

EXAMENSARBETE  
***Våren 2010***  
*Lärarytbildningen*

**Elevernas skrivutveckling**  
Skillnaden när eleverna skriver för hand  
jämfört med när de skriver på datorn

**Författare**  
Catharina Hössung Henriksson

**Handledare**  
Sigurd Rothstein



# **Elevernas skrivutveckling**

## **Skillnaden när eleverna skriver för hand jämfört med när de skriver på datorn**

### **Abstract**

Syftet med denna studie är att undersöka om det finns några skillnader mellan det elever skriver för hand och på datorn. Eleverna vill hellre skriva sina skoluppgifter på datorn och betyder det då att eleverna utvecklar sitt skrivande, med att få bättre styckeindelning och fler rättstavade ord? En annan aspekt som också är viktig är om elevernas texter utvecklas när de får respons. Är det någon skillnad mellan hur tjejer och killar skriver? Undersökningen är gjord i en högstadieskola i årskurs 9 under höstterminen 2009 och vårterminen 2010. Materialet i denna empiri består av texter skrivna av fem pojkar och fem flickor. Texterna som jämfördes var två som var skrivna för hand och två som var skrivna på datorn. Den visar bland annat att de flesta elever skriver längre texter på datorn än när de skriver för hand, samt att eleverna inte har utvecklat sitt skrivande från höstterminen till vårterminen. Trots att eleverna hellre skrev på datorn var inte de datorskrivna texterna bättre när det gäller användandet av skrivregler.

**Ämnesord:** elever, datorn, skrivutveckling, skrivprocessen



# Innehållsförteckning

<b>INNEHÅLLSFÖRTECKNING</b> .....	<b>5</b>
<b>1 INLEDNING</b> .....	<b>4</b>
1.1 Bakgrund .....	4
1.2 Syfte .....	5
1.3 Hypotes .....	5
1.4 Disposition av uppsatsen .....	6
<b>2 STYRDOKUMENTENS HISTORIA</b> .....	<b>6</b>
<b>3 FORSKNINGSBAKGRUND</b> .....	<b>9</b>
3.1 Skolan och lärarens roll .....	9
3.2 Skrivprocessen.....	10
3.2.1 Begrepp i skrivprocessen.....	10
3.2.2 Faserna i skrivprocessen .....	11
3.2.3 Respons vid processkrivningen .....	13
3.3 Datoranvändandet .....	15
3.3.1 Fördelar .....	16
3.3.2 Nackdelar .....	18
3.4 Genusperspektiv.....	20
<b>4 PROBLEMPRECISERING</b> .....	<b>21</b>
<b>5 EMPIRISK DEL</b> .....	<b>22</b>
5.1 Bakgrund .....	22
5.2 Metod .....	22
5.3 Etiskt övervägande .....	22
5.4 Empiriskt material .....	23
5.5 Empirin .....	23
<b>6 RESULTAT OCH ANALYS</b> .....	<b>25</b>
6.1 Antal ord i texterna .....	25
6.1.1 Texter skrivna för hand .....	26
6.1.2 Texter skrivna på datorn .....	26
6.2 Styckeindelning .....	27
6.2.1 Texter skrivna för hand .....	28
6.2.2 Texter skrivna på datorn .....	29
6.3 Användandet av ordbehandlingsprogrammet .....	29
6.4 Användandet av stor bokstav .....	30
6.4.1 Texter skrivna för hand .....	30

6.4.2	Texter skrivna på datorn .....	30
6.5	Användandet av adjektiv i texterna .....	31
6.6	Respons .....	31
7	<b>METODKRITIK</b> .....	<b>31</b>
8	<b>DISKUSSION</b> .....	<b>32</b>
8.1	Metoddiskussion .....	32
8.2	Resultatdiskussion .....	33
8.2.1	Motivation att skriva .....	34
8.2.2	Att skriva för hand .....	35
8.2.3	Att skriva på datorn .....	35
8.2.4	Elevernas syn på sina texter .....	36
8.2.5	Lärarens roll vid skrivövningarna .....	37
8.2.6	Skillnaden mellan könen .....	39
8.3	Framtida forskning i ämnet .....	40
9	<b>SAMMANFATTNING</b> .....	<b>40</b>
	<b>REFERENSLISTA</b> .....	<b>43</b>

## Förord

Eftersom skrivutvecklingen inte går framåt i skolorna som den bör göra har denna undersökning varit intressant att göra. Uppsatsens ämne har varit ett ämne som vi verkligen behöver studera noga för att förstå varför elever inte har motivationen att utvecklas som skribenter. Jag vill tacka min handledare Marie som efter min avslutade VFU lät mig komma tillbaka ytterligare ett år för att få göra min undersökning i hennes klass. Klassen gjorde det möjligt för mig att köra dit med glädje eftersom de verkligen gjorde så gott de kunde varje gång de skrev sina texter. Jag vill tacka dem för det.

Jag vill även tacka Sigurd Rothstein för all handledning som hjälpt mig under arbetet med denna uppsats.

Min familj har varit ett ovärderligt stöd för mig under denna termin. Utan deras hjälp och förståelse hade jag inte klarat att skriva detta examensarbete. Tack min fina familj.

Kristianstad 2010-05-26

Catharina Hössung Henriksson

[forfattarcattis@live.se](mailto:forfattarcattis@live.se)

# 1 Inledning

Idag finns det datorer i så gott som varje hem och i vissa hem har både vuxna och barn varsin dator. Tillgången till datorer i hemmen var i mitten på 90-talet 22% för kvinnor i åldrarna 16-84 år. För männen var motsvarande siffra 30%. 2007 hade nästan 90% av männen och 80% av kvinnorna i samma ålder hade tillgång till en dator. Idag använder barn och ungdomar datorn mer att spela på och kommunicera med omvärlden än för att skriva texter på. Intresset eleverna har för datorerna har de fått vid tidig ålder eftersom barn och ungdomar hade datorer hemma redan när de föddes. Detta gör att de idag har en kunskap som många vuxna inte har. Vinall-Cox (2005) kallar lärarna *digital immigrants* medan eleverna är *digital natives*. Lärarna är nybörjare när det gäller datorerna och vad de kan användas till, medan eleverna har datorerna som en naturlig del i sina liv och därmed lär de sig hur de fungerar lika naturligt som de lär sig att cykla.

Idag har alla skolor datorer. Men används de på rätt sätt? Domeij (2005) menar att skolorna ska lära eleverna hur de bör använda datorerna som i skolarbetet istället för att låta dem använda dem på det sätt som de kan, det vill säga, spela spel, surfa och kommunicera med vännerna. Detta är en viktig funktion som skolorna har att få eleverna att förstå vikten av att kunna använda sig av datorerna i skolarbetet också.

Vad händer med förmågan att skriva för hand? Blir den bättre eller sämre vid regelbundet skrivande på datorn? ”Men eftersom handskriften kräver övning är det också rimligt att anta att den kommer att få små möjligheter att utvecklas om det inte blir tid och utrymme för upplärning och träning.” (Lökenstaad 2001, s. 226) Han betonar att det alltid kommer att finnas situationer utanför skolan, där eleverna kommer att behöva sin handskrift.

## 1.1 Bakgrund

Jag gjorde min VFU<sup>1</sup> i en klass i årskurs 8 våren 2009. Jag gjorde skrivövningar med dem under hela min VFU-period. Eleverna fick skriva fritt de första gångerna i fem

---

<sup>1</sup> Verksamhetsförlagd utbildning



minuter. Denna tid utökades till tio. När de skrev under dessa korta pass var det tyst i klassen och alla skrev. När jag ökade tiden till 15 respektive 20 minuter blev det mer oroligt i klassen och de hade svårare att koncentrera sig på att skriva.

När de började skriva var det inte många elever som använde stor bokstav i början på meningen, och inte heller stor bokstav på namn och städer. Det fanns även elever som hade stor bokstav mitt i orden eller mitt i meningen. Så gott som ingen använde radergummi för att rätta felen i sina texter, de gjorde ändringen med pennan istället. Många hade inte ens en penna med sig till lektionen. Jag blev oerhört förvånad över deras kunnande eller avsaknad av kunnande, eftersom de gick i årskurs 8. Deras texter blev bättre och bättre ju mer vi skrev och när terminen var slut hade alla elever utvecklats med att använda sig av skrivreglerna såsom användandet av stor bokstav, styckeindelning och med mindre talspråk i sina texter. Även om det förekommit kritik emellanåt så var eleverna nöjda med skrivövningarna. Det skrev de i en anonym utvärdering när terminen var slut. När jag såg deras utveckling efter tio veckors skrivövningar blev jag inspirerad att fortsätta att låta dem skriva och använda mig av deras texter i mitt kommande examensarbete. Nu hade deras texter blivit bättre än när de började skriva med mig. Som blivande svenska och engelska lärare anser jag att elevernas kunskaper, motivation och vilja att skriva är mycket intressant. Med bakgrund att eleverna utvecklats fanns där ett intresse att undersöka hur elevernas skrivutveckling kunde bli och tack vare bakgrunden blev syftet till examensarbetet inte svårt att finna.

## 1.2 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka om elevernas förmåga att uttrycka sig skriftligt skiljer sig åt när de skriver för hand jämfört med när de skriver på datorn.

## 1.3 Hypotes

Min hypotes kring undersökningen är att de datorskrivna texterna är längre och med färre grammatiska fel. Eftersom motivationen och glädjen tycks vara större när de skriver på datorerna bör elevernas skrivutveckling bli bättre när de skriver på det sätt än när de skriver för hand. Eleverna bör även vara bättre på att göra

styckeindelningar eftersom detta är lättare att göra när de arbetar med datorn. Användandet av stor bokstav i början på varje mening görs automatiskt på datorn och därför kanske elevtexterna som är skrivna för hand visar vilka elever som har kunskaperna i skrivreglerna och använder sig av dem. Ämnet är aktuellt just nu eftersom datorerna är en stor del av barn och ungdomars liv och det har skrivits examensarbete om det tidigare, varav ett blev min utgångspunkt i denna uppsats.

## 1.4 Disposition av uppsatsen

Denna uppsats presenteras på följande sätt: I forskningsbakgrunden refererar jag till hur forskarna belyser skrivutvecklingen hos eleverna. Fokus har legat på när eleverna skriver för hand jämfört med vad forskningen visar om elevernas skrivutveckling på datorn. Här framhålls även hur viktig datorn är som redskap i skrivprocessen. Finns det bara fördelar med att använda datorn som redskap? Vidare poängteras det i uppsatsen hur viktigt det är med respons för eleverna, för att motivera dem till bättre skribenter. I empiridelen redovisar jag materialet samt vilken metod som använts och varför. Efter materialet är redovisat kommer analysen och resultatet att diskuteras. Resultatet från empirin visas i diagram när skillnaderna var markanta som gick att kunna tydliggöra i ett diagram. Där analysen inte gett så varierat resultat redovisas det utan diagram i texten. Därefter diskuteras detta i en diskussion där forskningen vävs samman med resultatet i denna undersökning. Avslutningsvis diskuteras den framtida forskningen i ämnet samt en sammanfattning.

## 2 Styrdokumentens historia

Vi blir fortfarande idag bedömda efter hur väl vi formulerar oss i skrift. Längsjö och Nilsson (2005) klargör att vi inte behöver kunna skriva lika bra för hand idag på samma sätt som för tjugo år sedan, men det är ändå en viktig förmåga som visar hur kunniga vi är. Tittar vi tillbaka på vad skriften betydde förr och vad den betyder idag skiljer det sig. Under största delen av 1900-talet har skrivundervisningen varit nummer två efter läsningen. Det viktigaste var att kunna läsa för att kunna ta del av katekesen. Skrivundervisningen gick ut på att eleverna skulle få en vacker handstil för då ansågs de vara bra skribenter. När vi tittar tillbaka handlade undervisningen

om stavning, välskrivning och grammatik. I den gamla latinskolan fick inte eleverna gå vidare om de inte hade lärt sig att stava. Där blev även eleverna rättade inför hela klassen för lärarna ansåg att det skulle hjälpa dem att bli bättre.

