

EXAMENSARBETE
Våren 2008
Läroarbldningen

**"Man får alltså... på papper vad
man själv tycker"**

En studie om hur elever upplever
ämnesövergripande skrivning i skolan

Författare
Lina Karlsson
Camilla Pedersen

Handledare
Håkan Sandgren

”Man får alltså... på papper vad man själv tycker”

En studie om hur elever upplever ämnesövergripande skrivning i skolan

Abstract

Syftet med detta arbete är att undersöka hur elever upplever skrivmoment i ämnen där skrivande vanligtvis inte har en central roll. Intentionen med studien är vidare att studera hur elevernas uppfattningar av dessa moment stämmer överens med lärarens syften och mål med undervisningen. Undersökningen utgår från olika lärandeteorier och bygger på tidigare forskning om bl.a. skriftspråkets roll i skolan och studier av elevers inläring. Undersökningen är av kvasiexperimentellt slag och innefattar deltagande observation samt elevintervjuer.

Av resultaten kan utläsas att förväntningarna på, och upplevelserna av, den ämnesövergripande skrivningen skiljer sig åt mellan lärare och elev. Det kan också konstateras att elevernas kunskapssyn försvårar för dem att se skrivningen som ett betydelsefullt moment i undervisningen. Resultaten belyser vikten av dialog mellan elev och lärare och pekar på att en progression av det ämnesövergripande, autentiska skrivandet måste ske för att elevernas skrivande ska kunna få en chans att utvecklas. Detta är av vikt för att skolan ska kunna gå från att vara informations- och resultatriktad till att ta vara på de autentiska skrivsituationer som uppkommer i skolan.

Ämnesord: Skrivutveckling, ämnesövergripande skrivning, lärarens planering, elevers inläring

INNEHÅLL

INNEHÅLL	3
1. Inledning	6
1.1 Bakgrund och relevans	7
1.2 Syfte och problemformulering	9
2. Forskningsbakgrund	10
2.1 Teoretiska utgångspunkter	10
2.2 Kommunikation och språk	12
2.2.1 Icke-muntligt språk i skolan	13
2.2.2 Läraren och traditioner vid skrivundervisning	14
2.3 Elevers inläring	15
2.3.1 Elevers tankar om inläring	17
2.3.3 Språk och tanke vid elevers inläring	18
2.3.4 Elevers förutsättningar vid skrivning	19
2.4 Läraren och skrivpedagogiken	20
2.4.1. Diskursivt skrivande.....	20
2.4.2. Skrivpedagogik över ämnesgränserna.....	21
2.4.3 Kursplan och betygskriterier för de samhällsorienterande ämnena	22
3. Metod och material	24
3.1 Urval.....	25
3.2 Etiska överväganden	25
3.3 Studiens begränsningar	26
3.3.1 Moment som kan ha påverkat studien.....	26
3.4 Lektionens uppbyggnad	27
3.4.1 Skrivmoment 1	27
3.4.2 Skrivmoment 2	28
3.4.3 Skrivmoment 3	28
3.5 Insamling av data	28
3.5.1 Observation	28
3.5.2 Intervjuer	29
3.6 Bearbetning	29
4. Resultat och analys	30
4.1 Resultat av observationen.....	30
4.2 Kommentarer till observationsschemat.....	31
4.2.1 Läraren och skrivmomenten.....	31
4.2.2 Aktiviteten under skrivmomenten.....	32
4.2.3 Eleverna och skrivmomenten	32
4.3 Resultat av intervjuerna.....	33
4.3.1 Uppfattning av lektionen som helhet	33
4.3.2 Syftet med lektionen.....	34
4.3.3 Skrivning som inlärningsverktyg	35
4.3.4 Skrivning och tänkande.....	36
4.3.5 Användandet av skrivningen.....	37
4.3.6 Läraren ställer frågorna	38
4.3.7 Samarbete och grupparbete	39
4.4 Slutsatser	40
5. Diskussion	44

5.1 Lärarens mål och syften (studien ur lärarperspektiv).....	44
5.2 Elevernas uppfattning av skrivmomenten (studien ur elevperspektiv).....	47
5.2.1 Skolkultur och pedagogisk ideologi.....	48
5.2.2 Kunskapssyn i samband med skrivning.....	49
5.2.3 Djupinriktning och ytrinriktning.....	51
5.3 Skrivande ur ett könsperspektiv.....	52
5.4 Skrivning över ämnesgränserna.....	53
5.5 Metoddiskussion med förslag på vidare forskning.....	54
6. Sammanfattning.....	56
Litteraturlista:.....	58
Bilaga 1 – Intervjufrågor.....	62
Bilaga 2 – Utdrag ur elevtexterna.....	63

1. Inledning

Denna studie handlar om ämnesövergripande skrivundervisning och vad som sker då denna typ av undervisning möter elever i årskurs nio. Tyngdpunkten ligger på hur elever uppfattar moment och uppgifter som är kopplade till skrivmoment i samhällskunskap. Arbetet riktar sig mot såväl lärarstudenter som lärare, samt andra verksamma inom skolan med ett intresse för elevers skrivutveckling och tankeprocess då de ställs inför skrivmoment. Vi som skrivit uppsatsen är båda studerande vid lärarhögskolan i Kristianstad och verksamma inom ämnena svenska/engelska och historia/samhällskunskap med inriktning mot de äldre eleverna i grundskolan. Vårt val av ämne bygger på att vi båda ser skrivande som såväl betydelsefullt som utvecklande för elevernas lärande oavsett skolämne. Det är viktigt för den framtida professionen att veta hur elever tänker och resonerar kring skrivande i skolan.

Skrivundervisningen är ett grundläggande område i skolan och den är betydelsefull inom i stort sett alla ämnen. Därför är det också angeläget att man studerar undervisning av detta slag både ur lärarens och elevens perspektiv. Inom den moderna pedagogiska forskningen sätts eleven och dennes inläring alltmer i fokus och då är det av yttersta vikt att veta hur elever tänker kring de skrivmoment som de möter i skolan, om de överhuvudtaget reflekterar kring dem.

Som lärare möter man elever med vitt skilda förkunskaper och intressen som alla ska lämna skolan förberedda för vårt skriftspråksinriktade samhälle och ett av lärarens många viktiga uppdrag är att skapa genomtänkta moment där elevernas skriftspråk kan utvecklas. Denna skrivundervisning sträcker sig även utanför svenskämnet gränser då elever i de flesta ämnen uppmanas att skriva och skapa texter av olika slag. Vid planeringen av dessa moment måste läraren inte bara ta i beräkning att det ska ske en progression i elevernas språkutveckling utan även involvera den forskning som finns inom området för att skapa tydliga syften och mål med planeringen. Teorierna och forskningen kring elevers skrivande är omfattande och det gäller för varje lärare att orientera sig i utbudet för att hitta det som passar just dennes elever och deras förhoppningar med undervisningen. Men när all planering är gjord, oavsett hur genomtänkt den är och hur klara syftena än är, så kvarstår ett viktigt moment – teorier och planering ska möta komplexa och oförutsägbara elever. I detta möte kan alla intentioner och förväntningar plötsligt omkullkastas.

Som lärarstudenter har vi båda befunnit oss i situationer, i utvärderingsstadiet av ett arbetsområde, där vi sett hur annorlunda utfallet av undervisningen varit jämfört med vad våra ursprungliga syften var. Detta tyder på att något händer med planeringen i mötet med eleverna. Denna uppsats bygger alltså på en nyfikenhet kring hur elever uppfattar lärares syften med undervisning kopplat till skrivande. Denna nyfikenhet har vidare kopplats till ett intresse av hur skrivande används i andra ämnen än svenskan och resulterat i en undran kring hur elever uppfattar skrivmoment i ämnen där skrivning kanske inte har en central roll.

Som lärare kan fokuseringen på lärandeteorier och önsknings om vad eleverna ska uppnå ofta vara så intensiva att det är lätt att glömma det möte mellan elever och uppgifter som faktisk omsätter planeringen till praktik. Att läraryrket i många avseenden sker i en oberäknelig och stressad verklighet där man ständigt måste hantera många olika arbetsuppgifter parallellt är ingen hemlighet. I denna realitet verkar läraren dagligen och det är den som påverkar läraren då det ska planeras meningsfulla undervisningsmoment för eleverna. Det är dock lätt att elevernas verklighet och deras tankar om skolan hamnar i skymundan i denna ständigt växlande verklighet och det är därför som vi valt att rikta in oss på deras tankar och upplevelser. Vi vill alltså studera vad som händer då lärarens planering och förutbestämda syften möter eleverna och deras förväntningar på, och förutfattade meningar om, skrivundervisningen och det ämnet där skrivningen sker.

1.1 Bakgrund och relevans

Intresset och nyfikenheten kring vårt ämne har, som vi tidigare nämnt, väckts under den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen men ett viktigt underlag till studien finns i de nationella bestämmelser och riktlinjer som finns för den svenska skolan. I Lpo94 slår man fast att "det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund" (s.3) och även att varje enskild elev skall "finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhället genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet" (s.3). En elev har idag svårt att uppfylla detta krav från samhället, att vara en demokratisk medborgare, om denne inte bemästrar skriftspråket. Följande citat är hämtat från Ingrid Netterviks artikel *Om rätten till skriftspråket och skolans ansvar* och belyser hur viktigt det är att skriftspråket får utvecklas i skolan, både som ämne och som viktig kommunikationsform:

Vi lever i ett samhälle där kraven på skriftspråket ständigt ökar, vilket borde leda till att förstärka ansträngningar från skolans håll när det gäller att skapa goda förutsättningar för utvecklingen av den muntliga och skriftliga kommunikationsförmågan hos barn och unga, i stället försämras dessa förutsättningar och man tar ifrån många individer den demokratiska rättighet som behärskandet av skriftspråket utgör. (Nettervik, 1997, s.3)

Netterviks idéer går alltså hand i hand med skolverkets bestämmelser och hon menar att skolan någonstans börjat släppa på tyglarna vad det gäller elevers rättigheter att utveckla sin kommunikativa förmåga.

För att kunna finna sin unika egenart och även kunna reflektera över händelser i det egna livet och samhället i stort så måste eleven dessutom utveckla den egna tankeprocessen och förmågan att dela tankar och erfarenheter med andra människor. Många pedagoger och forskare inom skrivutveckling (Vygotskij, Dysthe m.fl.) anser att denna utveckling av tankeprocessen och delandet av erfarenheter med fördel främjas av att elever får skriva. Detta är en tanke som vi baserar den lektion, som är föremål för vår studie, på och som många lärare i praktiken arbetar utefter.

I Lpo94 slår man också fast att undervisningen i skolan skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov och med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. I denna utsago finns inte bara roten för denna studie utan också relevansen för vår undersökning. För att kunna utgå från eleverna i undervisningen är det av yttersta vikt att veta hur elever tänker och resonerar kring olika uppgifter och moment i skolan. I Lpo94 understryks också hur nära förknippat språk, lärande och identitetsutveckling är. Eleverna måste alltså få skriva i skolan för att kunna utveckla sitt lärande och sin identitet och på så sätt växa till ansvarstagande, självständiga medborgare. Det är viktigt att eleverna, genom möjlighet till både skriftlig och muntlig kommunikation, får tilltro till sin egna språkliga förmåga (Lpo94). Skrivande måste alltså kontinuerligt användas i all skolundervisning och i alla ämnen, vilket betyder att det ligger ett stort ansvar hos lärarna att planera moment i undervisningen som följer läroplanens riktlinjer att forma språkkompetenta, självmedvetna elever. Detta är också en av anledningarna till att vi valt att genomföra vår studielektion, med inslag av skrivning, under en lektion i samhällskunskap.

Skrivningens arbetsområde är obegränsat men vi måste veta vad som sker i mötet med eleverna för att kunna göra skrivundervisningen betydelsefull. Våra förhoppningar med denna studie är att öppna nya dörrar för lärare och låta dem se skrivmoment från elevernas perspektiv. Kanske kan nya pedagogiska vägar skapas då man vet vilka konsekvenser elevernas uppfattningar av skrivmomenten kan ha för det framtida lärandet. På så sätt kan man till fullo utföra det uppdrag som lagts på lärare av samhälle och stat.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med denna studie är att få en inblick i hur elever tänker och resonerar då de möter uppgifter eller moment i undervisningen som är knutna till skrivande i ämnen där själva skrivningen i vanliga fall inte innehar den centrala rollen. Intentionen med studien är också att se hur elevernas uppfattningar av dessa moment stämmer överens med lärarens mål och syften med undervisningen.

Med detta som underlag har två forskningsfrågor kunnat utkristalliseras:

- Hur uppfattar elever skrivmoment i undervisningen som är konstruerade för att få dem att skriva autentiska texter i samhällsorienterade ämnen?
- Stämmer elevens uppfattningar överens med lärarens mål och syften med skrivningen?

2. Forskningsbakgrund

I detta avsnitt kommer vi först att lägga fram de teoretiska utgångspunkter som arbetet vilar på. Med detta menar vi de underliggande teorier som dominerar inom pedagogiken över lag och som alla har filialer inom skrivpedagogik. Dessa teorier är viktiga att redogöra för då de i stort bestämmer hur de verksamma inom skolan ser på elevers inläring och skrivutveckling och som alltså avgör vilka uppgifter och moment läraren planerar. Vi ger sedan en överblick över begrepp som kommunikation och språk och klargör för vad som skiljer olika kommunikationsformer åt. Vidare för vi in begreppen i skolans värld och knyter an till elevers inläring. Här vill vi redogöra för hur elever lär i anknytning till skrivmoment och vilken betydelse skriftspråket har för elevens språkutveckling. Slutligen så vill vi presentera forskning kring hur lärare undervisar skrivning i skolan och efter vilka förväntade lärarresultat läraren planerar.

2.1 Teoretiska utgångspunkter

Inom undervisning och pedagogik kan man urskilja tre betydande inriktningar som behandlar elevers inläring. Gibbons (2006) kallar dessa inriktningar för olika ”skolor” och benämner dem som ”det tomma kärlets” modell, den progressiva modellen och den sociokulturella modellen. Dessa tre skolor kan verka var för sig eller integrerade med varandra men de medför alla olika konsekvenser för undervisning och inläring och de vilar på delvis olika sätt att se på elever, sociala strukturer och, inte minst, på skrivundervisning. För att kunna analysera undervisning och inläring är det av stor vikt att känna till vad dessa skolor innebär, då de under olika perioder påverkat den verksamhet där undersökningar inom pedagogik utförs. De är också betydelsefulla för att kunna studera lärares syfte med undervisningen.

”Det tomma kärlets” modell sätter läraren i centrum. Det är läraren som sitter inne med kunskapen och det är dennes uppgift att ”sätta in” färdigheter och kunskaper på elevens ”tomma” minnesbanker. Förhållandet mellan lärare och elever ses som sändare – mottagare, och språket, om det överhuvudtaget nämns, ses enbart som ett sätt att förmedla kunskap (Gibbons, 2006). Denna inriktning skulle också kunna kallas konservativ då det är en inriktning med långa anor inom skolan som även är förankrad i dagens verksamhet.

Den progressiva modellen sätter istället eleven i centrum av undervisningsprocessen. Inom denna modell får teoretiker som Dewey och Piaget ofta stå som föregångare och grundare. Eleven ska här inte passivt mottaga information utan istället ställa frågor och vara aktiva i undervisningen. Lärarens roll är att tillhandahålla lämpliga arbetsuppgifter. Själva lärandet är det viktigaste och barnets språkförmåga ses i huvudsak som resultatet av mer generella och kognitiva förmågor (Gibbons, 2006). Schwebel & Ralph (1973) menar att passiviteten enligt Piaget är ”den intellektuella och sociala utvecklingens fiende” (1973, s.252). Detta gäller även läraren och trots en mer tillbakadragen position enligt Piaget så är det inte meningen att denne ska vara ”slaphänt” (1973, s.252). Läraren spelar en viktig roll i att utforma aktiva processer där eleverna kan ta plats och utvecklas.

