



Vägen till meningsfull skrivundervisning

Att främja elevers skrivutveckling

The way to meaningful writing instruction
To promote students writing skills

Johanna Karlsson

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Svenska/Grundläraiprogrammet 4-6

Avanceradnivå 30 hp

Handledare: Annelie Johansson

Examinator: Jimmie Svensson

20170530

Abstract

The purpose of my survey is to find ways to create good conditions for students' writing development, based on the subject of Swedish focusing on writing instructions.

The empirical data has been collected through qualitative methods and could, to a certain extent, be seen as an action research. The collected material includes educational plans, observations and qualitative interviews with three teachers as well as analysis of student's texts. The material was then analyzed by using scientific models. I got in contact with the informants through my workplace or from former VFU schools (vocational education school).

The interest in conducting the study of the two teachers from my workplace fell naturally because they have expressed that even though their work is based on the same educational plan, their methods differ. I would like to map their writing lessons to see if their own opinion is correct, but also to see how meaningful writing lessons can be formed as a comparison. The teacher from my VFU school is a teacher who continually trains and strengthens the profession as a teacher, and actively works to find strategies that lead to meaningful writing instructions.

My study shows that student development is greatly enhanced by working in a social community, both seen as the interaction teacher-student or interaction student-student. It is apparent from the survey that all teachers work with writing instruction that advocates pair- or group writing, which also appears in the research background to be a positive effect for meaningful writing lessons.

Keywords

Socio-culture, Literacy, didactics, meaningfulness, motivation, writing instruction, writing development

Sammanfattning

Syftet med min undersökning var att finna hur man kan frambringa goda förutsättningar för elevers skrivutveckling, med utgångspunkt i ämnet svenska med fokus på skrivundervisningen.

Undersökningens empiriska material är insamlad genom kvalitativa metoder och kan i viss mån ses som en aktionsforskning. Det insamlade materialet består av pedagogiska planeringar, observationer och kvalitativa intervjuer av och med tre lärare samt elevtexter. Materialet analyserades sedan med hjälp av vetenskapliga modeller. Valet av informanter valdes ut genom att jag kände till dem sedan tidigare via min arbetsplats och från tidigare VFU-skola (verksamhetsförlagd utbildning).

Intresset att utföra undersökningen hos de två lärarna på min arbetsplats föll sig naturligt eftersom lärare själva uttryckte att de utgår från samma pedagogiska planeringar men att de arbetar olika. Jag ville gärna kartlägga deras skrivundervisning för att se om deras uppfattning stämde, men främst för att se hur meningsfull skrivundervisning kan formas som jämförelse. Läraren från min VFU-skola är en lärare som ständigt vidareutbildar sig och stärker sin profession som lärare. Hen arbetar även aktivt med att finna strategier som leder till en meningsfull skrivundervisning.

Min undersökning visar att elevers utveckling stärks avsevärt av att arbeta i en social gemenskap, både sett till interaktionen lärare-elev eller interaktionen elev-elev. Det framgår i undersökningen att samtliga lärare arbetar med skrivundervisning som förespråkar par- eller gruppskrivande, vilket även framgår i forskningsbakgrunden att vara en positiv effekt för en meningsfull skrivundervisning.

Nyckelord

Sociokultur, Literacy, didaktik, meningsfullhet, motivation, skrivundervisning, skrivutveckling

Innehållsförteckning

1 Bakgrund	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Frågeställningar	2
2 Teoretiska utgångspunkter	3
2.1 Sociokulturella teorier.....	3
2.2 Literacy teorier	4
2.3 Didaktiska teorier	8
3 Meningsfull skrivundervisning.....	12
4 Metodologisk ansats	16
4.1 Val av metod.....	16
4.2 Urval	17
4.3 Validitet och reliabilitet.....	18
4.4 Etiska principer	19
5 Resultat och analys	22
5.1 Resultat av analys av de pedagogiska planeringarna	22
5.2 Resultat av analys av undervisningsobservationer	23
5.3 Resultat av analys av lärarintervjuer	23
5.4 Resultat av analys av elevtexter.....	25
5.5 Analys	26
5.5.1 Elevperspektivet	27
5.5.2 Lärarperspektivet.....	28
5.5.3 Handlingsperspektivet	29
6 Diskussion	31
6.1 Slutsats och frågor till vidare studier.....	34
Litteraturförteckning.....	35

