydligast har fört fram tankar om processinriktat skrivarbete i Sverige är Siv Strömquist. Hon är högskolelektor i svenska språk vid Uppsala universitet och har ägnat särskild forskning åt just skrivande och skrivundervisning. I sin bok "Skrivprocessen" (1993) presenterar hon de teoretiska utgångspunkterna för ett processinriktat arbetssätt samt resultaten av ett sådant. I boken påpekar Strömquist att skrivprocessen inte bara används för kreativt skapande och kommunikation utan också för tänkande och inläring.

Strömquist menar att skrivande bör kopplas till alla moment i svenskundervisningen. Detta visar hon nedan i en figur där det från skrivmomentet går pilar till såväl tala som lyssna och läsa. Genom att tala och lyssna närmar vi oss inte bara läsning utan också skrivande. Hon menar att alla delar samverkar för att få en optimal språkutveckling.

Figur 1: Strömquist visar hur de olika delarna samarbetar för en optimal språkutveckling.



(Strömquist 1993, s 136)

Även författare såsom Anders Mehlum (1995), Torlaug Lökensgard (2001), Gunilla Molloy (1996), Olga Dysthe (1996) och Per Olov Svedner (1999) nämner och beskriver arbetet med skrivprocessen. Jag inspirerades av Mehlums (1995) teorier angående lärarens viktiga roll i skrivprocessen. Det är inte bara eleverna som genomgår en process, de måste också ha adekvat hjälp av lärarna för att genomgå den nämnda. Detta kräver specifika kunskaper om skrivprocessen och dessa tar han upp på ett sakligt och övergripande sätt.

2.1 Skrivprocessens olika delar

I arbetet kommer jag att benämna skrivprocessens olika delar som skrivförberedande arbete/stoffinsamling, formulering och bearbetning. Just dessa benämningar är mina egna men jag har inspirerats av Strömquists indelning och hennes huvudrubriker i skrivprocessen. De beskriver de olika delarna samt underlättar för er läsare att följa de olika författarnas tankegångar.

De olika delarna innefattar:

- 1) *Skrivförberedande arbete* – eleven samlar stoff för att ha underlag för sitt skrivande.
- 2) *Formulering* – hur eleven arbetar med att formulera texten och vad vi lärare kan göra för att hjälpa skribenterna.
- 3) *Bearbetning* – omarbetning av texten fram till att den blir komplett och avslutad.

2.1.1 Skrivförberedande arbete

Till att börja med bör skribenten ställa sig följande fråga: För vem skriver vi och i vilket syfte? (Strömquist 1993, s 55) För att eleverna ska kunna genomföra det skrivförberedande momentet är det viktigt att veta vem man skriver för och vad skrivuppgiften kräver av dem. I många fall skriver dagens elever för en enda mottagare -läraren. Vidare måste den som skriver känna till ämnet. Att få ny fakta om ämnet man väljer att behandla kallar Strömquist för stoffinsamlande. Stoffinsamlande kan ske på många sätt och här är det av vikt att vi lärare fungerar som en handledare för eleverna när de samlar stoff. Att leta i litteraturen om sitt valda ämne är klassisk stoffinsamling men också gruppsamtal, brainstorming, mind map-metoden samt sökning på Internet är användbara metoder. Genom att eleven har fått förbereda sin skrivuppgift med stoffinsamling kan vi undvika repliker som ” Jag har ingen fantasi” och ”Jag vet inte vad jag ska skriva om” (a.a. s 68).

Alla texter behöver inte föregås av stoffinsamlande. De texter som skrivs utifrån egen erfarenhet föregås ofta av samtal där eleverna/skribenterna får ventilerat självupplevda erfarenheter. I boken ”Skriva och samtala” använder sig Torlaug Lökenstgard (2001) av begreppet ”global textnivå”. Med det menar han det stadium som innefattar planeringen av skrivsituationen samt att eleverna förstår syftet med den. Det är också viktigt att eleverna vet vem de skriver för - mottagaren. Han menar vidare att de elever som är svaga eller orutinerade ofta har svårigheter på denna tidiga nivå och behöver handledning och hjälp med att strukturera upplägget av skrivuppgiften. Detta blir extra tydligt i utredande eller argumenterande texter eftersom dessa skribenter ofta har svårt att följa en kronologisk ordning. Här pekar Lökenstgard på sambandet mellan läsning och skrivning eftersom elever/skribenter som läser mycket ofta har ett större utbud av litterära och språkliga

förebilder som de kan ha nytta av i skrivarbetet. På så sätt kan man säga att läsning är ett skrivförberedande arbete (Lökenstgard 2001, s 29).

Liksom Lökenstgard pratar om en global textnivå nämner Anders Mehlum begreppet ”ämneskärna” som innebär att skribenterna måste ha en inre bild av vad de ska skriva om. Från början kan ämneskärnan vara mycket vag men så småningom utvecklas allteftersom skribenten söker stoff (Mehlum 1995, s 85).

För att kunna samla stoff till sin skrivuppgift krävs det vissa kunskaper om ämnessökning av den som skriver. I många fall får läraren fungera som en handledare i dessa moment. Mehlum (1995) menar att alla elever i grundskolan är nybörjare i skrivning vilket kräver en förkunskap i följande:

- 1) vilka ämnen det finns att skriva om i världen och hos dem själva,
- 2) hur de bär sig åt för att hitta ämnen,
- 3) var och hur de söker efter och utökar sitt stoff,
- 4) hur de bär sig åt för att leta upp motiv och teman,
- 5) hur de utvecklar och ämnesbehandlar de ämnen, motiv och teman som är eller kan bli aktuella. (a.a, s 86)

Per-Olov Svedner skriver i sin bok ”Svenskämnet och svenskundervisningen” att skrivning alltid innebär en tankeprocess. Eleven/skribenten måste tänka på vad den vill få fram i sin text och sen formulera sig. Formuleringarna ger sedan fler tankar. (Svedner 1999, s 124) Svedner nämner också det ”genomarbetade skrivandet” vilket innebär att den som skriver ska ha ordentligt med stoff att skriva om. Både tankeprocessen och arbetsprocessen sammanfattas i det som kallas skrivprocessen. (a.a, s 124) Han påpekar att det fortfarande är produkten som är den viktiga i dagens skola men att processens syfte är att produkten ska bli så bra som möjligt.