När det kom en undervisningsplan 1919 var det den första moderna läroplanen, belyser Längsjö och Nilsson (2005). Fast denna undervisningsplan skulle gå ut på att undervisningen skulle ha en mer funktionell syn på eleverna, vilket innebar att det skulle vara användbart i praktiken, blev det inte på det sättet i verkligheten. Eleverna fick inte skriva mer på egen hand, utan skulle fortfarande lära sig det formella först. Skrivandet skulle vara för skolan, inte för eleverna själva. De skulle lära sig att inte göra fel. När denna undervisningsplan kom menade de som kommit med den att det var viktigt att svara rätt enligt boken och att elevernas förståelse skulle komma i andra hand. Det fungerade inte i praktiken. Pedagoger arbetade mycket för att få undervisningen till att låta eleverna skriva för att skapa, utan att bry sig om formen

I undervisningsplanen som kom 1955 (U55) började den fria skrivningen betonas, poängterar Längsjö och Nilsson (2005), och nu skulle skrivandet utgå ifrån elevernas egna intressen och upplevelser. Med den fria skrivningen menades det att eleverna skulle stimuleras till att skriva utifrån sina egna tankar och känslor. Här kom elevernas fantasier fram och det poängterades att det var viktigt att eleverna skulle utgå från sig själva när de skulle skriva. Det viktigaste var att de inte var hämmade under deras första fria skrivning utan att de verkligen vågade skriva utifrån sig själva. I U55 kom det även detaljerade anvisningshäften från skolöverstyrelsen.

Nästa förändring kom med skolans första läroplan som benämndes *Läroplan för grundskolan* (Lgr 62). Enligt *Lärarens handbok* (2008) hade det varit en långsam process innan skolan hade demokratiserats och skolorna fått en gemensam skola för alla barn. Det skulle vara språkutvecklande för eleverna, men det blev inte det i praktiken. Längsjö (2005) påpekar att nu ändrades även namnet på ämnet, till svenska istället för modersmålsundervisning. I Lgr 62 var det den fria skrivningen som betonades, men det var ändå inte helt fritt skrivande för förslagen var styrande. Det betonades att eleverna skulle få arbeta i sin egen takt och efter sin egen erfarenhet. Det var inte svårt att följa kursplanerna som kom med denna läroplan för

de var tydliga, detaljerade och styrande. När läroplanen kom 1969 (Lgr 69) var det en obetydlig förändring för ämnet svenska.

Den funktionella synen kom inte förrän med läroplanen 1980 (Lgr 80). Nu skulle eleverna skriva utifrån sig själva och för sig själva. Nu var det inte detaljerna som skulle styra. I Lgr80 hade det kommit forskning som visade att barnen skulle vara utgångspunkt och deras skrivutveckling, och elevernas egna texter som utgångspunkt för deras fortsatta utveckling. Eftersom denna läroplan var friare blev det svårt för lärarna att följa den, för att de inte var vana vid att ha den friheten i undervisningen.

Längsjö (2005) framhåller att när nästa läroplan kom 1994 (Lpo 94) skulle undervisningen vara mål- och resultatstyrd istället för detaljstyrd. Nu skulle undervisningen bedrivas friare med mål som eleverna skulle arbeta mot istället för ett redan färdigt resultat. Ansvaret skulle ligga hos lärare, rektor och även kommunen. Skolorna skulle själva planera hur skrivundervisningen skulle se ut och det kunde se olika ut på olika skolor. Det var upp till lärarna hur de skulle nå målen. Längsjö (2005) hävdar då att samspelet mellan eleverna inte fungerade längre när de nu skulle arbeta i sin egen takt och inte tillsammans med sina klasskamrater. Eftersom undervisningen nu skulle utgå ifrån eleven som individ och inte i samspel med klassen blev det de gemensamma genomgångar som blev lidande. Stavningen och innehållet i elevernas texter blev lidande när man skulle arbeta med innehåll och funktion i själva skrivprocessen. År 2000 fick vi både kursplan och betygskriterier. I kursplanen för svenska kan vi läsa om det skrivna ordet:

Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmågan att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. Utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken skapar möjligheter för utveckling av och samtidigt förväntningar på språkförmågan hos alla. (Kursplan 2000)

Målen eleven ska sträva mot när det gäller skriften och användandet av datorn kan också läsas i kursplanen:

Mål att sträva mot:

- utvecklar sin förmåga att bearbeta sina texter utifrån egen värdering och andras råd,
- genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang,
- utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel, (Kursplan 2000)

I strävansmålen var en del ändringar om själva skrivningen men inte några som gjorde att det blev någon radikal förändring.

## 3 Forskningsbakgrund

### 3.1 Skolan och lärarens roll

Det är en nödvändighet att kunna skriva för hand. Eleverna ska förberedas för vidare studier när de går i skolan anser Lannér (1999). Fast detta borde vara en självklarhet för skolorna ställer sig Strömkvist (2007) frågan: ”Varför fungerar inte skrivundervisningen?” (Strömkvist, 2007, s.16). I Läroplanen som kom 1994 (Lpo 94) står det: ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka sina idéer och tankar i tal och skrift.” (Lpo 94, 1994 s. 10). Ändå menar Strömkvist att inte eleverna förbereds för vuxenlivet som de ska. Eleverna anser att det är svårt att skriva och lärarna påtalar att det är ännu svårare att undervisa i skrivandet. När de lämnar skolan ska eleverna vara medvetna skribenter med ett väl utvecklat skriftspråk. De äldre eleverna är oerhört motvilliga till att skriva och det märks när de kommer ut i arbetslivet, till högskolorna eller universiteten.

Eleverna kan tillgodogöra sig nya kunskaper via sina egna texter och det är lärarnas roll och förmedla kunskapen till dem om hur de ska gå till väga, poängterar Molloy (1996). Det kan göras genom texterna de skriver. Hon påpekar hur eleverna ska få nya kunskaper genom vad som står i kursplanen:

För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp lära sig om språkets uppbyggnad och system. (Molloy, 1996, citerad kursplan s. 48, s. 112)

Molloy (1996) menar att det är lättare för lärarna att ge dem den hjälp och stöttning de behöver för att utvecklas när de kan följa elevernas skrivande. De fel som återkommer i elevernas texter blir synliga när lärarna kan följa deras texter. På detta sätt kan lärarna stödja och vara bra handledare och ändå låta eleverna få skriva och arbeta med sitt eget material. Längsjö (2005) anser också att det är viktigt att lärarna är positiva till elevernas texter annars försvinner deras engagemang och lust att skriva.

Brodow mfl, (2000) menar också att eleverna kan använda sig av sina egna texter för att utveckla sitt skrivande. De kan lära sig att reflektera över sina texter. Då kan vi lärare handleda dem till att förbättra sina texter, och med det hjälpa dem i deras skrivutveckling. Hur blir man då en god skribent? Ingenting är viktigare än att skriva och åter skriva. Genom övning blir texterna bättre. Det ska vara meningsfulla texter och det är viktigt för eleverna att förstå syftet med texterna och hur de ska nå detta mål. Med övning växer elevernas medvetenhet om hur de ska arbeta vidare med sina texter. Dysthe (1996) poängterar det viktiga i att eleverna ska få återkoppling till det de skrivit, det hjälper dem i deras fortsatta skrivutveckling. Dysthe belyser forskningen och de olika teorierna och allt visar att skrivandet och inläringen främjar tänkandet. Hon belyser om vad läsforskarna Allard och Sundblad menar, och det är att vi har mycket som finns dolt inom oss och det kan komma fram genom våra inre tal, skrift och samtal. De menar att ”Språket gör tankarna synliga” (Dysthe, 1996, s. 91). Lärarna kan stötta och hjälpa eleverna genom att vara engagerade och inspirerande för eleverna även om lärarna inte skriver mycket själva. Calkins (2001) framhåller att det är viktigt att lärarna kommer ihåg hur det var när de barn och älskade att skriva. Kan de förmedla den känslan till eleverna kan det vara en oerhört bra resurs för eleverna.

## 3.2 Skrivprocessen

### 3.2.1 Begrepp i skrivprocessen

Hur vi skriver våra texter idag är lika svårt som det var förr och därför kan det vara relevant att studera hur textprocessen gick framåt under den antika retoriken Strömkvist (2007) påpekar att retoriken använder sig av samma stadier som en skribent gör. Talarna samlar stoff (inventio) i den första fasen och efter det sorterar de sitt insamlade material

för att få det i rätt ordning (*dispositio*) i den andra fasen. Nu är det dags att lära sig materialet utantill (*memoria*) i den tredje fasen och i den sista och fjärde fasen är det dags för framförandet (*pronuntiatio/actio*). I skrivprocessen används samma faser, menar Strömkvist (2007).

Begrepp som Elbow (2000) diskuterar är: *low-stakes* och *high-stakes*. *Low-stakes* handlar om att få eleverna att tänka och lära sig att förstå sina texter. Det är oftast ett informellt skrivande, där eleverna ska lära sig att reflektera över sitt skrivande och att skriva utan att bli bedömda. Han menar att det är många texter och uppgifter som ska betygsättas i skolan, vilket medför att eleverna behöver mer uppgifter som är *low-stakes*. I dessa texter kommer eleverna att hitta sin röst i texten samtidigt som det blir deras språk som ger texten liv. *High-stakes* är i och för sig också ett skrivande där de lär sig men samtidigt vet eleverna att de skriver för att bli bedömda. Det är viktigt att ha med denna del också för att få eleverna att förstå vad lärarna vill att de ska lära sig om skrivandet. Elbow hävdar att i *High-stakes* blir texterna producerade på ett sätt bara för att bli bedömda och det gör att texterna inte blir lika bra som om eleverna bara skulle skrivit för sig själva.

When students do high-stakes writing, they often struggle in nonproductive ways and produce terrible and tangled prose. When they do low-stakes writing, their writing is usually livelier, clearer, and more natural – often more interesting – in spite of any carelessness and mistakes. (Elbow, 2000, p 353)

Elbow har inte något minne av att han inte har förstått en *low-stakes* text medan många texter skrivna som *highstakes* texter har ofta varit kompakta och svårare att förstå. Om eleverna får skriva mer informellt utan att bli bedömda lär de sig att reflektera över sina texter, samt att de kan fundera över vad de lärt sig under föreläsningar, vilket kan genererar till att fundera över sitt eget tänkande.

### 3.2.2 Faserna i skrivprocessen

Skrivprocessen delas in i olika stadier där delen när eleverna skriver egentligen är den minsta delen i hela processen. Tankarna och energin läggs på att fundera på vad skrivuppgiften är och det kallas för *förstadiet*. När eleven gjort klart för sig vad uppgiften går ut på är det dags att samla in material till skrivuppgiften

Nästa stadium som Strömkvist (2007) nämner är *skrivstadiet* och nu ska eleverna börja skriva. Bearbetningen och revideringen görs i *efterstadiet* och det kan göras på många sätt, men det är viktigt att skribenten bearbetar sin text många gånger. Det kan även hjälpa att lägga undan texten ett tag för att sedan läsa den igen och göra eventuellt fler ändringar. Ibland kan även texten diskuteras med en kamrat och denna diskussion kan ligga till grund innan den sista revideringen görs. Det är viktigt att eleverna arbetar i varje stadium och ju längre texter eleverna skriver ju enklare är det se att de använder sig av alla tre stadierna. Eleverna behöver lära sig att arbeta i denna process för att det underlättar för dem när de ska skriva större arbeten i skolan som bokreflektioner, rapporter och fördjupningsarbeten.

Denna beskrivning av hur skrivarbetet kan delas in i faser men det betyder inte att skrivprocessen alltid är på detta sätt. Strömkvist (2007) menar att denna process är lättare att följa vid större arbete som eleverna ska skriva. Eleverna själva kan bestämma var i processen de ska arbeta och hur de ska arbeta. Mycket handlar om hur mycket erfarenhet de har med sitt skrivande.