BILAGOR

Bilaga 1: Felfrekvens i elevtexter

1 Bakgrund

Det här arbetet kommer handla om skrivundervisning och om hur lärare kan frambringa goda förutsättningar för elevers skrivutveckling. Jag vill undersöka hur processen ser ut från lärares pedagogiska planeringar, till genomförande av lektioner och slutligen resultaten i elevtextanalyser. Det är alltså processen från att omsätta läroplanen till vad läraren förmedlar att eleverna ska göra och vad de faktiskt gör som är fokus i undersökningen. Min förhoppning är att genom att utgå från lärares pedagogiska planeringar kunna observera hur läraren tydliggör vad som förväntas av eleverna och vilka faktorer som ligger till grund för en god skrivundervisning. Detta är intressant då skrivandet återkommer i samtliga ämnen och eleven bör då ha lagt goda grunder i svenskundervisningen.

Garne (2010) belyser att skolämnet svenska ansvarar för att eleverna lär sig skriva, läsa, tala, lyssna och samtala. Hon menar att dessa förmågor ständigt utvecklas genom skoltiden. Samtidigt lyfter hon att det har en naturlig betydelse för eleverna då det ger dem möjligheter och förutsättningar att kunna tillägna sig kunskaper i samtliga ämnen och områden (Garne 2010, s. 19). Förutsättningar för lärande skapas redan på en organisatorisk nivå. Här kommer vi bland annat i kontakt med pedagogiska planeringar, lektionsinnehåll, lärarnas förhållningssätt och vilka förutsättningar som eleverna ges för att uppnå utveckling och mål (Ehrnlund & Ekerstedt 2015, s. 49).

I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (förkortas förkortningsvis Lgr11) finner vi att eleverna ska utveckla ett intresse för att skriva. De ska genom undervisningen ges förutsättningar till att utveckla sitt skriftspråk så att de kan kommunicera och formulera sig i skrift. I det centrala innehållet för årskurs 4–6 finner vi att eleverna ska utveckla strategier för att kunna skriva olika typer av texter samt att de ska kunna bearbeta sina texter via respons som de fått ta del av (Skolverket 2011, s. 223–225). Således pekar läroplanen, forskning och även mina egna erfarenheter på att skrivundervisningen bör ha en central roll i skolan.

1.1 Syfte

Mitt syfte är att undersöka hur lärare arbetar för att skapa en meningsfull skrivundervisning. I studien går jag in på ett helhetsperspektiv från pedagogiska planeringar, till hur lärarens lektionsupplägg och förhållningssätt ser ut samt vilka förutsättningar hen ger sina elever. För att se hur undervisningen påverkat elevtexterna kommer även elevtextanalyser att ingå i undersökningsmaterialet. Arbetet riktar in sig på svenskundervisningen med fokus på skrivundervisning för att se vilka faktorer som ligger till grund för en god och meningsfull skrivundervisning.

1.2 Frågeställningar

- Vilka strategier använder lärare för att motivera elever i skrivundervisningen?
- Vad i lärarnas genomförande av lektioner leder till ett meningsfullt lärande?
- Varför blir elevers resultat i skrivundervisning som de blir?

2 Teoretiska utgångspunkter

Avsnittet inleds med en redogörelse för de sociokulturella teorierna och hur de uppfattas. Efter det sociokulturella perspektivet går jag in på literacyperspektivet där jag behandlar teorier gällande språk- och skriftpraktiker. Avslutningsvis kommer jag redogöra för det didaktiska perspektivet. Det didaktiska avsnittet ger en inblick i vad det är som undervisningen bör förhålla sig till sett både till läroplanen och tidigare forskning för att kunna se vad som ger upphov till ett meningsfullt lärande.