Även inom den sociokulturella modellen är eleven aktiv, men man ser mänsklig utveckling som en i sig social företeelse, inte individualistisk. Det sociala sammanhanget står i centrum och språkinläring, hur skickliga vi blir på att använda språket i olika sammanhang, handlar om vilka sociala sammanhang och situationer vi befunnit oss i (Gibbons 2006). Det stora namnet inom denna inriktning är den ryska teoretikern Lev Vygotskij som dock fått många efterföljare inom den moderna språkforskningen. En av dessa är Olga Dysthe (2003) som beskriver hur viktigt språk och kommunikation är för att det sociala samspelet och lärandet ska fungera:

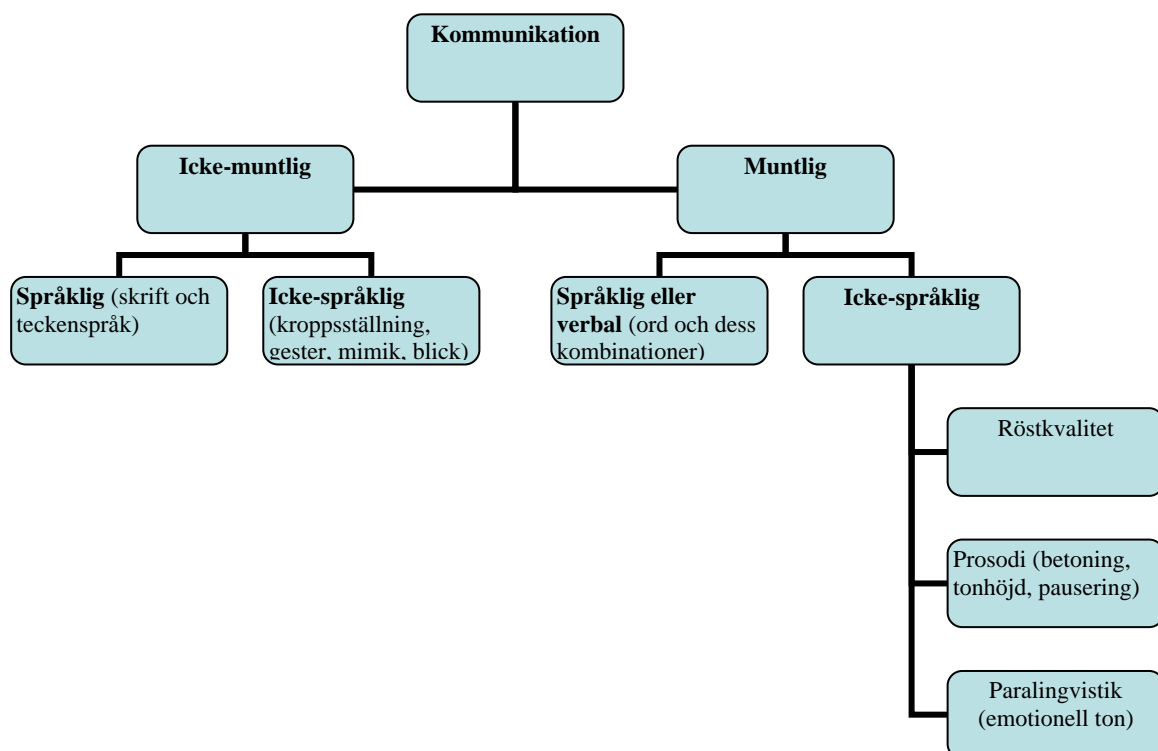
Från ett sociokulturellt perspektiv är språk och kommunikation själva förbindelseledet mellan individuella mentala processer och sociala läroaktiviteter. Därför är det så viktigt att studera den språkliga kommunikationen i inläringssituationerna. (2003, s.10)

Dessa tre skolor inom pedagogiken har alla påverkat skolan och de riktlinjer som ges till de aktiva inom verksamheten. Även om de är konkurrerande inriktningar så är gränsdragningen mellan dem ofta suddig och de kan figurera sida vid sida eller till och med integrerade med varandra. Det är viktigt att belysa att teorierna inte har några klara gränsdragningar då synen på hur språk utvecklas och hur elever lär kan delas av de olika inriktningarna. Den progressiva inriktningen har t.ex. ibland ansetts ignorera de sociala förbindelser som den sociokulturella inriktningen håller så högt men forskare som Schwebel & Ralph menar dock att Piaget inte alls förnekar ”vikten av socialt samspel och det språkförvärv som detta ger upphov till” (1973, s.31). Vidare säger de att Piaget dock konsekvent hävdar ”att språket ensamt inte förklarar den intellektuella utvecklingen” (1973, s.31).

2.2 Kommunikation och språk

Kommunikation mellan människor kan ske på många olika sätt och enligt Lpo94 är ett av målen att uppnå i grundskolan att eleven ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift” (s.10). Skolan skall också sträva efter att varje elev ”utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk” (s.9). De kommunikationsformer som främst nämns här, d.v.s. lyssna, läsa, tala och skriva, är alltså något som skolan ansvarar för att utveckla. Detta är mål som skolan som verksamhet ska sträva efter att nå vilket betyder att ansvaret inte odelat kan läggas på en enda grupp av lärare. Språklärarna får visserligen gå i spetsen för att dessa kunskaper utvecklas men de bär inte ensamma ansvaret för att eleverna lämnar skolan som kompetenta, kommunikativa människor. Alla som är verksamma inom skolan måste skapa förutsättningar för eleverna att utveckla sitt språk.

”Kommunikation” och ”språk” är alltså viktiga begrepp, inte bara för denna studie, utan även för skolan i stort och det är viktigt att veta vad begreppen står för och vilken roll de kan tänkas spela inom verksamheten. Hjelmquist & Strömquist (1983) har skapat följande klassifikationsmodell:



En klassifikation av kommunikativa uttrycksmedel hos människan (fritt från Hjelmquist & Strömquist, 1983, s.26)

Hjelmquist & Strömqvist (1983) menar att "kommunikation" fortfarande är ett omtvistat begrepp och att det finns skillnader i begreppets innebörd beroende på inom vilket område det används. Innebörden sträcker sig från att innefatta "all påverkan mellan individer" till att endast avse "avsiktligt målinriktat beteende (1983, s.20)". Under begreppet kommunikation skiljer man sedan mellan muntlig och icke-muntlig kommunikation. Dessa två kategorier kan vidare delas in i språklig eller icke-språklig kommunikation (Hjelmquist & Strömqvist, 1983). Björk (1995) väljer att dela in begreppen i passiva och aktiva former. Hon anser att skrivande och tal är aktiva former av kommunikation medan läsning och lyssnande är mer passiva. För att kunna utforma uppgifter i skolan som t.ex. har med skrivning att göra så är det viktigt att veta hur kommunikationsformerna ser ut och vad de innebär. Detta är också av vikt för att förstå hur elever uppfattar olika moment. Hur skolan, i ett djupare perspektiv, hanterar dessa aktiva och passiva former av kommunikation kommer behandlas längre fram i kapitlet men fokuseringen kommer främst att ligga på språklig, icke-muntlig kommunikation.

2.2.1 Icke-muntligt språk i skolan

Av de kommunikationsformer som nämnts ovan menar Björk att de passiva formerna ofta får ett övertag i dagens skola. Även om hon i huvudsak benämner skrivning som en aktiv verksamhet så menar hon att också denna kommunikationsform kan ta en passiv och mekanisk form inom klassrummets väggar. Hon anser att eleverna sällan får aktiva skrivuppgifter att jobba med utan att de allt för ofta "flyttar lärobokens texter mer eller mindre ordagrant till arbetsboken utan att behöva tänka själva" (1995, s.58). Elevernas inläring blir på detta sätt fokuserat på att det är läroböckerna eller lärarna som sitter inne med sanningen och uppgifterna blir att på ett oreflekterat sätt överföra denna sanning.

Även Molloy (1996) problematiserar behandlingen av skrivning i skolan och menar att texter sällan får utvecklas tillsammans med eleven utan att den tas ifrån eleven och rättas "som om den vore en rättskrivningsövning och/eller ett grammatiktest istället för att läsas som den kommunicerande text den är" (1996, s.33). I dessa fall där läraren tar in texten, rättar den och lämnar tillbaka den så handlar skrivandet för eleven helt enkelt om att göra "rätt" eller "fel". Det viktiga blir för eleven huruvida denne har "klarat sig" eller ej (1996, s.33). Den pedagogik som dessa författare kritiserar går under den modell som ovan kallats "det tomma kärlets" modell och enligt Björk så behöver denna konservativa syn revideras:

Det behövs ett helt nytt sätt att se på skriftspråkets betydelse och funktion som ett tankeredskap. Grundpelaren i detta måste vara ett aktivt och meningsfullt språkarbete i autentiska och genuina inläringssituationer som ger eleverna möjlighet att använda språket utifrån sina förutsättningar och intressen. De måste därför få skriva ofta, i olika sammanhang och på olika sätt. Först då kan inläring med kvalitativ förändring i tänkandet äga rum. (1995, s.59)

Björks idéer går här hand i hand med både Vygotskij och Piagets teorier. Schwebel & Ralph (1973) poängterar att Piaget menar att vi lever i ett verbalt samhälle och att "ett nätverk av bl.a. prestations- och intelligenstest med betoning på ordförråd och grammatisk standard används som bedömningsgrund för ett barns teoretiska nivå och möjligheter"(1973, s.30). Följden av detta blir att "elevens förmåga att lämna den rätta definitionen, ge det rätta svaret som reaktion på lärarens fråga eller rita en ring kring det korrekta påståendet i ett frågeformulär alltför ofta likställs med verklig förståelse" (1973, s.30-31). Detta betyder att de uppgifter i skolan som är knutna till det icke-muntliga språket kan medföra resultat eller produkter som egentligen inte har medfört någon utveckling av ny kunskap hos eleven. Denne har bara reproducerat tidigare uppgifter på ett sätt som för eleven är förknippat med tidigare positiva resultat.

Längsjö (2005) menar att något händer med det icke-muntliga språket då det kommer i kontakt med skolan. Hon menar att då barn före skolåldern skriver eller läser oftast gör detta, antingen för att meddela något eller för att stilla en nyfikenhet. Omedvetet skriver dessa barn i olika genrer och för olika syften med ett språk anpassat till avsikten med skrivandet. Detta "naturliga" användandet av skriftspråket förändras dock i klassrummet och Längsjö menar att många barn då lär sig "läsa och skriva för skolan och inte på grund av eget behov" (2005, s.23).

2.2.2 Läraren och traditioner vid skrivundervisning

Svedner (2005) talar om hur skrivning i skolan ofta blir ett "oreflekterat övertagande av traditionella mönster" (2005, s.22) och knyter den problematik som bl.a. Längsjö och Molloy tagit upp ovan till att lärare ofta fastnar i en viss tradition som finns inom ämnen där man skriver. Han menar att det i läroböcker och styrdokument funnits initiativ till förändring inom skrivundervisning och att det inte funnits några direkta hinder för den som velat prova på något nytt, men att lärare verkar ha hämmats av de traditionella mönster som finns inom ämnena. Vidare menar han att lärare sällan får tid till att verkligen reflektera över det faktum att de ingår i en viss tradition:

Som lärare lever man alltid i här- och nu-situationer: man förbereder undervisning i en viss klass i ett visst ämne – och man försöker genomföra sina planer i ett snabbt passerat, oberäkneligt här och nu. Alltför sällan får man tid och möjlighet att tänka efter vad man egentligen gör och i vilket historiskt sammanhang man ingår. För antingen man är medveten om det eller inte är man en länk i en lång kedja av lärare och undervisning. (2005, s.22)

Vad Svedner här är inne på är alltså att man som lärare helt enkelt ”tar över” en roll och ett undervisningsmönster från de lärare som verkat före en. Även Molloy (1996) är inne på samma spår och menar att man som lärare ofta undervisar så som man själv blivit undervisad. Även om man inte direkt har någon kunskap om vilka beslut eller traditioner som styrde denna tidigare undervisning så är det lätt att man som lärare imiterar de undervisningsmönster som man själv iakttagit under minst tolv år. Detta innebär att man ”oreflekterat traderar inte bara ett mönster för en lärarroll utan också en syn på vad kunskap är” (1996, s.11).

2.3 Elevers inläring

Björklid & Fischbein (1996) reflekterar på följande sätt kring elevers inläring i skolan:

Styrning i riktning mot ett uppsatt mål utövas i pedagogiska situationer framför allt av läraren. Han/hon kan dock lämna mer eller mindre utrymme för eleverna att påverka uppläggning och genomförande av undervisningen. Generellt kan sägas att ju större frihet eleverna ges, desto mer kommer deras individuella anlag och erfarenheter att bestämma utfallet, dvs. samspelseffekternas betydelse ökar. (1996, s.18)

I samband med elevers inläring försöker författarna redogöra för begreppet ”pedagogiska situationer” och menar den gemensamma nämnaren för situationer av detta slag är att en part, t.ex. läraren, försöker påverka en annan part, t.ex. eleven, till att uppnå ett mål. De drar sedan slutsatsen att pedagogik således handlar om ”att studera och beskriva en målinriktad aktivitet och effekterna av denna” (1996, s.7). Läraren borde således alltid, i alla pedagogiska situationer, ha en målsättning och vara medveten om hur denna påverkar den andra parten, d.v.s. eleverna. Ileris (2001) talar om assimilativt lärande och menar att ”lärandet är av additiv art och lärarresultaten kan aktiveras i en rad olika situationer som individen uppfattar som besläktade med eller relevanta för lärosituationen” (2001, s.41). Det är alltså viktigt att eleverna uppfattar undervisningen och uppgifterna som relevanta och att läraren ser till att de olika lärandesituationerna ingår i en progression.

Newton (2000) påpekar att undervisning inte alltid är lika med inläring eller förståelse. Ibland kan omständigheterna i skolans vardag överskugga förståelsen som ett värdefullt mål. Detta får som följd att läraren och eleverna kan prioritera olika saker i undervisningen. ”De lärande kan se förståelse som en lyx de inte har råd med och lärare kan under vissa omständigheter sakna de rätta förutsättningarna för att undervisa för förståelse” (2000, s.21). Det är alltså viktigt att läraren inte fokuserar på målen med undervisningen på ett sådant sätt att förståelsen blir lidande, då detta kan få förödande konsekvenser för elevens inläring. Newton skriver att ”förståelse kan inte överföras – den lärande måste själv se sambanden” (2000, s.43). Björklid & Fischbein håller med om att förståelse måste utvecklas hos eleven på egen hand och skriver att ”varje gång som vi undervisar barn om något, så hindrar vi dem från att upptäcka det själva” (1996, s.98). Dessa teorier må förmedla en kontroversiell syn på lärande och undervisning men de fungerar som en betydande motvikt till den undervisning som baseras på ”det tomma kärlets” modell och visar på hur lätt missförstånd kan uppstå i undervisningen då läraren och eleven möts med helt olika förväntningar och förutsättningar vid en lärandesituation.

Newton (2000) tar fasta på denna skärningspunkt mellan elev och lärare och menar att missuppfattningar mellan lärare och elev kan uppstå på många olika sätt. Det kan t.ex. bero på ”felaktiga upplysningar, brist på uppmärksamhet, selektiv uppmärksamhet, feltolkning och brist på hörsel- eller synskärpa alternativt uppstå till följd av tvetydig information” (2000, s.153). En annan upprinnelse till missförstånd är att barn av vana lär sig hur de förväntas uppträda hemma, i förskolan och i skolan, något som inte alltid läraren är medveten om (Björklid & Fischbein 1996). Författarna menar att individen påverkas av omgivningen och att omgivningen påverkas av individen. Läraren och skolan utgör en miljöfaktor för eleven och påverkar på detta sätt eleven i en viss riktning. Arfwedson (2004) menar även hon att en faktor som påverkar elevernas strategianvändning är elevens uppfattning om det resultat han eller hon kan förväntas nå, och skriver vidare att ”oberoende av vad elever kan tänkas veta om ett ämne, så har de föreställningar de har om *slutprodukten* av sin egen inläring ett djupgående inflytande på val av strategi” (2004, s.131). Schwebel & Ralph knyter idéer om skolans miljö till Piaget och menar att han behandlar ”den fundamentala kunskapens eller intelligensens utveckling hos barnet” medan skolan endast ”är intresserad av att barnet förvärvar färdigheter och information” (1973, s.42). Informationen i sin tur är bara användbar om det finns en bakomliggande kunskap som gör den meningsfull.

2.3.1 Elevers tankar om inläring

Marton och Booth (2000) sammanfattar olika undersökningar om hur elever ser på sitt eget lärande och refererar främst till Svenssons undersökning *Studyskill and learning* (1976). De lyfter fram två kategorier av elever i undersökningen. Dels de som har vad författarna kallar en ytinriktning på sitt lärande/läsande:

En del av deltagarna beskrev hur de såg på läsning som ett krav, och uppfattade uppgiften därefter. De betraktade lärande som något som låg utanför dem själva, en uppgift att utföra för att senare komma ihåg den. (2000, s.56)

Dessa elever anser att lärande är intimt förknippat med de faktiska uppgifterna. Enligt författarna beskriver dessa elever "lärande med fokus på att samla in fakta och information från en text" (2000, s. 56). Den andra kategorin:

...verkade tvärt om se på läsning som ett sätt att ta reda på saker och ting om världen runt omkring dem. De betraktade texterna snarare som fönster mot verkligheten, och behandlade texten i försökssituationen därefter. (2000, s.56)

Författarna förklarar att eleverna i denna kategori i sin tur har en djupinriktning på sitt lärande/läsande och att de "ser lärande som ett sätt att finna en mening, med hjälp av uppgifterna" (2000, s.56). Dessa elever kunde relatera till tidigare erfarenheter och de ansåg att lärande på något sätt förändrade dem själva (Marton & Booth 2000). Även Marton m.fl. (1999) talar om begreppen "ytinriktning" och "djupinriktning" då det kommer till inläring. De vill i sin forskning framhålla att olika personer kan uppfatta samma material på olika sätt och lyfter fram att de intressantaste skillnaderna vid inläring från det material elever möter dagligen inte gäller hur mycket man lär sig utan hur man uppfattar framställningens innebörd (Marton m.fl. 1999, s.51). Det finns alltså avgörande skillnader i hur elever går tillväga då de förväntas lära sig något.