Strömkvist (2007) påpekar vad som är nyckelorden för skribenterna, och det är tid, kunskap om skrivregler och övning. Hon kallar dem för didaktiska ledstjärnor. Calkins (1995) poängterar också betydelsen om hur viktig tid är för eleverna

Om eleverna ska bli djupt engagerade i sitt skrivande, och om de ska leva med ett stycke skrivning och låta sina idéer växa och samla styrka, om de ska göra utkast och bearbeta, läsa upp sina texter när de skriver, behöver de lyxvaran tid. Om våra elever ska ha chansen att gör sitt bästa och sedan göra sitt bästa bättre, behöver de rejält med tid. (Calkins, 1995, s. 198)

När det gäller kunskaper om skrivreglerna är Carters (2008) bestämd i sin artikel vad hon anser att eleverna behöver kunna. Betydelsen av hur viktigt det är att eleverna har kunskaper i grammatik innan de börjar skriva sina uppsatser, rapporter eller till och med en bok. Eleverna måste veta var de ska sätta punkt och var de ska ha stor bokstav. De måste även kunna veta hur de gör fullständiga meningar. För att förbättra skrivandet är det viktigt för eleverna att rätta alla fel i sina texter även om det är samma fel som finns på många ställen i deras texter. Om eleverna jobbar på detta sätt lär sig de sig hur grammatiken ska vara och de utvecklas som skribenter. Carter påpekar i slutet av artikeln att eleverna förbättrar sitt skrivande om de får en undervisning som låter dem arbeta varierat med både arbetsböcker med att läsa och skriva mycket. Med sådan



varierande undervisning kommer eleverna att förbättra sina grammatiska kunskaper och öka sin kreativitet.

Förutom tid och kunskap om skrivregler är övning lika viktigt för eleverna påpekar Strömkvist (2007). När eleverna skriver ofta och läraren handleder dem blir utvecklingen maximal för dem. Det räcker alltså inte bara att ha kunskaper om skrivandet eller om ämnet som det ska skrivas om, man måste ge sig själv tid och tillfällen att skriva på för att det ska bli en bra text.

### 3.2.3 Respons vid processkrivningen

Förståelse för skrivandet får eleverna när de arbetar med sina texter. Denna förståelse är oerhört viktig framförallt för dem som inte är så erfarna skrivare. När läraren handleder eleverna att skriva om sina texter blir det lättare att gå in i texten och markera och samtidigt ställa frågor som gör det enklare för eleven att bearbeta den. Strömkvist (2007) anser att eleverna även behöver uppmuntras att skriva mer hemma. Om eleverna vill och kan skriva mer för att det är roligt och intressant får de en helt annan process i sitt skrivande än om allt är bestämt av lärarna. Utvecklingen av skrivandet för elever kan inte göras på något annat vis än genom övning precis som Strömkvist (2007) påpekar: ”Genom att skriva lär man sig att skriva...”(Strömkvist, 2007, s. 96). När eleverna får mer tid i skolan till skrivandet visar lärarna eleverna värdet av att kunna skriva och hur viktigt det är att utveckla sitt skrivande.

Forskarna har inte samma åsikter om hur viktig responsen är för processkrivningen. Enligt Calkins (1995) är responsen kärnan i skrivundervisningen. Strömkvist, (2007) ser på responsen på samma sätt som Calkins hävdar, att kamratbearbetning kan betyda mycket. Eleverna får en klasskompis som vill läsa texten, och de blir sedda. Detta kan motivera dem att vilja skriva mer. Till skillnad från vad Calkins och Strömkvist anser om responsen poängterar Molloy (1996) att hon anser att kamratresponsen är den svagaste länken. Molloy menar att kamraterna inte kan vara riktigt ärliga och kritiska mot varandra för de är rädda om vänskapen. Många gånger vet inte kompisarna vad de ska säga om vad som behöver förbättras i sina kamraters texter heller. ”Ty om eleverna

inte vet *vad* de ska arbeta med har de vare sig kunskap om vad de ska *ge* i gensvaret eller kunskap att ta emot det gensvar de *får*.” (Molloy, 1996, s.46).

Norberg (2009) betonar att forskningen har kommit fram till att elev-elev respons är bättre för eleverna om läraren ger respons eftersom de kommunicerar bättre med varandra än när läraren ger responsen. Detta stödjer hon sig från många forskare. (DiPardo & Freedman, 1988 och Nystrand & Brandt, 1989). Norberg påpekar även att grupprespons utvecklar texterna bättre än lärare –elev. Elevresponsen är dock endast positiv om eleverna från början har fått lära sig från läraren hur de ska ge responsen (Norberg, 2009, ref Newkirk, 1989), precis som Molloy (1996) anser. Det har även gjorts en forskning av Skolverket (1999) kring hur skrivprocessen fortskred när responsen kom ifrån kamraterna under själva processen istället för från läraren. Denna undersökning pågick bland 44 olika skolor under två års tid med början 1996. Skolorna var från alla miljöer såsom landsbygden och städer. Upptagningsförmågan på de olika skolorna varierade från skolor med etniskt svenska och multikulturella elever. Även storleken på skolorna varierade. Undersökningen visade att elevernas kreativa skrivande gick framåt under dessa två år. Vissa skolor har låtit eleverna göra egna arbeten såsom rapporter, och andra skrivuppgifter istället för att arbeta med läroböckerna och det är något majoriteten av eleverna vill fortsätta ha valmöjlighet till. När eleverna tillfrågades ansåg de att det enda som hjälpte dem att utveckla sitt skrivande var att träna. För att orka fortsätta med processskrivningen ville de ha mer beröm och stöd från kompisarna. Det skulle även underlätta om föräldrarna ville stödja dem.

Sandström Madsén (2007) menar att vinsten med skrivandet ligger i responsen, eftersom det inte finns så mycket forskning om det blir bättre texter om eleverna bearbetar sina texter mer än en gång. Som jag nämnde tidigare anser Calkins (1995) att responsen är betydelsefull och hon menar att det är oerhört viktigt att ge eleverna bra respons. Vad gör läraren när eleven säger: ”Jag är färdig”? För eleverna betyder den individuella responsen mycket för deras fortsatta arbete med texten. När denna respons ska ges är det av stor vikt att de rätta frågorna ställs för att få eleverna att kunna arbeta vidare med sina texter. Genom att ge eleverna respons kan de lära sig hur själva skrivprocessen fungerar.

När lärarna ska ge respons är det mycket viktigt att de är ärliga och flexibla i sin bedömning av texten och det bästa resultatet för responsen blir om eleverna får välja fritt vad det ska skriva om menar Paulson (2008) i sin artikel. Responsen är värdefull för eleven att få och därför är det viktigt för dem att den blir anpassad efter var eleven befinner sig i sin skrivprocess. En duktig lärare kan se varje elevs styrkor och svagheter i deras texter och det är en tidskrävande respons att jobba med för lärarna. Responsen ska inte bara handla om att rätta grammatiken i texten utan det är bättre att fokusera på innehållet i texten och vad den förmedlar till läsaren.

När eleverna skriver texter som utgår från dem själva utan att de ska bli bedömda anser Elbow (2000) att det inte behövs ge någon respons. Texterna som eleverna skriver för att bli bedömda blir det med en kritisk respons från lärarna. När eleverna skriver lowstakes blir det lättare för lärarna att se vad det är eleverna förstår av lektionerna. Elbow (2000) anser att lärarna ska använda sig mindre av den kritiska responsen på texter som inte kommer att påverka det slutgiltiga betyget, för då behöver den inte kritiserats heller. ”Students need the experience of writing a great deal and getting minimal lowstakes respons because they tend to associate writing with criticism and high stakes.” (Elbow, 2000, s. 357).

### 3.3 Datoranvändandet

Det var under 80-talet som datorerna kom att börja användas som pedagogiskt hjälpmedel. Jedeskog (1993) menar att det inte går att se tillbaka och göra en bedömning hur de användes eller hur många skolor tog in: Skolorna fick bidrag av kommunerna för att köpa in datorer till undervisningen under mitten av 80-talet. Samtidigt skickade skolorna lärarna på kurser för att lära sig hur datorerna fungerade. Lannér (1999) belyser också datorernas inträde i skolorna. Från början diskuterades det hur mycket och vad eleverna skulle lära sig om datorerna. Det diskuterades att det var viktigt att de lärde sig hur datorn fungerade *inuti* för att förberedas för vad arbetslivet skulle kräva av dem senare. Diskussionerna slutade med att det räckte att kunna basprogrammen som ordbehandlingsprogram, kalkylprogram och databasprogram. Samtidigt var det viktigt att lära eleverna skillnaden mellan den virtuella världen som är den grafiska världen inom IT (informationsteknologi) och den värld som är den verkliga världen där de går i skolan, deras fritidsintresse och familj finns.

När datorerna kom in i klassrummet hände mycket med elevernas skrivande. Vinall-Cox (2005) framhäver hur det var förr när eleverna skulle skriva fritt. Det var svårt även om det endast gällde fem minuter. Detta har ändrats sedan datorerna kom. Nu är alla entusiastiska med positiva attityder till att skriva. En skillnad är att eleverna idag är vana att skriva på datorerna eftersom det är deras nya sätt att kommunicera med sina kompisar. Därför får de också ett fint flyt när de skriver eftersom de tränar sig dagligen på att skriva. Deras texter idag är inte onaturliga eller tillgjorda eftersom de utvecklar sitt skrivande även utanför klassrummet. Vissa har fortfarande problem med stavningen och insamling av material när de ska skriva sina arbeten, men de flesta elever skriver med flyt i texten. Ändå behövs det fortsätta arbeta med hur de ska tänka för att kunna strukturera om sina texter och hur de ska på bästa sätt använda sig av datorn som ett bra redskap i sitt skrivande.

### 3.3.1 Fördelar

Det finns många fördelar med att kunna använda sig av datorernas ordbehandlingsprogram när eleverna ska skriva. Domeij (2005) betonar att den frihet det innebär att skriva på datorn saknas vid handskrift. Det går att ändra sina formuleringar ända in i det sista på ett sätt som inte behöver vara planerat alls. Jedeskog (1993) framhåller att eleverna tycker att det är roligare att skriva på datorerna och när skrivglädjen ökar blir de mer självständiga vilket leder till att lärarna får mer tid över till de elever som verkligen behöver det. Lökensgaard (2001) håller med Jedeskog om att både forskning och praktisk erfarenhet visar att motivationen att skriva ökar när eleverna får använda datorer. Det gäller alla formella skrivuppgifter, projektarbete, specialarbeten och rapporter. Eleverna skriver längre texter när de skriver på dator. Texterna blir inte bättre för att de är längre, men de skribenter som inte tror att de är bra på att skriva får ett bevis på sin förmåga genom att deras texter blir längre. Jedeskog (1993) menar att eleverna får ut mer av sin kreativitet när de är aktiva framför datorn för de tycker det är roligare att skriva då. Skrivandet i skolan har fått högre status sedan datorskrivandet kom in i bilden för eleverna. Den hjälper eleverna både med det skrivna men även deras tankeverksamhet förbättras genom att de använder datorn. Strömkvist (2007) poängterar även värdet av datorns roll för elever som har det svårt att skriva.

Enligt henne kan motståndet till att skriva hos eleverna lösas om de får skriva på en dator istället. På det sättet kan elevernas skrivutveckling komma igång på nytt.

Sandström (2007) poängterar att det är bättre att använda sig av datorn när eleverna ska arbeta processinriktat i sitt arbete med att skriva. Det blir då en hjälp för både elever och lärare som inte kan jämföras med när eleverna skriver för hand

När man inte behöver kämpa med sin knaggliga handstil eller stavfelen bara finns på dataskärmen och därför går lätt att rätta till, blir den personliga laddning, som ofta finns inför dessa problem, inte lika framträdande. Att låta eleverna använda dator i samband med skrivarbetet, så att de slipper det tidsödande och tråkiga arbetet med att skriva om, blir till ovärderlig hjälp för både lärare och elever när de ska försöka arbeta mera processororienterat. (Sandström, 2007, s. 54f)

En annan positiv aspekt är att de elever som har svårt att skriva för hand och inte kan stava, slipper att avslöja sig inför sina kamrater. Lökensgaard (2001) menar att det stärker elevernas självkänsla och detta gör att elevernas texter blir bättre även för de elever som har svårt med handstil och stavning. Detta stämmer väl överrens med vad Jedeskog (1993) belyser att eleverna tycker är det bästa alternativet att skriva sina texter på. De tycker att det är enklare att skriva på datorn eftersom texten blir tydligare. Det är lättare att tänka framför datorn och deras texter är tillgängliga direkt när de finns på skärmen. När elever ska ändra sin text inne i klassrummet när de skrivit för hand ska det letas eller lånas radergummi och det blir allmänt rörigt för att eleverna ska redigera sina texter. Det slipper eleverna när de sitter framför sina datorer och skriver. Många elever säger att de blir mer intresserade av de ämnen de jobbar med framför datorn och Jedeskog (1993) beskriver det på detta sätt:

Dessa resultat visar enligt mitt förmenande, att elever bör få skriva med hjälp av ordbehandlare inte bara för att träna sin förmåga att uttrycka sig i skrift, utan också för att reflektera över företeelser, pröva sina tankar på kamrater och lärare, ställa frågor, lösa problem och formulera sina nya kunskaper. (Jedeskog, 1993, s. 89)

Lannér (1999) tar upp en undersökning som (Dauite 1996, ref i Lannér 1999) har gjort under sex månader med elever som var i åldrarna 11-16 år. Eleverna fick använda datorn en lektion i veckan. Denna undersökning skulle visa om eleverna blir påverkade av att använda ordbehandlingsprogram jämfört med att skriva för hand. Undersökningen gick ut på att se hur mycket eleverna ändrade i sina texter. Resultatet visade att eleverna som jobbade med ordbehandlingsprogram ändrade mest och deras ändringar var i slutet på uppsatsen. De som skrev med penna ändrade mest stavning och mindre i strukturen.