2.1 Sociokulturella teorier

Den ryske forskaren Vygotskij (2001) belyser att det inte kan ske någon utveckling inom språket eller tänkande om inte social kommunikation finns tillgänglig. Han hävdar också att barnet är socialt från födseln och att språket fyller en viktig funktion i det sociala samspelet med andra människor. Han hävdar även att genom andra så lär vi att känna oss själva (Vygotskij 2001, s. 10–11). Strandberg (2006) tolkar den proximala utvecklingszonen som Vygotskij förespråkar i sin forskning. Den proximala utvecklingszonen framträder i situationer där barnet väljer att imitera något som hen inte behärskar ännu. Valet av vad de väljer att imitera faller på det som står på tur för barnet att lära sig. Imitationen tillåter barnet att pröva och kan ses som en övningsarena där barnet får öva på något som hen inte behärskar själv men tillsammans med andra lyckas att genomföra (Strandberg 2006, s. 51).

Norberg Brorsson (2007) belyser att teoretiker de senaste decennierna har sett lärandet som ett socialt fenomen. Elevernas kulturella erfarenheter, sociala miljö och det sociala samspelet som sker i undervisningen väger tungt i elevernas lärande (Norberg Brorsson 2007, s. 19). Även Molloy (2008) menar att i ett sociokulturellt perspektiv skapas kunskap genom ett samarbete i kontexten och inte främst genom arbete som sker individuellt för eleverna (Molloy 2008, s. 244). Norberg Brorsson (2009) lyfter att i ett sociokulturellt synsätt är lärandet en social aktivitet som människor tillsammans med andra deltar i. Hon lyfter också att det inte enbart är elevens individuella förmågor som är avgörande för lärandet, utan läraren och undervisningen i sig spelar en viktig roll tillsammans med eleven (Norberg Brorsson 2009, s. 14).

Norberg Brorsson (2007) menar i sin forskning att samtalet med andra spelar en stor roll i elevernas utveckling och då inte bara sett till det muntliga samtalet utan också för det skriftliga (Norberg Brorsson 2007, s. 46). Det föreskrivs i Lgr11 (2011) att språk,

identitetsutveckling och lärande är nära sammanlänkade. Genom att ge eleverna rika möjligheter att läsa, samtala och skriva ska eleverna få utveckla förmågor och möjligheter att kommunicera. Genom att eleverna ges dessa möjligheter får de skapa en tilltro till sin egna språkliga förmåga. Efter genomgången grundskola ska eleverna kunna använda sig av det svenska språket på ett varierat sätt. Eleverna ska kunna göra det genom att lära och utforska enskilt och tillsammans med andra samt genom det kända förtroende till sina egna förmågor. Enligt Lgr11 (2011) ska skolan sträva efter att vara en levande social gemenskap som skapar trygghet i verksamheten, samt en vilja och lust till att lära (Skolverket 2011, s. 9–13).

Skolverket (2013) skriver att en stor mängd eget arbete inte är till fördel för elevernas kunskapsutveckling och kan till och med ge en negativ effekt på elevernas motivation och engagemang. Även om målet för undervisningen är att göra eleven ansvarstagande och självgående så behöver pedagogerna ha i beaktande att det inte innebär att eleven ska ha hela ansvaret för sitt eget lärande (Skolverket 2013, s. 17). Även Håkansson och Sundberg (2012) nämner i sin forskning att vissa former av individuellt arbete kan komma att ha negativa konsekvenser på elevernas lärande. Här syftar de på situationer där eleverna lämnas på egen hand att lösa och bearbeta uppgifter. De menar att fokus hamnar på arbetsformen och uppgiften i sig och att själva kunskapsinnehållet blir underordnat (Håkansson & Sundberg 2012, s. 88).

2.2 Literacy teorier

I följande avsnitt kommer jag redogöra för Literacyteorier. Literacy kan ses som ett möte mellan texten som ska skapas eller behandlas och deltagaren. I Literacypraktiker bekantar man sig med läsande, skrivande och samtalande. Det kan ses som ett sätt att röra sig i exempelvis talade eller skrivna texter. Inom Literacyteorier kan man rikta in sig på ett intratextuellt arbetssätt eller ett intertextuellt arbetssätt. Det intratextuella arbetssättet är att se saker på både ett horisontellt och vertikalt sätt, till exempel så används de mer horisontella för att beröra textytan att finna och behandla detaljer och enskildheter. Det vertikala i det intratextuella arbetssättet tillåter deltagaren att komma in på djupet i texterna och exempelvis här se samband mellan olika inslag och utifrån det dra slutsatser. Om vi riktar in oss på det intertextuella arbetssättet så behandlar det hur deltagarna rör sig utifrån sina egna texter och in i andra texter och sammanhang. Detta arbetssätt bidrar till förmågorna att kunna jämföra och kritiskt granska sina egna och andras texter (Lundgren & Säljö & Liberg 2010, s. 241).