Eleven kan alltså uppfatta sin egen inläring på väldigt olika sätt och fokusera på olika saker i uppgiften. Björklid & Fischbein (1996) menar att detta beror på den ständigt pågående interaktionen mellan individ och omgivning. Eleven kan alltså formas och förändras av undervisningen men undervisningen kan också formas och förändras av eleven. Även Dysthe (2003) menar att lärande har med relationer att göra, men istället för att tala om relationen mellan miljö och människa så belyser hon att "lärande sker genom deltagande och genom

deltagarnas samspel, språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö” (2003, s. 31).

2.3.3 Språk och tanke vid elevers inläring

Med avstamp i Vygotskijs sociokulturella teorier så anser Dysthe (1996) att skrivande kan utveckla tänkandet. Hon menar att det kan vara så ”att det är själva övergången från att behärska enbart ett muntligt språk till att även kunna skriva som är det viktiga för den kognitiva utvecklingen” (1996, s.85). Genom att behärska skriftspråket kan eleven på ett nytt sätt ingå i en dialog med sig själv (inre dialog) och på så sätt utveckla sin tankeförmåga och sitt språk. Vidare anser Dysthe att ”ju mer skrivande, desto bättre möjligheter att utveckla tänkandet” (1996, s.85). Elever måste alltså få många möjligheter till att ofta skriva autentiska texter i skolan.

Björk (1995) anser att språket har en central roll vid all inläring då det är genom språket som vi tolkar vår omvärld. Hon talar alltså om språket som tankeredskap och menar att för att kunna ”utnyttja språket på ett medvetet sätt som tankeverktyg i alla inläringssituationer, måste vi också kunna handskas med det som något gripbart bl.a. som ett redskap att bilda begrepp med” (1995, s.57). Björks idéer har här en anknytning till Vygotskijs sociokulturella idéer. Enligt Dysthe (1996) så har Vygotskijs utvecklingsteorier förändrat synen på språkinläring och språkets roll i inlärningsprocessen. Hon menar att språket för Vygotskij har ”en viktig funktion att fylla som redskap för tänkande och problemlösning (1996, s.89)”.

Språket borde alltså ha en central roll vid all inläring i skolan och Dysthe menar att det är viktigt att eleven får använda skriftspråket även då det inte är knutet till en specifik uppgift. Denna ”fria skrivning” ligger enligt henne mycket nära det som Vygotskij kallar ”inre tal” och hon menar att ”många som använder skrivande har upplevt att själva skrivandet genererar idéer och tankar som tidigare inte varit medvetna” (1996, s.90). Nyström (2002) menar att skrivning, förutom att utveckla den språkliga tanken, också hjälper till att utveckla läsningen. På så sätt har skrivundervisning en utbredd roll och förankrar sig som viktig för den fortsatta språkutvecklingen. Även Trageton (2005) belyser vikten av skrivande för språkinläring och säger att ”för många elever är det lättare att närma sig skriftspråket genom skrivning än genom läsning” (2005, s.133). Skrivningen borde alltså ha en lika naturlig spridning över

ämnesgränserna som läsningen och på så sätt hjälpa språkutvecklingen på traven även utanför språkämnens klassrum.

Björklid & Fischbein (1996) menar att ”vissa sidor av verkligheten kan inte rekonstrueras eller återupptäckas utan måste kopieras” (1996, s.101) och hävdar att en stor del av språket lärs in på detta sätt. Som språkinläringen ser ut idag så får alltså den fria tankeprocessens utveckling vid skrivande alldeles för lite utrymme. Även Bjar & Liberg (2003) diskuterar relationen mellan tanke och språk:

Olika uttrycksformer står i interaktion med och bygger på varandra: det jag tänker på, kan jag skriva om, det jag skriver om kan jag samtala om, det jag samtalar om kan jag läsa om, det jag läser om kan jag uttrycka i bild osv. (2003, s.19)

Tanke och språk ingår alltså, i en för eleven, nödvändig interaktion som medför till att utveckla elevers skriftspråk.

2.3.4 Elevers förutsättningar vid skrivning

Inom pedagogik brukar man tala om de s.k. ”didaktiska frågorna” och då främst nämna frågorna: *Vad* ska eleverna lära sig? *Hur* ska de lära sig det? *Varför* ska de lära sig det? Molloy (1996) lyfter fram en annan betydande frågeställning, nämligen: *Vem* undervisar jag? Hon säger att denna fråga onekligen får ”mer kött på benen då unga levande människor gör sitt inträde i spänningsfältet mellan teori och praktik” (1996, s.17). Vidare menar Molloy att läraren borde planera sin undervisning så att svaret på denna didaktiska fråga inte utesluter någon av eleverna man undervisar.

Molloy tar, i samband med ovanstående fråga, även upp hur elevernas kön och ”kulturella kapital” kan ha betydelse då det kommer till skrivning i skolan och hur läraren borde ha kunskaper om detta för att kunna nå alla elever och hjälpa dem mot en utvecklad kunskap inom skrivning och läsning. När det kommer till skrivning och kön så menar Molloy att ”brevskrivning, dagboksskrivande, litteraturläsning och samtal om litteratur tillhör en kvinnosfär” (1996, s.18). Enligt henne är det alltså viktigt att ta i beräkning att flickor och pojkar kan ha olika förutsättningar vid skriv- och läsundervisning:

Som personer av bägge könen är vi också bärare av de koder, som i vårt samhälle ses som uttryck för manligt och kvinnligt. Dessa koder omfattar inte bara människor av kött och blod utan även skolämnen. Teknik och matematik ses som ”manliga” ämnen. Svenska och språk ses som ”kvinnliga” skolämnen (1996, s.18)

En annan avgörande faktor enligt Molloy är det hon kallar det ”kulturella kapitalet”. Det kulturella kapitalet, som beror på diverse faktorer hemifrån som ger eleverna olika förutsättningar i det sociala livet, spelar ”en avgörande roll i det komplicerade spelet mellan arbetsliv, familj och skola” (1996, s.20) och kan påverka hur elever bemöter olika moment i undervisningen. Molloy menar alltså att det är viktigt för läraren att ha kunskap om detta intrikata samspel för att kunna ”visa hänsyn och förståelse för sina elevers olika förmågor till inläring” (1996, s.20).

2.4 Läraren och skrivpedagogiken

Vad lärare egentligen vill ha ut av undervisningen och vad de förväntas undervisa om, från samhällets sida, är viktiga frågor för denna studie. Som har nämnts ovan så vill läraren i pedagogiska situationer på något sätt påverka eleven och styra denne till ett visst mål och denna styrning kan få olika konsekvenser i olika undervisningssituationer.

Skrivpedagogik är något som elever möter redan vid en tidig ålder och det är skolans roll att på bästa sätt möta, och bemöta, olika grupper av ungdomar och barn och på bästa sätt stödja deras språk-, tanke- och kunskapsutveckling (Bjar & Liberg, 2003). Det är också lärarens uppgift att integrera språk, stoff och tänkande, något som enligt Gibbons (2006) ”kräver en systematisk planering och uppföljning” (2006, s.24). Björklid & Fischbein (1996) påpekar att lärarens målsättning, urval och strukturering av materialet, som används vid en pedagogisk situation, alltid är beroende av elevernas förutsättningar och tidigare erfarenheter (1996, s.8). Med andra ord så sker det alltid ett samspel ”mellan lärarens och elevens agerande i pedagogiska situationer” (1996, s.8). Detta betyder att det är många faktorer som styr lärarens planering då det möter eleverna och att läraren för att kunna möta alla elever måste vara medveten om denna styrning.

2.4.1. Diskursivt skrivande

Att elever skriver i skolan är för de flesta en självklarhet men det är inte helt oviktigt vilka sorters texter som skrivs. Inom de ämnen i dagens grundskola där elever erbjuds att aktivt

jobba med skrivning leder arbetet oftast till någon sorts berättande text (Norberg Brorsson, 2007). Skrivuppgifterna som eleverna ges är alltså förankrade i skolans situationskontext och inte i den offentliga kulturkontext som påträffas utanför verksamheten. Norberg Brorsson belyser vikten av ett diskursivt skrivande i klassrummet, alltså att elever får skriva texter ”som innebär faktrainriktade, reflekterande och argumenterande texter där förmågan att resonera är viktigt”(2007, s.8). Hon menar att denna form av skrivande inte tycks ha samma framskjutna ställning som berättandet. För att anpassa skrivundervisningen till den mer offentliga kulturkontexten så behöver den här typen av undervisning bryta sig loss från skolans stereotypa ämnesindelning.

2.4.2. Skrivpedagogik över ämnesgränserna

Norberg Brorsson (2007) menar att lärare måste gå in i dialog om elevers språk och skrivutveckling och att detta borde vara av betydelse för alla lärare oavsett ämne. Nilsson (2000) lyfter i sin forskning fram problematiken att elever ofta bara skriver av texter från t.ex. uppslagsböcker när de ska skriva arbeten och inte producerar någon ny kunskap:

När elever forskar kan man knappast hävda att de producerar ny kunskap. På nästa nivå, situationskontexten, hamnar frågor om hur man ska förstå textproduktionen och textanvändning. Det handlar alltså om vilken relation de uppfattar sig ha till vad som skulle kunna kallas auktoritativa texter. Slutligen, vad betyder i det här sammanhanget lärarnas uppmaning till eleverna att 'skriva med egna ord'. Därmed kan syftet med arbetet sägas vara att förstå vilken typ av kunskap elever erövrar genom sitt textarbete. Dialog mellan lärare och elev måste finnas. (2000, s.23-24)

Här belyses inte bara vikten av samspel mellan lärare och elev i skrivsituationer utan även vikten av att lärare tillsammans tar diskussion om vad målen med skrivande i skolan borde vara. Lärare i andra ämnen än språkämnen uppmanar ofta elever att skriva utan att reflektera över elevernas språkutveckling. Norberg Brorsson menar att detta kan få oväntade konsekvenser för vissa elever:

Lärarens förväntningar kan vara otydliga angående vad olika genrer i olika ämnen kräver språkligt av eleverna, som uppmanas att använda sina egna ord eller uttrycka sig tydligare. Vad detta innebär klargörs ofta inte, vilket leder till att främst de elever som även i övrigt lever i en språkligt torftig miljö inte får den stöttning de skulle behöva för att behärska skrivandet av mer krävande texter. (2007, s.11)

Just genrekompetens är en viktig komponent vid skrivande och Norberg Brorsson (2007) menar att skrivande över ämnesgränserna ställer extra krav på att eleverna behärskar olika genrer. Här spelar svenskläraren en viktig roll. Svenskläraren är den läraren som måste leda diskussionerna om elevernas språkutveckling och bidra med just text- och genrekompetens. Nyström (2002) påpekar att möjligheterna för eleverna att få skriva autentiska texter med verklig kommunikativ intention i skolan oftast är större i andra ämnen än i svenskan. Hon menar att skrivandet i svenskämnet ofta får som syfte att visa läraren att man läst in eller förstått ett material. Möjliga utvecklande skrivsituationer finns alltså även i samhällskunskap, historia och de naturvetenskapliga ämnena, samt idrott och hälsa. För att elever ska kunna utveckla sitt skrivande och sin tankeförmåga så anser även Afzelius & Josefsson att "alla lärare ska ge möjlighet åt alla elever att utveckla, bredda och fördjupa sin läs- och skrivförmåga i alla ämnen" (1998, s.10). Svedner lutar åt samma håll då han skriver att "modern forskning har länge betonat att det är användningen av språket i samtal och meningsfullt skrivande som utvecklar språkförmågan – i skolan" (2004, s.12).

2.4.3 Kursplan och betygskriterier för de samhällsorienterande ämnena

Det har tidigare påpekats hur viktigt det är att ansvaret för elevernas språkutveckling delas av alla verkande inom skolan och att det faktiskt ingår som en övergripande förväntning på hela skolan att verka för att elever ska kunna reflektera och dela erfarenheter genom tal och skrift. Om man då tittar närmare på t.ex. kursplan och betygskriterier för de samhällsorienterande ämnena så hittar man även här bevis på att skrivande borde utnyttjas på ett medvetet sätt och inte bara användas som en oreflekterad resurs att få elever att framställa fakta. Skolverket fastslår bl.a. att syftet med de samhällsorienterade ämnena är:

Att stimulera till reflektion över mänskligt tänkande och handlande och över företeelser i samhället, att stärka beredskapen att överblicka den egna och andras livssituation, att öka tryggheten i den egna identiteten samt att ge kunskaper om hur vårt samhälle är baserat på etnisk och kulturell mångfald. (LpO94)

Det har tidigare nämnts hur nära förknippat den egna identiteten är med språket och även hur skriftspråket spelar en central roll då elever reflekterar över olika företeelser. Förutom att reflektera och stärka den egna identiteten så är det också viktigt att eleverna i de samhällsorienterade ämnena kan "söka, granska, välja, strukturera, kritiskt värdera, integrera och redovisa information på skilda sätt – i tal, skrift, bild, form, drama, musik och rörelse." Återigen kan man se att språket är ett viktigt redskap för att bearbeta de kunskaper som elever utvecklar i ämnet och detta är också knutet till ett av målen som eleverna ska ha uppnått i

slutet av det nionde skolåret. Eleven skall då ”kunna ur ett samhällsperspektiv söka information från olika källor, bearbeta, granska och värdera uppgifterna samt i olika uttrycksformer redovisa resultat och slutsatser.” För att kunna nå dessa mål så känns samarbetet mellan samhällsläraren och svenskläraren inte speciellt avlagt och den vikten av genre- och textkompetens som nämnts ovan slås fast. Det är alltså på inget sätt en suddig länk som förenar skriftspråket med andra ämnen än svenskan. Det är klart utskrivet i de nationella styrdokumenterna.

3. Metod och material

Tanken med vår undersökning var att vi som forskare och lärarstuderande skulle konstruera en lektion, som ingick i elevernas ordinarie arbetsområde, där vi infogade skrivmoment med klara syften och mål för elevernas inläring och skrivutveckling. Denna lektion videofilmades och låg sedan som grund till en deltagande observation där vi kunde följa hur vår planering egentligen föll ut och hur den togs emot av eleverna. Efter lektionen intervjuades eleverna så att vi kunde få en djupare förståelse för hur de uppfattat lektionen och de skrivmoment som den innehållit.

För vår undersökning valde vi att genomföra en kvasiexperimentell studie då vi själva konstruerade valda delar av lektionen för att sedan kunna studera elevernas uppfattningar av denna. Denscombe (2000) menar att all forskning innehåller observation och mätning men att poängen med observation och mätning i samband med experiment ”är att de genomförs under idealiska förhållanden som har skapats mer eller mindre artificiellt” (2000, s.59). Vidare menar han att studien äger rum ”under förhållanden som har manipulerats för att ge största noggrannhet och precision” (s.60). För att precisera studien ytterligare så valde vi att kombinera detta med intervjuer. För att kunna ta reda på om det fanns en skillnad i hur läraren planerade en lektion med skrivmoment och hur eleverna i sin tur uppfattade denna lektion så behövde vi veta: 1) Relationen mellan eleverna och stoffet 2) Relationen mellan läraren och stoffet 3) Om det finns en utvecklingsgång (process) mellan dessa relationer under lektionens gång? För att få svar på våra frågor valde vi att koncentrera oss på en lektion och få respondenter i en klassrumsmiljö. Då vi använde oss av en experimentell studie så fick vi möjlighet att nyttja mer än en forskningsmetod, detta resulterade i att själva lektionen blev en deltagande observation vilket följdes av intervjuer med eleverna. Genom den deltagande observationen, där vi deltog som lärare, så sågs stoffet, planeringen och lektionen genom lärarens ögon. Då lektionen också videofilmades så fanns en förhoppning om att kunna se hur eleverna reagerade på stoffet, hur de interagerade med det och vilka situationer som uppstod som påverkade planeringen. Genom intervjuerna ville vi sedan se lektionen och planeringen ur elevernas perspektiv och sedan urskilja hur detta stämde överens med lärarens syften och förhoppningar. Även intervjuerna dokumenterades genom att filmas.

3.1 Urval

Vi har bedrivit vår studie i en niondeklass på en kommunal F-9 skola med ca 450 elever. Skolan ligger i ett mindre samhälle men har ett stort upptagningsområde där elevernas etniska bakgrunder är varierande.