Betygen blev något bättre för de elever som använt sig av ordbehandlingsprogram än de som skrivit med penna och papper. Däremot menade att det behövs längre tid för eleverna med ett ordbehandlingsprogram än vad de fick i denna undersökning för att få flyt i sitt skrivande.

### 3.3.2 Nackdelar

Vad händer då med handskriften vid datoranvändandet? frågar sig Lökenstaad (2001). Eftersom handskriften måste ha övning för att utvecklas är det stor risk att den inte gör det om eleverna använder datorerna mer än de skriver för hand. Han menar att handstilen symboliserar vår identitet och att det är skolans ansvar att eleverna utvecklar den. När vi väljer mellan att skriva för hand eller på datorn väljer vi om vi ska skriva personligt eller opersonligt. När någon skriver för hand får läsaren via handstilen en uppfattning om författaren. *Är det rättstavat? Är det skrivet med en läslig handstil?* När vi skriver på datorn kan vi inte få fram det personliga i texten. Det kommer alltid att finnas situationer där vi behöver kunna skriva snabbt för hand, och då datorer inte är tillgängliga. Därför är det viktigt att låta eleverna utveckla sin handstil i skolan. Datorerna kommer alltid att vara ett mycket bra hjälpmedel, men tänkandet och formuleringarna måste eleverna fortfarande klara av själva. På många skolor kan det även bli tidskrävande att använda datorer eftersom skolorna idag inte har tillgång till så många. Eleverna måste byta klassrum, och datorerna ska startas upp innan användandet, vilket tar mycket av lektionstiden i anspråk, tid som annars kunnat användas till annan undervisning om eleverna skrivit för hand istället anser Lökenstaad (2001). Samtidigt är det en anledning till att eleverna gärna vill gå till datorsalen för att skriva eftersom det försvinner några minuter från lektionen och de slipper vara aktiva.

Det finns delade meningar om hur bra datorns språkgranskning är för elevernas texter redovisar Domeij (2005). En del menar att det hjälper de oerfarna skribenterna med att höja sitt skrivande stilistiskt och avlasta deras detaljgranskning, medan andra anser att det ökar de oerfarnas fixering vid detaljer. Det finns några få rapporter om att dessa ordbehandlingsprogram kan ha en positiv inverkan på elevernas texter, men inga vetenskapliga studier. Enligt Domeij (1996) finns det tillförlitliga undersökningar som har visat att det inte är någon kvalitativ skillnad mellan texter skrivna med eller utan

språkkontroll. Ordbehandlingsprogrammets uppgift är att underlätta för eleverna i deras revisionsarbete och minska belastningen som skrivandet innebär, men inga positiva effekter på skrivandet har ännu kunnat påvisas i vetenskapliga studier.

Inte ingenting kan mäta sig med den språkgranskning som vi kan göra själva. Datorn kan inte se en text som människorna kan. Datorn kan vara ett komplement men den kan aldrig ersätta den, analyserar Domeij (2005). ”Mänsklig språkgranskning skiljer sig väsentligt från datoriserad språkgranskning. Bara en människa kan tillgodogöra sig det syfte och innehåll en text förmedlar.” (Domeij, 2005, s. 100). Han belyser en färsk studie som visar att studenter på universitet ofta rättar alla fel som ordbehandlingsprogrammet presenterar, även de falska larmen och därför menar han att lärarens roll är ovärderlig eftersom stavningskontrollerna inte är tillförlitliga vilket gör att eleverna inte upptäcker alla stavfel och många gånger är det falskt alarm. Därför har skolan en viktig funktion. Lärarna måste lära ut till eleverna hur språkkontrollen fungerar och hur den ska/bör användas i skrivandet. De ska också lära ut vilka konsekvenser det får om vi litar på alla röda eller gröna streck datorn presenterar för oss som visar att något är fel. Lärarna måste kunna tekniken för att också kunna lära ut den. Lannér (1999) poängterar att:

Det är rimligt att anta att många av dem, som idag använder ordbehandlare, blir sämre skribenter med papper och penna. Det finns idag, när vi är på väg att lämna ”the age of print”, anledning för skolan att diskutera handskriftens ställning i förhållande till skrivandet med dator. (Lannér, 1999 citerad genom Ehn, 1988, s.77).

När eleverna ska arbeta med språket eller innehållet i sina texter menar Lökenstaad (2001) att det är ett hjälpmedel, men att det inte hjälper dem i utvecklandet av skrivandet. Han anser att det inte är någon skillnad för elever som skriver för hand eller på datorn ”Det är ett lätthanterligt och praktiskt redskap i skrivprocessen, men själva författararbetet – det innehållsrika och språkliga arbetet med en text – är precis detsamma oavsett om eleven skriver för hand eller på en dator.” (Lökenstaad, 2001, s. 227).

### 3.4 Genusperspektiv

Pedagoger framhåller att elever från årskurs 4-9 som omnämns i artikeln från Jämställd förskola och skola (<http://www.jamstalldskola.se>) att flickor skriver längre texter generellt sätt och de använder fler ord. Deras texter är rikare på ord med många adjektiv som gör att texterna innehåller många beskrivningar. Pojkarna skriver kortare texter och att de använder färre ord och därmed ett innehåll som inte är lika beskrivande som flickornas texter. Flickorna hade också mycket lättare att skriva än pojkarna. När lärarna gav eleverna respons hade flickorna mycket lättare för att acceptera lärarens respons än pojkarna. Flickorna fick respons som gjorde att de kunde utveckla sin struktur och få mer djup i sina texter till skillnad från pojkarna som ville argumentera och försvara sina texter istället för att ta till sig det läraren sa. Pojkarna behövde handledning att skriva längre texter som hade mer innehåll. Lökenngaard (2001) har samma åsikt om skillnaden mellan könen vid respons. Flickorna söker stöd och är öppna för samarbete för att förbättra sina texter, medan pojkar inte är lyhörda eftersom deras texter bygger på konkurrens menar Molloy (1996) anser att flickor skriver mer om naturen vilket gör att deras texter innehåller mer harmoni än vad pojkarnas gör. Skillnaden ligger i att flickorna ofta skriver texter som är knutna till sitt eget kön och om de har en kvinnlig lärare har de ännu en att identifiera sig med som gör det lättare att skriva. Men det var inte bara flickor som skrev på detta vis, även vissa pojkar kunde skriva och relatera texterna till sitt eget kön. Molloy (1996) menar också att det är manligt att skriva om sina egna intressen och ämnen de behärskar men även här var det inte helt klart att det bara var pojkar som skrev om sina intressen, det gjorde även flickorna.



## 4 Problemprecisering

Syftet är att undersöka om det är någon skillnad i elevernas skrivutveckling när de skriver för hand än när de skriver på datorn. Därför valde jag följande frågeställningar:

- Blir texterna längre när de skriver på datorn jämfört med när de skriver för hand?
- Använder sig eleverna av ordbehandlingsprogrammet när de skriver på datorn?
- Behärskar eleverna skrivreglerna för att skriva grammatiska korrekta texter, som att använda stor bokstav där det ska vara det, sätter ut punkt och jobbar med styckeindelningen i texterna?
- Hur påverkar lärarens respons elevernas skrivutveckling?
- Finns det någon skillnad mellan flickor och pojkars skrivutveckling?

## 5 Empirisk del

### 5.1 Bakgrund

Jag gjorde min VFU i årskurs 8 våren 2009 och empirin är gjord i denna klass under hösten 2009 och våren 2010. Denna klass valdes ut till undersökningen eftersom deras skrivutveckling var så markant under vårterminen 2009 och därför ville jag fortsätta att arbeta med dem. Eftersom jag gjort min VFU hos dem kände de mig och jag dem och det gjorde att det underlättade själva skrivövningarna eftersom de kände sig tillräckligt trygga med mig för att våga fråga om hur deras texter kunde bli bättre. Det var samtidigt intressant för mig att fortsätta följa deras skrivutveckling eftersom jag redan sett deras förändring under vårterminen 2009.

### 5.2 Metod

Den insamlad data är analyserad enligt en kvantitativ metod. Det empiriska materialet ger mig en överblick över det område jag ska analysera utifrån min hypotes. Jag valde att göra en kvantitativ undersökning eftersom det var intressant att analysera elevernas texter utifrån den forskningen som bedrivs och har bedrivits inom detta område. Som Olsson och Sörensen (2008) beskriver den kvantitativa forskningen ”Den kvantitativa forskningen utgår i de flesta fall från en teori, grundad på tidigare forskningsresultat (litteraturstudier) och forskarens egna erfarenheter.” (Olsson och Sörensen, 2008, s. 66). Efter det funderar författaren ut tänkbara hypoteser och syften som ska strukturera själva empirin. Projekten planeras och sedan genomförs undersökningen och därefter analyseras resultatet och jämförs med teori och forskning som undersökningen utgår ifrån.

### 5.3 Etiskt övervägande

Eleverna fick information redan under vårterminen om mitt fortsatta arbete med skrivövningar terminen efter. Jag berättade att deras texter skulle användas i mitt examensarbete som skulle skrivas under vårterminen 2010. Eftersom anonymiteten är viktig fick de reda på att inga namn skulle nämnas och att det bara var jag som skulle läsa dem. Samma information fick de sedan när höstterminen började och ytterligare en gång när alla texter var insamlade till

empirin. De fick även möjligheten att säga till om de inte tyckte att det kändes konstigt att ha med sina texter i undersökningen, då kunde de säga till mig så skulle jag inte använda mig av dem. När jag var och tackade dem för allt arbete de lagt ner på att skriva texterna berättade jag att jag tackat dem i förordet till uppsatsen men att jag även där inte nämnt deras namn, skolans namn eller lärarens efternamn, eftersom läsarna av uppsatsen inte skulle kunna få reda på vilka elever som skrivit texterna.

## 5.4 Empiriskt material

Jag bestämde mig för att ta med fem tjejer och fem killar i undersökningen. Texterna som eleverna författade och som ingår i undersökningen skrevs under höstterminen 2009 och vårterminen 2010. Eleverna har skrivit en text för hand höstterminen 2009 och en under vårterminen 2010. En text på datorn höstterminen 2009 och en text vårterminen 2010. Jag har valt ut fem handskrivna texter från höstterminen och fem från vårterminens texter, samt fem datorskrivna texter från höstterminen och fem från vårterminen. Sammanlagt fyra texter per elev och 40 texter allt som allt. Eftersom jag hade handskrivna texter från alla elever utom en tjej i hela klassen, var det vilka elever som lämnade in de datorskrivna texterna som fick avgöra vilka texter som kunde analyseras. De elever som skickade in sina datorskrivna texter först var de texter som användes i undersökningen.

## 5.5 Empirin

Empirin går ut på att jämföra de handskrivna texterna med varandra och de datorskrivna texterna med varandra. Jag kommer därefter att jämföra de olika resultat jag fått genom undersökningen. Eleverna har fått ett tema till varje skrivövning som de har utgått ifrån när de har skrivit för hand. Ämnet de skrev för hand under höstterminen var *Blev sommaren som jag tänkt mig?* Ämnet från vårterminen hade temat *Att skriva för hand eller på datorn, vilket tycker jag är bäst?* Skrivövningarna som de gjort för hand har alltid gjorts i halvklass, för att det skulle vara lugnare för dem att arbeta. Det gav också mig mer tid att ge eleverna individuell respons när de önskade det. De datorskrivna texterna från höstterminen 2009 var bokreflektioner som de haft i läxa i svenska. Texterna från vårterminen 2010 var antingen en bokreflektion eller en text som handlade om ett ämne eleverna hade argumenterat för eller emot. Texterna som valdes

ut från vårterminen var de texterna som lämnades in först och därför var inte alla texter skrivna efter samma tema.