Nedan kommer Ivaničs modell ”discourses of writing and learning to write” att beskrivas (se s. 7). Ivanič (2004) lyfter fram i sin forskning att skrivande kan riktas in i sex diskurser. Hon belyser delar som språket, skriften, att lära sig skriva, metoder för skrivinlärning samt metoder för hur bedömning av skrivande kan genomföras. Ivanič menar att det finns spänningar och motsättningar mellan de sex diskurserna men hon menar att i en omfattande skrivundervisning kan man integrera undervisningsmetoder från alla sex. Ivanič lyfter fram att hon i sin modell definierar diskurser av skrivandet som konstellationer av föreställningar om att lära sig att skriva, sätt att tala om att skriva och metoder för undervisning och bedömning. I den första diskursen som benämns som en färdighetsdiskurs ses skrivande som en enhetlig, sammanhangsfri aktivitet, där samma mönster och regler gäller för all skrift, oberoende av texttyp. Det innebär att läraren ser till färdigheter som att skriva bokstäver, ord, meningar men likaväl sett till hela texten och dess innehåll. Färdighetsdiskursen fokuserar på de autonoma språkliga färdigheterna så som korrekt handstil, stavning, användande av skiljetecken och korrekt meningsuppbyggnad. Min undersökning riktar in sig på de tre sistnämnda det vill säga stavning, skiljetecken och meningsuppbyggnad, och det eftersom informanterna i min materialinsamling arbetar med de ovannämnda delarna (Ivanič 2004, s. 220-227).

Den andra diskursen som Ivanič (2004) går in på benämns som den kreativa diskursen. I denna diskurs är meningen med arbetet central, som mentala processer och egenskaperna hos texterna. Diskursen innebär en tro om att färdigheten att skriva ökar i och med att man ges möjligheten att skriva, ett sätt att stärka sin färdighet skulle vara få skriva så mycket som möjligt. Här ser man skrivande som en värdefull verksamhet och verksamheten kan kallas för den kreativa handlingen av en författare. Ivanič menar att verksamhetens enda sociala utbyte är att texten skapas för att intressera eller underhålla läsaren. Hon har två övertygelser angående den kreativa diskursen, i den första menar hon att människor som skriver mer utvecklas till starkare skribenter, för att skribenterna ska ges största möjliga förutsättningar för att utvecklas så ska de ges möjligheten att skriva om ämnen som är intressanta, inspirerande och personliga. Den andra övertygelsen handlar om att som skribent får ta del av andra bra texter så att lärdom kan tas av hur texter kan komma att utformas och genom det lära sig och utveckla sitt egna skrivande (Ivanič 2004, s. 229).

Den tredje diskursen som Ivanič (2004) behandlar i sin forskning är en processdiskurs. Denna diskurs är en attraktiv diskurs för den verksamma läraren eftersom undervisningen här är

explicit. Det uppstår en viss tveksamhet i denna diskurs när vi ser till bedömningen. Fokuset på lektionerna blir här på processen, vart befinner vi oss och hur tar vi oss vidare. Det gör att produkten som existerar för stunden är en pågående process som ska bearbetas ytterligare. Ser vi till andra sidan så är processen enbart ett medel för att nå till målet att förbättra de skriftliga processerna, för att slutligen kunna förbättra kvaliteten på arbetet, i detta fall texten. Fjärde diskursen benämns som en genrediskurs, denna diskurs fokuserar även den på skrivandet som en produkt, men uppmärksammar det sätt som produkten formas av händelsen i kontexten, detta representeras av den streckade pilen som går mellan skriftlig text och händelsen i skrivandet (se s. 7) (Ivanič 2004, s.231-232).

