

**Bilden – ett målade redskap
i elevers skrivutveckling?
Ett pedagogiskt hjälpmedel även på högskolan.**

Författare
Sanna Alsterling Olsson
Helene Moe Nilsson

Handledare
Sigurd Rothstein

BILDEN – ETT MÅLANDE REDSKAP I ELEVERS SKRIVUTVECKLING?

Ett pedagogiskt hjälpmedel även på högstadiet.

Författare;
Sanna Alsterling Olsson
Helene Moe Nilsson

Abstrakt

Undersökningens syfte är att utröna vilka hinder elever på högstadiet möter när de ska skriva en text och hur man metodiskt kan gå tillväga för att utveckla deras skrivkompetens samt om det dialogiska begreppet kan innefatta även bilden? Med det dialogiska begreppet avses dialogen i en klassrumssituation, som utgår från elevernas texter och som pågår mellan lärare – elev och elev – elev. Forskningsförankring och teori grundar sig på Dysthe (1987, 1996), Sandström Madsén (1996) och Molloy (1996) samt Skolverkets rapport *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen* (2000). Samtliga behandlar skrivandets betydelse i skolämnen och i dialogen. Undersökningen utfördes på två högstadieskolor i år 8.

Undersökningsgruppen bestod av 35 elever och två lärare. Elevtexter till bild respektive text samt intervjuer med lärarna har fungerat som underlag för resultatet. Resultatet visar på ett antal hinder i elevers skrivande till en text som till exempel sammanblandning av redskap, bristande läsförståelse och analytisk förmåga. Texterna till bilden gav en positiv stimulans och resulterar i logiskt tänkande, kreativitet och reflektion. Bilden bör innefattas i det dialogiska begreppet, som ett hjälpmedel i elevers skrivutveckling.

Sökord; skrivprocess, pedagogiskt hjälpmedel, bild, text, elev, lärare, A- B- och C-miljö,

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INNEHÅLLSFÖRTECKNING	5
1. Inledning och bakgrund	7
1.1 Syfte och problemformulering	9
1.2. Disposition av uppsatsen	10
2. Forskningsbakgrund	11
2.1 Teori och bakgrund	11
2.2 Läroplanen för grundskolan.....	14
2.3 Skolan - en läs- och skrivutvecklande miljö?.....	15
2.4 Process- och produktskrivande	17
2.4.1 Processorienterat skrivande.....	17
3. Metod och material	21
3.1 Metodologisk utgångspunkt.....	21
3.2 Undersökningsgrupp och urval.....	21
3.3 Undersökningsmetoder	22
3.3.1 Enkät "under ledning"	22
3.3.2 Intervjuer	23
3.4 Utförandet av undersökningen	23
3.4.1 Bearbetning	23
3.5 Begrepp kring textanalys.....	24
3.5.1 Tematik.....	24
3.5.2 Syntax	25

4. Resultat	26
4.1 Textanalys av elevtexter utifrån en bild	26
4.2 Textanalys av elevtexter utifrån textutdrag.....	27
4.3 Lärarintervjuer	29
4.3.1 Lärare A.....	29
4.3.2 Lärare B.....	31
5. Diskussion	34
5.1 Vidare forskning	40
6. Sammanfattning	41
Referenslista.....	43
Bilaga 1	45
Bilaga 2	46
Bilaga 3	48

1. Inledning och bakgrund

Därför kallas den Babel, ty där skapade Herren språkföribstringen på jorden, och därifrån skingrade han människorna ut över hela jorden. (1 Mos. 11:09)

Upptäckten av att femton- och sextonåringar lämnar in texter som skulle kunna vara skrivna av tolvåringar fick oss att börja fundera över skriftspråket. Det verkar som om att eleverna har fastnat i sin kunskap kring skriftspråket någonstans på mellanstadiet. Varför reagerar vi på detta? Är det så att vi som blivande svensklärare anser att skriften är ett bättre och genuinare språk? I antikens Grekland tyckte Platon att talet hade ett större värde än skriften, då han menade att skriftspråket gjorde att vi lärde oss mindre, eftersom skriften endast ansågs repetera tankarna. Han menade att sann kunskap uppstod i den muntliga dialogen, där den andre samtalsparten tvingar dig att utveckla tankarna. Platons elev Sokrates utvecklade denna metodik och använde sig medvetet av dialogen i sin undervisning, något som kommit att kallas den sokratiske dialogen eller den sokratiske metoden. Denna dialog blev och är fortfarande idealet för en pedagogik, där man strävar efter att elever ska nå kunskap genom att tänka själva genom samtal och samspel. (Dysthe 1996, s.79-80).

Eleverna i en fordonsklass fick i uppgift att skriva ett PM om hur man startar en bil. Eleverna reagerade med att uppgiften var både dum och provocerande. Om det var så att läraren inte visste hur man startade en bil tog de gärna med henne till verkstan för att visa hur man gör på riktigt. För dem var det mer logiskt att lära sig på det viset än att behöva skriva hur man gör. När det visade sig att läraren dessutom kunde starta en bil blev uppgiften provokativ för dem. Detta var en konstruerad uppgift, där målet för uppgiften var att eleverna skulle lära sig behärska konsten att skriva ett PM och inte att lära någon hur man startar en bil. Uppgiften var helt bortkopplad från det praktiska tänkandet som givetvis låg mycket närmare tillhands och därmed upplevdes uppgiften som onödig. Som lärare bör vi se skriftspråket som ett språk med helt andra syften än det talade. Läraren måste låta sig påverkas av elevernas tankar och ta de på allvar och bygga upp undervisningen kring dem.

Människan har möjlighet till att tänka och skapa i den omgivning som hon finns i. Vad vi griper tag i beror på vad vi tänker, känner, förstår och hur vi förhåller oss till världen och den kultur vi lever i. Människor utvecklas bäst i samspel med andra (Abildtrup Johansen 1997, s.58-59). Det finns en vision och en målsättning med det hon gör, hon vill sätta spår, det är en

naturlig tanke. ”Människan ändrar på världen, och därmed är världen efteråt inte som den var förut” (Abildtrup Johansen 1997, s.59).

Förändringar i samhället påverkar skolans yttre ramar och ställer krav på läraren. Dagens ungdomar väljer utifrån deras egen vilja och önskemål. De tar inte hänsyn till tradition, utan de väljer sin egen stil och åsikt utan att fundera över hur mamma och pappa tänker och röstar, vilket var mer vanligt förr. När dagens unga går in i vuxenvärlden och ut i arbetslivet, ställs det helt andra krav på dem än på tidigare generationer. Vi har gått från ett industrisamhälle till ett kunskapssamhälle där media har fått ett stort utrymme och har därmed ersatt den traditionella kultursynen. Vi kommunicerar och tar emot information med hjälp av tecken och bilder från ett samhälle som bygger på att människan konsumerar globalt. Dessutom är det viktigt att vi alltid är tillgängliga och uppdaterade mot vår omvärld. Ask skriver i sin avhandling att för att ge eleverna tillgång till de mentala redskapen och för att de ska kunna använda dem i rätt sammanhang blir de kommunikativa processerna viktiga i skolan (Ask 2005, s.4). Språket är inte bara ett redskap i de sociala sammanhangen. Vår nya tekniska, massmediala, föränderliga värld gör språket till ett maktmedel för att nå framgång, för att skapa existens åt individen. Till detta måste skolan förhålla sig. Ask uttrycker det med följande: ”Att inte ge en individ tillgång till ett redskap är också maktutövning [...]” (Ask 2005, s.4).

De språkliga förändringarna över tid har skett tillsammans med sociala medverkande krafter. Teleman (1987) skriver om språkets framväxt genom historien. Det var hos de högre samhällsklasserna det skriftliga offentliga språket utvecklades. När sedan boktryckarkonsten kom i slutet av 1460-talet var det en teknologisk och viktig faktor som tillsammans med ideologiska och praktiska skäl, så som Luthers bibelöversättningar, blev en av orsakerna till att skriftspråket normerades. Det talade offentliga riksspråket byggde också på de högre samhällsklasserna, förutsättningen var att dessa människor skulle samlas i Stockholm som då liksom nu, var landets administrativa centrum. Deras språkbruk kom att bli vägledande när svenskan började fastställas i ordböcker och grammatikböcker. Einarsson (2004) säger att under 1900-talet var skillnaden mellan de privata språken och det offentliga (statliga) mindre än tidigare. Man ville förenkla det offentliga språket i demokratins namn. Även talets och skriftens normer har kommit varandra närmare. Meningar har blivit kortare och vi uttalar ord efter deras stavning (s.231).

I en ledare i tidningen *Bild i skolan* argumenterar Kockum för behovet av teckning i undervisningen. Han skriver att ”en skiss eller teckning gör en tanke synlig för en själv och för andra som därigenom skapar synergieffekter”. Han nämner bland annat att i Mesopotamien för över 3000 år sedan uppkom en bildskrift som nertecknades på lertavlor. Även Leonardo da Vinci använde sig av att teckna som ett instrument i sin forskning. Många samtida konstnärliga verk och byggnader har uppkommit på servetter eller andra just då närvarande existerande pappersbitar. *Globen* i Stockholm är ett exempel. Antoni Gaudis *Sagrada Familia* är ett annat. Att teckna har en speciell egenskap för att skärpa blicken och fånga helhetens delar och därmed förståelsen.

Bilder påverkar opinionen, de för bildliga samtal med läsaren genom olika medier. Med ett riktigt bra informativt bildspel, som för ut ett viktigt budskap till så många informanter som möjligt, lyckas Al Gore få Nobels fredspris. Kockum avslutar med att påtala ”[...] att bilder och dess språk är något som man måste ta på fullaste allvar”. (Kockum, 2007)

Skrivande är en förutsättning för att kunna vara delaktig i ett demokratiskt kunskapssamhälle. Att försöka förstå det man ska förstå blir en inordning till systemet. Genom att använda sig av olika språkliga verksamheter så som tal-, skrift- och bildspråk utvecklar man elevens alla sinnen till självständigt, personligt engagemang till sig själv och sin omgivning. Viljan att få vara med att förändra något blir till en positiv känsla och något som samhället är i behov av.

Om det är så att människans utveckling beror på de möjligheter som finns i omgivningen och i oss själva, blir det relevant för oss att diskutera undervisningens form och innehåll.

1.1 Syfte och problemformulering

Syftet med uppsatsen är att försöka utröna de hinder som eleverna möter när de ska skriva en text och hur man metodiskt kan gå tillväga för att utveckla deras skrivkompetens.

Frågeställningen är därför: Vilka redskap får eleverna tillgång till i sitt skrivande i skolan? Finns det olika syften för skrivandet? Kan det dialogiska begreppet innefatta även bilden? Med det dialogiska begreppet avses dialogen mellan lärare och elever samt mellan elever och elever i en klassrumssituation, där dialogen utgår från elevernas texter.

1.2. Disposition av uppsatsen

Uppsatsen inleds med en forskningsbakgrund där olika teorier och aktuell forskning synliggörs. Där går igenom förhållandet mellan tal och skrift, liksom kopplingar till styrdokument relevanta för undersökningen, vilken betydelse skolmiljön har i ett skrivande perspektiv och vad begreppet processororienterat respektive produktorienterat skrivande står för.

Metodavsnittet är en inledning till den empiriska undersökningen. Här beskrivs den metodologiska utgångspunkten. Här presenteras även utförandet och bearbetningen av undersökningen samt olika begrepp kring textanalys.

I kapitel fem analyseras de resultat som framkommit i undersökningen. Analysen och intervjuerna är tillsammans med forskningsbakgrunden det som utgör underlaget för den avslutande diskussionen och sammanfattningen.