I boken ”Skrivpedagogik” (Malmgren, Sandquist 1991, s 51) skriver Ole Togeby ett kapitel om skribentens 10 bud. Det första budet lyder: ”Saml stof!”. Här beskriver han att det viktigaste när man ska skriva är att man har något väsentligt att skriva om. Därefter nämner han olika förslag på stoffinsamlande och att skribenten också ska tänka på att meddela mottagaren något som denne inte visste förut, det vill säga ge läsaren nya kunskaper om det

valda ämnet. En viktig aspekt att ha i åtanke när man skriver är läsarens förhandskunskaper. På vilken nivå ska skribenten börja? Hur ska denne strukturera upp texten och vad ska ingå? Man måste också vara uppmärksam på vilket språk man använder och vilken form skrivprodukten kommer att få. Eftersom skrivandet utgår från mottagaren, måste man tänka på att presentera det insamlade stoffet på ett tydligt sätt till skillnad mot om man skriver för sig själv (Dysthe 1996, s 93).

2.1.2 Formulering

När eleven/skribenten gjort sina skrivförberedande uppgifter är det dags att börja skriva. Två strategier för skrivande är vanliga. Den första innebär att skribenten skriver snabbt och utan allt för mycket bearbetning, vilket innebär en omfattande bearbetning senare, den andre att skribenten skriver långsamt och med eftertanke vilket innebär att texten troligtvis inte behöver någon större omarbetning på slutet (Strömquist 1993, s 89).

Strömquist menar att ett processinriktat arbetssätt hjälper svaga skribenter och säger:

Genom att hela skrivprocessen beaktas får den svaga skribenten hjälp på olika stadier i sitt skrivande. Brist på stoff, på tankar eller idéer, lägger inte hinder i vägen för skrivträningen. Inte heller blir skrivandet gåtfullt, svårt och så arbetsamt och komplicerat att man så att säga ger upp innan man försökt (Strömquist 1993, s 91).

Angående rättningens vara eller icke vara skriver Strömquist att en alltför stor rättning av formella detaljer kan hämma innehållsflödet och skribentens planering. Hon säger att vi ”borde sträva efter en progression i takt med den enskilda individens språkutveckling”, apropå information till elever om skriftspråkets normer (a.a. s 94).

Siv Strömquist påpekar också värdet av övning. Att skriva mycket utvecklar skrivförmågan och att under skrivandets gång bli handledd ger en optimal språkutveckling. (a.a. s 96) Naturligtvis måste tid ges till detta och just tid är något vi har ont om i skolans värld. Att få in ett kontinuerligt skrivande i skolan kan ske på många sätt. Kortskrivning, där eleverna skriver sig in i olika ämnesområden, är ett sätt. Ett annat är tankeskrivning där eleverna sammanfattar eller utvärderar något de gjort eller läst.

När det gäller att formulera texter pratar många författare såsom Strömquist (1993) och Molloy (1996) om vikten av att skriva ett utkast. En del säger till och med att de flesta texter som skrivs på grundskolenivå idag endast är utkast eftersom de inte fått den form av bearbetning som krävs innan utkastet blir en färdig produkt. Skribenten har med andra ord inte arbetat utifrån ett processinriktat arbetssätt. Gunilla Molloy skriver att det finns två undervisningstraditioner inom skolan idag. Den ena inriktar sig på kvantiteten och menar att en text är färdig efter första utkastet. Den andra menar att en text alltid är ett utkast som kan omarbetas flera gånger, det vill säga det som kallas processkrivning (Molloy 1996, s 31). Molloy skriver vidare att ett första utkast aldrig bör kritiseras eller värderas eftersom en dialog med omgivningen om texten ger en större språkutveckling hos skribenterna.

I många fall vet eleven/skribenten vilka svagheter den har i textförfattande men är ändå långt ifrån kapabel till att lösa dessa problem själv. Skribenten behöver handledning i form av kommentarer som ger möjlighet till utveckling. Läraren kan här välja att själv ge hjälp eller leda in eleven på olika lösningsstrategier.

Anders Mehlum (1995) menar att lärarens respons alltid måste innehålla inlärningsbefrämjande grundkvaliteter och ger här nedan sina tankar på vad läraren bör tänka på när denne ger hjälp och respons:

- 1) *Den ska vara vägledande, inte vilseledande,*
 - 2) *Den ska vara problemfokuserad och leda in eleven på det spår där riktiga lösningar finns,*
 - 3) *Den ska vara precis, sann och konkret, gärna också områdesspecifik (för ämnesutveckling).*
- (Mehlum 1995, s 127)

Mehlums responstips går ut på att hjälpa eleven att själv finna egna lösningsstrategier i stället för att ge givna svar.

Den skrivförberedande planeringen hänger ihop med skrivandet av utkastet. Vi planerar, skriver, stryker, skriver om och får göra en ny planering. Omskrivningarna är inte ett resultat av dålig planering utan tyder på att en tankeprocess har ägt rum hos skribenten. Det svåra i detta arbete är att få distans till sin egen text för att kunna göra omskrivningar som gynnar textens utformning.

Stephen P. Witte (Lökensgard 2001) har myntat två begrepp som behandlar denna process nämligen ”förtext” och ”förtextuella omskrivningar”.

Förtexten är de inre föreställningar som skribenten har om texten innan de sätter orden på pränt, och förtextuella revideringar är de förändringsprocesser och den bearbetning som den mentala texten genomgår innan den hamnar på pappret. (Lökensgard 2001, s 33)

Att omarbeta en text för mycket kan ses som en formell övning om inte eleverna har syftet med texten klart för sig. Per-Olov Svedner påpekar faran med att se skrivprocessen som en fast modell som innehåller ett visst antal faser. Han menar att om vi uppfattar processen så, så har den ”formaliserats och stelnat”. En text föregås alltid av en arbetsprocess och det är viktigt att förstå att den kan se ut på många olika sätt (Svedner 1999, s 125).