De två sista diskurserna som Ivanič (2004) går in på riktar in sig på det sociokulturella perspektivet. Femte diskursen benämns som en social träningsdiskurs. Synen på hur människor lär sig att skriva i samband med denna diskurs handlar om hur det implicita skrivandet som deltagarna genomför utvecklas genom att de deltar i sociala läs- och skrivhändelser. Den sjätte och sista diskursen som hon går in på benämns som en sociopolitisk diskurs. Denna diskurs är oftast sammanlänkad med den tidigare nämnda diskursen och det eftersom de båda rör sammanhanget att skriva. Dock fokuserar denna diskurs på de bredare, mer politiska aspekterna. Diskursen bygger på en övertygelse om att skrivandet formas av sociala krafter. Synen på att lära sig att skriva i denna diskurs är att det ska omfatta utvecklandet av en kritisk medvetenhet om varför särskilda diskurser och genrer är som de är både sett till politiska och historiska aspekter (Ivanič 2004, s. 235-238).

Diskurser	Skikt i övergripande syn på språket	Föreställningar om att skriva	Föreställningar om att lära sig att skriva.	Metoder för undervisning i skrivande.	Bedömningskriterier
En färdighetsdiskurs	Den skrivna texten.	Skriva består av att tillämpa kunskap om ljudsymboler relationer och syntaktiska mönster för att konstruera en text.	Att lära sig skriva innebär att lära sig ljudsymbol relationer och syntaktiska mönster.	FÄRDIGHETER FÖR LÖSNINGAR explicit undervisning akustik.	Noggrannhet
En kreativitetsdiskurs	Den mentala processen av skrivande.	Skrivandet är en produkt av författarens kreativitet.	Du lär dig att skriva när du skriver om ämnen som intresserar dig.	KREATIVT SJÄLVUTTRYCK implicit undervisning hela språket språkupplevelse.	Intressant innehåll och stil
En processdiskurs	Den skriftliga händelsen.	Skrivandet består av att komponera processer i författarens sinne, och deras praktiska förverkligande.	Att lära sig skriva omfattar lärande både sett till den mentala processen och den praktiska processen som är involverade i att komponera en text.	PROCESSINRIKTNING explicit undervisning	?
En genrediskurs		Att skriva är en uppsättning texttyper, formas av sociala sammanhang	Att lära sig skriva innebär att lära sig egenskaperna hos olika typer av skrivande som tjänar specifika ändamål i specifika sammanhang	GENRE TILLVÄGAGÅNGSSÄTT Explicit undervisning.	Ändamålsenlig
En social träningsdiskurs		Att skriva är en syftes-driven kommunikation i ett socialt sammanhang.	Du lär dig att skriva genom att skriva i verkliga sammanhang med verkliga syften för att skriva.	FUNKTIONELLA LÖSNINGAR Vågad undervisning MÅLMEDVETEN KOMMUNIKATION implicit undervisning kommunikativ språkundervisning deltagare som etnografer lära av undersökning.	Effektivitet för ändamålet
En sociopolitiskdiskurs	Det sociokulturella och politiska sammanhanget att skriva.	Att skriva är en socio politiskt konstruerad praktik, den får konsekvenser för identitet, och är öppen för ifrågasättande och förändring	Att lära sig att skriva omfattar förståelsen för varför olika typer av skrivande är som de är, och ta en utgångspunkt bland alternativen	KRITISK LITERACY Explicit undervisning Kritisk språkmedvetenhet.	Socialt ansvar

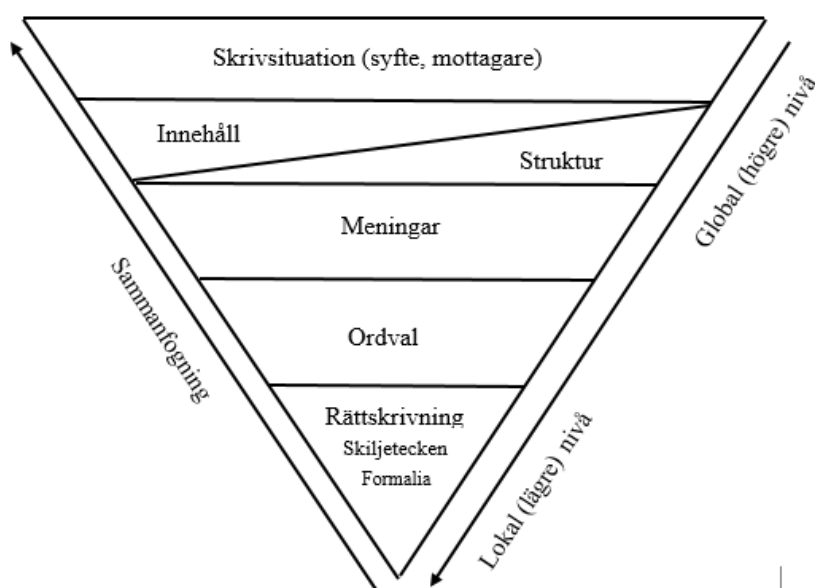
Figur 1: Discourses of writing and learning to write (Ivanič 2004, s. 225). Översatt och bearbetad av Johanna Karlsson (2017).