Orden är räknade i de datorskrivna texterna med stöd från datorns uträkning. I texterna som de skrivit för hand har också orden räknats. För att kontrollera hur de har valt att göra styckeindelning i texterna har jag suttit med varje text och gått igenom den. Om eleverna hade använt sig av ordbehandlingsprogrammets röda eller gröna linjer för att se felen i sina texter och därefter rätta dem har studerats via datorn. Jag har inte kunnat se om eleverna har rättat sina texter innan de lämnade in dem, men elevernas användande av ordbehandlingsprogrammet har kunnat studeras genom att se hur många gröna och röda linjer de hade i sina texter innan de lämnade in dem till läraren. Då kunde det undersökas om de hade läst igenom sina texter en gång till och kontrollerat vad linjerna betydde i texterna.

Responsen som alla elever i klassen har fått avseende de texter som de har skrivit för hand har först och främst varit individuell under lektionstid. Efter upprepade genomläsningar av texterna erhöll eleverna frågor och kommentarer som avsåg att vidareutveckla deras skrivförmåga. Texterna de skrivit på datorn har inte responsen varit självklar för alla elever. De som bett om den hos deras ordinarie lärare har fått den, men de flesta har jobbat ensamma hemma med sina texter. När det gällde responsen de fick kom i huvudsak från mig, men även i emellanåt av deras ordinarie lärare. Denna metod valdes utifrån tanken att eleverna fick bättre kunskap när det var jag som gav den än om de fått respons från sina kamrater i klassen. Enligt Molloy (1996) är kamratresponsen den som ger eleverna minst eftersom hon påpekar att kamraterna inte kan vara ärliga när de ger varandra respons på texterna. Norberg (2009) däremot framhäver att kamratresponsen ger eleverna mer än om responsen skulle komma från läraren. Hon menar att eleverna kommunicerar bättre med varandra och därför är den responsen betydelsefull för eleverna. Eftersom jag hade gjort min VFU hos dem under vårterminen och sett vilken kunskap de hade om skrivreglerna valde jag att enbart ge dem lärarrespons. Det skulle även utveckla mig som blivande lärare mer, och därför valdes den metoden.

Resultaten som längden på elevernas texter, hur de använt sig av styckeindelning redovisas i diagram där flickornas resultat visas i ett diagram och pojkarnas resultat i ett.

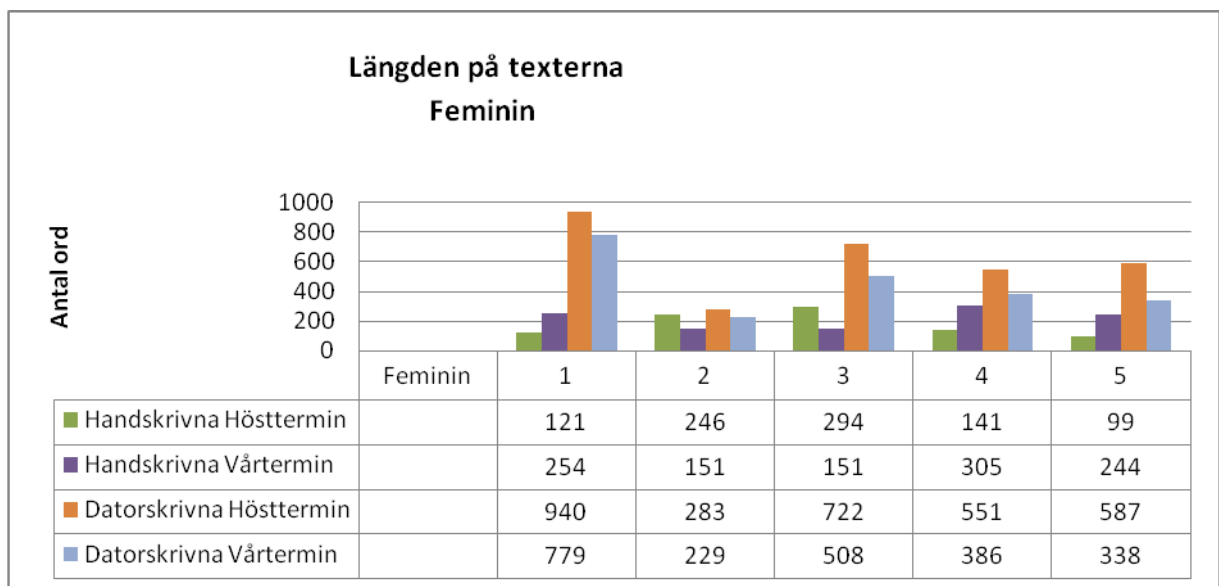
De benämns med F1-F5 (feminin) och M1-M5 (maskulin). Där inte analysen av texterna visat stora avvikelser kommer resultatet att presenteras med text istället för med diagram och det gäller då resultatet av hur eleverna använde sig av ordbehandlingsprogrammet, hur de använde sig av stor bokstav, samt användandet av adjektiv i texterna.

I undersökningen ingår tre texter – skrivna av två pojkar och en flicka – som inte beaktade instruktionerna som gavs när det gäller de datorskrivna texterna som skrevs under vårterminen. I dessa tre texter har jag inte kunnat analysera elevernas kunskap om hur de ska använda sig av styckeindelningen eftersom de skrev i punktform istället för i löpande text som instruktionerna var. Resterande analyser har jag gjort i dessa texter.

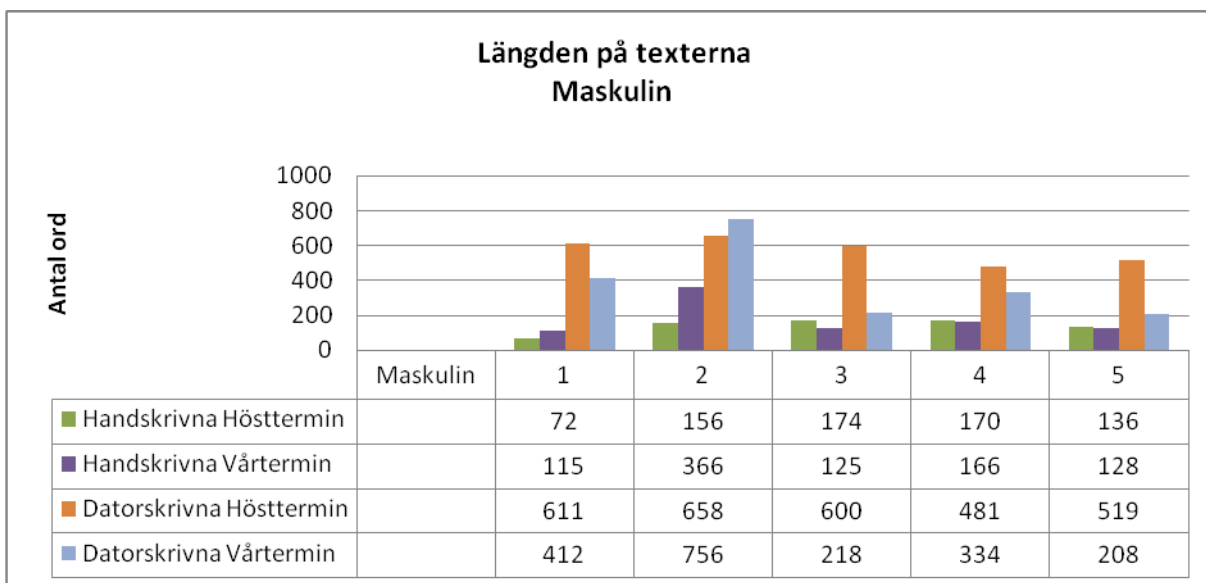
## 6 Resultat och analys

### 6.1 Antal ord i texterna

Längden på texterna varierar beroende på om eleven skriver för hand eller på datorn. Om eleverna gör regelbundna skrivövningar bör deras intresse för skrivandet ökas och därmed också antal ord som gör att texterna blir längre.



Figur 1



Figur 2

### 6.1.1 Texter skrivna för hand

Texterna eleverna skrev för hand under höstterminen 2009 hade temat *Blev sommaren som jag tänkt mig?* Vårterminens texter hade temat *Att skriva för hand eller på datorn vilket är bäst?* Vid båda tillfällena fick de tid att fundera över ämnet och individuell respons under lektionen när de bad om det.

Det var två flickor som skrev längst texter då eleverna producerade de första texterna under höstterminen, F2 med och F3, (figur 1). Den kortaste texten var M1 (figur 2). Texterna som skrevs sex månader senare var betydligt längre, men några innehöll färre ord. F1, F4, och F5, skrev längre texter vårterminen 2010, medan F2, och F3s texter var kortare (figur 1). När det gäller antal ord i pojkarnas texter från vårterminen var det M1, och M2, som ökat antal ord, medan M3, M4, och M5 (figur 2) hade några färre ord i sina texter.

### 6.1.2 Texter skrivna på datorn

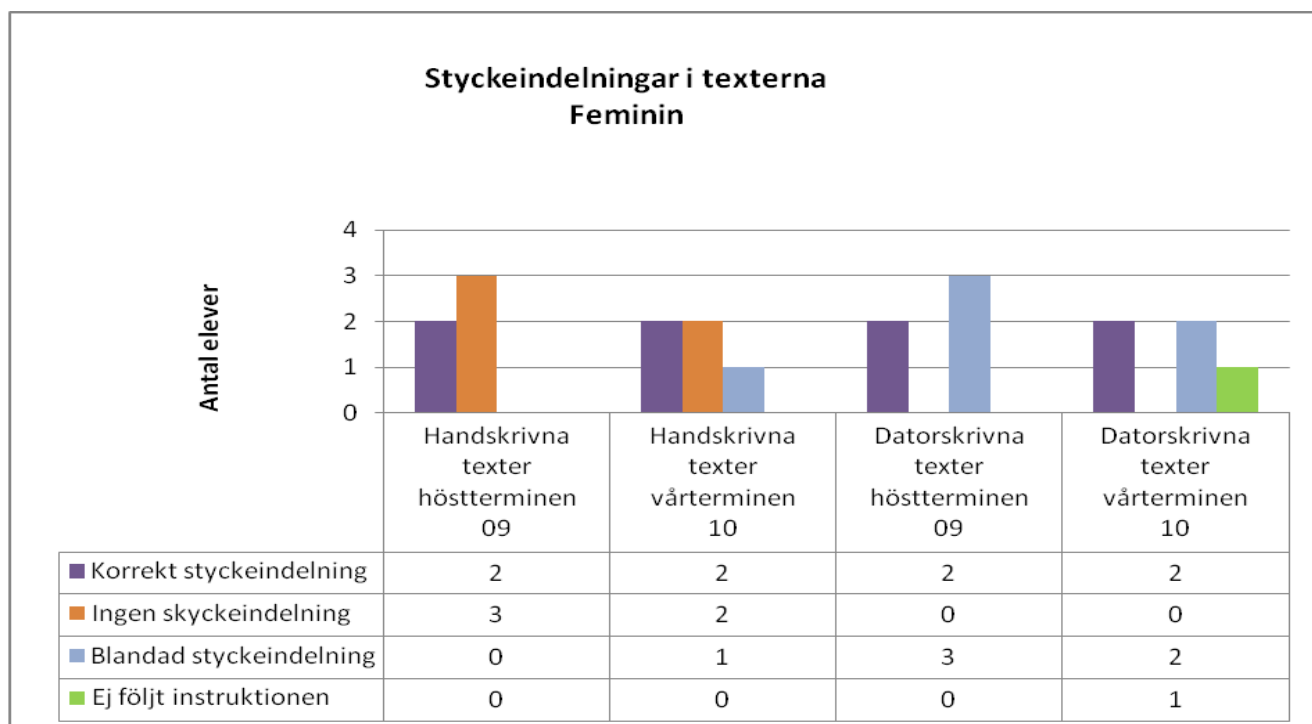
De datorskrivna texterna har eleverna skrivit hemma som läxa. Det har antingen varit en bokreflektion eller en text om ett ämne de argumenterade för eller emot under vårterminen.