2. Forskningsbakgrund

2.1 Teori och bakgrund

Vi sammanfattar i detta avsnitt forskning som är relevant för vår studie. Vår forskningsförankring och teori grundar sig på Olga Dysthe, Ingegärd Sandström Madsén och Gunilla Molloy. De bygger sin forskning på samtalet, som Olga Dysthe har utvecklat till att gälla även den skriftliga processen, att samtalet utgår från skriften. Ingegärd Sandström Madsén ser till samspelet mellan skrivandet och tanken i alla ämnen och Gunilla Molloy arbetar processinriktat, där samtalet utgår från elevproducerade texter. Vidare tittar vi på Skolverkets rapport *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen* från 2000 om hur olika skrivmiljöer i skolan är. Vi har studerat kunskapsmålen i läroplanen (Lpo94). Där kan vi se att faktakunskap inte längre står i centrum utan skolan ska även utveckla färdigheter och förhållningssätt.

Samhället har förändrats över tid och rum och detta spelar roll för skolans arbete och blivande samhällsmedborgare. Elevers lärande bygger på vad de har med sig i det sociokulturella bagaget, det vill säga i det här sammanhanget vad de har med sig från tidigare stadier och från den kulturella och sociala omgivningen, och det sker genom ett samspel med andra. Det är viktigt att undervisningen utgår ifrån detta. Dessa sociokulturella teorier bygger på den ryske psykologen Vygotskijs och språkfilosofen Bachtins tankar. Vygotskij utvecklade ett synsätt, där kunskapsprocessen ses som en mediering, det vill säga, människan skapar tecken för att tolka och framkalla sin föreställningsvärld (Vygotskij 1999, s.7). Bachtins dialogism grundar sig på tanken att jaget existerar enbart genom sitt förhållande till andra människor (Vygotskij 1999, s.15).

Molloy beskriver sin syn på sambandet mellan elevers lärande och det kapital de har med sig. Hon har särskilt intresserat sig för litteratur- och skrivpedagogik och integreringen av de båda i sin bok *Reflekterande läsning och skrivning* (1996). Genom att utgå från skönlitteraturen i undervisningen lär eleven känna världen och sig själv, menar hon. För att läraren ska lära känna eleverna, måste hon vara väl förtrogen med deras *kulturella kapital*, ett begrepp som den franske sociologen Bourdieu myntat. En elevs kulturella kapital är det kapital eleven har med sig och som avser dennes förmåga att uttrycka sig i tal och skrift samt dennes förtrogenhet med klassisk musik och litteratur. Det råder ett komplext samspel mellan skola,

familj och arbetsliv. Molloy refererar vidare till Bourdieu som även talar om ett *symboliskt kapital*, som kan beskrivas som det kapital någon har som anses vara värdefullt av sociala grupper med ”högre status”. Sammantaget kan man benämna detta kapital för det sociokulturella, vilket utgår från Vygotskijs och Bachtins teorier (se s.9). Utifrån elevens sociokulturella kapital måste läraren anpassa undervisningen så att den bidrar på bästa sätt till elevens läs- och skrivutveckling genom att tillvarata elevens erfarenheter och vardag i producerandet av texter.

Förutom det sociokulturella bagaget som eleven bär med sig, kan man också tala om det *skolkapital* som varje elev har, det vill säga de erfarenheter som eleven bär med sig från skolan. Trots att elever i tidigare stadier fått samma undervisning av samma lärare, varierar deras förmåga att läsa och skriva. Molloy menar att ”vi bör blottlägga myten om skrivförmåga som enbart talang” (Molloy 1996, s.36). Elever måste tränas i att både läsa och skriva, för att utvecklas. Molloy's förslag på hur lärare bättre kan följa elevers läs- och skrivutveckling är genom att använda sig av skrivportföljer. I skrivportföljen samlas elevens alla alster, genom samtliga stadier. Skrivportfölj kommer från *portfolio*, som från början var en slags mapp som bildkonstnärer använde sig av för att samla skisser och färdiga teckningar i (Molloy 1996, s.37). Detta redskap överfördes till att omfatta elevers skrivna texter i skolarbetet, för att de skulle reflektera över vad de gjort sedan tidigare och på så sätt se sin egen utveckling.

Undervisning handlar om att vardagsbegrepp och vetenskapliga begrepp ska mötas. Sandström Madsén har publicerat en skrift som behandlar skrivandet som redskap. Hon arbetar utifrån teorin att alla ämnena i alla skolformer borde vara involverade i skrivutvecklingen. Hon har tittat på utvecklingstendenser ibland annat USA, där utvecklingsprojektet *WAC –Writing Across the Curriculum* tillhörde en satsning kring den processororienterade skrivundervisningen. Resultaten visade sig vara goda. Som komplement till det vanliga skrivandet använde man skrivandet som ett hjälpmedel för att visa sin kunskapsinläring. Skrivandet blev ett stöd och effektiviserade läroprocessen. Metoden kallas *skriva för att lära* och blir ett viktigt element i ett sådant arbete (Sandström Madsén 1996, s.7).

Skriva för att lära är ett begrepp som även norskan Olga Dysthe använder sig av. Bland annat i boken *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) har hon utvecklat Vygotskijs och Bachtins teorier om det utvidgade dialogbegreppet så att det även kom att innefatta den skriftliga

kommunikationen. Hon systematiserade dialogiska relationer i klassrummet till att omfatta lärarens muntliga samspel med hela klassen och enskilda elever (kan även gälla skriftligt), det muntliga samspelet mellan elever, mellan en elevs text och en grupp, mellan en rad texter från läroboken och elevtexter och slutligen samspelet med texter som kommer utifrån, till exempel tidningar och skönlitteratur. (Dysthe 1996, s.62).

Dysthe förespråkar en undervisning, där dialogen, som bygger på ett socialt samspel mellan lärare och elever och mellan elever, utgör tyngdpunkten. Hon utgår från en konstruktivistisk teori om kunskap, vilket innebär att eleven skapar sin egen kunskap i samspel med andra genom att koppla ny fakta och information till tidigare erfarenheter. Denna kunskap skapas genom språket, såväl skriftligt som muntligt och ses som en process. ”Förståelse uppstår i samspelet mellan lärare och elever medan de pratar och lyssnar på det de läser och skriver” (Dysthe 1996, s.221). Detta är enligt henne det mest effektiva inlärningsredskapet. Hon menar att skrivande medvetandegör tankar och idéer och är till stor hjälp inför ett samtal. För att ge elevers skrivna texter ett värde är det viktigt att samtala om dem i klassrummet. Enligt Dysthe stärker det elevernas självkänsla och de får bekräftat att deras tankar betyder någonting. Genom att samtala får de höra andras tankar och får på så vis nya infallsvinklar att ta ställning till och reflektera över, vilket i sin tur utvecklar deras eget tänkande. Läraren fungerar som en vägledare och följer upp elevernas svar, framhåller skillnader och olika synsätt och uppmuntrar till reflektion. Med andra ord är detta det som Dysthe beskriver som det flerstämmiga eller det dialogiska klassrummet, vilket hon vidare menar är en nödvändighet i ett demokratiskt samhälle.

Förhållandet mellan skriftligt och muntligt har länge varit ämne för debatt. Historiskt sett ansågs talet viktigare än skriften. Talet är det primära och skriften en senare företeelse. Antikens filosof Platon ansåg att sann kunskap uppstod i den muntliga dialogen, eftersom samtalspartnern tvingar den andre att utveckla sina tankar. Skrivandet däremot ansågs bara repetera tankarna. Han var rädd för att skrivandet, som är bestående, skulle göra människan lat, det vill säga på så sätt att hon eller han skulle använda sitt minne mindre vid inläring (Dysthe 1996, s.79-80). I dag är den allmänna uppfattningen att skriften har högre status än talet. Det beror på att vi måste lära oss att skriva, medan talet är medfött, menar Dysthe (1996). Skriften ger alltså makt. Engelsmännen Goody och Watt publicerade 1983 en artikel, där de hävdade att skriften hade gett upphov till att kulturer som tidigare burit muntliga traditioner förändrats i sitt tänkande. Skriften gav upphov till reflektion. De ansåg vidare att

muntliga och skriftliga kulturer utvecklades i olika riktningar, genom skilda tankesätt och olika syn på kunskap, där västvärldens utveckling inom vetenskapen framhölls som ett bevis på detta (Dysthe 1996, s.81). Detta ansågs mycket provokativt av allmänheten och var startskottet till den stora debatten om skillnaden mellan muntligt och skriftligt språk samt mellan muntliga och skriftliga kulturer, den så kallade *the great divide* (Dysthe 1996, s.81). Denna debatt har haft betydelse för skolans del. Huruvida det muntliga eller det skriftliga är viktigast för lärandet och tankeutvecklingen tvistar diverse forskare om. Vad man är ense om är att skriften är det bestående. Skrivandet har haft en central plats och setts som något som görs enskilt och inte i samspel med andra (Dysthe 1996, s.85). Dysthe anser att man både ska skriva och samtala för att lära och för att tänka (Dysthe 1996, s.79-80). Talet och skriften kompletterar varandra. Hon anser att i skrivandet kommer tänkandet före eller samtidigt med faktainläringen och genom att skriva genereras nya tankar, som tidigare inte varit medvetna. Detta går att referera till Vygotskijs tankar om att människan är kreativ. Dysthe, Vygotskij och Bachtin är överens om att såväl talet som skriften är kontextberoende, det vill säga har ett nära samband med vilket sammanhang de sätts i. Bachtin menar att ”förklaringen till läs- och skrivsvårigheter i många fall ligger mer i det kontextbestämda än hos individen” (Dysthe 1996, s.88).

2.2 Läroplanen för grundskolan

Läroplanen anger skolans värdegrund och grundläggande mål och riktlinjer. Förutom detta finns för varje enskilt ämne en nationellt fastställd kursplan. När man tittar i de tidigare kursplanerna för grundskolan ser man att ämnenas innehåll fastställs tydligt (Lgr80) men i de nuvarande kursplanerna tolkas och preciseras målen av lärarna. Målen för grundskolans alla former är delade i två delar, dels mål som skolan ska sträva efter att eleverna når, strävansmål, dels mål som skolan ska se till att alla elever kan uppnå, det vill säga uppnåendemål (Skolverket 2000-07). Birgitta Norberg Brorsson skriver i sin avhandling att i och med de nya nationella kursplanerna är kunskapsuppdraget inte detsamma längre. Att utveckla färdigheter och förhållningssätt i skolan har blivit lika viktigt som inläring av fakta. (2007, s.31) Med andra ord handlar det inte längre om att erövra kunskap.

Ett av målen som skall uppnås i grundskolan, är att skolan ska ansvara för att varje elev

- behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Lärarens handbok s.15).

Mål att sträva mot uttrycker den inriktning undervisningen skall ha när det gäller att utveckla elevernas kunskaper.

Kunskapsmålen att sträva efter enligt *Lpo94* är bland annat att varje elev

- lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden.
- inhämtar tillräckliga kunskaper och erfarenheter för att kunna träffa väl underbyggda val av fortsatt utbildning och yrkesinriktning (Lärarens handbok s.15).

Insikten av att det är viktigt att hitta metoder för att nå upp till strävansmålen blir tydlig här. Det blir viktigt att utveckla de olika kommunikativa redskapen så att eleven får tillräckligt med stimuli och färdigheter till att våga vara aktiv i ett vidare samhällsengagemang.