Dysthe, Hertzberg & Hoel (2011) lyfter fram analysverktyget texttriangeln (se s. 8) och ser utifrån den skrivprocessen som ett arbetssätt. Det framkommer här att skrivandet börjar med idéefasen att grunden ligger i att man tänker ut idéer om sin blivande text. Detta följs av det första utkastet, här produceras en skiss till den tänkta texten. Eleverna ska sedan bearbeta om utkastet eller delar av det. Sedan får eleverna feedback på sitt utkast och utifrån det så bearbetas texten till en förbättrad och förstärkt version (Dysthe, Hertzberg & Hoel 2011, s. 39).

Elever behöver behärska kunskap om ämnet som deras text ska handla om. Eleverna behöver i stora drag kunna konstruera och strukturera upp en text. Det tillkommer fler aspekter under

skrivprocessen som eleverna ska ha i beaktande. För att ge exempel så tillkommer aspekter så som meningsuppbyggnad och hur texter sätts ihop, ordval, rättstavning och användande av skiljetecken samt hur man refererar (Dysthe, Hertzberg & Hoel 2011, s. 40–41).

Dysthe, Hertzberg & Hoel (2011) går in på två perspektiv i skrivprocessen, dels det globala perspektivet samt det lokala perspektivet. För att producera en text så behöver respektive perspektiv det andra perspektiv för att genomföra processen att skriva en text. Det är genom båda perspektiven som texten skapas. Exempelvis kan vi se till det lokala perspektivet där enskilda ord kopplas samman till fungerande meningar samtidigt som det i det globala perspektivet framträder en helhetsbild. I exempelvis innehållsförteckningen kan vi se textens disposition. Att tillägga här är att det är viktigt att tänka på är att alla delar har lika stor betydande roll trots att de upplevs olika stora i triangeln, det är mer ett sätt att visa vilka textnivåer som står i fokus när elever skriver texter (Dysthe, Hertzberg & Hoel 2011, s. 42).



Figur 2: Texttriangeln (Dysthe, Hertzberg & Hoel 2011, s. 41).

2.3 Didaktiska teorier

Enligt Lgr11 (2011) ska skolan klargöra för både elever och hemmen vilka mål som elevernas utbildning har (Skolverket 2011, s. 8). Uljens nämner i sitt arbete att den didaktiska teorins uppgift delvis är att bestämma hur frågor kring undervisning ska relatera till varandra. Den didaktiska teorins frågor utgår från att förstå det som händer i de pedagogiska situationerna i skolan (Uljens 1997, s. 169).