2.1.3 Bearbetning

Den sista delen i skrivprocessen är bearbetning av texten. Skribenten gör strykningar och tillägg, ändrar i meningsbyggnad samt byter ord innan han/hon känner sig redo att lämna ifrån sig texten. Den vanligaste formen av bearbetning är den där läraren rättar och lämnar tillbaka vilket Siv Strömquist menar att vi felaktigt kallar bearbetning. Textbearbetning kan kallas vid olika saker såsom kamratbearbetning, respons, gensvar, kamratgensvar etc. Kamratbearbetning innebär i de flesta fall samspel mellan elev och elev men kan också innebära elev och lärare eller elev och förälder. *Kamratbearbetning* innebär både vårt behov av mottagare och det bearbetningstöd vi får. Siv Strömquist sammanfattar kamratbearbetningens syfte i två punkter:

- 1) *Utveckla det innehållsliga mot en mer omfattande text.*
- 2) *Utveckla, förbättra och putsa den språkliga utformningen.*

(Strömquist 1993, s 109)

Siv Strömquist menar att kamratbearbetning sker såväl mellan elev och elev som mellan lärare och elev. Andra författare definierar kamratbearbetning som textbearbetning mellan elever. För att kamratbearbetningen ska fungera kräver det att eleverna vet vad det innebär och vad de ska fokusera på i texten. Gunilla Molloy säger att just kamratbearbetningen är

skrivprocessens svagaste länk eftersom många elever prioriterar ”goda relationer framför uppriktig kritik” (Molloy 1996, s 46).

En annan form av bearbetning är *gensvar*. Här får skribenten ett antal frågor om texten att besvara. Till exempel: ” Vad är det bästa med texten? ”, ” Vad skulle kunna förbättras? ”. Skribenten väljer sedan själv om svaren ska påverka den befintliga texten eller inte (Strömquist 1993, s 110).

En tredje form av textbearbetning är *samtalsstöd* som kort går ut på att föra en dialog med sin omgivning om sin text, då framförallt yngre elever/skribenter tillägnar sig språket just genom dialog (a.a, s 111).

”Allt språk utvecklas i samarbete med andra människor.” Detta säger Per-Olov Svedner och syftar på det gensvar som varje elev bör få på det de skrivit. Det muntliga gensvaret är den bästa modellen menar Svedner, men ser också svårigheterna att få tiden att räcka till i de högre årskurserna. Varje elev bör få muntligt gensvar vid minst ett tillfälle under terminen, och då bör man börja med dem som är i störst behov av det och sedan beta av resten av klassen (Svedner 1999, s 134). Svedner tycker att man ska visa uppskattning för det eleverna skrivit, och nämner en modell där man kan plocka meningar och uttryck ur elevtexter som man sedan läser högt för klassen. Detta kallar Svedner för en plusmeningslista, och det är viktigt att alla elever får ha med en mening på denna. Genom att läsa högt för övriga kamrater visar man att det eleverna skriver är viktigt och att man uppskattar det de gjort. Det blir en form av respons och gensvar som förhoppningsvis ger eleverna ökad skrivlust (a.a, s 137).

Den fjärde och sista typen av textbearbetning är *textgranskning* där lärarens roll har stor betydelse eftersom bearbetningspartnerns kompetens ställs på prov. I de fall där läraren väljer textgranskning elever emellan, kräver denna bearbetningstyp hög grad av försiktighet när partner väljs eftersom denna metod i stor utsträckning går ut på att påpeka det som blivit mindre bra i texten. Därför kan denna metod med fördel väljas när det gäller neutrala texter där skribenten som person inte attackeras (Strömquist 1993, s 112).

Lökensgard påpekar i sin bok "Skriva och samtala" hur mycket kamratbearbetning kräver av eleverna. Den som ger respons på och utvärderar skrivuppgiften måste enligt Lökensgard ha "responskompetens" vilket består av sju olika punkter:

- 1) *Kännedom om skrivkompetenser – kännedom om skrivprocesser.*
- 2) *Textkompetens – innebär kunskap om språk, språksituationer och genrer.*
- 3) *Läskompetens – både kunna läsa positivt/stödjande och kritiskt/konstruktivt.*
- 4) *Sakkunskap – kunskap och insikt om ämnet.*
- 5) *Pedagogisk kompetens – vilka psykologiska och pedagogiska responser som är lämpliga i förhållande till skribentens förutsättningar.*
- 6) *Metaperspektiv på responsarbetet – förmåga att bedöma undervisning, lärande, lärosituationer och arbetssätt.*
- 7) *Ansvarskänsla – stöda och göra insatser för sina kamrater.*

(Lökensgard 2001, s 147)

De ovan ställda kraven kan tyckas högt ställda, men man ska vara medveten om att det är en process där den som ger respons varje gång utvecklar denna kompetens.

Anders Mehlum menar till slut att de texter som eleverna ska ge respons på inte behöver komma från klassen, utan det räcker med att de passar undervisningsmålet. Det kan vara texter som hämtats ur skönlitterära verk eller texter som elever skrivit vid andra tillfällen. Dessa texter kan användas för att öva på innan man börjar med att ge respons på och bearbeta kamraternas texter. De kan också få arbeta med "färdiga" texter för att se hur andra skribenter använder sig av språket på olika vis. Återigen kopplas läsning och skrivning ihop (Mehlum 1995, s 130).

3. Problemprecisering

Författarna i min litteraturgenomgång menar bland annat att lärare kan undvika kommentarer från eleverna som ”Jag har ingen fantasi” och ”Jag vet inte vad jag ska skriva om” om vi låter dem förbereda skrivuppgiften genom att samla stoff och information om ämnet (Strömquist 1993). Vidare nämner författarna i teoridelen att en text aldrig är färdigskriven förrän den fått omarbetas några gånger (Molloy 1996), och att alla elever behöver gensvar på det de skrivit för att utvecklas som skribenter (Svedner 1999). Utifrån författarnas teorier (några nämnda här ovan) har jag valt att genomföra en skrivprocess (se bilaga 3) och se hur teorierna fungerar i praktiken. För att ta reda på hur eleverna upplever skrivprocessen och hur den underlättar för dem i deras skrivande, har jag valt att avsluta med att intervjua de elever som varit med om det arbete med skrivprocessen jag genomför. Min problemprecisering blir därför följande;

- Hur kan skrivprocessen underlätta för elever i deras skrivande?