Under rubriken "Ämnets syfte och roll" i den nationella kursplanen för svenska kan vi läsa att "Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet". (Skolverket 2000-07) Även under "Ämnets karaktär och uppbyggnad" får vi samma föresatser "alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande". (Skolverket 2000-07) Dock är det inom svenskämnet som huvudansvaret för språkutvecklingen ligger. Skolverket förklarar inledningsvis av kursplanerna att uppdelningen av skolämnen är "ett sätt att organisera utbildningens innehåll, men avsikten är inte att skapa gränser mellan dem." Vidare står det att "Samverkan mellan ämnen är nödvändig för att möjliggöra en allsidig och meningsfull kunskapsutveckling i enlighet med läroplanens värdegrund, mål och riktlinjer". (Skolverket 2000-07)

2.3 Skolan - en läs- och skrivutvecklande miljö?

I Skolverkets rapport *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen* (2000) undersöks hur elever i det vardagliga skolarbetet får möjligheter att utveckla sitt läsande och skrivande i samtliga undervisningsämnen. Utifrån följande faktorer har man i resultatet delat upp de undersökta skolorna i så kallade A-, B- och C-miljöer:

- hur kontinuerligt arbetet sker,
- i vilka sammanhang det sker,
- om eleverna kan identifiera sig med texterna,

- om det finns en faktisk mottagare till det som skrivs
- vilken förförståelse eleverna får inför en läs- eller skrivuppgift
- hur delaktiga eleverna är i arbetet
- vilken slags respons eleverna får

A-miljön kännetecknas av ämnesintegration och av en miljö där man utgår ifrån elevernas och lärarnas erfarenheter, där många röster hörs. ”Samtalande, lyssnande, skrivande och läsande går i varandra och befruktas varandra” (s.8). Läromiljön är rik på olika typer av texter och man använder sig av de elevproducerade texterna. I denna miljö försöker man ha olika mottagare till det som läses och skrives. De läser varandras och andras texter som inspiration till eget läsande och skrivande. A-miljöer finner man framför allt från förskolan och upp till och med skolår 6 och i några fall inom skolåren 7-9.

Miljöer av B-typen återfinns däremot i alla skolår. Huvuddragen i B-miljöer är användandet av läromedelstexter. ”Texterna ligger långt över den nivå eleverna kan förväntas klara av” (s.10). Mottagarna av elevernas texter är läraren och eleven själv. Läraren är den ende som ger eleverna respons. Texterna eleverna skriver är oftast återgivna från en läromedelstext, det vill säga mer eller mindre avskrivna.

I C-miljöer är textmiljön än mer ensidig och det råder ämnessegregation. ”Undervisningen sker på läromedlens villkor i lärarstyrda eller tysta klassrum” (s.12). Eleverna är rädda för att yttra sig och det blir värre ju äldre de blir. Den enda mottagaren till elevernas läsande och skrivande är läraren. Färdigheter tränas isolerat i exempelvis övningsböcker. ”Här samtalar, läser och skriver eleverna nästan uteslutande för att reproducera [...]” (s.13).

Rapporten visar att den bästa läs- och skrivmiljön finns i de skolor som använder eleverna som textresurser. Det är i dem som källan till kunskap finns. Personalen har stora kunskaper om språkutveckling och språkets betydelse. Även i den goda miljön (A-miljön) finns det dock brister. Man menar att lärarna inte har tillräcklig kunskap om olika texters uppbyggnad och hur bilder, figurer, tabeller, diagram och formler läses och skrivs. Ofta får eleverna tillgång till för svåra texter och på så sätt kommer inte läsande och skrivande i samklang. Man har också kommit fram till att lärarna inte tillräckligt har uppmärksammat elevens läs- och skrivprocess sett till alla ämnen och hela skoltiden. Eleverna får för lite hjälp i sitt vardagliga

skolarbete med läsande och skrivande. De bristande biblioteksresurserna är en annan faktor som påverkar, enligt rapporten.

Rapporten säger vidare att genom att i de nationella styrdokumenterna och kursplanerna fastslå vilka typer av texter varje elev ska kunna läsa och skriva inom respektive ämne, när de lämnar det svenska skolväsendet, kan all undervisning i alla ämnen bli språkutvecklande. Därför menar man att olika ämnen ska ansvara för olika textgenrer. På så vis sätts läs- och skrivinläringen in i sammanhang. Det är också av stor vikt att skolbiblioteksverksamheten får resurser och att skolledare, såväl som lärare har rätt utbildning.

2.4 Process- och produkt skrivande

Dysthe delar upp skrivandet i två huvudsakliga former: skriva för att tänka, lära sig och utforska stoff samt skriva för att kommunicera och presentera stoff. Med det menar hon att syftet med skrivandet är det som skiljer de olika formerna från varandra. I det förstnämnda fallet är processen det viktigaste och i det sistnämnda produkten. När man skriver för att tänka är syftet att reflektera utifrån något och detta kan generera nya idéer. Formen är fri och därför kallas denna typ av skrivande för fri skrivning, kortskrivning eller expressivt skrivande.

Syftet med att skriva för att kommunicera är att presentera stoffet så att det blir tydligt för mottagaren vad författaren vill ha sagt. Stoffet måste struktureras och språkets form är viktigt. För att kunna presentera stoff för andra, exempelvis i form utav en uppsats, måste vi först kunna presentera det för oss själva. Vi måste själva förstå stoffet, innan vi kan överföra förståelsen till andra. För att kunna göra detta behöver vi förmodligen använda oss av skrivformen ”skriva för att tänka”. Dessa två former av skrivande hör ihop. ”Utforskande skrivande är alltså viktigt både för kunskapsutvecklingen och som ett förstadium till kommunikation med andra” (1996, s.95)

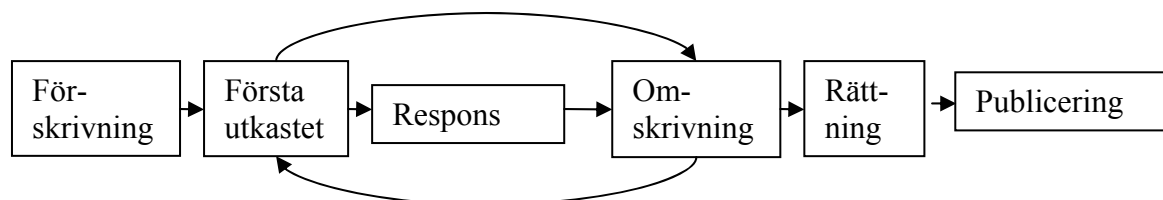
2.4.1 Processororienterat skrivande

I slutet av 1960-talet kom ny forskning om skrivandet som innebar en ny språksyn. Skrivandet sågs som en text och därmed fördes skrivandet in i samspelet med andra, istället för att som tidigare ses som något individuellt. Det var kommunikationen med och budskapet till en mottagare som var det viktigaste (Dysthe, 1987). Denna språksyn utvecklades vidare och kom att kallas *Den nya skrivpedagogiken*. Den nya skrivpedagogiken bestod av processororienterat skrivande och kom från USA till Sverige i mitten av 1980-talet (Dysthe, 1987). Dysthe var en

av de första européerna som tog intryck av detta nya förhållningssätt till skrivandet, under en arbetsperiod i USA, där hon tillsammans med andra lärare gått en kurs, som hölls av amerikanskan Mary K. Healy i denna nya skrivpedagogik. Med sin bok *Ord på nye spor* (1987) förde Dysthe kunskapen vidare. I Sverige har Molloy blivit en stor förespråkare för denna form av skrivande. Hon har låtit det processororienterade skrivandet genomsyra hennes arbetssätt i klassrummet och skrivit åtskilliga publikationer om denna metodik.

Med processororienterat skrivande menas att skriva i processer, till skillnad från det traditionella sättet att lära sig skriva, där kommentarer och rättning görs när skrivprodukten är färdig. Eleverna är i stort sett utelämnade åt sig själva och får lite hjälp av läraren och av klasskamrater (Dysthe, 1987, s.16). Det processororienterade skrivandet delar upp skrivandet i olika faser. Dysthe (1987) säger vidare att det är viktigt att det positiva hos varje elev förstärks, för att skrivutvecklingen ska främjas. Denna nya pedagogik är också elevcentrerad, vilket innebär att elevernas erfarenheter och resurser är i centrum. Eleverna ger respons på varandras texter vid flera faser i processen. Dysthe (1987) menar också att i processororienterat skrivande skriver man för att upptäcka, att tänka och att lära och inte bara i modersmålet utan i alla ämnen. Följande figur beskriver det **processororienterade skrivandets** faser, på ungefär samma sätt som Dysthe (1987, s.17) gör:

Fig.1

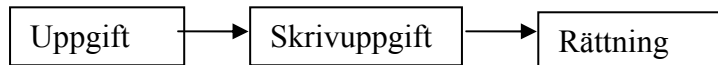


I **förskrivningsfasen** som även kallas idé-, tanke- och planeringsfasen är det väsentliga att eleverna som ska skriva en text stimuleras till att få idéer om ämnet som ska bearbetas. Ämne, förväntningar och uppgiftens omfång klagörs. **Första utkastet** är det första som skrivs, där tankarna skrivs ner. Formen är oväsentlig. **Respons** ges av både elever och läraren. Eleverna läser varandras texter och ställer frågor och kommenterar varandras texter i smågrupper. Läraren hjälper till med vad eleverna ska titta efter och hjälpa varandra med i texterna. Därefter ska eleverna göra en **omskrivning** av sina texter. Koncentrationen ligger fortfarande på innehållet. Eleverna sköter sedan **rättningen** av sina texter, enskilt eller i grupp och läraren

finns till hands. I detta skede är också formen viktig. Till sist blir de färdiga produkterna, det vill säga texterna på ett eller annat sätt presenterade och lästa i undervisningssammanhang, vilket menas med *publicering*.

För att få en jämförelse, följer här en figur som beskriver det **produktorienterade skrivandets faser**:

Fig.2



I ett produktorienterat skrivande är varje elev mer utelämnad åt sitt eget skrivande. De får en uppgift av läraren och ska skriva någonting utifrån den. De skriver eventuellt först en kladd som sedan renskrivs och uppgiften lämnas in. Läraren samlar in den och rättar, oftast såväl form som innehåll. Figuren är en tolkning av Dysthes figur (1987, s.17).

Enligt Molloy (1996) innebär ett processororienterat skrivande en pågående diagnos av elevens skrivutveckling. Det handlar inte bara om en metod utan en grundsyn som genomsyrar all skrivundervisning, där fokuseringen är arbetsprocessen och inte i första hand produkten. Arbets sättet utgår helt och hållet från elevproducerade texter. En text kan alltid arbetas om gång på gång. På så sätt blir det kvalitet i texterna som skrivs, och inte kvantitet. Därför menar hon att läraren i sin undervisning måste påverka elevernas attityd, så att de istället för att fokusera på hur lång en text ska vara, för att erhålla betyget godkänt, reflekterar över den egna arbetsprocessen. ”Eleverna måste själva se hur kontinuerligt skrivande inte bara förbättrar deras språk utan också utvecklar deras tänkande” (Molloy, 1996, s.31). Många elever kan till en början känna ett motstånd till att skriva om sina texter, innan de förstår arbets sättet. Vissa kan till och med känna sig kränkta, när deras text inte duger, eftersom texter ofta är personliga. För att undvika att eleven känner sig kränkt, menar Molloy att läraren inte bör rätta det första utkastet, som en elev har gjort, utan istället samtala om det. Eleven får med hjälp av att samtala med klasskamrater och lärare upptäcka bristerna och utveckla texten. Samtidigt upptäcker eleven att andra har samma svårigheter i sitt skrivande och det blir inte längre så personligt. Detta förutsätter ett öppet och dialogiskt klassrumsklimat.

Ett processororienterat skrivande ger möjlighet till ett kontinuerligt skrivande och är ett flexibelt inlärnings sätt, som på ett enkelt sätt individualiseras, menar Molloy. Med hjälp av bland annat

loggböcker, där eleverna i form av fritt skrivande (det vill säga att det som skrivs inte rättas och utgår från egna tankar) för en dialog med läraren om undervisningen och sin utveckling samt skrivportföljer, vari elevernas texter samlas för vidare bearbetning, kan såväl läraren som eleven och föräldrarna följa elevens skrivutveckling.