Vi genomförde vår studie under en lektion i samhällskunskap och vår lektion ingick i det arbetsområde om "Fattigdom i världen" som den ordinarie läraren satt igång. Detta var viktigt för oss då vi ville att lektionen naturligt skulle ingå i det som eleverna för tillfället arbetade med. Under lektionen, som är underlaget till vår deltagande observation, deltog alla elever utom två. Samtliga hade tillstånd från målsman att delta vilket var avgörande då lektionen filmades. I de efterföljande intervjuerna deltog de elever som själva ville och hade fått tillstånd från målsman, vilket resulterade i fyra flickor och två pojkar. De elever som deltog i studien hade olika etniska bakgrunder och kom från olika delar av skolans upptagningsområde. Efter diskussion med den ordinarie läraren fick vi också reda på att eleverna, kunskaps- och prestationsmässigt, låg på olika nivåer.

3.2 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer för humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning är det grundläggande att "forskning bara får godkännas om den kan utföras med respekt för människovärdet och att mänskliga rättigheter och grundläggande friheter alltid skall beaktas vid etikprövningen" (2008-04-21). Detta betyder bl.a. att man ej får kränka de medverkandes rättigheter och att allas medverkan måste vara frivillig. Alla elever i den klass vi observerade valde att delta i studien men bara hälften deltog i intervjuerna. Två elever var inte närvarande vid lektionstillfället men om detta berodde på ogiltig frånvaro eller ovilja mot att medverka i studien vet vi ej, dessa två elever brukade dock vara frånvarande. Alla elever informerades om att personuppgifter hanteras konfidentiellt och att alla medverkande och intervjusvar är anonyma. De elever och lärare som deltog i studien var medvetna om att vi var studerande vid Högskolan i Kristianstad och att vi bedrev en studie inför vårt examensarbete. Vi valde dock att inte låta eleverna ingående få veta vad studien skulle behandla då detta hade kunnat påverka våra resultat. Alla medverkande var likväl välkomna med frågor och funderingar kring vårt arbete.

Eftersom alla medverkande elever var under 18 år så var det nödvändigt för oss att eleverna hade tillåtelse från målsman för att delta i studien. Alla elever fick, två veckor innan studietillfället, utdelat ett informationsblad där målsman tillsammans med eleven skulle fylla i om de gick med på att bli filmade och/eller intervjuade.

3.3 Studiens begränsningar

Mycket kan utrönas då man videofilmade en hel lektion men vi har varit tvungna att begränsa vår observation till sådant som varit knutet till våra forskningsfrågor, alltså det som eleverna uppmanats att skriva och lärarens och elevernas aktiviteter kring just dessa moment. De elevtexter som skapades under studiens gång och som delvis återges i bilaga 2 hade varit mycket intressanta att analysera, men detta hade inte med våra forskningsfrågor att göra och hade således resulterat i en helt ny studie. Eftersom eleverna går i nionde klass och alltså måste ha tillstånd från målsman för att bli videofilmade och intervjuade är vår studie också begränsad till det antal elever som fått tillstånd till att delta. Som vi nämnt ovan så deltog alla elever utom två (som aldrig dök upp) under lektionen, alltså 12 elever. Hälften av dessa elever hade sedan tillstånd att bli intervjuade.

3.3.1 Moment som kan ha påverkat studien

En av oss som bedrivit studien (Lina) utförde hela sin verksamhetsbelagda utbildning på skolan vilket betydde att eleverna, vid tidpunkten för undersökningen, såg henne som en naturlig del av undervisningen. Camilla däremot utförde sin verksamhetsförlagda utbildning på en annan ort vilket betydde att hon bara besökte skolan under dagen för undersökningen. Vi är medvetna om att detta kan ha påverkat eleverna och miljön då det kom in en person som de ej var vana vid.

Ett annat moment som kan ha verkat störande för eleverna var att både observationslektionen och intervjuerna videofilmades. Eleverna på skolan är visserligen vana vid att arbeta med media och film men det var ändå en situation som avvek från den naturliga undervisningen. Även om detta alltså kan ha påverkat vår studie så anser vi att videoupptagning var det bästa sättet att dokumentera vår undersökning.

Även det faktum att vi själva agerade som lärare samtidigt som vi utförde observationen kan ha påverkat eleverna och studien. Eftersom studien har experimentella inslag så är den till viss del konstruerad efter våra syften vilket innebär att eleverna inte är vana vid vissa moment,

detta är dock nödvändigt för att kunna få fram svar på forskningsfrågor. I de efterföljande intervjuerna verkade eleverna dock inte se lektionen som ”konstruerad” utan menade att ”de brukade jobba såhär”. En anledning till att eleverna upplevt lektionen som en naturlig del i arbetsområdet kan ha varit att vi var väldigt noga med att planera lektionen i samstämmighet med den ordinarie läraren så att den inte blev ett moment som stod utanför de tidigare och de efterföljande lektionerna. Att vi själva kan ha påverkat lektionens utfall då vi också är forskare är något vi funderat mycket kring och kommit fram till att vi vid lektionstillfället kanske varit för neutrala gentemot eleverna och materialet då vi inte ville avslöja något av våra syften som kunnat påverka elevernas uppfattningar. Med neutrala menas i detta sammanhang att vi inte ville att våra egna känslor och förhoppningar skulle visas för eleverna.

3.4 Lektionens uppbyggnad

Då planeringen och tanken bakom lektionen är av vikt för vår forskning så tar den en naturlig plats i detta avsnitt. Lektionen som var målet för studien baseras delvis på Björks (1995) forskning som behandlar elevers inläring genom skrivning. Björk argumenterar för skrivningens betydelse för inläringen men menar att dagens skrivande i skolan ofta är både passivt och mekaniskt. Hon menar också att elevernas skrivalster kan ha betydelse för hur lärare planerar och utvärderar sin undervisning och går vidare med att förklara hur en skrivprocess, där elevens tanke utvecklas, kan gå till. Utefter dessa teorier byggde vi upp en lektion med tre skrivmoment som alla hade klara syften att utveckla elevers inläring och tankeprocess. Tanken var också att skrivmomenten skulle bygga på en naturlig progression där moment 1 kunde vara till underlag för moment 2, moment 2 vara underlag till moment 3 o.s.v. Genom att eleverna hela tiden kan använda sig av det de skrivit så finns det en mening med varje skrivmoment. Denna sortens skrivning, i de samhällsorienterande ämnena, går alltså emot den skrivundervisning som Björk kallar passivt och mekaniskt och kan ses som en lösning på den problematiken som bl.a. Nilsson (2000) lyfter fram, där elever helt enkelt bara skriver av texter från t.ex. uppslagsböcker när de ska skriva arbeten och inte producerar någon ny kunskap. Detta är alltså undervisningsmoment som vi, som blivande lärande, anser vara meningsfulla och utvecklande skrivprocesser och det är denna planering som sedan ska ställas mot elevernas uppfattningar av lektionen och skrivningen.

3.4.1 Skrivmoment 1

Moment 1 fokuserar på elevens inre tankeprocess och tar form i 5-10 minuters riktad skrivning. Eleverna ska skriftligt reflektera över 1) Vad de redan vet om ämnet ”Fattigdom i

världen”. 2) Vad de tänker på när de hör ord som t.ex. fattigdom. Syftet med skrivningen är att eleverna ska få ner tankarna i text och ta reda på vad de kritiska aspekterna i undervisningen är. Målet är också att eleverna ska bli påminda om sina förkunskaper så att de är mer mottagliga för att utveckla denna kunskap.

3.4.2 Skrivmoment 2

Moment 2 fokuserar på att ta eleven vidare mot vidgad kunskap genom att eleverna får skriva ner vad de vill veta om ämnet. Eleverna reflekterar skriftligt om 1) Vilka frågor och funderingar det finns om ämnet? 2) Hur de skulle vilja jobba vidare med ämnets innehåll? Syftet med skrivningen är att de själva ska formulera frågor, i enighet med bl.a. Piagets teorier, och att ett intresse för ämnet ska väckas. Tanken kan alltså utvecklas genom att man går från det man vet till ett bredare perspektiv där det finns luckor att fylla i. Målet är att man ska kunna bygga vidare efterföljande lektioner på elevernas önskemål.

3.4.3 Skrivmoment 3

Moment 3 fokuserar på det sociokulturella, som härstammar från Vygotskijs teorier, att skapa text i grupp och lära av varandra genom att eleverna sätter sig i grupper och diskuterar vad de skrivit. Tillsammans ska de sedan komma överens om några gemensamma punkter och frågor som de vill arbeta utefter. Dessa ska skrivas ner och lämnas in. Syftet med skrivningen är att eleverna ska ta del av varandras nedskrivna tankar. Vårt mål är att eleverna här ska kunna ta hjälp av de andra två skrivmomenten.

3.5 Insamling av data

Som vi nämnt ovan så har vi använt oss av både observation och intervju för att samla in data till vår studie. Insamlingen av data skedde under en förmiddag under vår verksamhetsförlagda utbildning våren 2008. De elever som deltog i de efterföljande intervjuerna fick tillfälligt ledigt från de ordinarie lektionerna med tillåtelse från inblandade lärare.

3.5.1 Observation

För att kunna samla in adekvat data för vår undersökning så valde vi att genomföra en s.k. deltagande observation, alltså en observation där vi som observatörer deltog i forskningen. Denscombe (2000) menar att den roll man tar på sig under en deltagande observation antingen kan vara öppen eller dold bakom en kamouflerande roll (2000, s.175). I denna studie var vår roll som forskare öppet erkänd samtidigt som vi hade konstruerat lektionen och ledde

momenten. Fördelen med valet av denna metod är dels att vi erbjuds vara en del av elevernas undervisningsmiljö och på så sätt påverkar deras beteende så lite som möjligt, trots att lektionen var konstruerad. En annan fördel är att vi genom att ta på oss lärarens roll kan erhålla de uppfattningar som läraren, som aktör, själv ser dem. Hela lektionen videofilmades och denna dokumentation blev sedan underlag till vår analys. Filmandet sköttes av den ordinarie läraren som satte upp kameran på ett stativ i ena hörnet av klassrummet.

3.5.2 Intervjuer

Efter att observationen genomförts intervjuades de elever, som fått tillåtelse, en och en i ett angränsande rum för att få en djupare förståelse för hur de uppfattat lektionsmomenten. Här deltog sex elever, varav fyra var flickor och två var pojkar. Även intervjuerna videofilmades och låg sedan som underlag för analysen. En av eleverna ville ej bli filmad vilket resulterade i att kameran riktades åt ett annat håll och endast ljudbandet användes. Intervjun var semistrukturerad, vilket betyder att vissa grundfrågor var konstruerade sedan tidigare för att styra intervjun men att utrymme lämnades för eleverna att utveckla svaren.

3.6 Bearbetning

Då vi bearbetat vårt inspelade material så har vi först tittat igenom det oberoende av varandras åsikter och analyser. Sedan har vi tittat på materialet tillsammans och fyllt i eventuella luckor. Utifrån observationen har ett observationsschema utformats där vi tittat närmare på hur tiden fördelats mellan de olika skrivmomenten och sedan knutit detta till hur tidfördelningen uppfattats, dels av lärarna och dels av eleverna. För att strukturera upp materialet har sedan huvudrubriker skapats utefter elevernas svar vid intervjuerna.

4. Resultat och analys

I detta avsnitt kommer vi att presentera de resultat som kunnat utrönas i det bearbetade materialet. Först går vi igenom observationen och lägger här fram ett tidschema över lektionens utfall och hur tiden fördelades mellan de olika skrivmomenten. Sedan knyter vi an detta till de svar eleverna gett angående hur de upplevde lektionen och den skrivning de uppmanats utföra. Utefter de slutsatser som kunnat dras analyseras sedan resultaten av observation och intervjuer.

4.1 Resultat av observationen

Som lärare var vi efter den genomförda lektionen nöjda med utfallet av denna. Vi ansåg att målet och syftet med elevernas skrivning hade uppnåtts och att skrivmomenten blivit väl genomförda. Den efterföljande observationen gav oss dock ett nytt perspektiv på lektionen då vi här kunde se att skrivningen inte fick så stor plats som vi trott. Ett tidschema utfärdades för att se helheten av lektionen och ta reda på hur mycket tid som lagts ner på vad. Detta visade sig också vara viktigt för att förstå hur eleverna uppfattat lektionen.

Tid:	Aktivitet:	Kommentar:
00:00 – 04:45	Upprop, invänta elever som är sena.	
04:45 – 08:30	Inledning och presentation	
08:30 – 17:17	Skrivmoment 1	Eleverna får instruktionerna för uppgiften
08:31	En elev lämnar klassrummet för att hämta en penna	
10:03	Elev som hämtat penna kommer tillbaka	
10:34	En elev lämnar klassrummet för att gå på toaletten	
13:14	Koncentrationen tryter och vissa är redan färdiga	
13:46	Eleverna blir tillfrågade om de behöver mer tid, vilket vissa behöver	
14:42	Eleverna börjar prata och de flesta är färdiga	
15:22	Elev som gick på toaletten kommer tillbaka	

16:00	De som ej är klara får ytterligare en minut på sig	De som redan är klara får uppmaningen att viska
17:30 – 22:27	Skrivmoment 2	Eleverna får instruktioner. Uppgiften följs av frågor om hur man ska skriva vilket resulterar i att vissa inte kommer igång
18:05	Eleverna har satt igång	
21:17	Flera elever är redan klara	
21:33	Eleverna får ytterligare en minut på sig att skriva	
22:43 – 35:43	Skrivmoment 3	Eleverna delas in i grupper om 4 (2 tjejer och 2 killar i varje grupp) De uppmanas läsa upp för varandra vad de skrivit och sammanfatta.
23:40	Eleverna har satt igång	I grupp 1 och 2 har eleverna börjat läsa upp vad de skrivit för varandra
24:40	Grupp 1 har svårt att komma igång	Grupp 1 av 3
25:07	Grupp 1 sätter igång	Aktiviteten i gruppen är skiftande
29:40	Grupperna börjar bli klara	Grupp 2 och 3 diskuterar fortfarande
31:38	Eleverna blir tillfrågade om de är klara	Grupp 1 och 2 är klara: Grupp 3 behöver mer tid
34:10	Eleverna får en minut till	Verkar som att grupper är klara
35:43 – 40:00	Lektionen avslutas	Elevernas papper samlas in

4.2 Kommentarer till observationsschemat

Observationsschemat visade flera intressanta företeelser som kan kopplas till de relationer som nämnts tidigare i avsnittet, nämligen de mellan lärare och stoff och elev och stoff. Dessa företeelser har delats upp i huvudrubriker utefter vår analys.

4.2.1 Läraren och skrivmomenten

Som vi nämnt innan så uppfattade vi som lärare att lektionen hade haft ett positivt utfall. Vi upplevde det som att målen och syftena med varje skrivmoment blivit uppfyllda och att eleverna fått delta i betydelsefulla, autentiska skrivsituationer där de fått använda sina egna ord och sina egna tankar. Vad det gällde tiden och hur denna fördelades under lektionen så kände vi att eleverna fått tillräckligt med tid och att skrivmomenten varit lagom långa. Observationen visar dock att flera av eleverna varit klara långt innan vi avslutat momenten. Skrivmoment 1 inleddes efter 8 minuter och 30 sekunder och redan då det gått lite mer än 13 minuter så börjar koncentrationen sänka hos vissa elever. Efter 13 minuter och 46 sekunder blir eleverna tillfrågade om de behöver mer tid, vilket vissa säger att de behöver. Då det gått 14

minuter och 42 sekunder börjar nästan alla elever bli klara och de småpratar lite med varandra. Trots detta avslutas inte momentet förrän ungefär tre minuter senare.

Det finns ett liknande mönster för de två andra skrivmomenten. I skrivmoment 2 är i stort sett alla elever klara med skrivningen ca två minuter innan momentet avslutas. I moment tre är två av grupperna klara mer än fyra minuter innan momentet avslutas. Trots detta mönster så får eleverna hela tiden en extra minut vid varje tillfälle. Från vår sida som lärare var detta ett sätt att understryka för eleverna att de snart var tvungna att bli klara, men för alla som redan var klara blev det extra ”fri tid” att sitta och småprata.

4.2.2 Aktiviteten under skrivmomenten

Då vi observerade eleverna vid varje skrivmoment så visade det sig att eleverna, under de första två momenten, jobbar på bra och att alla åtminstone skriver något. När vi tittat på de inlämnade texterna (se bilaga 2.) så ser vi också att alla, trots olika mängd text, reflekterat över frågorna i båda momenten. I det sista momentet kan man dock urskilja andra tendenser. Eftersom att detta moment utförs i grupp så faller det sig så att en elev i varje grupp får jobbet som sekreterare som får anteckna det gruppen diskuterar. Alla grupperna består av två tjejer och två killar och i alla grupperna är det en av tjejerna som blir utvald att vara ”sekreterare”. Aktiviteten kring skrivningen i detta moment blir alltså väldigt ojämn och aktiviteten hos de övriga medlemmarna är skiftande.