4. Empirisk del

Jag har valt att presentera den empiriska delen enligt följande;

- Hur jag metodiskt gått tillväga i min undersökning.
- Presentation av den grupp jag har valt att genomföra min studie på.
- Hur jag har genomfört min undersökning och hur jag bearbetat det material jag fått.
- Mitt resultat samt kommentarer till detta.

4.1 Metoder

I min uppsats har jag valt att hämta information om olika metoder från tre böcker. Dessa är "Forskningshandboken" av Martin Denscombe (2000), "Examensarbetet i lärarutbildningen" av Bo Johansson och Per Olov Svedner (1999), samt "Forskningsmetodikens grunder" av Runa Patel och Bo Davidsson (1994).

Jag har valt att intervjua elever efter det att de genomfört en kort skrivprocess (se bilaga 3). Jag ville se om det jag läst i litteraturen stämde när jag omsatte teori till praktik. Genom att intervjua eleverna efteråt kunde jag se hur de hade upplevt skrivprocessen och hur (om) den hjälpt dem i deras skrivande. Jag valde intervjuer framför enkät eftersom jag ville ha möjlighet att tydliggöra vissa frågor då alla elever inte alltid är medvetna om vad de har lärt sig.

Intervjuerna är personliga och jag har suttit tillsammans med enskilda elever och ställt frågor till dem som de besvarat (se bilaga 1). Jag har på så sätt haft möjlighet att förtydliga saker i vissa avseenden. Jag har standardiserade intervjuer (Patel & Davidsson 1994 s, 61) där alla intervjupersonerna får samma frågor. När jag formulerade frågorna utgick jag ifrån mina litteraturstudier så att de behandlar de tre delområden mitt arbete är uppbyggt kring: skrivförberedande arbete, formulering och bearbetning. Intervjun är strukturerad på så vis att frågorna är bestämda i förväg medan svaren är öppna.

4.2 Urval

Jag har gjort intervjuerna på slumpmässigt valda elever från den klass där jag jobbade med skrivprocessen. Eleverna går på en skola där skolledningen valt att arbeta efter en åk 6-9 indelning. Intervjupersonerna är mellan 12 och 14 år och jag intervjuade två flickor och fyra pojkar. Från början skulle jag ha intervjuat tre pojkar och tre flickor men då den ena flickan var sjuk ersattes hon av en pojke eftersom han fanns i närheten just då. Jag tror inte att detta har någon inverkan på resultatet eftersom processinriktat skrivande var nytt för alla elever.

4.3 Genomförande

Intervjuerna föregicks av en förfrågan som jag skickat hem där jag förvissade mig om föräldrarnas tillåtelse att genomföra dessa på min undersökningsgrupp.

Från början var det tänkt att en bandspelare skulle användas vid intervjutillfällena men eftersom sådana inte fanns på skolans mediacentrum fick jag använda mig av videoinspelning istället. Detta kan ha påverkat svaren **på så sätt** att intervjupersonerna kan ha känt olust att bli filmade, men eftersom jag vid ett flertal tillfällen tidigare använt mig av videokamera i klassrummet så tror jag inte att de kände sig obekväma med detta.

Jag började min undersökning med att berätta för hela klassen att jag skulle genomföra intervjuer med några angående det arbete vi precis genomfört. Vidare berättade jag att intervjuerna bara skulle ta några minuter, och att den som skulle bli intervjuad skulle komma in till mig i det lilla rummet bredvid klassrummet.

Vid intervjuerna placerade jag eleven bredvid mig vid ett bord. Jag talade om var videokameran fanns och när jag satte på den. Eleverna fick börja med att berätta vad de hette och hur gamla de var för att göra dem något bekväma med situationen.

4.4 Bearbetning

Att filma med videokamera ger samma material som en bandupptagning. Fördelen med att filma är att kroppsspråk såsom gester, ansiktsuttryck och så vidare, kommer med. Jag transkriberade intervjuerna för hand och utelämnade talspråkliga ljud såsom hmmm:ande, suckande och upprepningsord som "liksom" och "typ".

4.5. Resultatredovisning

Jag har valt att redovisa mina intervjufrågor och svar fråga för fråga. Detta för att knyta an till min litteraturgenomgång där jag beskriver varje område i skrivprocessen för sig. Jag kommer att avsluta varje resultat med en kommentar till det som framkommit. I kommentaren knyter jag elevernas svar till vad de olika författarna sagt. Jag illustrerar resultaten med citat från eleverna som intervjuades. Antalet intervjuade är sex och elevernas svar i helhet redovisas i bilaga 2.

4.5.1 Är det bra att samla stoff innan man påbörjar själva skrivandet? Varför? Varför inte?

Samtliga elever tyckte att det var bra att samla stoff innan man började skriva. Två huvudsyften framkom i intervjuerna. Det första syftet var att stoffinsamling var viktigt för att eleverna ville servera sina läsare fakta om sitt valda ämne. Till exempel säger en elev att "om man inte har någon fakta har man ju inget att skriva om". En annan berättar att "då har jag allting samlat och då kan jag bara ta ut fakta och sen bara skriva på". Det andra syftet med stoffinsamling, enligt eleverna, var att de då får hjälp med att formulera sin text eftersom de "slipper sitta och hitta på varje sak" som en elev uttrycker sig. "Där finns ord som man kan ta och använda sig av" säger en elev.

Kommentar till fråga 1

I sina svar nämner eleverna att de får hjälp med att hitta fakta om sitt valda ämne vilket är syftet med stoffinsamling (Strömquist 1993). Som tidigare nämnts i mitt arbete lär sig eleverna att se och ta till sig nya strategier i sitt textskapande om de läser andra texter (Mehlum 1995). De nämner vidare att de också får hjälp med formuleringen av texten. Att skriva av en text rakt av är inte tillåtet men att se nya ord och förklaringar som man kan använda sig av i sitt arbete är positivt. Då slipper eleven, som denne uttrycker det, "sitta och hitta på varje sak".