3. Metod och material

3.1 Metodologisk utgångspunkt

Syftet med undersökningen var att genom insamlande av elevtexter få en bild av vilka hinder eleverna stöter på i sitt skrivande samt se om de behärskar användningen av något skrivredskap, det vill säga förmågan att skriva olika typer av texter. Utifrån lärarintervjuer var syftet att ta reda på vilka redskap eleverna får tillgång till i sitt skrivande och om det har olika syften samt om bilden integreras i det dialogiska begreppet.

I undersökningens planeringsfas togs stor hänsyn till uppsatsens begränsade tidsplan, därav undersökningens omfång. Lärarna kontaktades i god tid för att planera in ett lämpligt tillfälle för genomförandet av undersökningen, där tid såväl för elevernas textproducerande som för intervjuer med lärarna beräknats. Lärarna informerades i stora drag om undersökningens upplägg och syfte. All medverkan i undersökningen var frivillig. Eleverna informerades om detta vid genomförandets början. Etiska överväganden som; att värna om den enskilde individens integritet genom att behandla uppgifter från och om individerna i undersökningen konfidentiellt, gjordes. Elevtexterna var anonyma. Utrustning i form av bandspelare kontrollerades och material i form av textutdrag och bild med uppgifter iordningsställdes. Undersökningsgruppen kommer vid intresse att få ta del av resultatet. De som önskar får tillgång till uppsatsen i tryckt format samt som publikation på högskolans hemsida.

3.2 Undersökningsgrupp och urval

Vi har valt att utgå från grundskolans undervisning av den anledningen att innehåll och former grundläggs här. Får man inte baskunskaperna i grundskolan är risken stor att man inte klarar gymnasiets krav.

Undersökningsgruppen har bestått av två utvalda högstadielklasser i årskurs 8 om totalt 35 elever, på skolor som inte har någon anknytning till varandra och som ligger i olika kommuner. Gemensamt för de båda klasserna är att de är homogena och återfinns på kommunala skolor samt undervisas av behöriga lärare. De två högstadielklassernas respektive kvinnliga lärare har också ingått i undersökningen. Den ena undervisar i SO, den andra i ämnena svenska och tyska. Lärarna kommer att svara för den kvalitativa delen i

undersökningen. Urvalet av undersökningsgruppen har skett utifrån uppsatsens syfte och tidsbegränsning.

3.3 Undersökningsmetoder

För insamling av data har både kvalitativa metoder använts i form av intervjuer med två högstadielärare och kvantitativa i form av enkäter ”under ledning”, där elevtexter samlats in. Valet av dessa metoder grundar sig på den begränsade tiden för undersökningen, därför är dess omfång av mindre skala. Samtidigt ska undersökningen genom de valda metoderna kunna ge ett mätbart resultat. De olika metoderna ger en helhet i undersökningen, där de olika delarna kommer att jämföras och ställas samman. Enligt Denscombe (2000, s.134) kan så kallad metodtriangulering, att kombinera olika metoder, vara bra för att bekräfta fakta.

3.3.1 Enkät ”under ledning”

Enkät ”under ledning” är ett begrepp som Patel & Davidson använder sig av i sin bok *Forskningsmetodikens grunder* (2003). Med det avses att enkäten tas med till undersökningstillfället till de personer som ska besvara den. Detta görs för att förtydliganden och instruktioner ska kunna ges (s.69). Denna metod valdes då syftet var att få in elevers egenproducerade, skrivna texter. Instruktioner gavs och respondenterna kunde under undersökningens gång ställa frågor på det som var oklart. Materialet som användes bestod av ett textutdrag, hämtat ur Lantz *Skrud* (1996), som handlar om en elevs samtal med kuratorn (se bilaga 2) och Tillbergs bild från 1972: ”Blir du lönsam, lille vän?” (se bilaga 1) Bildtexten, det vill säga bildens titel, klipptes bort för att inte styra eleverna på något sätt. Valet av text- och bildmaterial till den kvantitativa delen av undersökningen motiveras med att såväl bild som textutdrag ligger nära respondenternas begreppsvärld, det vill säga skolans värld, vilken är elevernas vardag. På det sättet anknöt bild och text till varandra. Vi ansåg att bild och text inte behövde överensstämma exakt, eftersom en direkt jämförelse mellan texten till text och texten till bild inte skulle göras. Textutdraget kom även att fungera som ett slags läsförståelse och bilden gav upphov till tolkning. På grund av begränsad tid för undersökningen fick hälften av klassen, efter en slumpvis uppdelning skriva till texten och hälften till bilden. Eleverna fick välja mellan att sammanfatta eller diskutera texten/bilden (se bilaga 1 och 2). Vår utgångspunkt var att ha ett lättare och ett svårare alternativ. Huruvida det ena är lättare eller svårare kommer vi att förklara mer ingående längre fram i diskussionen.

Syftet med att samla in elevtexter var att analysera dem för att på så sätt få fram vilka hinder som eleverna stöter på i sitt skrivande och om man behärskar olika skrivformer/redskap. Men också att se om bilden kan vara ett hjälpmedel vid skrivandet av en text.

3.3.2 Intervjuer

För att få reda på vilka redskap eleverna fått tillgång till i sitt skrivande och därigenom få en insikt i vilka texter eleverna var vana vid att skriva samt om bilder användes som hjälpmedel, gjordes intervjuer med två lärare. Intervjuerna hade en låg grad av standardisering och strukturering, vilket är vanligt vid kvalitativa intervjuer, enligt Patel & Davidson (2003, s.77). Det innebar att informanterna fick frågor som var öppna och fria för tolkning, samtidigt som de skulle täcka delområdena, vi ville få besvarade. Förutom anteckningar spelades intervjuerna in med hjälp av bandspelare, för att säkerställa kvaliteten. Denscombe (2000) menar att ”ljudupptagningar erbjuder en permanent och fullständig dokumentation [...]” (s.145). Informanterna valdes utifrån deras kompetens som behöriga lärare och blev på förhand tillfrågade angående ljudupptagningen.

3.4 Utförandet av undersökningen

Enkäterna delades ut personligen och samlades sedan in vid samma tillfälle. Respondenterna fick information om undersökningens syfte och möjligheterna till att ta del av dess resultat. Det klargjordes att deras medverkan var anonym. De fick också tydliga instruktioner om uppgifterna i undersökningen. Respondenterna hade möjlighet att få eventuella oklarheter förklarade under undersökningens gång. Tiden för undersökningen var cirka 30 minuter.

Två kvinnliga lärare intervjuades vid två olika tillfällen. Intervjufrågorna som användes var identiska, medan ordningsföljd och följdfrågor kan ha varit olika, vid respektive tillfälle. Ljudupptagning gjordes med hjälp av bandspelare, något som informanterna var förberedda på. Anteckningar fördes och intervjuerna tog cirka 45 minuter vardera i anspråk. Mötesplatsen var en tyst och avskild plats.

3.4.1 Bearbetning

Efter insamlandet av elevtexter räknades det totala antalet deltagare i elevenkäten. Det gjordes också en sammanställning över hur många av eleverna som valt alternativ ett och två. Därefter

valdes vissa kriterier från en textanalys, hämtad från *Elevtexter* (Josephssons m.fl. 1990) och från *Språk i texten* (Liljeberg 1993). Utifrån dem analyserades samtliga texter, det vill säga texterna till textutdraget och texterna till bilden. Anteckningarna från intervjuerna jämfördes med ljudupptagningarna, för att kontrollera validiteten och därefter transkriberades ljudupptagningarna. En sammanställning av elevtexterna och svaren från lärarintervjuerna gjordes.

3.5 Begrepp kring textanalys

För att få fram ett resultat som svarar mot syftet att få en bild av vilka hinder eleverna stöter på i sitt skrivande samt vilka redskap de behärskar har en textanalys gjorts. Textanalysen har hämtats från *Elevtext* (Josephsson m.fl. 1990) och från *Språk i text* (Liljeberg 1993). Textbindningen har analyserats utifrån referentbindningar, konnektivbindningar och tematik för att det är dessa bindningar som skapar sammanhang i texter. En närmre förklaring av begreppen följer nedan. Även syntaxen har analyserats, eftersom också den handlar om meningsbyggnad och är nära sammanknuten med tematiken. Utifrån fundamentets innehåll och användandet av öppna och slutna ordklasser, kan avläsas hur meningsbyggnaden, det vill säga syntaxen fungerar. De olika begreppen förklaras nedan. Syntaxen fyller en viktig funktion, eftersom väl sammanhängande meningar ger en text dess flyt, rytm och variation. Utifrån dessa kriterier anser vi att elevernas språkliga brister, vilka utgör ett hinder för dem i sitt skrivande samt förmågor, som visar vad de faktiskt behärskar, kan skönjas. Genom att analysera texter utifrån dels en bild och dels utifrån en text kan en jämförelse göras, där eventuella skillnader kan framkomma.

3.5.1 Tematik

Med tematik avses hur meningar i följd binds ihop med varandra, så kallad temaremabindning. I textens första mening ges information som läsaren sedan tidigare känner till, den givna informationen. Meningen därefter följer upp given information med ny och på så sätt nås en informationsprogression i texten. (Josephsson m.fl. 1990). Ett exempel ur elevtexterna är: *Det är en elev som ska ha en träff med kuratorn. Det är en väldigt smart och skarp elev [...]* Den givna informationen är eleven, vilket är temat. Om denne får vi i nästföljande mening veta att den är både väldigt smart och skarp, vilket är rema, den nya informationen.

För att texten ska ha en god tematik är det även viktigt att referentbindningar och konnektivbindningar görs snyggt och funktionellt. Referentbindning handlar om ”hur betydelsen binder ihop orden” (Josephsson m.fl. 1990, s. 20), det vill säga hur skribenten refererar till något som är nämnt tidigare. Exempel från elevtext: **Kuratorn** är ganska ny där. **Hon** spelade dum, [...]. *Hon* refererar till kuratorn. Kuratorn tillhör en ledfamilj, som det refereras till och eleven (se i texten ovan) kan vara en annan. Det är viktigt att använda sig av olika referenter, när en text binds ihop, annars blir det enformigt om referenterna ständigt skulle benämnas på samma sätt. Konnektivbindningar är logiska markörer, som binder ihop meningar, satser och stycken (Josephsson m.fl. 1990). Exempel på konnektivbindning ur elevtexterna är: *Kuratorn vill ha reda på något, **men** hon vill inte säga det rakt ut [...].*

3.5.2 Syntax

Syntaxen handlar om meningsbyggnad och är nära sammanknuten med tematiken. (Josephsson m.fl. 1990). Med hjälp av att sätta in meningar i ett positionsschema, som följer den svenska ordföljden kan man bland annat se graden av variation. För att undvika en allt för invecklad förklaring av positionsschemat tänker vi nöja oss med att förklara den position vi har studerat, vilken är fundamentet. Fundamentet är det som står allra först i en mening, före det första verbet. Oftast är det ett subjekt, ett formellt subjekt eller en bisats. Genom att analysera vad som sätts i fundamentet går det att avläsa graden av variation. ”Ett talspråksnära, vardagligt skriftspråk har [...] gärna ett kort fundament” (Josephsson m.fl. 1990, s.37). Ett exempel på ord som står i fundamentet i elevtexterna är ordet **Det** i följande exempel: ***Det** handlar om en elev [...].*

Substantiv, adjektiv, verb och adverb är de ord i en mening, som bär information. Dessa tillhör de öppna ordklasserna och kan även benämnas innehållsord. Till de slutna ordklasserna hör formord som pronomen, vissa adverb (ex. kanske, inte), prepositioner (ex. på, till), subjunktioner (ex. att) och konjunktioner (ex. och, eller, men, för).