4.2.3 Eleverna och skrivmomenten

Elevernas aktivitet har redan berörts och hör delvis ihop med hur eleverna interagerar med stoffet men här följer en mer ingående redovisning över hur eleverna använde stoffet kring skrivmomenten. Under skrivmoment 1 och 2 så är alla elever aktiva till en början och då det är dags att lämna in så har alla skrivit texter. I moment 1 sätter alla elever igång direkt utan funderingar över vad som ska göras. En elev försvinner dock ut för att hämta en penna och ytterligare en går ut på toaletten och kommer inte tillbaka förrän skrivmomentet nästan är över. Båda dessa elever lämnar dock in texter på mer än en halv A4 sida. I moment 2 går starten lite långsammare och vissa elever behöver extra hjälp med hur de ska utföra uppgiften. Vissa elever behöver en extra genomgång innan de kommer underfund med att de själva ska formulera vad de vill veta om ämnet och hur de ska arbeta vidare. En av eleverna vill jobba ihop med en annan elev, vilket vi som lärare avstyr. Det tar ett tag innan eleven kommer igång med arbetet men sedan jobbar han på bra.

I moment tre har vi redan nämnt att aktiviteten i grupperna var skiftande. Vi kunde genom observationen se att eleverna i grupp 1 och 2 läser upp för varandra vad de skrivit i sina tidigare texter och när vi går igenom elevtexterna så ser vi att grupperna, över lag, i den gemensamma texten använt sig av saker som varje elev skrivit i sina individuella texter. Eleverna använder sig alltså av texterna och integrerar både med stoffet och varandra.

4.3 Resultat av intervjuerna

För analysen av elevintervjuerna har vi strukturerat huvudrubriker utifrån elevernas svar då vi hittat svar och resonemang som liknar varandra eller skiljer sig åt helt. Vid vissa elevsvar har vi citerat delar som varit speciellt utmärkande (I = intervjuare, E = elev) .

4.3.1 Uppfattning av lektionen som helhet

När eleverna tillfrågades om lektionen som helhet och hur de upplevde denna så tyckte de flesta eleverna att lektionen var ovanligt lugn och att eleverna ”skötte sig”. En elev svarar på följande sätt om vad hon tyckte om lektionen och varför hon tror att utfallet blev som det blev:

I: Vad tyckte du om den här lektionen?

E: Ehh, vi brukar aldrig vara så tysta, så det var lite konstigt...

I: Vad tror du det berodde på?

E: Kanske nervös... och sen kanske vi skulle skärpa oss för att ni filma.

I: Hur tyckte du det var att jobba på det här sättet?

E: Alltså, vi brukar göra så här så det var inget så där nytt eller så där.

I: Nä...

E: Men det var kul!

Eleven menar, precis som vi tagit upp tidigare i arbetet, att kameran kan vara en av orsakerna till att klassen var lugnare och tystare. Hon säger också att man kanske är nervös, vilket vi först kopplade till att lektionen var en konstruerad enhet, men tillägger sedan att klassen brukar jobba på det här sättet och att det inte var ”så där nytt eller så där”. Den konstruerade lektionen skilde sig alltså inte, i hennes ögon, från hur klassen arbetat tidigare.

Just att klassen var tyst var något som eleverna tog upp upprepade gånger under intervjuerna och repliker som ”klassen brukar aldrig vara så tyst” möttes vi av i stort sett alla elevintervjuer. Andra upplevelser som också kom fram var bl.a. att ”det fanns inte så mycket

att göra”. Några elever upplevde alltså att lektionen var lugn eftersom att de inte ”fick någon ny information” och att de inte gjorde så mycket under lektionen. En annan spontan reaktion som vi fick av alla elever, i olika omfattningar, var att de summerade lektionen med att ”det var roligt att jobba i grupp” och att många elever på detta sätt fokuserade på det tredje och sista skrivmomentet kommer vi att återkomma till under rubriken ”Samarbete och grupparbete”.

4.3.2 Syftet med lektionen

När det kommer till hur eleverna uppfattade syftet med lektionen så skulle man kunna dela upp deras svar i tre kategorier:

1. Att utvärdera elevernas kunskaper
2. Att få eleverna att samarbeta
3. Att få något gjort under lektionen

Tre elever uppfattade alltså att syftet med lektionen var att vi som lärare ville kontrollera vad eleverna kunde och upplevde på så sätt att det fanns en underliggande provsituation genom momenten:

Syftet... det va... ja, det va väll att se hur mycket vi kunde...

Hur detta visade sig i andra elevsvar kommer vi gå djupare in på under rubriken ”Läraren ställer frågorna”. Som vi också nämnt ovan så fanns det hos flertalet elever en koncentration på det tredje skrivmomentet där samarbete och diskussion blev elevernas fokus. Detta visade sig även då eleverna reflekterade över syftet med lektionen. Två elever upplevde det som att vårt syfte med hela lektionen var att få eleverna att jobba i grupp och samarbeta. En av dessa elever svarar på följande sätt då vi frågar om vad han tror att syftet med lektionen är:

Ehh... kanske dela idéer med gruppen och så

Denne elev tar fokus på delandet av idéer mellan eleverna vilket till stor del stämmer överens med våra syften med det tredje skrivmomentet. Två elever, varav den ena även var inne på att syftet var att samarbeta, menade att ändamålet med lektionen också var att ”ta instruktioner” eller ”få något gjort” vilket belyser deras syn på relationen mellan lärare, elev och stoff och därmed också kommer få mer plats under rubriken ”Läraren ställer frågorna”.

4.3.3 Skrivning som inlärningsverktyg

Det stod klart för oss, efter elevintervjuerna, att de flesta eleverna inte ser skrivandet som något man lär sig av. Skriva, det gör man helt enkelt för lärarens skull. Det fanns dock två elever som kunde dra vissa paralleller mellan skrivandet och lärandet, vars tankar skiljde sig från majoriteten. Detta betyder alltså att det fanns en uppdelning i de svar där man kunde se hur eleverna såg på skrivningen som ett inlärningsverktyg.

I: Vad tycker du att du lärde dig av lektionen?

E: Det var inget man gick igenom och så... men kanske nåt...

I: Vad tycker du att du lärde dig av lektionen?

E: Ehh, eftersom att det inte var så jättemycket ny information och så, så tyckte jag inte... jag lärde mig inte så jättemycket.

Ovan finns citat från två olika elevintervjuer som visar hur den större delen av eleverna resonerade kring inläringen under lektionen. De drar paralleller mellan inläring och information och menar att då läraren inte står och förmedlar något till eleverna så lär de sig helt enkelt inget. Kunskap är för dem lika med ny information.

Den andra gruppen av elever ser annorlunda på sin inläring och även om de inte reflekterar över just skrivning som inläring, så fokuserar de ändå på inläring som kan ske utan att läraren förmedlar den:

I: Vad tyckte du att du lärde dig av lektionen?

E: Ehh... ja, jag... jag lärde mig ju vad mina kompisar ville veta och så. Lite hur de tänkte och så...

Den lilla gruppen, vars svar liknar citatet ovan, har involverat andra individer än läraren i sin inläring och ser att klasskamraternas kunskap och tankesätt kan hänga ihop med vad de lärt sig under lektionen. Även att få ner sina egna tankar på papper kan förändra hur man ser på ett ämne. En elev menade att hon lärt sig om fattigdom och eftersom vi som lärare inte förmedlat något av denna kunskap så har hon alltså tagit till sig av de andra elevernas tankar om ämnet eller själv utvecklat den kunskap hon redan hade om ämnet.

Man skulle kunna skapa en mellankategori av en elevs svar då denna svarade att hon inte lärt sig något av lektionen men att hon ändå fick reda på hur andra elever tänkte. Denna elev står mellan de ovan nämnda kategorierna då hon som de elever i den andra kategorin faktiskt tagit del av andras elevers tankar och idéer men helt enkelt inte dragit några paralleller mellan detta och lärande.

4.3.4 Skrivning och tänkande

Som vi nämnt ovan så finns det några elever som ser paralleller mellan skrivandet, tänkandet och lärandet. Att skrivandet förlänger och utvecklar tanken, eller kanske till och med är en förutsättning för att tankar ska komma till är en stor del av våra syften med lektionen vilket gör det viktigt att ta upp de elevsvar som behandlar detta ämne. För många elever är skrivandet ett hjälpmedel för minnet eller som en elev uttrycker det:

Om man skriver ner det så kommer man ihåg det

Tre elever uttrycker sig på samma sätt när vi pratar om för- och nackdelar med skrivning och hur man kan använda sig av skrivandet. De menar, precis som eleven ovan, att det är lättare att komma ihåg något om man skriver ner det. Två elever går dock lite längre än så och av deras svar kan man utläsa att de är på väg mot en djupare reflektion kring tanke och lärande:

E: Mmm, ja man kanske inte alltid säger vad man skrivit, man kanske inte vågar. Men sen är... det är ändå bra för att ehh... man får alltså... på papper vad man själv tycker.

I: Ja

E: Så att man inte bara har det i huvudet.

Den här eleven säger att ”man kanske inte alltid säger vad man skrivit” för att man inte vågar. Hon menar alltså att det kan vara lättare att skriva ner vissa saker och att man kanske uttrycker sig på ett annat sätt då än vad man skulle ha gjort om man var tvungen att säga det högt. Skrivningen är lite mer för ens egen skull. Hon tycker också att det är bra att få på papper vad man själv tycker och är då inne på att tankar faktiskt kan bli klarare och utvecklas då de skrivs ner. En annan elev är inne på en liknande bana:

I: Vilka för- och nackdelar tror du att det finns med att jobba som vi gjorde idag?

E: Ehh...

I: Om du delar upp det och först tänker på om det finns några fördelar...

E: Fördelar e nog att man kan få fram... alltså, så genom att skriva det. Å sen nackdelar kan jag nog inte riktigt komma på nåt...

I: Kan få fram...vad?

E: Det man tänker.

Även denna elev är, om än något trevande, på väg mot en djupare reflektion om skrivandets roll i inläringen. Precis som med den förra eleven så har hon vissa svårigheter i att verbalisera förloppet men processen är i alla fall igång. Att man kan få fram sina tankar genom skrivande, som den här eleven säger, överensstämmer precis med våra mål och syften.

4.3.5 Användandet av skrivningen

Elevintervjuerna visar att de flesta elever inte anser att de använt sig av det de skrev i de olika momenten. Eleverna har helt enkelt inte sett kopplingen mellan de olika skrivmomenten utan sett dem som tre isolerade moment. Nedan ser ni ett, för detta ämne, typiskt elevsvar från intervjuerna:

I: Hur använde du dig av det du skrev på lektionen?

E: Jag vet inte

I: Först skrev ni lite för er själv och sedan satt ni i grupper...

E: Ja alltså, ja skrev först, ja... Jag vet inte.

Om man ser på detta elevsvar och samtidigt har i åtanke att flera elever uppfattade lektionen lite som en provsituation där deras kunskaper skulle utvärderas så kan man förstå elevernas svar. De anser sig inte ha använt skrivningen då de endast skrivit för lärarens skull och inte för sin egen.

En av eleverna säger att hon använt sig av skrivningen men hon vet inte riktigt hur hon använt det. Även här kan man se att eleven gärna vill vara duktigt och "svara rätt", d.v.s. att hon någonstans uppfattar att hon kanske borde ha använt skrivningen, utifrån vår fråga, och helt enkelt bara vill svara på sätt som hon tror gläder oss, men egentligen så är det inget som hon reflekterat över. En annan elev svarade på följande sätt då vi frågade om hon kunde använda det hon skrev under lektionen:

I: Kunde du använda det som du skrev under lektionen?

E: Ja

I: Hur använde du det då?

E: Ehh, typ jag hade skrivit om några gatubarn och så, sen kanske jag ville jobba med det och hjälpa dem och så.

Denna elev anser att hon använt skrivandet och menar att hon i moment ett, där hon skulle skriva vad hon redan visste och vad hon tänkte på då hon hörde t.ex. ordet ”fattigdom”, skrev om gatubarn. I moment två, där hon sedan skulle skriva hur hon skulle vilja jobba vidare med ämnet, vill hon då jobba med gatubarn och hjälpa dem. Denna elev har alltså uppfattat den progression i skrivmomenten som vi haft som syfte med skrivningen på ett sätt som de andra eleverna förbisett. Några av eleverna menade att de använde skrivningen för att komma ihåg, alltså som ett hjälpmedel för minnet, som vi nämnt under rubriken ovan.

4.3.6 Läraren ställer frågorna

Att eleverna på något sätt uppfattade skrivningen som något som de endast gjorde för lärarens skull och att skrivmomenten för många elever helt enkelt liknades vid en sorts provsituation där elevens kunskap skulle utvärderas, har nämnts vid flera tillfällen under andra rubriker men vi tänkte här gå ännu lite djupare in på hur man, utefter elevernas svar i intervjuerna, kan uppfatta elevernas syn på både kunskap, skrivning och lärarrollen. Som tidigare nämnts så var det en del elever som ansåg att syftet med lektionen måste ha varit att se hur mycket eleven kunde. Två andra elever menade att syftet var att ”ta instruktioner” eller ”få något gjort”. Dessa elevsvar säger något om elevernas egen kunskapssyn och även hur de ser på lärarrollen. Eleverna anser att lärarens roll är att utvärdera kunskap medan eleverna ska ta emot instruktioner. Flera elever var också inne på att man inte kunde lära sig något nytt om man inte fick ny information vilket ytterligare belyser en kunskapssyn där lärarens förmedling av information står i centrum. Vid några tillfällen under intervjuerna får vi repliker som t.ex. ”det var lätt att svara på frågorna”:

I: Vad tyckte du om lektionen?

E: Idag?

I: Ja.

E: Jo, den var väldigt lugn jämfört med hur det brukar vara.

I: Okej.

E: Annars, väldigt skön... väldigt lätt att svara på frågorna.

Detta svar visar att eleven tyckte att lektionen var skön för att hon helt enkelt kunde svara på frågorna. Det blir alltså klart att skrivningen sågs som frågor man skulle svara på, precis som vid ett prov, och att det var för lärarens skull uppgifterna gjordes. En elev svarade att lektionen var rolig för hon ”förstod vad som skulle göras” och återigen är det här eleven som ska ta emot instruktioner från läraren.

4.3.7 Samarbete och grupparbete

Något som också nämnts ovan är elevernas fokusering vid det tredje skrivmomentet där eleverna ombads jobba i grupper där de tillsammans skulle sammanfatta vad alla skrivit under lektionen. Alla eleverna nämnde detta på något sätt och många elever uppfattade helt enkelt att själva syftet med lektionen var att få eleverna att samarbeta. Denna uppfattning, om än något snedvriden, är inte helt fel då det var en del av våra syften men dock inte det övergripande ändamålet. Flera elever uttrycker att lektionen är rolig för att det är ”roligt att jobba i grupp” eller för att man fick ”lyssna och prata i grupp”. Nedan följer tre utdrag från olika elevintervjuer där eleverna svarar på frågan om hur de tyckte det var att arbeta så som vi gjorde under lektionen:

I: Hur tyckte du att det var att jobba på det här sättet?

E: Jo, det var bra. Jag tycker om att jobba i grupper och så här så... sen fick man jobba lite själv, så det blir så här jämnt eller vad man ska säga.

I: Hur tyckte du att det var att jobba på det sättet som vi gjorde idag?

E: Jaa, det var inte så mycket att man fick ny information denna gången och så men jag tyckte det var ett ganska bra sätt att bygga upp samarbetet.

I: Vad tyckte du om den här lektionen?

E: Det var kul att jobba i grupp och så, man diskuterade...

Dessa tre elever lägger alla fokus på det tredje momentet. I det första utdraget kan man se att eleven efter en kort paus går vidare och även involverar de andra skrivmomenten men det var ändå det tredje momentet som kom fram först. Hon tycker också att tiden fördelats jämnt även om de haft två individuella skrivmoment och bara ett i grupp.

4.4 Slutsatser

Utefter de resultat vi presenterat ovan, från både observationen och elevintervjuerna, kan man dra vissa sammanfattande slutsatser. Först och främst kan man, av vår studie, se att elevens och lärarens perspektiv på lektionen och skrivningen i många avseenden skiljer sig åt. Några få av eleverna har uppfattat delar av det som var våra ursprungliga syften men de flesta har upplevt lektionen på ett helt annat sätt än vad vi gjorde. Elevernas övergripande syn på lektionen stämde, i stort, inte överens med våra uppfattningar vilket visades genom elevernas uppfattningar av skrivningen som något man gjorde för läraren och inte något som kunde bidra till det framtida lärandet. I samband med denna iakttagelse drar vi slutsatsen att vi som lärare har långsiktiga mål medan elevernas mål är mer kortsiktiga, de ser bara en lektion i mängden. Som lärare kan vi på ett helt annat sätt se progressionen i elevernas skrivmoment och vi har förhoppningar om vad detta kan leda till i framtiden. Denna syn på skrivningen delas helt enkelt inte av eleverna. Vi kan här se att endast några få elever på något sätt reflekterar över sin inläring och att ytterst få går steget längre till att faktiskt dra paralleller mellan skrivningen och lärande.