4.5.2 Vad tror du att syftet är med kamratbearbetning?

I dessa svar framkom att tre av sex elever trodde att syftet var att lära av varandra och ge tips till varandra. En elev säger att "den andra kompiserna ska lära sig lite och man kan ge tips". Två av eleverna tror att kamratbearbetning sker för att delvis underlätta för läraren i hennes rättningsarbete. Angående kamratbearbetning säger en elev nämligen att man ska "läsa igenom det och rätta det för läraren får så mycket att göra om vi är 24 elever" och en elev säger att det är för "att det ska bli lättare för lärarna". I fyra svar använder sig eleverna av termen "rätta" i stället för "bearbeta" och någon menar att det huvudsakliga syftet med kamratbearbetning är att rätta sin kamrats text.

Kommentar till fråga 2

Anmärkningsvärt är att två av eleverna tror att syftet med kamratbearbetning är att underlätta för läraren i arbetet med rättning. Kan detta bero på att ordinarie lärare har klagat på mycket rättningsarbete? Att de flesta eleverna använder sig av termen "rätta" i stället för "bearbeta" tror jag beror på att de är vana att lämna ifrån sig uppsatser som sedan rättas av läraren. De arbetar fortfarande efter vad Molloy (1996) kallar en kvantitativ undervisningstradition där en text är färdig efter första utkastet. Kanske har då eleverna svårt att se att kamratbearbetning är en del av en process där det de skrivit bara är ett utkast och ingen färdig produkt som ska granskas och "rättas".

4.5.3 Hjälpte kamratbearbetningen dig i ditt skrivarbete? Om ja- på vilket sätt?

Fem av sex elever svarade övertygande ja medan en elev svarade ”lite grann”. Eleverna skrev att de blivit hjälpta med bland annat styckesindelning, slarvfel och fakta. En elev skriver att ”om man har gjort slarvfel så upptäcker den andra det” och en elev att ” det hjälpte mig att dela in i stycken bättre”. Eftersom två elever skrev om samma ämne beskrev också en elev att han fått hjälp med mer fakta efter att ha läst sin kamrats text.

Kommentar till fråga 3

Kamratbearbetning kräver övning och detta var första gången dessa elever genomförde denna bearbetningsmodell. Av svaren att döma fick eleverna hjälp med saker som behandlar formalia och slarvfel. Ingen av eleverna nämnde att de fått hjälp på textnivå såsom meningsbyggnad eller liknande. Enligt Lökenstam (2001) kräver responsgivande på texten att den som ger respons har textkompetens, vilket innebär kunskap om språk, språksituationer och genrer, något elever i klass sju inte behärskar till fullo. Detta utvecklas efterhand. Jag tror inte att det nödvändigtvis är så att elever som kommit lika långt i sin språkliga utveckling hjälper varandra bäst. Däremot tror jag på att byta bearbetningspartner så att eleverna har möjlighet att se olika sorters texter och stilar. När eleverna förstått att det är texten och inte författaren som står i fokus för bearbetningen så kan också uppriktig kritik ges. På så sätt har man också undvikit det som Molloy (1996) kallar ”kamratbearbetningens svagaste länk”, nämligen upprätthållandet av goda relationer framför uppriktig kritik. Den elev som vid intervjun svarade att hon inte blivit hjälpt så mycket kanske hamnade med en elev som var svagare i svenska språket och därför inte kunde se möjlighet till förbättringar i texten.

4.5.4 Tänker och skriver du annorlunda om du vet att din text ska läsas av någon annan än din lärare?

Två elever svarade nej och fyra svarade ja. Svar som framkom under intervjun är bland annat att eleverna skriver snyggare än tidigare. Här bör tilläggas att eleverna skriver för hand. En elev var rädd att ”falska rykten” skulle spridas om denne lämnade ifrån sig en text som inte var bra, och detta innebar att eleven ansträngde sig mer vid formulerandet av texten.

I två av svaren nämner eleverna att de inte vill lämna ifrån sig tråkiga texter, utan inriktar sig på att skriva med lättare ord, och en elev säger att ”jag försöker skriva lite mer intressant och lite mer som en historia så att man inte bara har fakta”.

Kommentar till fråga 4

Intressant i dessa svar tycker jag är de elever som svarar att de försöker skriva roligare och mer intressant om de vet att texten ska läsas av fler än läraren. Strömquist (1993) menar att det är viktigt att skribenten börjar skrivuppgiften med att ställa sig frågan; Vem skriver jag för? Detta underlättar vid stoffinsamlande och formuleringen av texten. En elev säger just att man bör tänka på att inte bara ha fakta utan att leverera texten på ett roligt sätt. Detta tyder på att eleverna till viss del skriver för en bredare allmänhet och är medvetna om att texten har en mottagare. Alla de elever som svarat ja, svarar att de skriver snyggare och tydligare om de vet att texten ska läsas av många. Om ”tydligare” betyder att de förklarar saker tydligare framgår inte av svaren. I några av svaren tycks man kunna utläsa en rädsla för att inte skriva ”fint” nog. Här syftar det på handstilen och det kan så klart kringgås om eleverna skriver texten på dator.

5. Diskussion

Då syftet med mitt arbete var att undersöka hur skrivprocessen underlättade för elever i deras skrivande, var jag förväntansfull inför resultatet av min undersökning. Ganska så fort kom jag till insikt om att en skrivprocess inte var något man genomförde framgångsrikt första gången. Då jag läst många författares tankar om processkrivning trodde jag mig ändå känna till de svårigheter som kunde uppkomma under processens gång. Jag visste att stoffinsamling behövde föregås av vissa kunskaper om ämnessökning eftersom jag utifrån tidigare erfarenheter visste att elever har en förmåga att samla för mycket information, framförallt från Internet. Jag hade läst Anders Mehlums tankar och tips på förberedande arbete och lade upp del av en lektion på att gå igenom just hur man söker fakta utifrån hans punkter (Mehlum 1995, s 86). Ändå hade vissa elever svårt att begränsa fakta och detta var första gången jag insåg att alla moment i skrivprocessen var processer i sig själva, något som krävde övning och erfarenhet för att genomföra med maximalt resultat och hjälpa dem i deras skrivning.