4. Resultat

De insamlade elevenkäterna i form av skrivna texter utifrån ett textutdrag och texter utifrån en bild uppgick till totalt 35 stycken. Av de 35 kan en text räknas som ogiltig, då det på enkäten endast står *Jag vet inte*. Antalet texter som utgick ifrån textutdraget var 19. Antalet texter som utgick ifrån bilden var 16.

4.1 Textanalys av elevtexter utifrån en bild

16 respondenter har medverkat i denna uppgift, alla har kryssat för att de skulle sammanfatta bilden. Syftet med uppgiften, kunskapen om ämnet och den kommunikativa förmågan är det som har styrt respondenternas texter. Texttyperna som vi kommer att hänvisa till handlar inte om *genrer* utan avser *typ av text*. De 16 texttyperna har olika *funktioner*. Texterna består till största del av *den kognitiva funktionen* men även *den emotiva* är representerad. Den kognitiva står för den symboliska och informativa funktionen och den emotiva uttrycker skrivarens känslor och attityder. En fjärdedel av texterna försöker även att förmedla *den poetiska funktionen* som står för underhållning eller en konstnärlig erfarenhet (Liljeberg, 1993).

Alla 16 texter bygger på tema-remabindningar (se kap 3.5.1) som bildar ett betydelsemönster i texten. Ledfamiljerna är skola – elev – klassrum –miljö. Ordvalen är konkreta, sakliga och realistiska. Det används mycket substantiv som anger stämning i alla texterna, hälften av texterna använder sig av adjektiv som attribut till substantiven, till exempel *runda lampor, stora fönster*, vilket leder till ett vanemässigt språk, det vill säga att orden är enkla, ovarierade och följer en viss norm. Färgorden är återkommande i texterna och det visar på att den skrivna texten handlar om att återge något ögat ser. Även verben är många i de flesta texterna, men det är de så kallade statiska och mentala verben som till exempel *är, sitter, längtar och drömmer* (Liljeberg, 1993 s.48). Dessa verb gör texterna passiva. Ordklassen pronomen är inte så högt frekvent i dessa texter men de finns, framför allt börjar nästan alla texter med *det*, läsaren förs direkt in i texten, men i övrigt är avsaknaden av pronomen att betecknas som att det inte finns något handlande objekt i bilden. Adverbena är flitigt återkommande i de flesta texterna som ger texten en beskrivande och nyanserad bild. Adverbena modifierar adjektiven och verben (s.49). Slutligen finns det även en del konjunktioner som binder samman text. *Och* är det vanligaste sammanbindande ordet, så även i dessa analystexter. Detta tyder på en talspråklig text. Även *men* förekommer i en hel del av texterna vilket talar om ett motsatsförhållande och hittas ofta i argumenterande texter (s.50). De vanligaste

bindningstyperna i elevtexterna är de som är associativa, det vill säga orden har ett samband i en informationskedja. Dessa bindningar måste existera om texten ska drivas framåt. Det är också det som skapar ett sammanhang i texten.

Vad som står i fundamentet (se kap 3.5.2) varierar kraftigt i dessa texter. Dock är inte fundamenten speciellt långa. Det brukar sägas att långa fundament kännetecknar en invecklad stil (Liljeberg s.52). Däremot domineras de allra flesta texterna av långa meningar med några få korta. Det tyder på en sammanhängande helhet. Alla texter har även mest av de korta orden med inslag av långa. Det gör texterna lättlästa och talspråkliga.

Många av texterna innehåller beskrivningar av ting och beteenden som inte går att se på bilden. En del av texterna levererar även ett logiskt tänkande genom att till exempel skriva i texten att *klassrummet ligger troligtvis på tredje våningen* eller *att dörren är nog till vänster*. På bilden kan man se moln utanför fönsterna som sitter på hela högra sidan av rummet. (se bil.1) En mening som berättar för läsaren att på anslagstavlan [...] *hänger också nyheter som ska hända i veckan* tyder på att skribenten använder sig av erfarenheter från sin egen värld eftersom att det inte går att se på bilden vad som egentligen sitter på tavlan. Väldigt många av skribenterna tolkar barnens ålder till 9-10 år med motiveringen att när de själva gick i trean hade de bänkar. Återigen hänvisar de till sina egna erfarenheter.

4.2 Textanalys av elevtexter utifrån textutdrag

Av 19 respondenter, som har medverkat i denna uppgift, har 17 valt alternativet att sammanfatta texten, en har valt båda alternativen, att sammanfatta och diskutera och en kan räknas som ett bortfall, eftersom den endast har skrivit *Jag vet inte*. Hälften av dem som har sammanfattat texten har tagit med hela texten, andra hälften har sammanfattat delar av texten eller sammanfattat så att texten bitvis skiljer sig från originaltexten. Vad det kan bero på analyseras djupare nedan och i diskussionen.

Analysen av elevtexterna, som skrevs utifrån textutdraget visar ett resultat med bristande tematik, där referentbindningen har en överlag mycket liten variation. Majoriteten av texterna refererar genom flitig användning av personliga pronomen, som *hon* och *han* samt genom upprepningar av substantiven *elev* och *kurator*, som är de två ledfamiljerna med störst betydelse i dessa texter. I några texter blir det så många pronomen av samma slag, att man

inte vet vilken referent som avses. Dessutom används referenterna oftast på första plats i meningen, i fundamentet. (se kap.3.5.2.) Ett exempel hämtat ur elevtexterna är: *Det handlar om en elev som ska ha möte med kuratorn. Eleven vill inte prata med henne, så hon provar på olika sätt att få eleven att prata, men hon vill inte.* Sammantaget ger detta ett sämre flyt i texterna, eftersom det kan bli otydligt.

Konnektivbindningen fungerar bättre, men överlag används *att*, vilket är den bindning som används vid följsamband, frekvent i texterna. Men även andra bindningar med *men*, *eller* och *och* förekommer.

I texten ovan nämns att referentbindningen haft liten variation och att referenterna ofta var elev, kurator och hon respektive han. Dessa referenter står också ofta i fundamentet. Därför är fundamenten korta och oftast bestående av endast ett ord.

Ett annat utmärkande drag har varit den frekventa användningen av pronomen, som också nämnts tidigare. I jämförelse med substantiven ger ett stort antal pronomen tillsammans med många verb en verbal text, enligt Josephsson m.fl. (1990, s.40-41), det vill säga en text som är talspråklig och vardaglig. Pronomen räknas ihop med verben eftersom de inte anses komma med någon ny information, utan bara upprepar gammal sådan (Josephsson m.fl. 1990, s.40-41). I många fall förekommer pronomen på bekostnad av substantiven. I 8 texter av 19 (varav ett bortfall) är antalet pronomen större än antalet substantiv. I 10 texter av 19 är antalet pronomen lika stort eller större än antalet substantiv. Förutom detta är substantiven till stor del reproducerade, det vill säga avskrivna, ifrån textutdraget. I så gott som samtliga texter förekommer *kuratorn*, undantaget en text där kuratorn har blandats ihop med rektorn. I en övervägande del av texterna förekommer också substantivet *elev*. Att dessa två substantiv förekommer är i sig inte anmärkningsvärt. Det anmärkningsvärda är hur många gånger per text de används. Tillsammans med andra reproducerade substantiv utgör dessa substantiv 50 % eller mer i 9 texter av 19. Till exempel innehåller en elevtext totalt 18 substantiv, 4 av dessa är *kuratorn*, 8 av dem är *elev* och 2 stycken är reproducerade: *förebild* och *taktik*. Dessutom finns i texterna flera reproducerade ord tillhörande andra ordklasser, exempelvis verb. Överlag finns få långa ord, det vill säga ord på mer än 7 bokstäver, som inte är reproducerade. Det visar återigen på texter med enkelt språk. Utifrån innehållet i sammanfattningarna kan också utläsas att det i texterna förekommer uttryck i texten, som 11 av 19 elever inte förstår. Exempel på sådana uttryck är - *Allt du anförtror mig stannar mellan*

*dess*a fyra väggar, *jamade* hon. Det var bara det att rummet vi satt i hade fem väggar (Lantz, 1996). En elev har till exempel skrivit i sin text: *han tycker att kuratorn inte kan räkna hon säger fyra väggar när det är fem*. Många uppfattar texten, som att kuratorn ljuger och ser inte ifrån vilket perspektiv texten är skriven. I följande citat står det visserligen ”ljög hon” om kuratorn, men det är elevens (eleven i texten) tycke. - *Duktiga elever som du behövs på lektionerna, ljög hon. Som en motvikt till de svagare eleverna. Du vet, de kan behöva någon att se upp till* (Lantz, 1996). En annan elev har missförstått föregående citat på följande vis, genom att skriva: *De pratar om att de svaga behöver lite mod av de tuffa*. En elev har tagit miste på att det var *kuratorn* och inte rektorn som omnämndes, vilket kan bero på en slarvig läsning, eller att man inte förstår ordet *kurator*. En del har också haft svårigheter med *4,8 i medel* (Lantz, 1996), vilket är fullt förståligt, eftersom de inte kan förväntas känna till att detta är ett mycket bra betyg, enligt det gamla betygssystemet. Många har dock förstått det rätt, i alla fall. Här kommer vikten av att se ett sammanhang i texten in, då man läser.

4.3 Lärarintervjuer

Innehållsmässigt handlar intervjuerna om hur de två lärarna förbereder sina elever till ett skrivande utifrån ett praktiskt-pedagogiskt perspektiv. De två lärarna är kvinnor som undervisar på högstadium i ämnena SO, svenska och tyska.

4.3.1 Lärare A

Lärare A har arbetat som SO-lärare i sju år och tycker själv att hon har utvecklat en del praktisk metodik kring undervisning. Lektionerna kan inte vara för teoretiska säger hon, då kan jag stå där själv för eleverna är någon annanstans i tanken. Det är inget självändamål att vara lärare, man vill komma till resultat.

När hon introducerar skrivövningar får eleverna uppgiften skriftligt på papper som sedan går igenom muntligt. På följdfrågan om alla eleverna förstår, svarar hon:

– Ja, de ställer frågor om de inte förstår. Hon upplever inte det som något problem.

Vidare berättar lärare A att de skriver mest argumenterande och faktatexter eftersom det är SO hon undervisar i. Men hon har ett stort samarbete med svenskläraren, på svenskan får de formen för skrivandet och i SO hittar de innehållet. Eleverna själva tycker det är roligast att skriva faktatexter medan lärare A tycker att de har blivit riktigt duktiga på den argumenterande formen.

– Då har vi förstås först diskuterat i klassen om olika ställningstagande kring en specifik fråga kring till exempel livsåskådning.

– Vi har haft övningar som ”fyra hörn” eller ”stå på linjen” (Värderingsövningar där eleven ställer sig i det hörn eller på linjen där det passar eleven bäst, hörnen och linjen är värderade på ett eller annat sätt.) efter det så formligen kastar eleverna sig över sin skrivuppgift. De texterna är riktigt bra och jag har tänkt att de ska få tillbaka dem i nian och se om de tänker likadant eller om de har ändrat åsikt och vad det i så fall kan bero på. Det tycker jag själv ska bli en jätteintressant uppföljning.

På frågan om det finns ett mottagarsyfte sitter hon tyst ett bra tag och svarar sedan att det är svårt att säga något annat än läraren.

– För hur vi än vrider och vänder på den frågan och hur pedagogiskt riktigt jag kunde svara något annat så är det i slutändan ändå jag som ska läsa och bedöma deras texter och det vet eleverna mycket väl. Däremot, fortsätter hon, kan jag låta de skriva ihop fakta om ett ämne som vi ska arbeta med och utgå från det de har tagit fasta på eller så får de skriva frågor till varandra.