De datorskrivna texterna var mycket längre än de som skrivits för hand. Detta kan tolkas som att eleverna verkligen tyckte att det var roligare att skriva på datorn än för hand. Den längsta texten från höstterminen var skriven av F1 (figur 1) och den kortaste texten hade F2 skrivit (figur 1). Vårterminens texter var alla kortare utom M2 (figur 2). Det var F2, M3 och M5 som hade skrivit sin text med färre än 300 ord, resterande texter hade 334-779 (se figur 1 och 2).

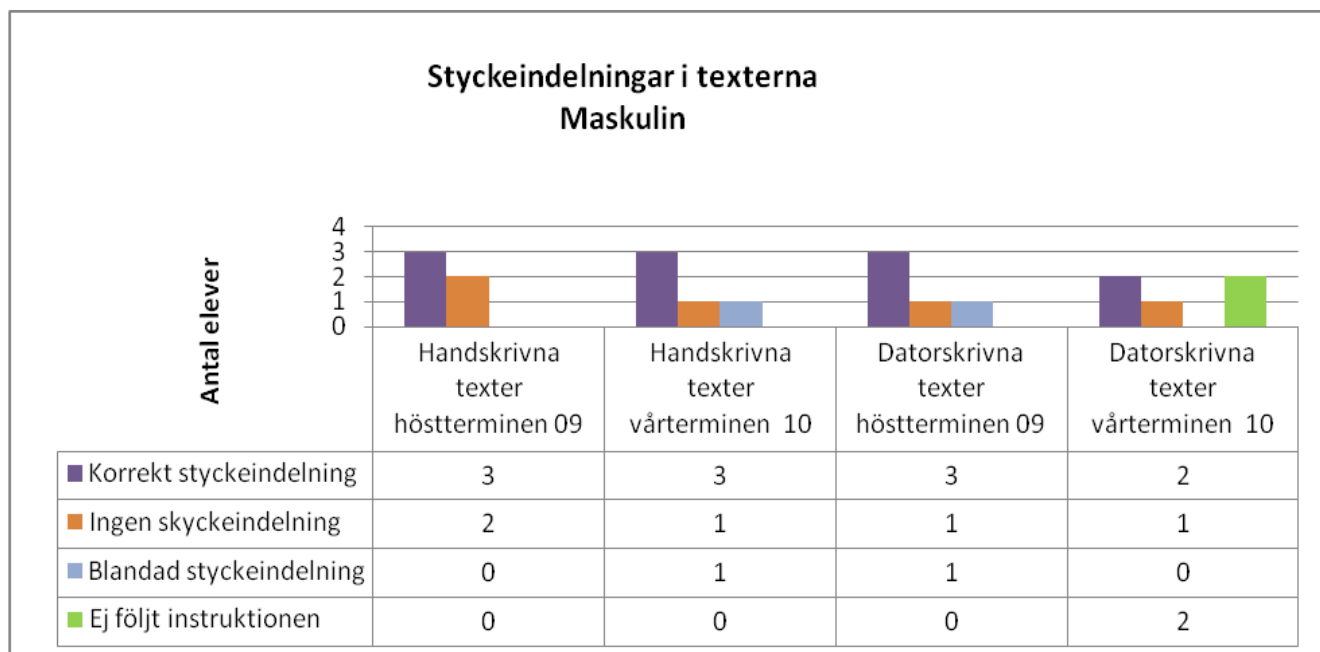
## 6.2 Styckeindelning

För att texterna ska bli lättare att läsa och se bättre ut är det viktigt att texterna använder sig av korrekt styckeindelning som gör att de får en lättläst text med en snygg layout. Eftersom texterna generellt sett är längre på datorn krävs det en noggrannare layout med styckeindelning som gör att texterna blir lättlästa. Även de texterna som är handskrivna kräver att eleverna använder sig av styckeindelning för det blir jobbigt att läsa och överblicka en text som har mening efter mening en hel sida som är skriven för hand.

Vissa elever har gjort en styckeindelning där de ibland bara har bytt rad och ibland gjort en tom rad mellan styckena. Detta benämns i figur 3 och 4 med *blandad styckeindelning*



Figur 3



Figur 4

### 6.2.1 Texter skrivna för hand

När det gäller styckeindelning då eleverna skrivit för hand hade tre flickor (se figur 3) ingen alls i deras första text höstterminen och två med korrekt styckeindelning se fig 3). Pojkarna hade tre skrivit med korrekt styckeindelning och två hade ingen styckeindelning alls (se figur 4).

Under vårterminen var det även denna gång två flickor som hade skrivit med korrekt styckeindelning. Två hade fortfarande ingen styckeindelning medan en hade blandad styckeindelning. (se figur 3)

Pojkarnas utveckling under de sex månader de skrivit var det tre som hade skrivit med korrekt styckeindelning, medan en använde sig inte alls av styckeindelning medan den femte pojken hade använt sig av blandad styckeindelning.

Analysen av dessa resultat blir att fundera över varför eleverna inte läser igenom sina texter för att kontrollera hur den ser ut innan de lämnar in den. Just styckeindelningen tar inte lång tid att kontrollera hur den ser ut i texten. Jag tror att de funderar kring hur



de ska använda sig av styckeindelningen eftersom de inte är konsekventa hur de ska använda sig av det i sina texter (figur 3 och 4).

### 6.2.2 Texter skrivna på datorn

Flickornas texter skrivna på datorn innehöll fler styckindelningar i de texter de skrivit under höstterminen. Två hade skrivit med korrekt styckeindelning medan tre hade använt sig av blandad styckeindelning (se figur 3). Resultatet var detsamma från vårterminens texter förutom att en flicka inte följt instruktionen som de fått till den uppgiften.

Pojkarnas texter som skrivits på datorn under höstterminen hade fortfarande tre skrivit med korrekt styckindelning medan en hade ingen och den femte hade skrivit med blandad styckeindelning. Utvecklingen av deras texter går inte att analysera eftersom två av pojkarna inte följt instruktionen när de skrev den sista texten. Av de tre pojkar som lämnat in texter var det två som hade korrekt styckindelning och en hade ingen alls (se figur 4).

I dessa texter borde det varit fler elever som skrivit med korrekt styckeindelning eller i alla fall använt sig konsekvent av ett sätt att göra styckeindelning. Eftersom eleverna påtalade hur enkelt allt var när de fick skriva på datorn, borde deras texter haft en bättre struktur med bättre styckeindelningar än vad de hade.

## 6.3 Användandet av ordbehandlingsprogrammet

Hur mycket eleverna har arbetat med sina texter genom att göra ändringarna som ordbehandlingsprogrammet visar med gröna eller röda linjer har inte gått att bedöma. Det som kontrollerats i deras texter har varit hur deras texter såg ut när de skickade dem med e-post till mig. Då kunde det kontrolleras hur många gröna respektive röda linjer som fanns i texterna. Med det resultat kunde det jämföras och analyseras om eleverna har läst igenom sina texter en extra gång innan de lämnade in dem och om de hade gjort det borde där inte varit några röda eller gröna linjer kvar i texterna.

Killarna använde sig mindre av ordbehandlingsprogrammet än vad flickor gjorde. I pojkarnas texter från höstterminen var det tre som hade gröna linjer. I texterna från vårterminen hade alla fem texter gröna linjer. När det gällde flickor var det gröna linjer i två texter från höstterminen och endast i en från vårterminen. Antalet gröna linjer varierade, men en text innehöll elva gröna linjer.

Ändringar som inte gjordes som ordbehandlingsprogrammet talade om var fel var 49 stycken på 20 texter. Det var sex texter som inte innehöll några markeringar alls enligt ordbehandlingsprogrammet. Vissa texter hade röda linjer under namn som inte ordbehandlingsprogrammet kände igen, men de har jag inte räknat och analyserat i min undersökning.

## 6.4 Användandet av stor bokstav

### 6.4.1 Texter skrivna för hand

Det var tre flickor som skrivit städer med liten bokstav i de texter de skrev under höstterminen 2009. En flicka hade skrivit *skåne* två gånger och en annan flicka hade skrivit *kristianstad* och *hässleholm* med germaner. En kille hade skrivit månaden *maj* med stort *M*. När det gäller vårterminens texter var det ingen som hade germaner där det skulle vara versaler.

### 6.4.2 Texter skrivna på datorn

I de datorskrivna texterna var det bara en tjej som hade stor bokstav mitt i meningen i sin text som hon skrivit för hand från höstterminen 2009. I texterna från vårterminen var alla texter korrekt skrivna

En kille hade skrivit substantiv som *Ryggraden*, *Rustningar*, *Urgaler* och *Alvernas* med stor bokstav genom hela texten som var datorskriven från höstterminen 2009. Han hade även blandat stor bokstav med liten i namnet *Brom*. I sin text som han skrev under

vårterminen fanns där inga versaler där det skulle vara germaner och tvärtom. De andra killarna hade skrivit sina texter med rätt användning av versaler och germaner.

## 6.5 Användandet av adjektiv i texterna

En kille hade adjektiv i alla sina fyra texter. Det var killarna som använde adjektiv mest i sina texter. I tjejernas texter fanns det adjektiv i sju texter och sammanlagt var det 14 adjektiv till skillnad från killarnas texter som hade adjektiv i nio texter varav det var 40 adjektiv sammanlagt i killarnas texter.

## 6.6 Respons

Eleverna har fått individuell respons när de har skrivit sina texter för hand. De har haft tillgång till mig som handledare varje lektion där jag har kunnat läsa deras texter och ställt frågor som har lotsat dem vidare i sitt arbete med att utveckla sin text. Min erfarenhet av denna individuella respons är att majoriteten av tjejerna tog tillvara på min kunskap och handledning för att utveckla sina texter. Killarna däremot försökte försvara sina texter istället för att inse vad de kunde göra för att förbättra sina texter. Intresset fanns inte heller hos majoriteten av båda könen att inse vikten av att använda sig av responsen för att utveckla sitt skrivande för de framtida arbetena som väntade dem på gymnasiet.

## 7 Metodkritik

När undersökningens syfte var bestämt var avsikten att eleverna skulle e-posta de datorskrivna texterna som de skrivit i ämnet svenska till mig. Jag bad om en från höstterminen 2009 och en nyskriven från 2010. Dessa texter har det tagit mer än två månader att få in. Fast uppgifterna har haft sista-datum för inlämning till lärare lämnade mer än hälften av eleverna inte in i tid. Texterna har varit mer än fyra veckor försenade. Under dessa veckor har eleverna blivit påmind varje vecka att skicka in sina texter, men intresset av att lämna in sina arbeten har inte funnits. De elever vars texter jag har valt att använda mig av deras texter är alltså de som lämnat in texterna. Det var bara fem tjejer och fem killar som lämnade in datorskrivna texter från både höstterminen 2009

och vårterminen 2010. Två datorskrivna texter författade två killar som de skrev under vårterminen är inte skrivna enligt instruktionerna och går därför inte att analysera när det gäller styckeindelning. Texterna som eleverna skulle lämna in från vårterminen var en argumentation som de sammanfattat i en text. De hade veckan innan gjort ett muntligt framförande inför klassen. Meningen var att denna skriftliga uppgift baserad på deras muntliga framträdande skulle vara den text som var avsedd för denna undersökning. Fyra veckor efter sista-datum var det fortfarande mer än hälften av klassen som inte skickat in sina texter. Eftersom undersökningen skulle påbörjas fick jag uppmuntra eleverna att skicka in datorskriven text utan att det spelade någon roll vilket ämne de skrivit utifrån. Eleverna hade då två alternativ och det ena var nämnda argumentation och det andra var en text där ämnet var en bokreflektion som även den hade haft sista-datum flera veckor tidigare, men jag helt fick enkelt använda mig av de texterna som eleverna skickade mig.

Egentligen borde inte deras olika förutsättningar att skriva ha någon betydelse för hur deras texter utformades. De hade alla lika mycket tid att skriva sina texter och därefter bearbeta dem. Deras skrivutveckling borde inte påverkas av vilka ämne de skrev utifrån, anser jag.

## **8 Diskussion**

### **8.1 Metoddiskussion**

Efter genomförd undersökning kan jag kritiskt granska metoden jag använt mig av i empirin. Förmodligen hade resultatet blivit annorlunda om de datorskrivna texterna varit skrivövningar som var en övning från mig, med mig som handledare, istället för, som jag gjorde, bad om en datorskriven text eleverna skrivit utan min inblandning. Elevernas motivation var inte särskilt stor när det var genomgång när det gällde ämnet de skulle skriva för hand när det gällde eller användandet av skrivreglerna. Man kan även fundera på om det kan ha berott hur genomgångarna var innan själva skrivövningen. Om genomgångarna involverat eleverna mer som en repetition från föregående lektion till den pågående hade kanske skrivreglerna använts mer i texterna. Om undersökningen kompletterats med en intervju innan skrivövningarna började och en intervju efter alla skrivövningar var klara, kanske resultatet hade blivit

annorlunda. Eleverna hade då kunnat svara på frågor om hur de såg på sin skrivutveckling samt deras mål om vad de ville ha uppnått med sitt skrivande inför slutbetyget i årskurs 9.