Lökensgard skriver att de svaga och orutinerade eleverna har svårt för att för att strukturera upplägget av skrivuppgiften (Lökensgard 2001, s 29). Detta märkte jag när eleverna skulle påbörja skrivprocessen. De hade i förväg fått ut en tidsplan som berättade vilka lektioner vi skulle ägna åt de olika momenten. Denna tidsplan gick dessa elever obemärkt förbi och de kunde inte följa upplägget. Ofta fick jag frågor som tydde på att dessa elever hade svårt att följa en förutbestämd ordning. De hade också svårt att se att de olika momenten hängde ihop. Svedner skriver att eleverna måste tänka på vad de vill få fram i sin text och sen formulera sig (Svedner 1999, s 124). Då dessa elever hade problem med att se arbetet som en process, hade de också svårt att se att stoffinsamlandet skulle följas av skrivande. Att se och förstå vad de ville få fram i sin text var för dem i denna stund omöjligt.

Stoffinsamling i sig var inget nytt för eleverna i sjunde klass även om termen var ny. Samtliga elever svarade i intervjuerna att de ansåg att det hjälpte dem på något sätt, både med informativ fakta och med att formulera sig, något som inte förvånade mig då de är vana vid detta arbetssätt. De hade tidigare i många andra ämnen arbetat med att samla fakta till sina arbeten men aldrig förr haft en genomgång i hur man söker och vad som är relevant.

Av de böcker jag läst i min undersökning är den nyaste skriven 2001. Ingen av böckerna nämner Internet som kunskapskälla vilket pekar på den stora tillgänglighet detta forum har fått under de senaste tre åren. Lökensgard nämner visserligen datorer som ett hjälpmedel i skrivprocessen men då endast som ordbehandling (Lökensgard 2001, s 223). Att samla fakta från Internet kräver nästan en lektion för sig, dels om hur man hittar fakta, dels hur man kritiskt granskar det som står där, och till sist hur man anger källor från Internet – vilket inte är lätt.

Enligt Strömquist finns två strategier för skrivande (formulerande). Den första är att skriva ner allt man vet om ämnet för att sedan bearbeta utkastet efteråt. Den andra strategin innebär att eleven skriver långsamt och med eftertanke vilket innebär att bearbetningen inte alltid behöver bli lika omfattande som i den första strategin (Strömquist 1993, s 89). Under mitt arbete med skrivprocessen i skolan upptäckte jag dessa två strategier ganska omgående. Dessa var troligen också könsbundna. Ofta kom flickorna till skolan med ett färdigt arbete som de färdigställt hemma och ”pyntat” med diverse blommor och utsmyckningar. Deras föräldrar hade hjälpt dem med ”rättandet” och anledningen till att de färdigställt texten hemma berodde på att de känt sig stressade över tidsbegränsningen i skolan (andra strategin). Att kritisera denna text hade varit att kritisera både eleverna och deras föräldrar. Gunilla Molloy skriver om två undervisningstraditioner i dagens skola – kvantitativ och kvalitativ. Den kvantitativa traditionen menar att en text är färdig efter första utkastet det vill säga motsatsen till ett processinriktat arbetssätt (Molloy 1996, s 31).

I intervjuerna framgick det också att fyra av sex elever anstränger sig mer om de vet att texten ska läsas av någon annan än läraren vilket också kan bidra till en viss stress. Dessa flickor (uteslutande) följde den andra strategin och tog god tid på sig att formulera texten, därav hemarbetet, och ofta krävde deras texter ingen större bearbetning, men den behövdes ändå. Kamraten som senare skulle bearbeta texten kände då olust över att gå in och peta i en text som var så fint skriven och utsmyckad. Naturligtvis gjorde de detta ändå och dessa flickor fick erfa att texterna inte är färdiga för att man satt sista punkten. Jag tror att flickorna vid denna tidpunkt fick en bra inblick i vad som menas med en skrivprocess. Troligtvis har de elever genomgått vad Witte nämner som förtextuella revideringar (1991). Detta innebär en mental bearbetning av texten innan den hamnar på papper. De elever som följer den andra strategin ägnar säkert längre tid åt dessa mentala förändringsprocesser och bearbetningar än de som skriver först och bearbetar texten efteråt (Lökensgard 2001, s 33).

Kamratbearbetning var något som dessa elever aldrig tidigare stött på. Det svåra ur lärarsynpunkt var att dela in dessa elever i lämpliga par. Första gången fick de jobba med den de satt ihop med vid bänkarna. Strömquist påpekar att man med försiktighet bör välja bearbetningspartner då det i första hand går ut på att påpeka det som är mindre bra i texten (Strömquist 1993, s 112). Gunilla Molloy skriver också om att elever prioriterar ”goda kamratrelationer framför uppriktig kritik” vilket jag också hade i åtanke vid genomförandet av kamratbearbetningen (Molloy 1996, s 46). Eftersom eleverna genomförde denna typ av bearbetning vid mer än ett tillfälle under textskapandet fick jag möjlighet att testa nya konstellationer i sammansättningen av par. Jag upptäckte att det inte spelade så stor roll vem man jobbade med, utan det som var det viktiga var att få eleverna att förstå vad syftet med kamratbearbetning är. Jag ville att eleverna skulle förstå att de gjorde detta för att hjälpa andra och själva bli hjälpta. Vissa elever kände oro inför att bli granskade av någon de ansåg vara bättre på svenska språket men jag kontrade med att de då hade chansen att få mer hjälp med formulering.

Bearbetningen fungerade bra men även här krävs kontinuerlig övning för att få ett bra resultat. Eleverna har ju inte ännu den responskompetens som Lökenstgard pratar om (Lökenstgard 2001, s 147). Förvånande var att några av eleverna i intervjuerna som genomfördes efter arbetet med skrivprocessen trodde att kamratbearbetning var till för att underlätta för läraren i rättningsarbetet. För dessa elever är det extra viktigt att påpeka att det är för deras skull bearbetningen genomförs.