Lärare A ger alltid positiv respons på elevernas texter. Hon brukar använda sig av post-it lappar i olika färger. Färgerna betyder ingenting annat än just att försöka förmedla något positivt.

Processororienterad skrivning har hon bara hört talas om och är ingenting hon är förtrogen med. Däremot har hon en stor övertygelse om att eleverna blir hjälpta i sitt skrivande med bilder. Hon berättar att när de arbetade med Afrika skulle eleverna skriva en resedagbok.

– Både svenskläraren och jag funderade över hur eleverna skulle kunna skriva en fiktiv resedagbok utan några som helst referenser till landskapet? Då lånade vi bilderböcker om Afrika som eleverna fick bläddra i och på så sätt skaffa sig någon erfarenhet kring världsdelen. Jag använder mig av alldeles för lite bilder i min undervisning ändå vet jag att det skulle underlätta för eleverna.

Hon funderar över varför det blir så och kommer fram till att tiden inte räcker till för att kunna utarbeta nya metoder och material.

– Fast jag borde faktiskt omprioritera, bilden är bra. Men det är det det handlar om, tiden, men jag måste som lärare vara aktiv i mina val.

Hon vill ha in mer nytänkande och material som utvecklar och stimulerar utvecklingsmiljön. Det gamla tar bara tid och är inte något vidare bra, fortsätter hon.

Den sista frågan handlar om var eleverna fastnar någonstans i sitt skrivande och Lärare A är rätt så klar över var problemen finns.

– I läsförståelsen, om de inte förstår texten så kan de inte sammanfatta den eller diskutera den, de vet liksom inte vad som är det väsentliga. Sen har de jättesvårt att formulera om texter, det blir så lätt avskrivning. De har svårt för att hitta sina egna ord eller så tror de inte att deras ord duger.

4.3.2 Lärare B

Lärare B är språklärare och har sedan sju år tillbaka arbetat på en högstadieskola. Som svar på frågan om vilka typer av skrivande hon arbetar med säger hon att det ligger i hennes uppdrag att eleverna ska kunna skriva olika typer av texter. Hon arbetar med kortskrivande och lite grann med processkrivning. Lärare B anser att för att arbeta med processkrivning måste alla elever känna trygghet i elevgruppen. Eleverna är ofta negativt inställda till att skriva om texter, därför menar hon att det krävs att man tränar detta mycket och att man bara skriver om kortare texter. Kompisrespons är viktigt att träna. Ett sätt kan vara att utgå från elevernas meningar, visa dem på en overhead och låta eleverna få skriva om dem, så att de blir bättre. På så vis kan man öva upp deras förmåga att se vad de ska titta efter. Hon fortsätter med att säga att hon inte arbetar så mycket med processkrivande, som hon borde och inte heller med kompisrespons. När elever ständigt ska skriva om, menar hon att det blir ett mödosamt arbete med att läsa alla texter. Dessutom, menar hon har det att göra med ”hur timmarna ligger utplacerade under veckan”. Fyra dagar är för lång tid mellan lektioner för att använda sig av processkrivande, menar hon. Det blir en motvilja hos eleverna om de inte kommer vidare.

Lärare B: s elever får även skriva bokrapporter. Det är en form av skrivande, där man kan arbeta mycket med och diskutera hur de ska skriva för att få med reflektioner och tankar på ett bra sätt. Ett sätt att använda bokrapporterna kan vara att samla dem i en pärm och låta hela klassen få ta del av dem.

När en skriftlig övning introduceras görs det i samband med någonting, till exempel utifrån en diskussion man haft om en läst text. Oftast får eleverna en mindre skrivuppgift att börja med och sedan en längre.

Hennes erfarenheter säger att eleverna helst vill skriva fritt berättande, det tycker de är roligast. Det kan de i regel ganska bra. De tycker det är svårare med styrt berättande, som att skriva exempelvis en artikel. Det fria berättandet är däremot svårare att utveckla hos eleverna, anser lärare B. Eftersom dessa berättelser ofta är personliga, måste man vara varsam i sin kritik.

För att följa en elevs skrivutveckling skriver hon ned vad hon kommenterat till varje elev från år 7 och fram till och med år 9. Hon följer upp de ”fel” eleverna gjorde i sjuan, som till exempel interpunktion genom att de på olika sätt arbetar med moment, där det övas. Skriftliga kommentarer fastnar inte om man inte låter dem göra om saker. Men någon speciell metod är det inte.

Mottagaren till elevernas texter är oftast läraren själv. Hon menar att även om mottagarsyftet kan vara ett annat, tänker eleverna att det är läraren som ska läsa det i alla fall. Ibland ska texterna användas till en utställning, till exempel vid en temaredovisning. Andra gånger skriver eleverna för att sedan läsa upp sin text gruppvis för klassen. Varje grupp kan också få göra någon typ av papper, som alla i klassen ska få, för att till exempel använda som material att läsa på till inför ett prov. Eleverna har också fått möjlighet att skriva insändare till Postis, då är det någon annan som läser det också, men det är ändå jag som lärare som ska läsa och bedöma det, säger lärare B. I övrigt används elevernas texter i undervisningen vid uppsatsskrivning eller längre berättelser. Meningar plockas ut från var och en av elevernas texter och diskuteras parvis eller gruppvis och därefter i helklass. Det handlar ofta om formfel, tempus val och interpunktion.

Respons ges alltid på skrivna texter. ”Ju högre upp i klasserna desto oftare sätter jag ut betyget”, säger lärare B. De får alltid skriftligt omdöme och hon försöker alltid att skriva någonting positivt, för att höja dem. Beroende på text som ska lämnas in, får de ibland bara en liten stjärna, men alltid någon slags respons.

När det gäller tillgång till bilder i sitt skrivande, menar Lärare B att en bild styr in en och hindrar fritt fantiserande. Det är ingenting hon använt sig av i sin undervisning, inte mer än om det finns en bild till texten de använder. Eller när de arbetar specifikt med bilder, när det

är i form av reklam eller i tidningar. Hon tror att det kan vara till hjälp med bilder, framför allt för lässvaga.

Lärare B uppfattar det som att de flesta elever upplever skrivandet i skolan som roligt. De tycker det är roligare att skriva än att läsa.

5. Diskussion

Våra analyserade texter är texter som inte är avsedda för att användas utanför skolan. De är produkter av den uppkomna situationen. Eleverna kan ha haft problem med vem som var mottagare av texten. Elevinflytandet på denna uppgift var inte särskilt stor, därför kan vi säga att skrivandet inte ägde rum i en dialogisk miljö. Eleverna har varit objektet, uppgiftslösarna. De här bitarna ligger inte till grund för vår undersökning men det ligger till grund för vår diskussion.

Vårt syfte var att försöka utröna de hinder som eleverna möter när de ska skriva en text och hur man metodiskt kan gå tillväga för att utveckla deras skrivkompetens. Vi utgick från frågorna kring vilka redskap eleverna får tillgång till i sitt skrivande i skolan och om det finns olika syften för skrivandet samt om det dialogiska begreppet kan innefatta bilden? I undersökningen upptäcker vi en del hinder för eleverna när de ska skriva. Men vi finner även tendenser som skulle kunna hjälpa dem i fortsatt skrivutveckling.

Uppgiften var för eleverna att antingen sammanfatta eller diskutera en text/bild. En övervägande majoritet, 33 av 35 respondenter, valde att sammanfatta. Vi antar att eleverna ansåg det vara lättast. Att diskutera eller argumentera för någonting anses generellt som besvärligt och svårt. Sandström Madsén menar att spekulera i sitt skrivande innebär att man eventuellt blottlägger vad man inte kan eller förstår (Sandström Madsén 1996, s.25). När vi har analyserat elevtexterna ser vi i framställningsformen att eleverna inte alltid vet vilken form de egentligen använder sig av. Detta märks tydligast hos dem som har skrivit till bilden. Det går att skilja mellan fyra framställningsformer, berättande, beskrivande, argumenterande och utredande. Om texten sammanfogar meningar till varandra i tidsföljd får vi en form av berättelse men om den bara lägger till ny information utan en rörelse genom tiden, har vi en beskrivning. Lyfter texten fram motsatser är det en argumentation och om orsaksförhållandena, *eftersom* dominerar är det en utredande text (Hellspong & Ledin 1997).

Eleverna som har skrivit till textutdraget har även de haft vissa problem med formen. Hälften har klarat att sammanfatta hela textutdraget. Den andra hälften sammanfattar delar av texten eller sammanfattar så att betydelsen av innehållet i deras text bitvis skiljer sig från originalet. Det kan bero på att eleverna har svårt att ta ut det viktigaste i en text eller på en bristande läsförståelse, eller både och. Det skulle också kunna bero på en bristande analytisk förmåga

av texter. De ser inte sambanden, i detta fall ur vems perspektiv texten är skriven. En annan tänkbar anledning kan vara att texten är för svår. Den innehåller begrepp, som till exempel *4,8 i medel*, vilket är begrepp som eleverna inte kan förväntas känna till. Eller så är det så att det är en slags text som de inte är vana vid att läsa i skolan. Skolverket (2000) beskriver i sin rapport B-miljöer, som en läromiljö, där bland annat texterna ligger långt över elevernas nivå. Eftersom eleverna inte heller fick någon förförståelse av texten, kan detta ha påverkat förståelsen och därmed skrivandet. Någon elev väljer också alternativet att sammanfatta texten, men diskuterar den istället och någon väljer att sammanfatta och diskutera, men gör endast en sammanfattning. Eleverna vet inte vilka redskap de ska använda vid olika tillfällen. De elever som skriver till bilden är till skillnaden från dem som skriver till texten inte styrda av ord och därmed blir deras texter ett resultat av egenproducerade ord. Utifrån detta drar vi slutsatsen att eleverna inte behärskar redskapen för att sammanfatta eller diskutera en text fullt ut. Läsförståelsen och den analytiska förmågan är heller inte tillräcklig och de har svårt att omformulera texten, att göra texten till sin, när de skriver utifrån en text. Det blir lätt avskrivningar, eller reproduktion. De styrs av orden som finns i textutdraget. Detta måste utgöra hinder för eleverna i deras skrivande. Enligt Sandström Madsén (1996) ska eleverna tränas i att kunna ta ut det viktigaste och att formulera om det med egna ord, genom hela skoltiden.

De elever som har skrivit text till bilden kan börja med en berättande form så som *Det ringer in. Alla barnen springer in till klassrummet. Klass 2 ska börja sin lektion*. I mitten av texten läggs bara information på som en beskrivning, för att avslutas med både argumentation och utredande text, där eleven trycker på *eftersom* och lyfter fram för och emot argument kring trevlig klassrumsmiljö. Slutsatsen av detta är framför allt att eleverna inte är riktigt medvetna om vilken form de använder sig av, speciellt inte när de får skriva till en bild som skapar fria associationer. Här kan det inte bli rätt eller fel och då blir det lättare att skriva men svårare att hålla formen.

Det är skillnad på att uppleva eller uppfatta någonting. Hur eleverna uppfattar skrivuppgiften beror på hur uppmärksamma de är och på vad uppmärksamheten riktas. Stor betydelse för hur de uppfattar uppgiften har även engagemanget. Att uppfatta något kan ses som en intellektuell handling. Medan att uppleva någonting kan leda till fördjupning. En upplevelse bygger på känslor och en upplevelse är alltid individuell och subjektiv (Abildtrup Johansen, 1997). Vår tolkning är att eleverna som fick texten uppfattade vad de skulle göra men engagemanget för

uppgiften var inte speciellt stort. De som fick bilden att skriva till uppfattade också uppgiften på samma sätt som de som fick texten men bilden gjorde att uppfattningen blev till en upplevelse. Eleverna såg klassrummet och började hitta ett känslomässigt engagemang.