Detta leder oss in på ett annat intressant fenomen i vår studie, nämligen vem eleverna anser vara i fokus för deras lärande. I vår planering står eleverna själva i centrum då det kommer till deras inläring och språkutveckling. De ska helt enkelt utgå från den kunskap de redan har och därifrån jobba vidare mot en utvecklad kunskap genom att diskutera med sina kompisar och skapa frågeställningar som kan ta dem vidare. Återigen kan vi dock se att eleverna ser på detta ur ett helt annat perspektiv då de inte upplever någon progression i skrivmomenten utan istället ser dem som separata enheter. De flesta ser inte heller klasskompisarna som kunskapskällor utan det är läraren och läroboken som står i centrum. Eleverna är så fasta i sin syn på att läraren innehar kunskapen att de har de svårt att känna tillit till sin egen och till klasskompisarnas kunnande. De kanske inte har "rätt" kunskap och då kommer man ju att svara fel på frågorna och uppgifterna.

Då de inte ser klasskamraterna som pålitliga kunskapskällor kopplar de istället, på ett väldigt distinkt sätt, ihop information och kunskap och eftersom att de ej fick någon information så anser de flesta att de, helt enkelt, inte lärde sig något. Skrivandet i sig är inte kopplat till lärande eller utveckling utan eleverna förmedlar istället en känsla av att lektionen var en rad frågor som de skulle svara på och att skrivningen bara var uppgifter som de skulle klara av. Fokus från elevernas sida ligger alltså på att prestera något för lärarens skull och om man går

tillbaka till elevsvar som t.ex. att eleverna inte lärt sig något, att man skulle ”ta instruktioner” och att syftet med lektionen kanske var att ”få något gjort”, så förstår man att eleverna inte har alltför höga tankar om lärarens syften för deras inläring. Deras föreställningar om vad läraren lägger fokus på i undervisningen bidrar till att de inte kan se skrivandet i sig som betydelsefullt. Deras kunskapssyn och syn på lärarrollen går inte ihop med fenomenet att skriva för att klargöra tankarna och koppla till tidigare erfarenheter. Eleverna verkar se läraren som den som står i centrum av deras lärande men han/hon är inte någon som går in i dialog med eleverna utan istället någon som ska inneha kunskaper och förmedla dessa till eleverna. För oss blir det uppenbart att denna syn på kunskap skapar svårigheter hos många elever att utveckla sina kunskaper och se sin egen roll i inläringen och språkutvecklingen. För dessa elever ska kunskaper återskapas, inte utredas och vidgas.

Även om ytterst få elever verkar se klasskompisarna som delaktiga i lärandeprocessen så kan man ändå från observationen se att alla, på något sätt, tar del av varandras kunskap. De gör dock inga, eller få, jämförelser mellan detta och inläring. Denna slutsats leder till frågan om hur elever egentligen reflekterar över sitt lärande och vilka de ser som aktiva parter i denna process. Om det är läraren som ska vara förmedlaren av kunskap så är det han/hon som är den aktiva parten och så länge denna syn dominerar så är det svårare att få eleverna att uppskatta sina egna och sina klasskamraters tankar. Vad vi ville uppnå med våra skrivmoment var att eleverna skulle se sig själva som den aktiva parten i lärandet. Vår lektion bestod inte av moment där läraren eller läroboken stod för kunskapen utan de skulle själva bli källor. Detta föll sig dock inte naturligt för eleverna vilket ledde till att de uppfattade skrivmomenten på ett annat sätt.

Den kunskapssyn som man alltså ser i elevernas svar, och det faktum att vissa elever är mer fast i denna syn än andra, blir extra framträdande speciellt när det kommer till skrivning. Som vi nämnt ovan så ser de flesta elever i studien skrivandet som något man gör för läraren och inte något som kan utveckla tankar eller kunskap. Men det finns elever som står ut i den här frågan, som faktisk har en djupare förståelse för skrivningen och ser den som något man kan göra för sig själv för att reda ut sina tankar. En av våra respondenter säger t.ex. att man vågar skriva saker som man inte vågar säga högt vilket pekar på att skrivning är något man gör för sig själv och att man genom skrivningen kan ta fram tankar som man inte nödvändigtvis vill verbalisera. Av våra respondenter så är det främst flickor som ser på skrivande på detta sätt. De två pojkar som deltog i intervjuerna var mer fokuserade på kunskap i form av information.

Detta skulle kunna bero på att flickor, i större utsträckning, skriver utanför skolan. Man kan också se i observationen att det är flickorna som blir sekreterare till grupperna i det sista skrivmomentet och att detta verkar falla sig naturligt i alla tre grupper.

Några elever har alltså en viss insikt i att skrivande kan utveckla tanken, de har dock svårt att reflektera över *hur* detta går ihop. Oftast stannar reflektionen vid att ”det är lättare att komma ihåg om man skriver det” eller att ”tankarna blir klarare om man skriver ner dem”. Att eleverna har svårt att reflektera kring hur tanken och tidigare erfarenheter hänger ihop med lärande kan bero på avsaknaden av en dialog mellan elev och lärande om skrivandets plats i de olika ämnena. De har upplevt att skrivandet kan vara bra men det vet inte riktigt på vilket sätt det är ”bra”.

En annan slutsats av våra resultat, som hänger ihop med elevernas syn på kunskap och undervisning, är att eleverna ser på skrivmomenten som något där de ska testas och där de ska prestera för lärarens skull. Det sätt som eleverna jobbade på var enligt många ”lätt” då de kunde svara på frågorna. Som lärare såg vi inte på skrivmomenten som frågor som de skulle svara ”rätt” eller ”fel” på, men eleverna verkar ha gjort detta. Lektionen har, för eleverna, tendenser som liknar en provsituation där de ska göra bra ifrån sig. Detta var inte vår intention eller alls hur vi uppfattade lektionen men eleverna verkar skapa dessa situationer genom sina förutfattade meningar om ämnet. Det finns dock några få som uppfattat delar av våra syften och dessa elever har tagit fasta på vikten av att ”dela idéer”, att prata med varandra och att lyssna.

En annan slutsats som visar på att elevperspektivet och lärarperspektivet skiljer sig åt är att vi uppfattade tiden på momenten olika. Som lärare ansåg vi att eleverna fick lagom med tid att skriva men observationen visade att eleverna ofta fick så pass mycket tid att de under vissa stunder satt utan att ha något att göra. Vid dessa tillfällen satt eleverna mest och småpratade med varandra eller liknande, vilket kan ha resulterat i att de uppfattat lektionen som lugn.

En annan intressant omständighet är det faktum att i stort sett alla elever lägger tyngdpunkten i lektionen vid det sista skrivmomentet, det moment som faktiskt innehåller minst skrivande. Flera elever anser till och med att det övergripande syftet med hela lektionen måste ha varit att få dem att samarbeta och diskutera. Kanske ligger detta närmast i minnet då det var det sista momentet men det ligger också djupare orsaker under ytan. För eleverna är skrivande

inte lika aktivt som att prata med varandra. Att få diskutera och samarbeta verkar för dem innebära något effektivt och kanske är det därför som detta moment får så stort utrymme. Än en gång ligger lärarens fokus över en längre period (hela lektionen) medan elevens fokus ligger vid ett av momenten, det moment där de anser att de får mest gjort som de kopplar till skola och kunskap. De två andra momenten var bara för lärarens skull.

Sammanfattande skulle man kunna säga att elevperspektivet på lektionen inte alls stämde överens med lärarperspektivet och att detta till stor del berodde på att parterna gick in i undervisning med olika syner på kunskap, lärarroll och elev. Som lärare försökte vi planera in autentiska skrivmoment i elevernas samhällsundervisning men då eleverna redan är väldigt fasta i sin syn på vad skrivande i detta ämne innebär så omvandlas de skrivmoment vi planerade till det som eleverna förväntar sig av ämnet, nämligen texter där man antingen visar vad man kan eller texter där man svarar på frågor ställda utav läraren. Som lärare kan man inte få eleven att skriva för sin egen skull utan att först gå in i en dialog med eleven om vad skrivandet kan bidra med till elevens lärande. Eleven måste först och främst kunna se sig själv som en kunskapskälla och se värde i sin egen och klasskamraternas kunskapsbaser innan autentiskt skrivande för elevens egen skull kan ses som viktigt av eleven. Konsekvenserna för elevernas uppfattningar i den här studien blev att lärare och elev gick om varandra och att elevernas lärande inte alls blev det som läraren trodde. Dessa missförstånd hade också kunnat fortlöpa om dialogen mellan lärare och elev (elevintervjuerna) inte ägt rum.

5. Diskussion

I detta avsnitt kommer resultaten från empirin att kopplas till tidigare forskning och knyts an till de forskningsfrågor som studien bygger på. Det kommer också att diskuteras vilka konsekvenser resultaten får för den framtida yrkesrollen och för elevernas skrivning i samhällsorienterade ämnen. Detta avsnitt kommer dessutom att innehålla en metoddiskussion och ett avsnitt där vi presenterar förslag på fortsatt forskning.

5.1 Lärarens mål och syften (studien ur lärarperspektiv)

Enligt Björklid & Fischbein (1996, s.7) borde läraren alltid ha en klar målsättning med sin undervisning och vara medveten om hur denna målsättning påverkar eleverna. De påpekar också att lärarens målsättning, urval och strukturering av det material som används vid en pedagogisk situation alltid är beroende av elevernas förutsättningar och tidigare erfarenheter. Dessa tankar är högst relevanta för vår studie och belyser vikten av att lärare alltid undervisar utefter förutbestämda mål för elevernas lärande men också att elevernas tidigare erfarenheter och förväntningar på undervisningen kan påverka dessa mål. Då denna studie tar sin grund i lärarens mål för undervisningen och elevernas uppfattning av dessa, blir det viktigt att främst diskutera två företeelser: 1. Att lärarens målsättningar kan påverka eleverna. 2. Att elevernas tidigare erfarenheter, i sin tur, kan påverka lärarens målsättningar. Påverkan kan alltså ske från två håll parallellt. Vi var, vid vår planering av skrivmomenten, noga med att ha klara syften och målsättningar med dessa. Att mål och syften var klart utarbetade var avgörande då de annars inte kunnat jämföras med elevernas uppfattningar. Det var också viktigt att elevernas tidigare erfarenheter och förutsättningar skulle tas i beräkning och detta gjordes bl.a. genom att lektionen integrerades med den ordinarie undervisningen. Då lektionen inte blev ett fristående moment så var förhoppningen att eleverna lättare skulle kunna göra kopplingar till både tidigare och efterföljande lektioner. Skrivmomenten i sig lät dessutom eleverna aktivera tidigare kunskaper om ämnet då de fick reflektera kring vad de redan visste eller trodde sig veta, samt hur de skulle vilja arbeta med detta. Dessa kunskaper kunde de sedan använda under det sista skrivmomentet. Varje moment hade även stark förankring till pedagogiska teorier och ideologier knutna till skrivundervisning. Det var dock svårt att, innan lektionen, ta i beräkning hur elevernas förväntningar och erfarenheter skulle påverka denna planering.

Vi håller med Björklid & Fischbein om vikten av att läraren innan en pedagogisk situation har klara målsättningar men insikten i hur denna målsättning påverkar eleverna är svår att skaffa sig innan momenten är genomförda. Att veta vilka konsekvenser målsättningarna får innan de mött eleverna är helt enkelt omöjligt att förutse. Det är i detta skede som elevernas förutsättningar och tidigare erfarenheter spelar in och dessa kan omkullkasta både mål och planering, eller som i fallet av denna studie, göra att eleverna uppfattar undervisningen på ett helt annat sätt än vad man som lärare tror. Vad som däremot blir ovärderligt för pedagogen som planerat undervisningen är att skaffa sig insikt om hur planering och mål uppfattats av eleverna, efter lektionen, för att sedan kunna bygga vidare på detta. I denna studie påverkade elevernas förväntningar och tidigare erfarenheter kring undervisningen i ämnet våra målsättningar på ett avgörande sätt, de slog helt enkelt ut våra syften helt och hållet. Påverkan från det andra hållet, alltså hur målsättning påverkade eleverna, blev således helt verkningslös. Detta var dock en produkt av undervisningen som inte blivit klar för läraren om en dialog med eleverna inte funnits.

De elever som deltog i denna studie upplevde inte alls lektionen på det sätt som vi som lärare hade förhoppningar om, istället lyfte eleverna fram helt andra aspekter. I de forskningsfrågor som denna studie utgår från ställdes frågan hur eleverna skulle uppfatta *skrivmoment* i undervisning som var konstruerade för att få dem att skriva autentiska texter i samhällsorienterade ämnen. Som lärare, låg vår tyngdpunkt helt och hållet på skrivningen och efter genomförd lektion så upplevde vi det som att eleverna fått skriva utefter sina egna tankar i en miljö där betydelsen låg på att få skriva utan styrning från lärarens håll. Då eleverna inte kunde skriva "rätt" eller "fel" så fick skrivmomenten, ur lärarperspektiv, verka i en miljö där inga krav ställdes på eleverna angående slutprodukten. Som man kan se från resultaten, så var inte skrivningen i sig något som eleverna såg som betydande eller utvecklande och miljön uppfattades, ur elevperspektiv, ej som "kravlös". De fokuserade istället på det faktum att det var en lektion i samhällskunskap och att man under dessa lektioner skulle "få" ny kunskap i form av information, som man sedan skulle reproducera i form av frågor eller text. I detta skede blir det alltså viktigt för läraren att vara medveten om hur målsättningen har påverkat eleverna och hur eleverna har påverkat målsättningen.

För att kunna veta vilken kunskap som har utvecklats av eleven är det också viktigt att veta vilka konsekvenser som kan uppstå från elevernas påverkan av målsättningarna. En konsekvens är att missförstånd mellan elev och lärare lätt uppstår då eleverna, utan lärarens

vetskap, uppfattat lektionen på ett helt annat sätt än läraren. Newton (2000) menar att dessa missförstånd mellan lärare och elev kan uppstå på många olika sätt men att de alla påverkar elevens lärande. Han säger att missförstånd bl.a. kan bero på ”felaktiga upplysningar, brist på uppmärksamhet, selektiv uppmärksamhet, feltolkning och brist på hörsel- eller synskärpa alternativt uppstå till följd av tvetydig information” (Newton, 2000, s.153). Björklid och Fischbein (1996) resonerar också kring missförstånd mellan lärare och elev men de menar att dessa främst uppstår av det faktum att barn av vana lär sig hur de förväntas uppträda hemma, i förskolan och i skolan, något som inte alltid läraren är medveten om. Eleven bemöter alltså planering och undervisning på ett sätt som de av vana lärt sig är produktivt och effektivt och detta faktum är läraren ofta omedveten om. Det är dock dessa insikter som denna studie visar som viktiga att skaffa sig för att eleverna inte bara ska reproducera kunskaper och återanvända metoder som tidigare visat sig vedergällande.

I denna studie påverkades inte eleverna av de syften och målsättningar som låg till grund för skrivmomenten på det sätt som vi önskat men att våra uppfattningar skiljde sig åt så markant blev vi inte medvetna om förrän vi bearbetat vårt material. Som vi nämnt ovan så var vi helt säkra på att eleverna upplevt skrivandet som betydelsefullt fram tills att vi intervjuade eleverna, då det framkom att de, i stort sett, inte reflekterat över skrivandet alls. Om lärare och elever ständigt går om varandra, på det här sättet, med helt olika upplevelser av undervisningen, utan att bli medvetna om det, så är det inte konstigt om förståelse och kunskapsutveckling uteblir.