Forskarna poängterar även styrkan i kamratresponsen även om inte alla är överrens om hur viktig den är. Resultatet av analysen hade kunnat bli annorlunda om undervisningen hade inkluderat kamratrespons. Gemenskapen i klassen hade troligtvis stärkts med fler gemensamma övningar där kamratresponsen funnits med som ett moment, vilket kunde ha lett till bättre klassrumsklimat vid nästkommande skrivövning.

Styrkan i empirin kan eventuellt ha varit att det inte var deras ordinarie lärare som gav dem uppgifterna att skriva om. Det borde ha gett dem en annan glädje av att få ett avbrott från den vanliga undervisningen. Även om många elever inte var motiverade och glada över att skriva fanns där några som alltid var lika glada över att skriva och att utveckla sitt skrivande.

Dautie hade gjort en undersökning om elevers skrivutveckling när de använde sig av ordbehandlingsprogram under sex månader och han konstaterade också att eleverna behövde mer än sex månader för att utveckla sitt skrivande och användande av ordbehandlingsprogram (Dautie 1996, ref Lannér 1999). Med den undersökningens resultat visar denna uppsats resultat att det kanske behövs mer tid för att utveckla sitt skrivande, än under sex månaders tid.

## 8.2 Resultatdiskussion

Frågan jag refererar till är densamma som Strömkvist (2007) ställer sig: ”Varför fungerar inte skrivundervisningen?” (Strömkvist, 2007, s.16). Eftersom läroplanen belyser skolans ansvar för hur elevernas språk bör vara när de går ut grundskolan är det viktigt att skrivundervisningen fungerar. ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka sina idéer och tankar i tal och skrift.” (Lpo 94, 1994 s. 10). När då elevernas texter visar brist på kunskap om skrivregler, samtidigt som elevernas attityder till att utveckla den egna skrivförmågan är långt ifrån positiv, blir det svårt att förbereda eleverna för fortsatta studier.

Inför denna undersökning var min hypotes att elevernas texter skulle vara längre när de skrev på datorn jämfört med när de skrev för hand. Eftersom de använde sig av ordbehandlingsprogrammet när de skrev på datorn borde deras texter vara bättre när det gäller hur de använt sig av skrivreglerna såsom stavning, styckeindelning och hur de använde stor bokstav. Resultatet blev inte som min hypotes framställdes och detta kommer jag att diskutera i följande diskussion.

### 8.2.1 Motivation att skriva

Vad kan då göras på ett annorlunda sätt för att eleverna ska vilja skriva mera? Molloy (1996) menar att eleverna ska kunna ta till sig nya kunskaper genom sina egna texter. I kursplanen står det att eleverna själva ska upptäcka sina egna kunskaper och sedan ska dessa utvecklas med lärarens hjälp. Återigen kommer då betydelsen fram i hur lärarrollen ser ut i klassrummet. Att vara lärare i en klass där de flesta är skoltrötta, oengagerade och helt ovilliga till att skriva är inte lätt. Är alla femtonåringar så trötta att de inte orkar engagera sig i skolan det sista läsåret, eller var denna klass som ingick i min undersökning ett undantag? Nu gjordes inte min studie varje lektion eller varje vecka och då blev det lättare för mig att göra vad jag kunde mellan tillfällena för att få eleverna intresserade av att utvecklas. För en lärare som har samma elever varje vecka blir det en utmaning vid varje lektionstillfälle att motivera eleverna till att använda sitt skrivande i alla ämnen där skrivandet är av betydelse i rapporter, arbeten och uppsatser.

Jag upplevde att klassen kunde delas in i olika grupper. En grupp var tysta under lektionerna, den andra var motiverad och var aktiv medan den sista gruppen var omotiverade och störde lektionerna många gånger. De två första grupperna var de som visade att de tyckte om att skriva, även om inte alla ställde frågor som visade det. De elever som jag upplevde intresserade var de som aktivt tog del av genomgångarna och sedan gjorde vad de kunde för att komma igång med sitt skrivande. Det var intressant att se hur de få elever som verkligen ville kunna utveckla sitt skrivande använde sig av mig som stöd och hjälp för det. Deras motivation var stor och det var med glädje jag stöttade dem i deras skrivande.

### 8.2.2 Att skriva för hand

I det dagliga livet kommer eleverna alltid att behöva kunna skriva för hand. Lökenngaard (2001) menar därför att vi också måste öva oss på detta. Eleverna måste lära sig att utveckla sin handskrift och det gör de inte genom att använda datorn. Har det brustit någonstans när elever som är 15 år inte har de grundläggande grammatiska kunskaperna? Viljan att skriva bokstäverna på ett korrekt sätt som gjorde att läraren kunde se skillnaden om det var ett stort eller litet *m* fanns inte heller hos eleverna. De ville inte förstå hur texterna skulle utvecklas. De försvarade sitt sätt att skriva istället för att försöka arbeta igenom den. Där var även elever som var tacksamt tog emot handledningen, responsen och var koncentrerade när de skrev om sina texter, men eftersom de hade skrivglädjen och motivationen ”hördes” de inte som de andra eleverna som saknade det.

### 8.2.3 Att skriva på datorn

Skrivglädjen och motivationen var större när eleverna skulle skriva på datorn, de menade att det var mycket enklare att skriva på datorn. Jedeskog (1993) påpekar att denna skrivglädje eleverna upplever när de får skriva på datorerna gynnar alla elever i klassen, eftersom eleverna blir mer självständiga. Detta leder till att läraren kan ägna mer tid åt elever som behöver det. Detta konstaterande håller Lökenngaard med om (2001) för han poängterar att både forskning och praktisk erfarenhet visar detta. Eleverna i klassen visade alltid denna glädje över att få skriva på datorn, men ändå var det de datorskrivna texterna som var svåra att få tillgång till i undersökningen. Då kan man fundera på om det har att göra att dessa texter även skulle in till läraren för att bli bedömda och ingå i deras betygsunderlag. Jag hade önskat att dessa texter varit bättre än de handskrivna texterna och egentligen borde de varit det, men elevernas brist på intresse för att skriva gjorde att de inte var bättre. Datorsalen i denna skola var öppen för alla elever även om en klass hade bokat den och det kan säkert ha påverkat eleverna till att inte ha den koncentration som krävdes för att skriva sina texter med ett bra innehåll och grammatiskt korrekt sett.

Fördelarna med att skriva på datorn är många enligt Domeij (2005). Friheten som finns när de skriver på datorn, där det är enklare att ändra när de har skrivit fel. Det är enklare

att gå in och göra styckeindelning om de glömt det. De får röda eller gröna streck om ordbehandlingsprogrammet upptäckt att något inte är korrekt. Denna hjälp och frihet finns inte när de skriver för hand. Det var just detta argument som eleverna argumenterade för när de inte ville skriva för hand. Som jag nämnde poängterade eleverna alltid att det var enkelt att ändra i texterna när de fick skriva på datorn. Det var enklare att läsa igenom texterna för att kunna göras sina ändringar. Vid genomläsningen dålig styckeindelning (se figur 3 och 4) och även en del gröna linjer som eleverna inte ändrat enligt ordbehandlingsprogrammet (se 5.3), som egentligen borde vara bättre med tanke på hur lätt eleverna påtalade att det var att gå igenom sina texter på datorn. När det gällde att använda sig av ordbehandlingsprogrammet när de skrev på datorn hade flickorna mindre gröna markeringar i sina texter. Det kan tolkas som att de använder ordbehandlingsprogrammet mer, men det kan även tolkas som om de har bättre kunskap om skrivreglerna, såsom stavning och korrekt meningsbyggnad. En tredje tolkning kan vara att temat på skrivövningen passade dem bättre. Finns intresset för ämnet som ska skrivas blir texten bättre med mer struktur, form och djup.

Ordbehandlingsprogrammets uppgift är att underlätta för eleverna när de är inne i skrivprocessen. Det ska minska belastningen för dem men enligt Domeij (1996), finns det inga vetenskapliga studier som påvisar att detta stämmer för eleverna. Då kan det diskuteras om eleverna enbart tycker att det är roligt att slippa sitta i ett klassrum när de får jobba med datorerna istället. Gör de det när de ska få sitta i datorsalen i skolan och arbeta med sina uppgifter? Min undersökning visar att det Domeij konstaterar stämmer med mina texter, men det kan samtidigt vara som Dauite påtalade i sin undersökning att det kräver längre tid för eleverna att lära sig hur ordbehandlingsprogrammet fungerar för att det ska märkas i deras skrivutveckling på datorn. Eleverna får kanske inte heller lektioner om hur de kan använda sig av word och alla dess funktioner på ett tillfredsställande sett och därför blir inte texterna bättre när de skriver dem på datorn.

#### 8.2.4 Elevernas syn på sina texter

Meningen med skrivövningarna, som de skrev för hand, var att lära eleverna att *se sina texter*, granska dem och bearbeta dem till bättre texter. Genom handledning, uppmuntran och genomgång av skrivreglerna försökte jag få eleverna att jobba mer med



sina texter, vilket tyvärr var ett oerhört svårt arbete att göra. Majoriteten av klassen var inte intresserad av att granska sina texter och de ansåg sig vara färdiga med sina texter direkt, när de enligt dem själva hade gjort uppgiften. Trots att jag bad eleverna att gå igenom sina texter fanns det ändå meningar utan stor bokstav, städer utan stor bokstav och ingen korrekt styckeindelning. Hur bemöter jag då som lärare elever som tidigt säger: ”Jag är färdig”? Calkins (1995) menar att responsen från läraren är oerhört viktig vid dessa tillfällen. Eftersom jag alltid åkte till klassen när de bara var i halvklass hade jag mycket tid för just denna individuella respons. När eleverna fick denna handledning individuellt av mig märktes det stor skillnad på hur det motiverade dem att utveckla sina texter mer. En fundering som då kan göras är om eleverna hade lättare för att skriva när det var jag som skulle läsa texterna istället för att texterna skulle in i skolans sammanhang för att bli bedömda. Om eleverna hade fått fler skrivövningar i skolan som inte skulle bedömas kanske deras intresse för att få bättre texter varit större. Alla lektioner går ut på att göra uppgifter som ska ingå i elevernas betyg och då anser jag att om lärarna hade gett eleverna lite mer övningar och läxor som de kunde få skriva mera från hjärtat och inte behöva känna att det ska ingå i betyget hade de förhoppningsvis haft det lättare för att skriva.

Trots upprepade genomgångar av skrivreglerna skedde det ingen förbättring i elevernas texter som var handskrivna. I och för sig innehöll inte de datorskrivna texterna fler grammatiskt korrekta texter heller, så elevernas bearbetning fungerade varken när de skrev för hand eller på datorn. Domeij (2005) belyser, och det är att ingenting kan mäta sig med den språkgranskning som vi kan göra själva, men i denna klass fungerade inte elevernas egen språkgranskning, möjligtvis för att de inte hade kunskapen.

### 8.2.5 Lärarens roll vid skrivövningarna

När jag inledde detta arbete i klassen försökte jag inspirera klassen genom att förmedla hur mycket skrivandet betydde för mig. Skrivandet är en stor del i mitt liv dels som student, men även under min fritid skriver jag mycket. Jag ville att de skulle finna glädjen i att skriva. Precis på samma sätt som Längsjö (2005) poängterar om hur viktig lärarens roll är vid handledningen i klassen. Kan läraren förmedla glädjen som upplevs när de själva skriver kan det bli enklare att motivera eleverna att skriva om sina texter.