Enligt Sandström Madsén utvecklas elevens tankeverksamhet och lärande genom att få skriva utan krav på formen och istället få lov att skriva till sina känslor och tankar eller att få associerar fritt. Den skrivverksamheten är viktig för att förstå vad man håller på med och för att få liv i texter som man producerar (Sandström Madsén 1996 s.25). Det kan vi se ett tydligt resultat på i vår undersökning. Bildtexterna är mycket mer livfulla, eftersom de är mindre beroende av kontexten och kan tolkas fritt. Det som är förvånande är hur svenskläraren menar att det är svårt att arbeta med personliga texter, att det blir känsligt. Vi menar att just dessa texter är väldigt utvecklingsbara. Ett tänkt scenario här skulle vara att vi återkom till klasserna med deras bildtexter och började arbeta med dem genom att plocka ut de olika framställningsformerna och samtala kring dem och på så vis öppna upp och reflektera över processen kring skrivandets olika redskap.

Bilden i undersökningen hjälpte eleverna att få struktur på sina tankar medan texten delvis blockerade elevernas förståelse. Teorier är naturliga försök att förklara hur saker och ting hänger ihop, detta kan eleverna få förståelse för om de själva får syn på hur tankens processer fungerar, menar Sandström Madsén (s.16). Kanske kan bilden vara det som kan förlösa tankeprocessen för eleverna. Enligt Sandström Madsén bidrar det till att eleverna förstår tankar och hon säger vidare att det måste finnas utrymme för kritiskt tänkande även mot skolämnenas teorier (s.16). Sandström Madsén (1996) och Skolverket (2000) påpekar att bilden används flitigt i undervisningen som ett stöd i elevers läs- och skrivutveckling i de lägre årskurserna. I de högre årskurserna verkar bilden allt mer få stå till sidan för texten. Ändå menar många, bland andra Sandström Madsén (1996) att det är det personliga skrivandet, där eleverna får uttrycka tankar och associationer utan krav på form, som är basen för allt skrivande. I detta skrivande, tror vi att bilden är oerhört viktig i elevernas utvecklande av sin skrivkompetens. Vi måste börja se bilden som en text. Genom att skriva till en bild kan det även bli enklare att se en helhet och samtidigt se delarna vari den består, något som kan vara till stor hjälp då man behöver disponera sin text. Skrivande till bilder skulle kunna vara en hjälp till att se texten som en bild. Vad säger texten mig som läsare egentligen?

För skrivsvaga elever tror vi precis som Molloy (1996) att bilden är ett bra pedagogiskt verktyg, den kan förstärka förståelsen för det man arbetar med och ger också möjlighet till att erbjuda eleverna en annan inlärningsstil. Bilden ger en synlig förklaring till det som står i texten eller till det läraren säger. Bilden blir som en del mellan en upplevelse och en pedagogisk handling. Den egna associationen uppskattas och skrivandet blir friare, än till en text.

Att skriva för att tänka och lära innebär att eleverna vågar skriva prövande, utforskande och frågande. Det blir en mer kreativ text. Formen blir personlig, expressiv och det finns ingen betoning på det formella. Mottagaren är ofta medelever eller läraren som är en dialogpartner, det att jämföra med att ha en mottagare som endast är en bedömare där produkten blir det viktigaste målet. I en skrivprocess skriver man t.ex. dagbok, brev, anteckningar och "tanketext". I en produktinriktad skrivning är genren uppsats, essäer, rapporter m.m. och formen är bland annat informativ, det vill säga en omskrivning av en given text och formellt korrekt (Dysthe 1996, s.94). Det ena utesluter inte det andra menar vi. Den processinriktade texten kan användas till att utveckla skrivandet för att kommunicera. De processinriktade texterna ger underlag till att skriva analytiska, kritiska och mottagareinriktade texter. Genom att plocka in bilden som en form att skriva till visar vår undersökning på att det utvecklar den kreativa tankeförmågan och att eleverna vågar i skrift tycka och ställa sig frågande till det de ser, vilket är grunden till ett demokratiskt samhälle. Både lärare A och B är omedvetna om att de är hämmande objekt för eleverna och demokratin. De säger båda två att de vet att det är de som ska bedöma texterna och de ser även problemet med det, men ingen av dem gör någonting för att förändra detta. De tror antagligen inte att de kan det.

Dysthe menar att problemet med ett monologiskt klassrum består i att undervisningen inte förhåller sig till elevernas erfarenheter utan snarare utgår från lärarens referensramar. Ett exempel är att Lärare B:s erfarenhet säger henne att eleverna helst vill skriva fritt berättande. Detta beror på ett kontrollbehov från lärarens sida (Dysthe 1996, s.224). Lärare A och B har olika uppfattningar om att arbeta med bilden, den ena tycker att bilden hämmar och den andra menar att hade hon bara mer tid skulle hon försöka hitta metoder där bilden var mer tongivande. Vi märker en klar skillnad på svensklärarens, lärare B, tankar om vad som är målet i hennes undervisning och SO-lärarens, lärare A:s, mål. Uppdraget för svenskläraren är att lära ut formen medan innehållet har stor betydelse för SO-läraren. SO-läraren letar hela tiden efter idéer för att fånga innehållet i hennes undervisning, bilden är ett perfekt redskap i

det sökandet. Hon nämner aldrig målen som ska uppnås och hon pratar aldrig om betyg som ska sättas medan svenskläraren hela tiden kämpar med att hitta formen för att nå upp till de uppsatta målen och talar om betygssättning i samband med respons. Svenskläraren ser fler hinder på vägen än SO-läraren och här spelar antagligen personligheterna en roll. Lärare B har till synes ett större behov av kontroll än lärare A. Lärare A berättar att hon kommer att ge tillbaka texter som eleverna skrivit angående livsåskådning för att skapa diskussion kring åsikterna eleverna har haft och kommer att ha. Det är alltså innehållet som intresserar och inte formen, medan lärare B berättar om sin uppföljning där fokus hamnar på formen och elevernas fel. Så tråkigt behöver inte svenskämnet bli menar vi om alla ämnena hjälps åt att ta ansvaret för skrivprocessen. Då skulle även svenskläraren hinna med att fokusera på innehållet.

SO-läraren nämner samarbetet med en av svensklärarna på skolan och i det samarbetet kommer den generellt klassiska uppdelning som finns mellan just svenskan och SO fram. På svenskan jobbar de med formen medan SO arbetar med innehållet. Sandström Madsén tar upp just det problemet och menar att skilja formen och innehållet gör samarbetet oftast mindre kraftfullt och viktigt än om man försökte utnyttja lärarnas kompetenser mer flexibelt (s.29). Skolverkets rapport *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen* (2000) har som förslag på åtgärder bland annat att läs- och skrivinlärande ska sättas in i olika sammanhang över ämnesgränserna. Man menar vidare att varje ämne ska ansvara för en viss typ av textgenre, till exempel kan svenska och moderna språk i huvudsak ansvara för vardagsberättelser, brev, sagor, dikter och andra skönlitterära texter och SO-ämnena exempelvis för historiska berättelser, reportage och tidningsledare. På så sätt menar man att elevers läs- och skrivutveckling kan stärkas genom ett helhetsperspektiv från förskola och upp till och med gymnasiet (s.21-22).

Sandström Madsén ger förslag på hur ett dynamiskt samarbete skulle kunna se ut utifrån processkrivning. Förarbetet anser hon vara den viktigaste fasen där eleverna får hjälp med att lyfta fram det som är väsentligt och som de bör koncentrera sig på. Innehållsbearbetningen innebär t.ex. strukturering och disposition av elevtexten och det kan båda lärarna vara behjälpliga med. Avslutningsvis kommer den formella granskningen av texten och där kan svenskläraren ta ett större ansvar på grund av sin ämnesspecifika kompetens av språkriktighet (s.29). Detta arbetsätt följer läroplanens intentioner om ämnesövergripande arbete och antagligen skulle det kunna friställa viss tid som båda våra intervjuade lärare nämner som en

brist och som dessutom gör att de antagligen inte riktigt hinner med att nå upp till strävansmålen.

Men vad händer med ett mål i en process? Ingen av våra lärare arbetar uttalat med processkrivning, av svenskläraren anses det vara arbetsamt och tidskrävande och so-läraren är inte speciellt förtrolig med metoden. Eftersom båda lärarna anser att mottagarsyftet till en text är de själva, oavsett hur de lägger fram uppgifterna, så blir syftet för eleverna att den producerade texten endast är till för betygsbedömning. Lika viktigt som att skrivandet har olika syften är det att skrivandet har olika mottagare. Skolverket (2000) påtalar vikten av att ha verkliga mottagare och har kommit fram till att mottagarsyfte för elevernas texter är en faktor som skiljer olika läromiljöer från varandra. Man menar att det kan räcka med att eleverna ska läsa upp sina alster för någon annan, eller att sätta upp arbeten på väggarna i skolans korridorer (Skolverket 2000, s.9), för att skrivsituationen ska ge eleverna mening.

Enligt Dysthe (1996) är det möjligt för läraren att vara både dialogpartner och bedömare. Hon menar att lärarens röst ska vara en i mängden av röster som lyssnas till i klassrummet och att det är viktigt att läraren är medveten om hur betydelsefull dialogen är. Molloy (1996, s.31) menar att läraren måste förändra elevernas attityd från att bara tänka på betyget till att se en utveckling i sitt skolarbete. Gemensamt för lärare A och B i deras arbetsätt är att det är produkten som räknas. Processen ägnas det mycket liten tid åt. Kanske kan detta vara orsaker till att lärarna inte kommer ur bedömarrollen och att eleverna inte kommer ifrån betygstänket. Så länge det målfokuserande arbetet är styrande blir det svårt att få in processarbetet. De två systemen går inte självklart hand i hand. Att arbeta i processer handlar om att hela tiden utvecklas framåt utifrån den kunskap man redan besitter, det finns inget slutgiltigt mål. Medan ett målfokuserat arbete har en slutpunkt, produkten är det viktigaste. Läroplanerna och de nationella kursplanerna är dokument som styrs av strävansmål och uppnåendemål. Dysthe nämner att ett skolsystem som fokuserar på det som inte är bra får eleverna att utveckla en ståndpunkt till att inte vilja skriva ner någonting på papper (Dysthe 1996, s.91). Lärare A och B pendlar mellan A- B- och C – miljö med mest tyngdpunkt vid B- miljö. Det som gör att de är kvar med en fot i C-miljön är att de ser sig som den enda mottagaren till elevernas producerade texter – det som skapar rädsla hos eleverna. Båda lärarna i vår undersökning försöker ta sig upp till A-miljön. Men de når inte ända fram, mycket beroende på att de har svårt för att släppa kontrollen över det som är rådigt. Bägge skyller på tidsbrist. Men är det tidsbrist det hänger på? Handlar det inte om okunskap och lite ovilja? Vi kan jämföra lärarna med eleverna, för precis som lärare B omtalar i intervjun har lärarna ett uppdrag att nå upp

till. Om lärarna inte når upp till målen ses det som ett misslyckande, de har inte uppfyllt sitt uppdrag. Troligtvis arbetar inte lärare i allmänhet fram nya metoder som de inte vet med säkerhet kommer att fungera. Ingen kommer att uppskatta det arbetet om det inte leder till resultat. Att arbeta i processer tar tid, den tid som lärarna upplever att de inte har. Det är enklare, mindre tidskrävande och mer kontrollerbart att driva ett monologiskt klassrum än ett dialogiskt. Enligt Molloy (1996) finns det flera så kallade skärningspunkter, då läraren ska välja arbetsätt. Hon menar att läraren behöver ta ställning till de didaktiska frågorna: *Vem undervisar jag? Vad ska jag undervisa om? Hur? När? Varför?* och *Vem är jag som undervisar?* En skärningspunkt finns mellan *vad* och *tid*. Läraren väljer *vad* som ska undervisas bland annat utifrån hur mycket *tid* som finns att förfoga över.