Som vi nämnt innan så är lärarens vardag på många sätt stressig vilket gör att man lätt stirrar sig blind på de mål man har och anser sig ha uppnått. Planering och mål blir oftast en fast punkt i denna vardag. Men utan att stämma av med eleverna så kan det mycket väl bli så att inga, eller ytterst få, mål egentligen uppnås. Detta är precis vad Newton (2003) tar upp då han säger att undervisning inte alltid är lika med inläring eller förståelse. Han menar att omständigheterna i skolans vardag kan överskugga förståelsen som ett värdefullt mål vilket kan få följden att eleverna och lärarna prioriterar olika saker i undervisningen. Eleverna kan se ”förståelse som en lyx de inte har råd med” (Newton, 2003, s.21). Vi som utbildade pedagoger, som undervisar med ett uppdrag från samhälle och stat, måste se till att de mål som vi vet är väsentliga för elevernas kunskapsutveckling, uppnås. Det kan inte lämnas till slumpen, vad eleverna lär sig, då detta inte är vårt uppdrag. Detta är dock precis det som sker på många skolor idag, om man inte stämmer av med eleverna så blir deras lärande slumpartat,

ibland uppnår de målen som läraren önskat, ibland inte. Alla pedagoger måste ta ansvar för och vara aktiva vid elevernas kunskapsutveckling och se till att mål och syften delas mellan elev och lärare. Det ligger även i vårt uppdrag att finna en balans mellan mål och förståelse. Hur kan man då som lärare uppnå och möta dessa krav? Denna uppsats belyser vikten av att upprätthålla en dialog med eleverna om deras eget lärande och deras skrivutveckling. I denna studie togs det för givet att eleverna skulle se undervisningsmomenten från samma utgångspunkt som lärarna, vilket fick helt andra effekter för elevernas skrivutveckling än dem lärarna haft förhoppningar om. I själva verket hamnade skrivningen, och de egentliga målen och syftena, helt i skymundan för eleverna. Utan samtalen med eleverna hade detta dock aldrig kommit fram.

Som vi diskuterat ovan så bygger vår yrkesgärning, inte bara på våra egna mål och syften för elevernas inläring, utan även på de nationella styrdokumentet och kursplanerna. Detta betyder att vi inte kan lämna elevernas kunskaps- och skrivutveckling åt slumpen och enbart låta dem utveckla de kunskaper som uppstår från missförstånd mellan lärare och elever. Skolan är målstyrd och alla elever måste uppnå samma mål. Författare som Newton (2003) och Björklid & Fischbein (1996) anser emellertid att förståelse inte kan överföras till eleven utan att vi på något sätt hindrar eleverna från upptäcka saker och ting själva då vi undervisar dem. Eleverna i vår studie "lärde sig" inte det som vi hoppades på eftersom att de inte uppfattade våra syften. I detta fall kunde eleverna inte själva se sambanden mellan lärande och skrivning vilket gjorde att den förståelsen uteblev. Från lärarperspektiv så undervisade vi eleverna i att utveckla skrivande som inte bara innebar reproduktion men detta var inte den undervisning som eleverna uppfattade. Istället upptäckte de en annan sorts undervisning, som stämde överens med deras förväntningar på lektionen. De ovan nämnda författarnas kontroversiella idéer stämmer alltså till viss del in med våra resultat. Utan att det finns en vilja från eleverna att ta till sig och upptäcka undervisningen i samspel med läraren så kan inte förståelsen bli fullständig, de måste delvis upptäcka målen och se sambanden själva.

5.2 Elevernas uppfattning av skrivmomenten (studien ur elevperspektiv)

Hittills har vi främst beskrivit hur vi som lärare upplevt undervisningen och måluppfyllelsen och diskuterat detta i förhållande till elevsvaren från intervjuerna och utfallet från observationen. I detta avsnitt kommer dock fokus att ligga på elevernas uppfattningar av

lektionen och skrivningen. Då våra resultat visar att elevernas uppfattning av undervisningen hänger ihop med en traditionell kunskapssyn så kommer vi först att diskutera denna kunskapssyn och dess förankring i skolan innan vi går djupare in på vilka konsekvenser detta får för elevernas skrivupplevelser. Vidare kommer vi att diskutera elevernas uppfattningar av lärande kring skrivmomenten.

5.2.1 Skolkultur och pedagogisk ideologi

Gibbons (2006) beskriver tre olika pedagogiska modeller och menar att en av dem, det ”tomma kärlets” modell, har en stark tradition i skolverksamheten. Inom denna teori ser man eleverna som ”tomma kärl” som ska fyllas med kunskap. Det är läraren eller läroboken som äger kunskaperna som eleverna helt enkelt ska ”ta över”. Även bl.a. Svedner talar om skola och ideologiska traditioner och anser att skrivning i skolan ofta blir ett ”oreflekterat övertagande av traditionella mönster” (2005, s.22) där läraren faller tillbaka på denna konservativa kunskapssyn som länge haft starkt fäste i skolan. Efter att ha analyserat elevsvaren kan man se att denna kunskapssyn även finns starkt förankrad hos eleverna. De flesta av eleverna ansåg att de inte lärde sig något då de inte fick någon ny information och man kan klart se hur eleverna drar paralleller mellan information och kunskap. Då vi som lärare inte föreläste för eleverna och då inga läroböcker användes hade eleverna svårt att se hur de skulle kunna ”lära” sig något. Deras svar hänger också ihop med en syn som innebär att skrivandet i sig inte kan innebära kunskapsutveckling. Då de skriver under samhällslektioner annars gör de detta för lärarens skull och inte för att utveckla något hos sig själva.

Arfwedson menar att en faktor som påverkar elevernas strategianvändning är elevens uppfattning om det resultat han eller hon kan förväntas uppnå och skriver vidare att ”oberoende av vad elever kan tänkas veta om ett ämne, så har de föreställningar de har om *slutprodukten* av sin egen inläring ett djupgående inflytande på val av strategi” (2004, s.131). Att eleverna redan hade föreställningar om vad som förväntades av dem under lektionen är något vi definitivt kunde se av våra resultat och som även har diskuterats ovan. Även om dessa föreställningar inte stämde överens med våra förhoppningar verkade de delas av alla elever. Elevernas svar från intervjuerna visar tydligt hur de uppfattade skrivmomenten som beståndsdelar där de skulle bedömas eller där vi som lärare skulle ”testa” dem på något sätt.

Dysthe (1996) menar att det är viktigt att eleven får använda skriftspråket även då det inte är knutet till en specifik uppgift men studien visar att detta kan vara svårt då elev och lärare kan ha olika uppfattningar om vad som uppfyller kriterierna för att vara en ”uppgift”. Som lärare så uppfattade vi först inte skrivmomenten som uppgifter eftersom att man inte kunde skriva ”rätt” eller ”fel”. Istället såg vi skrivmomenten som skrivsituationer där eleverna fick använda språket fritt. Denna syn delades dock inte av eleverna utan de såg på skrivningen som något där slutprodukten skulle bedömas. Detta visar att även om vi poängterade att slutprodukten inte skulle bedömas och att de inte kunde skriva ”rätt” eller ”fel”, så fanns det en djupt rotad förståelse hos eleverna om att det var slutprodukten med skrivningen, och inte skrivningen i sig, som var viktig. Att eleverna blir produktfokuserade, är precis vad Piaget menar då han säger att ”ett nätverk av bl.a. prestations- och intelligenstest med betoning på ordförråd och grammatisk standard används som bedömningsgrund för ett barns teoretiska nivå och möjligheter” och att följden av detta blir att ”elevens förmåga att lämna den rätta definitionen, ge det rätta svaret som reaktion på lärarens fråga eller rita en ring kring det korrekta påståendet i ett frågeformulär alltför ofta likställs med verklig förståelse” (Schwebel & Ralph, 1973, s.30-31).

5.2.2 Kunskapssyn i samband med skrivning

Björk (1995) tar upp skrivning och tal som aktiva former av kommunikation och lyssnande och läsning som mer passiva kommunikationsformer. För de flesta av eleverna låg deras fokus efter lektionen på det tredje skrivmomentet där de fick diskutera med varandra. För dem vara alltså talet och diskussionen något som var aktivt och produktivt men skrivningen däremot såg de inte som något som var företagsamt. Just detta fenomen är något som Björk beskriver då hon påpekar att skrivning, inom skolans väggar, ofta tar en passiv form. Detta beror på att eleverna är så vana vid att bara ”skriva av” och reproducera texter att den aktiva och kreativa sidan av skrivandet har fallit bort. Längsjö menar att många barn idag lär sig ”läsa och skriva för skolan och inte på grund av eget behov” (2005, s.23) och detta kunde man se i vår studie. Ytterst få elever skrev på något sätt för sin egen skull, utan för de flesta så var skrivning något man gör för läraren. Även Schwebel & Ralph (1973, s.30-31) menar att de uppgifter i skolan som är knutna till det icke-muntliga språket ofta kan leda till resultat eller produkter som egentligen inte har medfört någon utveckling av ny kunskap hos eleven. Eleven har bara reproducerat tidigare uppgifter på ett sätt som för eleven är förknippat med tidigare positiva resultat och detta är precis vad som leder till att eleverna bara skriver för läraren skull, de blir enbart fokuserade på resultaten.

Längsjö (2005) menar att elevernas attityder till användandet av skrivning förändras då skrivning blir en del av skolverksamheten och detta kan vi bara hålla med om. Även om det säkerligen finns skolor som aktivt jobbar med att förändra denna syn på skrivning och få eleverna att se skrivning som en utvecklande aktivitet måste man någonstans först påverka elevernas kunskapssyn, något som man över lag inte maktar med i skolvardagen. Att förändra djupt förankrade kunskapssyner och kulturer inom skolan har genom tiderna visat sig vara ett tungt och långdraget arbete som ofta stagnerat (Svedner 2005) men för att kunna förnya skrivundervisningen och verkligen uppfylla vår yrkesroll som lärare så får vi inte ge upp dessa försök. Eleverna måste få möjligheter att själva se sambanden mellan undervisning och lärande och komma till insikt om att skolan (och skrivning) är till för dem och inte för läraren.

Våra studier visade att den problematik som bl.a. Björk (1995) och Molloy (1996) beskriver där eleverna enbart flyttar lärobokens texter och reproducerar kunskap stod i stark kontrast till våra skrivmoment och försvårade för eleverna att uppfatta våra bakomliggande syften och mål för deras lärande. Denna problematik har, som kultur inom skolan, betytt att elevernas egen reflektion kring stoffet helt fallit bort vilket i sin tur försvårar elevens skriv- och språkutveckling. För att verkligen kunna använda språket i autentiska och för framtiden betydelsefulla situationer så måste den egna tanken och reflektionsförmågan få fritt spelrum, men de elever som deltog i vår studie verkade inte förlita sig på dessa redskap utan var istället helt beroende av lärare eller lärobok. Björk efterlyser ”ett helt nytt sätt att se på skriftspråkets betydelse och funktion som ett tankeredskap” (1995, s.59) och vi håller med om att detta är ett måste för att bereda för betydelsefull skrivutveckling i skolan. Allt fler elever får svårt att uppfylla de mål som skolan satt för dem (Larsson 2002) och kanske beror det på att lärarna själva också har svårigheter att följa läroplanens mål. Som vi nämnt tidigare i arbetet så måste de verksamma inom skolan arbeta tillsammans för att få eleverna att utveckla sitt språk i betydelsefulla skrivsituationer och undervisningsmoment vilket inte verkar vara fallet i skolan idag. Detta är dock väsentligt för att kunna nå de mål där eleverna ska stärka sin egen identitet och utveckla sina tankegångar. Skolan måste bli mindre informationsfokuserad och mer inriktad på att utveckla elevernas reflektionsförmåga. På detta sätt kan eleverna växa upp till elever som vågar stå för sina åsikter och värderingar men som också kan revidera dessa vid behov.

5.2.3 *Djupinriktning och ytinriktning*

Forskare som t.ex. Marton & Booth (2000) talar om att elever kan uppfatta sitt eget lärande på två olika nivåer. Antingen kan eleverna ha en *ytinriktning* på sitt lärande som betyder att de betraktar inläring som något som ligger utanför dem själva och innebär ett krav eller en uppgift att utföra för att senare komma ihåg den. Denna inriktning på lärande går ihop med det ”tomma kärlets” kunskapsmodell eftersom eleverna här på något sätt ser sig själva som ”tomma” i behov att ”fyllas på” med kunskap från t.ex. läraren eller läroboken. Från vår studie kan man se att de flesta elever kvalificerar sig till denna kategori då det kommer till hur de upplevde de skrivmoment som de mötte under lektionen. De ser inte sig själva i interaktion med skrivandet utan istället ser de skrivandet som en uppgift, lärandet ligger helt enkelt utanför dem själva.

Några få elever i vår studie var däremot på väg mot den utvecklade reflektionsnivån som skulle placera dem i den andra kategorin, nämligen den kategori där man har en *djupinriktning* på sitt lärande. I denna kategori ser man lärande som ”ett sätt att finna en mening, med hjälp av uppgifterna” (Marton & Booth, 2000,s.56). Man kan relatera till tidigare erfarenheter och man ser lärande som något som kan förändra en själv. Detta hör ihop med Vygotskijs teorier och det som Dysthe (1996) kallar en ”inre dialog”. Här är tanke och språk intimt förknippat. Genom att behärska skriftspråket kan eleven ingå i en dialog med sig själv (inre dialog) och på så sätt utveckla sin tankeförmåga och sitt språk. Denna syn på språk och tanke var inte fullt utvecklad hos någon av våra respondenter men några av dem var på väg mot denna övre nivå av reflektion. Även om de flesta inte kunde se skrivmomenten som något som var utvecklande och betydelsefullt för deras lärande kunde de ändå dra vissa paralleller mellan tanke och språk. För några elever underlättade skrivandet minnet och detta tyder på att skrivande ändå har betydelse för att utvidga och klargöra tankarna. En elev menade också att hon skrev sådant som hon inte vågade säga vilket visar att hon kunde se en viss innebörd i skrivandet för sin egen skull. En annan elev menade att syftet med lektionen måste ha varit att eleverna skulle dela idéer med varandra och detta visar också på en något fördjupad förståelse. Istället för att fokusera på att de inte fick någon ny information så ser eleven att delandet av tankar och idéer med de andra i klassen kan ha betydelse. Eleven beskriver inte huruvida han ansåg att han lärde sig av detta ”delande av idéer” men då han nämner det som syftet med lektionen så spelar det ändå roll för honom. Detta var något som ytterligare en elev var inne på då hon menade att hon lärde sig vad hennes kompisar tänkte och vad de ville veta. Dysthe (1996) menar att många som använder skrivandet förmodligen

har upplevt att själva skrivandet genererar idéer och tankar som tidigare inte varit medvetna. I detta fall kunde dock nya tankar och idéer bli medvetna genom det som någon annan skrivit. På detta sätt hade eleverna alltså användning av skrivandet i det sista skrivmomentet på ett sådant sätt som vi önskade.

För att uppnå en djupinriktning med sitt lärande måste eleven också kunna relatera till tidigare erfarenheter och uppfatta dessa som viktiga för det fortsatta lärandet vilket våra skrivmoment också syftade på. Att relatera till tidigare erfarenheter och se dem som viktiga visade sig dock vara svårare för eleverna att uppnå. Detta beror förmodligen på att eleverna ser lektionerna, och undervisningsmomenten, som separata enheter istället för att se det hela i en progression där man har användning av tidigare kunskaper och erfarenheter. Detta går hand i hand med det som Bjar & Liberg (2003) menar då de säger: ”olika uttrycksformer står i interaktion med och bygger på varandra: det jag tänker på, kan jag skriva om, det jag skriver om kan jag samtala om, det jag samtalar om kan jag läsa om, det jag läser om kan jag uttrycka i bild osv.” (2003, s.19). Det är denna progression i språkutvecklingen som blir vinningen av ett medvetet skrivarbete i skolan.

5.3 Skrivande ur ett könsperspektiv

I vår studie kunde vi se att de respondenter som ansåg att skrivande kunde vara något man gjorde för sig själv främst var flickor. En av dessa ansåg att man kunde skriva sådant som man inte vågade säga och en annan menade att tankarna blev klarare om man fick ner dem på papper. De två pojkar som deltog i studien var mer informationsinriktade och hade svårare att se hur skrivning kunde vara en del av lärandet. Både flickorna och pojkarna var dock väldigt fokuserade på det tredje skrivmomentet där de fick diskutera med varandra och respondenter från båda könen verkade föredra samtal som kommunikationsform under lektionen. Det var även en av pojkarna som ansåg att syftet med lektionen var att dela idéer med varandra och även om detta innebar en viss koppling mellan lärande och tanke så var det främst genom det muntliga språket som idéerna skulle delas.

Att de främst var flickor som såg skrivning som något man kunde göra för sin egen skull hänger ihop med det som Molloy (2006) menar då hon skriver om hur kön och kulturellt kapital kan spela roll för elevernas attityder till skrivning. Molloy ställer den viktiga didaktiska frågan: *Vem undervisar jag?* Hon menar vidare att svaret på denna fråga aldrig ska

utesluta någon i klassen. Det är alltså viktigt för oss lärare, då vi undervisar inom ämnen där elever skriver, att ha insikter om hur elevers attityder till och upplevelser av skrivning kan hänga ihop med de koder som samhället ser som *manligt* och *kvinnligt*. Molloy menar att dessa koder inte bara omfattar människor av kött och blod, utan även ämnen, och att svenskan bl.a. anses vara ett kvinnligt ämne. Att skrivning ofta ses som något kvinnligt knyter Molloy an till att många fritidssysslor som har med skrivning att göra har en historisk anknytning till det kvinnliga könet. Detta kunde vi alltså se i vår studie och vi håller med Molloy om att det är väsentligt för alla som påverkar elevernas skrivutveckling att ha insikt om med vilka förutsättningar elever möter skriftspråket som kommunikationsform. Det är viktigt för att kunna bemöta elevernas uppfattningar, och kanske förutfattade meningar, om skrivning.