Av de bearbetningsmodeller som nämndes i litteraturgenomgången valde jag att enbart arbeta med den som benämns kamratbearbetning. De övriga modellerna är gensvar, samtalsstöd och textgranskning (Strömquist 1993s, 110-112). Dessa tre modeller kan med enkelhet vävas in i kamratbearbetningen men jag ansåg att mer tid krävdes för att genomföra detta. Tid som jag inte hade. Det var också av denna anledning jag fick välja bort Mehlums förslag på den responsövning där eleverna får öva bearbetning på texter som till exempel hämtats från skönlitterära verk (Mehlum 1995,s 130).

Resultatet av undersökningen har visat mig de fördelar och fallor som finns med skrivprocessen. Den har också visat att skrivprocessen kan hjälpa elever i deras skrivarbete. Bland annat tyckte eleverna att de blev hjälpta av det stoff de samlat när de senare skulle formulera sig. De tyckte också att kamratbearbetningen hjälpt dem med styckesindelning, slarvfel och fakta. Processkrivande kräver kontinuitet och förståelse för varför man genomför de olika delarna. Resultatet av undersökningen hjälper *mig* i framtida upplägg av skrivuppgifter. De teoretiska delarna stämmer också överens med de praktiska erfarenheter jag gjort. Genom att kombinera den teoretiska bakgrunden med den praktiska undersökningen har jag förstått *hur* skrivprocessens olika delar underlättar för elever i deras skrivande.

6.1 Metoddiskussion

Jag kan börja med att konstatera att två veckor är för kort tid att genomföra en skrivprocess. De olika delarna av skrivprocessen kändes stressiga och även eleverna kände sig stressade av det strama schemat. En skrivprocess hinner inte bli en process på två veckor. Detta speglade sig även i svaren på intervjun där några av svaren tydde på att eleven i fråga inte hade reflekterat över varför vi jobbade som vi gjorde och vad nyttan med skrivprocessen var. Det bästa hade varit att jobba med skrivprocessen en hel termin för att sedan utvärdera arbetet och intervjua eleverna, något som naturligtvis inte är genomförbart inom denna tidsperiod som ges till undersökningen. Jag skulle också vilja ha mer praktiskt arbete med skrivprocessen bakom mig innan jag formulerade intervjufrågorna eftersom även jag är novis på processinriktat skrivarbete. Jag hade då vetat vilka delar i processen som kunde undersökas och utvärderas och haft fler frågor i min intervju – frågor som hade gett tydligare och mer precisa svar.

6.2 Konsekvenser för yrkesrollen

Jag tror att denna undersökning kommer att sätta spår i mitt fortsatta arbete med svenskundervisningen. Om jag från början var enbart positiv till detta arbetssätt och helhjärtat trodde på att detta var modellen med stort M är jag nu mera sansad och har kommit till insikt om att även denna pedagogik kräver en personlig bearbetning för att passa mig. Jag tror att om eleverna förstår syftet med processarbete – vilket naturligtvis är upp till mig att framföra – så kan denna arbetsmodell göra att eleverna inte känner och säger saker som ”jag har inget att skriva om” eller ”jag har ingen fantasi”. Att någon gång varva processarbete med mer

traditionella skrivuppgifter tror jag också är bra eftersom ett enformigt arbete eller arbetssätt aldrig är bra. Jag tror också att eleverna som ska jobba utifrån denna arbetsmodell måste vara trygga i sig själva och i gruppen. Först då tror jag att moment som kamratbearbetning fungerar riktigt bra.

I min undersökning upptäckte jag att det inte stod så mycket om Internets roll för skrivprocessen. Detta är något som jag tycket att det borde forskas mer kring. Framförallt tror jag inte att elever idag är uppmärksamma på hur lätt det är att sprida information över Internet. Många gånger upplevde jag att eleverna trodde att den fakta de hämtat från Internet alltid var sann och uppdaterad. Anders Mehlum skriver om fem punkter eleverna bör tänka på när de samlar information (Mehlum 1995, s 86). Till dessa bör läggas en sjätte punkt som berättar att man väldigt försiktigt, och med stor kunskap om hur Internet fungerar, kan använda denna informationskälla.

6. Sammanfattning

Vårterminen -04 arbetade jag på en skola utanför Hässleholm med samhällvetenskapliga ämnen och svenska i årskurserna sex och sju. Jag upplevde då svårigheter i att planera skrivövningar i svenska då eleverna uttryckte tydligt missnöje över de traditionella skrivuppgifterna. Jag började då fundera om det fanns någon modell eller teori som gjorde att eleverna kom över dessa hinder av tidigare misslyckanden och tristess. Litteraturen, genom Siv Strömquist, visade mig en modell som kallades för skrivprocessen. Skrivprocessen består i huvudsak av tre delar vilka är skrivförberedande arbete (faktainsamling innan själva skrivandet börjar), formulering (att bilda en text) och bearbetning (hjälp av andra att förbättra sin text). Upplägget lät intressant och jag bestämde mig för att testa denna pedagogik under min verksamhetsförlagda utbildning.

I min litteraturgenomgång upptäckte jag nu att flera författare skrivit om processinriktat skrivarbete. Alla författare var inte enbart positiva till detta arbetssätt utan kom med olika synpunkter på om, och i så fall hur, denna process skulle genomföras. Med dessa kunskaper som bakgrund drog jag upp riktlinjerna för en ”mini-skrivprocess”. Syftet med mina litteraturstudier och detta skrivprocessarbete var att ta reda på om denna modell fungerar för att hjälpa eleverna i deras skrivande.

Jag genomförde min undersökning på elever mellan 12 och 14 år, och för att ta reda på hur eleverna uppfattade skrivprocessen och hur de blev hjälpta av den, valde jag att genomföra intervjuer efter genomförd process. Jag intervjuade sex elever och resultatet blev överlag positivt. Att tiden var för knapp kunde jag utläsa i svaren då vissa av eleverna inte tagit till sig syftet med övningarna. Vi hade behövt arbeta en längre tid med skrivprocessen för att få ett korrekt utfall av intervjuerna. Då hade eleverna varit mer bekanta med arbetsmetoden och haft bättre förståelse för hur de olika delarna hjälper dem i deras skrivarbete.