Idag lever barn- och ungdomar med bilder som förmedlas via TV, video, DVD, internet, mobiltelefoner, tecknade serier som t.ex. Manga, reklampelare, månadstidningar och dagspress. Bilder är en del av vår vardag och de påverkar oss, det råder det inget tvivel om säger Gry i ett reportage för *Bild i skolan*. Bilden har ett språk menar han precis som vi. Bilder kan man laborera med för bestämda syften och det krävs då att skolan lär ut analys, teoribildning, form och perspektiv, berättar- och kommunikationsmodeller, anser han. Vi anser att bilden ska vara lika självklar i alla ämnen så som läroplanen anser att skrivprocessen ska vara varje ämnes ansvar. Bilder har ett eget språk i det massmediala samhället och har en framträdande roll. Bilden bör vara ett av många pedagogiska redskap för skrivprocessen i alla ämnen, det är grunden för ett demokratiskt samhälle.

5.1 Vidare forskning

Vi har i denna undersökning studerat om bilden skulle kunna vara ett pedagogiskt hjälpmedel kring skrivprocessen och kommit fram till att det skulle den mycket väl kunna vara. Vi har också i denna undersökning intervjuat två lärare och genom dem fått kännedom om att de upplever att tiden är för snäv för att arbeta processinriktat. Eftersom vi tror och tycker oss fått bevis för att ett processorienterat arbete kring skrivandet i alla ämnen skulle vara bra vore det intressant att studera vidare vad det är som hindrar lärare att ta till sig denna metod och om lärarhögskolorna arbetar för att implementera denna metod? Hur hanterar lärarhögskolorna det som står i läroplanen, ”att alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande”?

6. Sammanfattning

Syftet med denna undersökning var att utröna vilka hinder elever på högstadiet möter när de ska skriva en text och hur man metodiskt kan gå tillväga för att utveckla deras skrivkompetens. Vi ställde oss frågorna; vilka redskap får eleverna tillgång till i sitt skrivande i skolan, finns det olika syften för skrivandet och kan det dialogiska begreppet innefatta även bilden? Vi ville ta reda på om bilden kunde vara ett hjälpmedel i deras skrivande. Vår teori och forskningsförankring grundar sig på Dysthe (1987, 1996), Sandström Madsén (2002) och Molloy (1996) samt Skolverkets rapport *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen* (2000), vilka alla behandlar skrivandets betydelse i skolämnen och i dialogen. För att få svar på våra frågor gjordes elevtextanalyser av elevtexter skrivna till en text respektive en bild och intervjuer med lärare. Resultatet visade på ett antal hinder i elevers skrivande, som till exempel att de inte vet när och hur de olika redskapen ska användas. Läsförståelse är ett annat hinder. Eleverna missuppfattar innebörden i texten på grund av att man inte förstår vissa ord eller uttryck, de klarar inte av att läsa in det som står ”mellan raderna” så att säga. Bilden gav mer stimulans till att skriva utifrån egna erfarenheter och tankar, än vad texten gjorde. Våra slutsatser blev därför att lärarna borde i större utsträckning använda sig av bilden, som ett hjälpmedel i elevers skrivande. Bilden visade sig utmana och väcka elevernas tankeverksamhet. Bilder kan utmana våra invanda mönster och skapa ett resonemang genom att ställa välbekanta företeelser i ny och oväntad dager. Lärarna borde forma sina kunskaper, mer än de gör enligt våra intervjuer, utifrån ett undervisningsperspektiv som de kan använda för att hjälpa eleverna till att behärska vissa färdigheter och förstå vissa begrepp. De borde även arbeta mer processororienterat med elevernas texter i centrum för samtalet, istället för ett produktinriktat skrivande, för att utveckla elevernas skrivkompetens. Slutsatsen blev att lärarna måste försöka hitta vägar från de målstyrande ändamålen, där betygen blir det som är väsentligt för eleven. Eleven måste känna en trygghet i sitt skrivande där mottagarsyftet inte endast är läraren som bedömer.

Att alla lärare i alla ämnen bör ta ansvar för språkets betydelse för lärandet kan vi också hitta fog för i vår undersökning. SO-läraren i undersökningen borde kunna ta mer ansvar för formen som rör hennes undervisning än vad hon idag gör då innehållet är det väsentliga för henne.

Slutligen kan vi konstatera att bilden som ett målande redskap i skrivundervisningen skapar intresse. Eleven kan tänka sig in i hur det skulle kunna vara. Innehållet i en bild är för det mesta knutet till tid, plats och kulturella hänseenden. Bilden är precis som texten och samtalet en del av demokratin och skolans skyldighet är att lära ut så många redskap som möjligt för att styrka medbestämmanderätten i vårt samhälle. Och det ansvaret bör alla lärare ta gemensamt i alla ämnen.

Referenslista

Abildtrup Johansen, B. m.fl.(1997) *Möjligheternas barn i möjligheternas skola*
En pedagogisk profil – från idé till verklighet
Stockholm, Utbildningsradio AB ISBN 91-26-96650-6

Ask, S. (2005) *Tillgång till framgång* Lärare och studenter om stadiövergången till högre utbildning
Växjö universitet

Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken* – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna
Lund, Studentlitteratur ISBN 91-44-01280-2

Dysthe, O. (1987) *Ord på nye spor.*
Det Norske Samlaget 5.upplagan ISBN 82-521-3007-0

- (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*
Lund, Studentlitteratur ISBN 91-44-61631-7

Einarsson, J. (2005) *Språksociologi*
Lund, Studentlitteratur ISBN 91-44-03262-5

Josephsson, O, Melin, L. & Oliv, T. (1990) *Elevtext.* Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9
Lund, Studentlitteratur ISBN 91-44-30261-4

Kursplaner (2007)
Stockholm,Skolverket

Lantz, Å. (1996) *Skrud*
Stockholm, Albert Bonniers förlag. Utdrag s.121. ISBN 9134517510

Liljeberg, B. (1993) *Språk i text* Handbok i stilistik
Lund, Studentlitteratur ISBN 91-44-37031-8

Lgr 80
Stockholm, Utbildningsdepartementet

Lpo 94 (2002) *Lärarens handbok* ISBN 91-85096-830
Stockholm, Lärarförbundet

Melin, L. & Lange, S.(1995) *Att analysera text*
Lund, Studentlitteratur ISBN 91-44-23582-8

Molloy, G. (1996) *Reflekterande läsning och skrivning*
Lund, Studentlitteratur ISBN 91-44-61861-1

Norberg Brorsson, B. (2007) *Man liksom bara skriver* skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8

V Frölunda, DocuSys ISBN 91-7668-523-3

Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forsknings metodikens grunder*
Lund, Studentlitteratur 3 upplagan ISBN 91-44-02288-3

Sandström Madsén, I. (1996) *Skriva för att lära* Skrivande och samtal som redskap för en
bättre undervisning
Kristianstad, Högskolan 4 upplagan ISBN 91-88616-15-0

Svenska språknämnden, 82 (2000) *Svenska skrivregler*.
Liber AB, 2 upplagan. ISBN 47-04974-X

Teleman, U. (1987) *Språkrätt* Om skolans språknormer och samhällets
Lund, Liber Läromedel. ISBN 91-40-30206-7

Vygotskij, L. S. (1999) *Tänkande och språk*
Göteborg, Diadalos AB ISBN 91 7173143 1

Tidskrifter

Kockum, A. (2007) *Teckna i alla ämnen* Bild i skolan nr.3 s.3

Gry, E. (2007) *Bilden har ett eget språk* Bild i skolan nr.4 s.9– 11

Rapporter

Skolverket (2000) *Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*
Stockholm ISBN 91-89313-91-7

Bild

Tillberg, P. (1972) *Blir du lönsam, lille vän?*

Bilaga 1



Konstnär; Peter Tillberg

Välj **ett** av alternativen:

1. Diskutera bilden utifrån dig själv. Koppla till egna erfarenheter.

eller

2. Sammanfatta bilden. Vad handlar den om?

Skriv en sammanhängande text på ca. ett halvt A4 eller tills tiden är slut.

Sätt ett kryss i den ruta som stämmer in på dig.

Kvinna

Man

Tack för din medverkan!

Helene och Sanna

Bilaga 2

Åsa Lantz

Ur Skrud

En gång var jag inkallad till kuratorn. Nej, inte inkallad. Vi hade en träff, kuratorn och jag. Ett möte. Först förstod jag inte varför hon spelade så dum, hon låtsades att det var ett missförstånd att jag skulle in till henne. Jag med mina 4,8 i medel och föräldrar som är professorer och forskare och allt. Hon frågade om det möjligtvis fanns nån mer i min klass som hette som jag. Då skrattade jag så att jag höll på att spy. Inuti liksom. För då fattade jag att alltihop bara var taktik.

När hon äntligen insåg att hon var avslöjad frågade hon om det fanns nåt jag ville berätta för henne. Jag kunde inte komma på en enda sak i hela världen. För att sparka igång mig förklarade hon hur omständligt som helst att hon faktiskt hade tystnadsplikt.

- Allt du anförtror mig stannar mellan dessa fyra väggar, jamade hon. Det var bara det att rummet vi satt i hade fem väggar.

Men det hade inte hjälpt om hon kunnat räknat. Man var väl inte lärarbarn för intet.

- och *kollegiet* då? frågade jag. Det har man ju fattat att på lärarmöten vränger de elever ut och in. En håller och tio vränger. Ska lösa elevens problem tillsammans.

Som om man vore nåt jäkla socfall.

- Men kärringen gav sig inte. Hon bytte taktik istället. Igen. Körde med smicker den här gången.

- Duktiga elever som du behövs på lektionerna , ljög hon. Som en motvikt till de svagare eleverna. Du vet, de kan behöva nån att se upp till.

Under den sista meningen blinkade hon lite konspiratoriskt. Jag undrade om hon möjligen umgåtts med min mamma, för blinkningar är annars hennes område.

- Du är ganska ny här va, sa jag, riktigt vänligt.

Välj **ett** av alternativen:

1. Diskutera texten utifrån dig själv. Koppla till egna erfarenheter.

eller

2. Sammanfatta texten. Vad handlar den om?

Skriv en sammanhängande text på ca. ett halvt A4 eller tills tiden är slut.

Sätt ett kryss i den ruta som stämmer in på dig.

Kvinna Man

Tack för din medverkan!

Helene och Sanna

Bilaga 3

Lärarintervju

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Hur gör du när du introducerar en skriftlig övning?
3. Vilka typer av skrivande arbetar du med? Ex. fritt berättande, kortskrivning (skrivande för att tänka), skrivande med särskild mottagare, processkrivning, loggbok, argumentation, journalistiskt skrivande, referat, brevform, m.fl.
4. Viken typ av skrivande tycker du att eleverna lyckas bäst med?
5. Hur gör du för att följa en elevs skrivutveckling? Använder du dig av någon metod?
6. Finns det något mottagarsyfte till elevernas texter?
7. Används elevernas skrivna texter på något sätt i undervisningen?
8. Får eleverna respons på det skrivna?
9. Är du förtrolig med processororienterat skrivande?
Om ja, vilken roll har den i din undervisning?
10. Tror du att elever i sitt skrivande kan bli hjälpta om de har tillgång till bilder?
11. Hur upplever du att elever uppfattar skrivandet i skolan?