Reaktionen eleverna fick när jag berättade om min glädje över att skriva var mest *Hur orkar du?* En tjej i klassen som älskade att skriva, men som hade svårt med stavningen blev verkligen inspirerad av mig. Det märktes tydligt i hennes texter för hon bad ofta om extra respons och extra skrivövningar som hon ville att jag skulle läsa igenom och ge kommentarer till. När jag började göra skrivövningar i klassen våren 2009 hade denna tjej många stavfel i sina texter. Den text hon författade under höstterminen 2009, som hon skrev för hand, innehöll ett stavfel. Den sista texten hon skrev under vårterminen 2010, för hand, hade hon inget stavfel alls. Denna tjejs utveckling var intressant att se. Hon var motiverad, älskade att skriva, tog till sig responsen och skrev regelbundet. Detta visade sig då i hennes texter som jag har analyserat. Det var fantastiskt att få berätta för henne att hennes sista text hon skrev hade inga stavfel alls och när jag såg hennes lycka i ögonen var alla timmar med denna klass värda det. Jag hade dock önskat att fler elever hade kunnat få uppleva samma utveckling som denna tjej. Många utvecklade sitt skrivande, men inte lika påtagligt som denna elev.

Eleverna ska både få skriva texter med att få respons och utan. Elbow (2000) benämner sättet att skriva med mera fritt utan att få respons med *lowstakes*. Texterna som eleverna ska få kritisk respons från läraren som ska bedöma texten är *high stakes*. Om texterna som eleverna skriver inte kommer att påverka deras slutbetyg anser Elbow (2000) att lärarna ska använda sig mindre av den kritiska responsen för om texten inte föräldrar elevens slutbetyg behöver den inte kritiseras heller. Det var intressant att ta del av Elbows sätt att se på skrivandet för det var enligt hans *lowstakes* som mina texter skrevs. Responsen de fick var inte för att göra texten bättre inför bedömning utan för att utveckla eleverna som skribenter. Som jag nämnde tidigare anser jag att eleverna borde få skriva mer utan att bli bedömda. Samtidigt som de hade utvecklats mer om de fått mer individuell respons från lärarna, inte bara kommentarer i sina texter utan samtal för att vidareutveckla sin text. Denna tid finns inte för lärarna, det är jag väl medveten om, men om den hade funnits hade fler elever haft större kunskaper om skrivregler när de slutar grundskolan än vad de har nu.

Det vanliga är att eleverna tröttnar på att skriva om sina texter hela tiden som Sandström (2009) poängterar. Klassen jag gjorde studien i tröttnade snabbt på att skriva om sina texter. En gång när jag kom till klassen fick jag frågan: *Vad ska vi göra för tråkigt idag.* Denna fråga inspirerade mig trots allt ännu mer att försöka motivera eleverna till att

skriva mer och lära sig att tycka om skrivandet. I längden blev det svårt att försöka motivera dem till att skriva, men grundtanken att få dem att lära sig att tycka om att skriva var med mig under hela denna period. Jag ville få dem att inse att deras texter blev bättre av att skriva om dem flera gånger. De hade då kunnat känna igen sina fel i nästkommande texter de skulle skriva om de bearbetade sina texter som de skrev för mig, tänkte jag.

### 8.2.6 Skillnaden mellan könen

Enligt artikeln från jämställdskola skriver flickorna längre texter och använder fler adjektiv som gör att deras texter är mer beskrivande än pojkarnas. I artikeln är det pedagoger som har jobbat med elever från årskurs 4-9 och enligt dem skulle pojkarna skriva kortare texter också (<http://www.jamstalldskola.se>). Texterna som ingår i denna uppsats finns det inte så markant skillnad i längderna i elevernas texter när det gäller skillnaden mellan könen. De handskrivna texterna är något längre som tjejerna har skrivit, medan de datorskrivna texterna inte visar inte någon större skillnad mellan könen.

När det gällde hur eleverna tog emot responsen från mig hade flickorna det lättare att godta responsen än vad killarna hade. Flickorna fick hjälp med att utveckla strukturen och djupet i sina texter och de tog till sig min respons när jag handledde dem. Medan pojkarna enbart försvarade sitt sätt att skriva och gjorde motstånd vid de förslag jag gav dem att ändra i sina texter. Där fanns ingen förståelse för talspråk i texterna eller de helt orealistiska händelser som pojkarna kunde skriva om. De ansåg helt enkelt att deras texter var bra innehållsmässigt.

Jag trodde skillnaden skulle vara större mellan könen när de skrev sina texter. Jag upplevde det på lektionerna att killarna hördes mest och skrev minst, men analysen av texterna visar inte någon påtaglig skillnad. Både tjejerna och killarna var skoltrötta och oengagerade. Det var lika många tjejer som killar som var intresserade av att skriva och därför blev det ingen skillnad i analysen av texterna. Användandet av adjektiv visade också artikeln att tjejerna använde mest, men texterna jag analyserade var det killarnas texter som hade mest adjektiv. Där blev jag nog mest förvånad över att tjejerna inte

använt sig av mer målande beskrivningar när de skrev sina texter om sommaren eller sina bokreflektioner. Kan det berott på att de var så ointresserade av att skriva att de inte orkade engagera sig i sina texter för att få dem mer beskrivande med adjektiv? Eftersom de inte hade så mycket skrivkunskaper när jag började göra skrivövningar med dem hade vi aldrig någon genomgång där vi diskuterade hur texterna kunde få mer djup om de använde sig av adjektiven. Hade vi haft det hade säkert deras texter blivit mer beskrivande under de månader vi gjorde skrivövningarna.

### 8.3 Framtida forskning i ämnet

Eftersom forskarna inte är överrens i ämnet om regelbundna skrivövningar gör eleverna till bättre skribenter, hade det varit intressant att se en omfattande undersökning i detta ämne. En undersökning som görs under en period av två år där fler klasser, från fler skolor och olika städer från hela Sverige, hade med stor sannolikhet gett ett mer tillförlitligt resultat än vad min empiri gjorde. Denna undersökning gjordes i en klass med enbart etniskt svenska elever, hade skrivutvecklingen varit annorlunda hos elever som har svenska som andraspråk? Det hade även varit intressant att göra en liknande studie som jag gjorde, med samma antal elever i en annan klass på samma skola och kanske även på en annan skola i kommunen. Hade resultatet blivit annorlunda då?

Det resultat som jag har presenterat är inte positivt för dagens undervisning. Eftersom empirin gjordes i en klass går det inte att urskilja vilken betydelse undersökningen har för skolan eller undervisningen i sin helhet.

## 9 Sammanfattning

Intresset för denna undersökning startade när jag gjorde min VFU under vårterminen 2009 i årskurs 8. Eleverna i denna klass hade inte den kunskap om skrivreglerna som jag trodde att eleverna borde ha när de gick i årskurs 8. När VFUn var slut ville jag fortsätta göra skrivövningar med dem och syftet var att använda mig av deras texter i mitt examensarbete, eftersom jag anser att elevers skrivutveckling är viktig. Litteraturen jag valde att fördjupa mig i handlade om elevers skrivutveckling när de skrev för hand

och när de skrev på datorn. Forskarna är inte överrens om datorns betydelse som arbetsredskap för eleverna i deras skrivutveckling.

Jag lät eleverna skriva regelbundet under en period av sex månader, men trots det skedde där ingen skrivutveckling för dem. Texterna blev inte markant längre ju fler skrivövningar de skrev. Några elever skrev längre texter, men med denna lilla grupp elever som jag använt mig av var det inget som visade några större förbättringar. Eleverna jobbade inte mer med att använda sig av skrivreglerna varken när de skrev för hand eller när de skrev på datorn, trots att de påpekade själva att allt var enklare, roligare och lättare när de fick skriva på datorn. Elevernas motivation och glädje fanns inte för majoriteten av eleverna i klassen när de skrev för hand. Det kan tolkas som att skrivundervisningen som helhet inte fungerar som den borde göra, eller att denna klass elever inte hade motivation till att utveckla sin handskrift. Man kan även fundera på varför en klass hade så många elever som inte hade något intresse av att bli inspirerad till att ta till sig mitt kunnande om själva utvecklingen av att skriva. Det måste poängteras att det fanns elever som tyckte om att skriva, men det sa de gjorde aldrig sig hörde under lektionerna, utan de skrev under tystnad. De elever som inte hade motivationen, var de helt enkelt skoltrötta eller hade majoriteten av klassen mycket svårt för att skriva?

När det gäller hur pojkarna skriver och om det skiljer sig från hur flickorna skriver är det svårt att svara på. Pojkarna skrev gärna väldigt orealistiskt. En text handlade om ett sjödjur som fick besök i sjön och helt plötsligt kände ett finger i rumpan, där det andra djuret som kom ner i sjön visade sig vara böj. De frångick ämnet så ofta de kunde. Det krävdes enskilda samtal med många killar innan de började förstå hur de skulle förhålla sig till ämnet, trots att jag inför varje övning påtalade vikten av att skriva realistiskt och noggrant. I denna klass var det lika många tjejer som killar som hade motivation och intresse av att utveckla sitt skrivande, men det bara verbalt, inte i deras texter som under denna tid undersökningen ägde rum. Slutsatsen blev att skillnaden mellan flickor och pojkar blev hur de förhöll sig till ämnet och hur de mottog responsen från mig, inte hur deras skrivutveckling såg ut.

Trots resultatet inte blev som jag hade förväntat mig finns inspirationen kvar att fortsätta jobba med eleverna och deras skrivutveckling. Jag tror fortfarande på att

regelbundna skrivövningar kommer att få eleverna till att bli motiverade att förbättra sig som skribenter och att deras skrivande kommer att utvecklas.

## Referenslista

- Brodow, Bengt, m.fl (2000) *Retoriken kring grammatiken*. Lund: Studentlitteratur
- Calkin, McCormick, Lucy (2001), *Skrivundervisning*. Göteborg: Utbildningsstaden
- Domeij, Richard (2005), *Datorn granskar språket*. Falun: Scandbook, svenska språknämnden
- Dysthe, Olga (1996), *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Elbow, Peter (2000), *Everyone Can Write, Essays: Towards a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. Oxford University Press
- Jedekog, Gunilla (1993), *Datorn som pedagogiskt hjälpmedel*. Lund : Studentlitteratur.
- Lannér, Olof (1999), *Datorstöd i skolan*, Ängelholm, Tryckaren i Ängelholm
- Längsjö, Eva och Nilsson, Ingegerd, (2005), *Att möte och erövra skriftspråket: Om läs-och skrivlärande förr och nu*, Lund, Studentlitteratur.
- Läraryrket, (2005), *Lärarens handbok*, Stockholm: Läraryrket
- Lökensgaard, Hoel, Torlaug (2001), *Skriva för att lära*, Lund: Studentlitteratur
- Norberg, Brorsson, Birgitta (2009), *Skrivandets makt: om det demokratiska skrivandet i skolans svenskämne*, Stockholm, Liber AB
- Molloy, Gunilla (1996), *Reflekterande läsning och skrivning*, Lund: Studentlitteratur
- Olsson, Henny och Sörensen, Stefan (2008), *Forskningsprocessen: Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*, Stockholm, Liber AB.

Sandström Madsén, Ingegärd (1996), *Skriva för att lära*. Kristianstad: Centrum för kompetensUtveckling.

Strömkvist, Siv (2007), *Skrivprocessen*. Pozkal Polen

White, Ron, Arndt, Valerie (1991), *Process Writing*, Longman Malaysia, PP

Styrdokument

Artiklar

Vinall-Cox ,Joan (2005), *Teaching Writing in the Age of Online Computers*, College Quarterly, Spring 2005 – Volume 8, Number 2.

Internet

Carters, Tracey (2008), *Resources to Improve Middle School Writing Materials and workbooks for Improving Student Writing*

[www.teaching-strategies-mentorship.suite101.com/article.cfm/responding\\_to\\_student\\_writing](http://www.teaching-strategies-mentorship.suite101.com/article.cfm/responding_to_student_writing)

2010-04-24 09.30

Paulson, Marcy (2008), *Classroom Techniques for Teaching Writing – Best Teaching Practices for Responding to Assessing Writing*,

[www.middle-school-curriculum,suite101.com/article.cfm/resources\\_to\\_improve\\_middle\\_school\\_writing](http://www.middle-school-curriculum,suite101.com/article.cfm/resources_to_improve_middle_school_writing)

2010-04-24 09.38

[www.jamstallskola.se/larande-ex-grundskola/sprak.shtml](http://www.jamstallskola.se/larande-ex-grundskola/sprak.shtml)

2010-04-01 10.07

[www.scb.se/Pages/TableAndChart\\_48603.aspx](http://www.scb.se/Pages/TableAndChart_48603.aspx)

2010-05-11 10.05