Slutsatsen jag drog av min kvalitativa undersökning är att det dels var för kort med tid, dels att jag själv behöver arbeta med skrivprocessen under en tid för att utforma en personlig modell. En modell som passar mig som pedagog och de elever jag arbetar med.

Litteraturförteckning

- Arkhammar, B-M (1990) *Ett år med skrivprocessen* Lund Studentlitteratur
- Denscombe, M (2000) *Forskningshandboken* Lund Studentlitteratur
- Dysthe, O (1996) *Det flerstämmiga klassrummet* Lund Studentlitteratur
- Holmberg, L & Lindell, E (1994) *Svenska mitt i skolan* Lund Studentlitteratur
- Johansson, B & Svedner, P-O (2001) *Examensarbetet i lärarutbildningen* Uppsala Kunskapsföretaget
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (1994)
- Lökensgard H, T (2001) *Skriva och samtala* Lund Studentlitteratur
- Malmgren, G & Sandqvist, C (1991) *Skrivpedagogik* Lund Studentlitteratur
- Mehlum, A (1995) *Skrivundervisning* Lund Studentlitteratur
- Molloy, G (1996) *Reflekterande läsning och skrivning* Lund Studentlitteratur
- Patel, R & Davidsson, B (1994) *Forskningsmetodikens grunder* Lund Studentlitteratur
- Svedner, P-O (1999) *Svenskämnet och svenskundervisningen* Uppsala Kunskapsföretaget
- Strömquist, S (1993) *Skrivprocessen* Lund Studentlitteratur

Intervjufrågor

- 1) Är det bra att samla stoff innan man påbörjar själva skrivandet? Varför? Varför inte?
- 2) Vad tror du att syftet är med kamratbearbetning?
- 3) Hjälpte kamratbearbetningen dig i ditt skrivarbete? Om ja – på vilket sätt?
- 4) Tänker och skriver du annorlunda om du vet att din text ska läsas av någon annan än din lärare?

Intervjusvar

Pojke 13 år

- 1) Ja, för jag vet lite om ämnet. Om man har pappret bredvid sig så kan man titta på det och sen göra om med egna ord.
- 2) Läsa igenom det och rätta det för läraren får så mycket att göra om vi är 24 elever.
- 3) Ja, det hjälpte mig att dela in i stycken bättre. Först pratade jag om tornkvarn och sen om något annat och sen om tornkvarn igen och då hjälpte han mig så att det blev bättre skrivet.
- 4) Nej jag skriver likadant.

Flicka 12 år

- 1) Ja, för om man inte har någon fakta så har man ju inget att skriva om.
- 2) Man ska få tips av varandra. Man ska lära sig att läsa andras texter.
- 3) Ja, man har fått mycket tips.
- 4) Ja, då skriver man kanske lite snyggare och mer läsbart och tydligare.

Pojke 14 år

- 1) Japp, för att då har jag allting samlat och då kan jag bara ta ut bra fakta och sen bara skriva på.
- 2) För att vi ska kunna prata mer med varandra kanske.
- 3) Ja för man får mer fakta av varandra och så lär man sig lite av att läsa andra texter.
- 4) Ja för då får man bruka mer allvar för då är det fler som ska läsa det och om det är dåligt så kanske de går runt och sprider falska rykten så man får anstränga sig mer. Och så får man skriva finare. Jag försöker ta fakta så att jag har en sak på ett ställe och en annan sak på ett annat ställe.

Pojke 13 år

- 1) Ja det tycker jag. Där finns ord som man kan ta och använda sig av.
- 2) Man ska rätta andra.
- 3) Ja, det blev rätt och bra så att jag kunde skriva bra.
- 4) Nej jag skriver likadant.

Flicka 13 år

- 1) Ja det är det. Då vet man vad man ska skriva så då slipper man sitta och hitta på varje sak. Så det är lättare.
- 2) Ja det är för att det ska bli lättare för lärarna. Då behöver inte de hålla på att rätta för då har man en uppgift som redan är bra. Och så lär man sig saker samtidigt som man rättar så det är ju inte bara de som blir rättade som lär sig.
- 3) Lite kanske. Med styckeindelningen.
- 4) Ja då brukar man mycket mer allvar och så för man vill ju inte visa något som är dåligt utan något som är bra. Jag försöker skriva lite mer intressant och lite mer som en historia så att man inte bara har fakta.

Pojke 13 år

- 1) Ja för då kan man ju lite mer och man vet hur man ska skriva.
- 2) Jo den andra kompiserna ska lära sig lite och man kan ge tips till den andra kompiserna.
- 3) Ja om man har gjort slarvfel så upptäcker den andra det.
- 4) Ja jag skriver med lite lättare ord och sen kan man ju också berätta vad de betyder. Förklarar mer.

Nu ska vi skriva...

...och så här gör Du:

16 sep.: Maria informerar om industriella revolutionen.

20 sep.: Skrivuppgiften presenteras. Du väljer ämne att skriva om.

21 sep.: Du letar information i datasalen.

22 sep.: Du fortsätter att leta info. I datasalen.

27 sep.: Skrivuppgiften börjar. Äntligen börjar Du skriva!

28 sep.: Skrivandet fortsätter. Är Du inte färdig vid lektionens slut tar du hem och skriver färdigt!

30 sep.: Idag ska dina kamrater få läsa och kommentera din text. Du ska också få rita en bild som hör till ditt område. När lektionen är slut lämnar du ditt arbete till Maria.

4 okt.: Denna lektionen ska Du få ”finslipa” texten för att sedan renskriva den. Hinner Du inte renskriva i skolan tar Du hem och gör färdigt till imorgon.

5 okt.: Nu ska Du och en kompis få jobba tillsammans för att senare presentera ert ämne för klassen. Maria förklarar mer senare.

Tänk på:

...att fråga om Du inte förstår.

...att be om hjälp om Du skulle ”köra fast”.

...att ofta visa texten för en kamrat eller Maria. Då blir det lättare att få hjälp och gå vidare.

...att göra skrivläxorna så att Du inte blir efter.

...att du är en utmärkt skribent!