5.4 Skrivning över ämnesgränserna

Även om vår studie endast genomfördes på en skola så visar den hur lätt skrivningen blir ett totalt oreflekterat övertagande av traditioner, där man skriver för läraren, om man inte målmedvetet arbetar med elevers skrivutveckling och låter eleven skriva för att lära i andra ämnen än svenska. En av anledningarna till att skrivandet i så stor utsträckning hamnade i skymundan kan ha berott på att skrivningen genomfördes under en lektion i samhällskunskap. Vi upplever att det i de samhällsorienterade ämnena, finns en stark informationsinriktad kultur där skrivning förblir ett oreflekterat verktyg med vilket man reproducerar fakta. Denna problematik lyfter Nilsson fram då han skriver att elever ofta bara skriver av texter från t.ex. uppslagsböcker när de ska skriva arbeten och inte producerar någon ny kunskap. Han menar att läraren ofta ger direktionser om att eleverna ska ”skriva med egna ord” men samtidigt ger dem uppgifter som handlar om att återskapa texter som redan finns. Det är intressant att här ställa sig frågan vilken kunskap eleverna egentligen erövrar i sådana situationer? (Nilsson, 2000, s.23-24). Vi anser att undervisningssituationer som denna varken ligger i lärarens eller elevens bästa intresse och att den kunskapen som följer blir hur man enklast återskapar en text utan att läraren kan se att den är kopierad. Denna kunskap kanske inte är totalt onödig i vissa situationskontexter men då det kommer till elevers skrivutveckling så är den oväsentlig, den bidrar inte till att eleverna kan uttrycka sig skriftligt i autentiska, betydelsefulla samhällskontexter.

Forskare som bl.a. Josefsson (1998), Svedner (2004) och Norberg Brorsson (2007) påpekar alla vilka vinster skolan kunde göra om man utnyttjade de skrivsituationer som finns för att få eleverna att skriva över ämnesgränserna och vi kan inte annat än att hålla med om att detta

hade varit stärkande för elevers skrivutveckling överallt. De menar också att alla lärare borde ta ansvar för detta, eller som Josefsson säger: ”ge möjligheter åt alla elever att utveckla, bredda och fördjupa sin läs- och skrivförmåga i alla ämnen” (1998, s.10). Även Bjar & Liberg talar om vinster av ämnesövergripande skrivning och argumenterar om att det är skolans roll att på bästa sätt möta, och bemöta, olika grupper av ungdomar och barn och på bästa sätt stödja deras språk-, tanke- och kunskapsutveckling (2003, s.17). I ett ämne som samhällskunskap, där eget tänkande och förmågan att resonera och dra slutsatser är så viktigt, borde skrivandet egentligen ha en mer naturlig roll. Det finns i ämnen som detta en ypperlig möjlighet att genom skrivande göra precis det som Bjar och Liberg menar, nämligen stödja elevernas tanke och kunskapsutveckling genom språk.

Norberg Brorsson (2007) belyser vikten av en dialog mellan lärare, där elevers språk och skrivutveckling står i centrum och knyter detta till att ämnesövergripande skrivning annars kan få oväntade konsekvenser. Hon menar att lärare, då de uppmanar elever att skriva utan att klargöra för vad olika sorters texter kräver språkligt av eleverna, leder till att de elever som annars ”lever i en språkligt torftig miljö” inte får den stöttning de behöver för att utvecklas språkligt (2007, s.11). Ämnesövergripande skrivning finns redan utbredd i skolan då elever skapar texter i alla möjliga ämnen, men vad Norberg Brorsson understryker, och denna studie visar, är att det måste finnas en medvetenhet bland pedagogerna om vad skrivandet innebär och en dialog som gör att man arbetar målmedvetet med elevernas skrivutveckling. Utan denna grund att stå på så blir skrivandet, som tidigare nämnts, baserat på gamla traditioner både för elever och lärare och utfallet av denna skrivning kan bli att ingen ny kunskap utvecklas. Det är alltså inte bara pedagogernas medvetenhet som måste utvecklas, utan även elevernas. Denna studie visar att elevernas kunskapssyn försvårade för dem att ta till sig skrivandet som något betydelsefullt och här spelar återigen dialogen mellan lärare och elev stor roll. Med svenskläraren i spetsen och med de andra lärarna och alla eleverna bakom kommer denna dialog förhoppningsvis att breda ut sig inom skolans väggar. Det är ytterst betydelsefullt om elevers språkliga medvetenhet och tilltron till den egna förmågan till fullo ska kunna utvecklas.

5.5 Metoddiskussion med förslag på vidare forskning

Våra val av metoder har stämt bra överens med den studie vi genomfört och vi har på detta sätt fått fram relevant data som svarat på våra frågeställningar. Vi anser dock att en experimentell studie kräver extra försiktighet då eleverna lätt blir påverkade av den situation

man konstruerar. Även om en elev menade att de brukade jobba på det sätt som lektionen var konstruerad efter så menar Denscombe att ”när människor blir medvetna om att de står i centrum för forskningens uppmärksamhet finns det en högst reell möjlighet att de agerar annorlunda än vanligt”. Vidare menar han att en experimentell studie kan ”öka människors känslighet för att vara observerade” (2002, s.60) och detta var något som vi upplevde under vår studie. Eleverna uppmärksammade själva att lektionen var lugnare än vanligt och en elev påpekade att kameran kunde ha varit en anledning till detta.

En annan faktor som vi diskuterat efter genomförandet av studien är hur känsligt det är att själva delta i forskningsresultatet. Det lägger ett extra ansvar på oss som forskare att hålla oss neutrala i själva genomförandet för att sedan analysera händelserna i bearbetningen av materialet. Även det faktum att eleverna inte kände till oss båda innan genomförandet av studien är något som vi diskuterat i efterhand. Förmodligen hade det underlättat för eleverna om Camilla varit på skolan vid ett tidigare tillfälle så att hon inte blev ytterligare en ny faktor under lektionstillfället.

Det är viktigt att här påpeka att de resultat som presenteras i denna studie gäller en liten grupp elever och att deras svar endast avser just denna grupp. Detta gör dock inte resultaten mindre intressanta och vi hoppas att denna uppsats kan verka som ett observandum för följande, mer omfattande studier. För övrigt är förhoppningen att studien väckt ett stort intresse kring elevers uppfattningar av olika lektionsmoment knutna till skrivning och för vår del har det väckts många tankar på vidare forskning, bl.a. hade det varit intressant att genomföra en liknande studie med två klasser där den ena varit ovetande om lärarens förutbestämda syften (som i vårt fall) medan den andra klassen fått veta syftena i förväg. Frågan är om elevernas uppfattningar då skiljt sig åt och på vilket sätt i så fall? Det hade också varit intressant att genomföra en liknande studie vid en skola som kanske arbetar medvetet med elevernas skrivande över ämnesgränserna för att se hur resultaten skiljt sig åt.

6. Sammanfattning

Uppsatsen har sin upprinnelse i vår nyfikenhet kring hur elevers och lärares förväntningar och upplevelser kring skrivande ser ut. Vidare har vi velat studera skrivande som inte är direkt knutet till svenskundervisningen vilket resulterat i att studien fokuserat på skrivmoment som skett under en samhällslektion. Vi anser att studien är relevant för alla som verkar inom skolan men speciellt för lärare som undervisar i ämnen där elever uppmanas att skapa olika texter.

Syftet har alltså varit att studera elevers uppfattningar av skrivmoment i ämnen där skrivning vanligtvis inte har en central roll. Intentionen med studien har även varit att studera hur elevers uppfattningar av dessa moment stämmer överens med lärarens syften och mål med undervisningen. Arbetet har utgått från följande forskningsfrågor:

- Hur uppfattar elever skrivmoment i undervisningen som är konstruerade för att få dem att skriva autentiska texter i samhällsorienterade ämnen?
- Stämmer elevens uppfattningar överens med lärarens mål och syften med skrivningen?

Arbetet utgår från tre lärandeteorier som belyser olika perspektiv av elevers inläring och språkutveckling. Studien har också tagit grund från de nationella mål och syften som finns för den svenska skolan och relevansen av arbetet har förklarats i samband dessa. Den forskning som föranlett studien behandlar bl.a. icke-muntligt språk i skolan, elevers inläring och lärarens traditioner och planering av skrivmoment.

Undersökningen är av kvasiexperimentellt slag och har genomförts med hjälp av en deltagande observation under en lektion där vi haft rollen som lärare. De syften och mål som vi haft med de planerade skrivmomenten har sedan konfronterats med elevernas upplevelser genom efterföljande elevintervjuer. Både lektionen och intervjuerna har videofilmats och denna film har legat till grund för vår analys. Analysen av primärmaterialet visade bl.a. på att elevernas och lärarnas uppfattningar av skrivande skiljde sig åt markant och att dessa skillnader främst berodde på olika kunskapssyner. Resultaten visar också att eleverna inte ser skrivandet i sig som betydelsefullt utan att de främst skriver för lärarens skull. Elevernas förväntningar på undervisningen blir också klara då de anser att inhämtandet av information från läraren eller läroboken är grundläggande för att kunna ”lära sig” något nytt.

I diskussionen resonerar vi kring dessa resultat i förhållande till litteraturen och forskningsfrågorna och kommer fram till att en öppen diskussion mellan lärare och elev är betydelsefull för att kunna ge eleverna en chans att få utveckla sitt skrivande även i t.ex. samhällskunskap. Vidare diskuteras bl.a. hur elevernas kunskapssyn påverkar deras inläring och hur eleverna antingen kan ha en djup- eller ytinriktning på sitt lärande i samband med skrivning. Slutligen diskuteras också vilka vinster skola och elever skulle kunna göra på ett bredare samarbete mellan svenskläraren och andra ämneslärare.

Litteraturlista:

Arfwedson, G. (2004) *Hur och när lär sig elever – En kritiskt kommentera sammanfattning av kognitiva teorier kring elevers inläring*. (Sjätte tryckningen) HLS förlag: Stockholm.

Bjar, L & Liberg, C. (red.) (2003) *Barn utvecklar sitt språk*. Studentlitteratur: Lund.

Björk, M. (1995) Kapitel 4: ”Att lära genom att skriva”. *Vägar till elevens lärande*. (red.) Lendahls, B. & Runesson, U. Studentlitteratur: Lund.

Björklid, P. & Fischbein, S. (1996) *Det pedagogiska samspelet*. Studentlitteratur: Lund.

Dysthe, O. (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur: Lund.

Dysthe, O. (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Studentlitteratur: Lund.

Gibbons, P. (2006) *Stärk språket stärk lärandet – språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren: Göteborg (Portsmouth, USA).

Hjelmquist, E. & Strömqvist, S. (1983) *Språkets psykologi – språk och tänkande i socialt samspel*. (Andra upplagan.) Almqvist & Wiksell Förlag AB: Stockholm.

Illeris, K. (2001) *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. (Översättning: Sten Andersson.) Studentlitteratur: Lund.

Larsson, H-A. (2002) *Skola eller kommunal ungdomsomsorg?: om att försöka skapa en jämlik och demokratisk skola*. Studieförbundet Näringsliv och samhälle, SNS förlag: Stockholm.

Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005) *Att möta och erövra skriftspråket – Om läs och skrivlärande förr och nu*. Studentlitteratur: Lund.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)

Marton, F. & Booth, S. (2000) *Om lärande*. Studentlitteratur: Lund.

Marton, F. Dahlgren, L.O. Svensson, L & Säljö, R. (1999) *Inläring och omvärldsuppfattning* (Andra upplagan, tredje tryckningen) Norstedts Akademiska Förlag.

Molloy, G. (1996) *Reflekterande läsning och skrivning*. Studentlitteratur: Lund

Newton, D,P. (2000) *Undervisa för förståelse*. Studentlitteratur: Lund

Nyström, I. (2002) *Eleven och lärandemiljön – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. University press: Växjö.

Schwebel, M. & Ralph, J. (1973) *Piaget i skolan*. Aldus Förlag: Stockholm.

Svensson, L. (1976) *Study skill and learning*. Acta Univ. Gothoburgensis: Göteborg.

Trageton, A. (2005) *Att skriva sig till läsning – IKT i föreskoleklass och skola*. Erlanders Berlings AB: Malmö.

Artiklar:

Afzelius, A. & Josefsson, L. (1998) ”På Agnebergsgymnasiet drömmer vi fortfarande om att skriva i alla ämnen”. *Svenskläraren – Tidskrift för svenskundervisning*. Nr. 3 1998. Göteborg.

Nettervik, I. (1997) ”Om rätten till skriftspråket och skolans ansvar”. *Svenskläraren – Tidskrift för svenskundervisning*. Nr. 5 1997. Göteborg.

Nilsson, N-E. (2000) ”Skriv med egna ord – grundskoleelevers forskning och kunskapskonstruktion”. *Svenskläraren – Tidskrift för svenskundervisning*. Nr. 1 2000. Göteborg.

Norberg, Brorsson, B. (2007) ”Diskursivt skrivande i grundskolan”. *Svenskläraren – Tidskrift för svenskundervisning*. Nr. 4 2007. Göteborg.

Nyström, C. (2002) ”Vilka texter ska skolan satsa på?”. *Svenskläraren – Tidskrift för svenskundervisning*. Nr 1-2 2002. Göteborg.

Svedner, P.O. (2004) ”Miljöer för språkutveckling – hur skapar vi dem?”. *Svenskläraren – Tidskrift för svenskundervisning*. Nr. 4 2004. Göteborg.

Svedner, P.O. (2005) ”Nya idéer stoppas av stela traditioner”. *Svenskläraren – Tidskrift för svenskundervisning*. Nr. 2 2005. Göteborg.

Metodböcker:

Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur: Lund.

Elektroniska källor:

<http://www.codex.vr.se/oversikter/humsam/humsam.html>

Vetenskapsrådet – hämtat 2008-04-21

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extraId=>

Skolverket – Kursplaner och betygskriterier – hämtat 2008-04-10

<http://www.escandinavo.com/download/lpo94swe.pdf>

Pdf-fil för Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 – hämtat 2008-04-10

Bilaga 1 – Intervjufrågor

Eftersom att intervjun var semistrukturerad så utgjorde dessa frågor en bas i intervjun, vi byggde dock på med följdfrågor beroende på vad eleverna svarade.

1. Vad tyckte du om den här lektionen?
2. Hur tyckte du att det var att jobba på det sättet vi gjorde idag?
3. Hur använde du det som du skrev under lektionen?
4. Vilka för- och nackdelar finns det med att använda skrivning på det sättet som vi gjorde idag?
5. Vad tyckte du om ordningen på skrivmomenten?
6. Vad lärde du dig av lektionen?
7. Vad var syftet med lektionen, anser du?

Bilaga 2 – Utdrag ur elevtexterna

Detta vet vi!

- x Det finns överallt. Vissa länder är utpekade fattiga.
- x Många människor dricker, hamnar på gatan eller lever på socialen.
- x Mycket beror på klimatet.
- x Vädret är dåligt i många länder för det finns inga pengar att göra vid det med.
- x folk får sjukdomar och har dåligt med mat.
- x kriget gör att många blir fattiga.

fattigdom i världen

Det rör många speciellt i artikeln där det finns många i länder, svält och sjukdomar, men det finns de som inte har så mycket pengar och på gränsen till fattiga i Sverige också så det är inte bara i länder där det finns fattigdom, men den är mycket större i utländerna än i länderna i alla länder så finns det fattigdom i större eller mindre utsträckning så det rör alla.

Fattigdom i världen
Afrikas befolkning, som behöver mat
och vatten. Brasilien också där finns
det rätt så mycket fattigdom.
Om jag tänker på fattigdom
så tänker jag mest på Afrika,
så dåligt det har det nu. Vi
kan egentligen hjälpa dem
mycket mer än vad vi gör nu
om vi bara anstränger oss lite.
Jag förstår inte att det är
liksom det är utvalda platser i
världen som är utvald för fattig-
dom. Afrika är inte stor skillnad
från Sverige, klimatet ja men
om vi skulle ansträngt oss
lite kan dem faktiskt leva
sam oss.

fattigdom leder ofta till att folk dricker,
spenderar pengarna på sina barn eller
sig själver. Många människor lever på sos
eller hamnor på gatan.

fattigdom i världen

- svält, sjukdomar
- Aids, dåligt med vatten, varmare länder
- Där finns för mycket barn i skillnad till maten.
- Ofta krig i de länder, mycket soldater som misshandlar de fattiga.