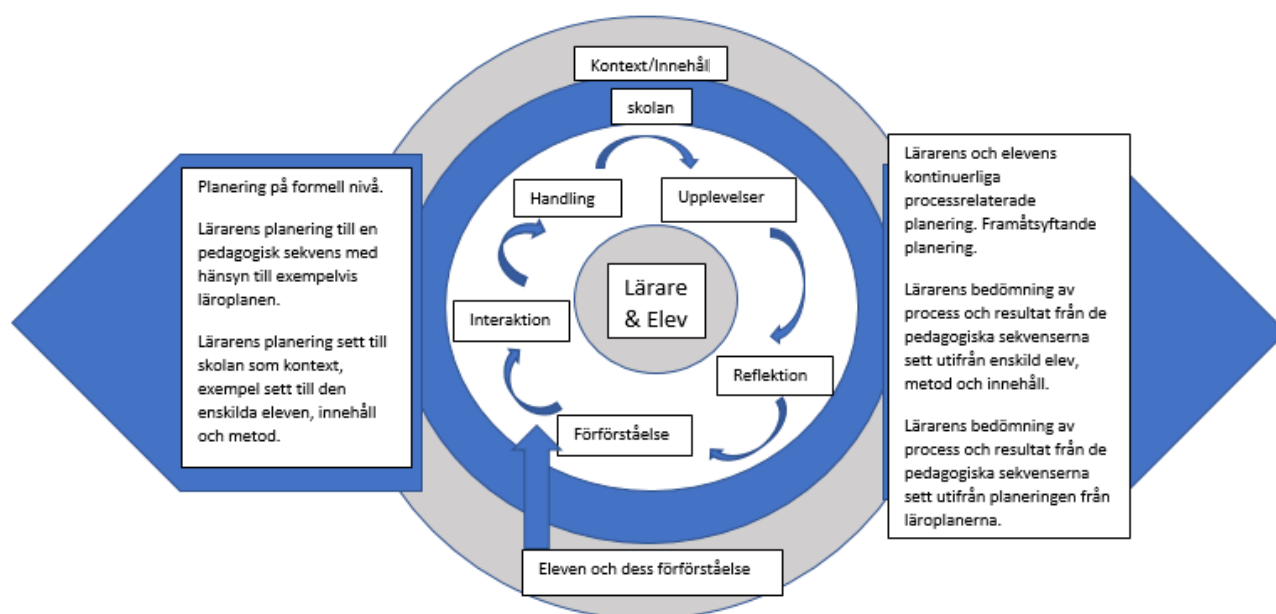
Skolämnet svenska har som tidigare nämnts ansvaret över elevernas inläring gällande läsning, skrivande, talande, lyssnande och samtalade. Garne (2010) menar att svenska inte handlar om färdighetsträning där vi övar i bitar var för sig. Hon menar att svenskundervisningen knyter hårt an till didaktikens frågor om varför vi ska undervisa i det vi undervisar i och om vad vi undervisar i, alltså själva innehållet. Slutligen menar hon att frågan om hur vi ska göra inte enbart handlar om metod utan också riktar in sig på vad vi ska göra (Garne 2010, s. 19).

Jank och Meyer (1997) belyser didaktikens två sidor, den första benämns analys och den andra handlingsorientering. Didaktiken ska dels beskriva undervisningens verklighet i den utsträckning som den förekommer. Den ska också innehålla förbättringsmöjligheter och ska alltså föreslå hur undervisningen bör se ut. De menar att alla olika didaktiska teorier har samma tema. Temat som de syftar på är undervisningen och inläringens teori och praktik (Jank & Meyer, 1997 s. 47).

Uljens (1997) lyfter den skoldidaktiska modellen (se s. 10) och beskriver att den består av fyra komponenter. Han menar att det vänstra och högra bladet, navet i mitten samt fältet som omger undervisningsprocessen står för den pedagogiska processen, planering samt förverkligande av lektionerna och elevtextanalys. Som vi ser i det vänstra bladet ovan så symboliserar det planering, här skapas de pedagogiska planeringarna och läraren utgår från läroplanen. Förutom att ta hänsyn till läroplanen tar man även här hänsyn till tillexempel elevens enskilda behov. Delen i mitten står för undervisningen, här deltar eleverna utifrån sin förförståelse i de aktiviteter som framställs. Högra bladet svarar för bedömning exempelvis elevtextanalys. Det högra bladet riktar även in sig på lärarens utvärdering av den genomförda undervisningen för att se hur hen ska ta undervisningen vidare. Den pedagogiska processen svarar för lärarnas möte med aktiviteter och situationer i undervisningen. Parallellt med upplevelserna så har läraren precisa avsikter med det hen gör. Genom att ständigt jämföra sina tidigare erfarenheter med sina upplevelser så försöker läraren att förverkliga sina intentioner genom sitt pedagogiska handlande (Uljens 1997, s. 174 & 188). Jag har använt modellen för analys av elevperspektivet, lärarperspektivet samt handlingsperspektivet i den här undersökningen.

Uljens lyfter i samband med den skoldidaktiska modellen att den delvis kan ses som en forskningmodell som kretsar kring pedagogiskt handlande i skolan. Han nämner dock att den

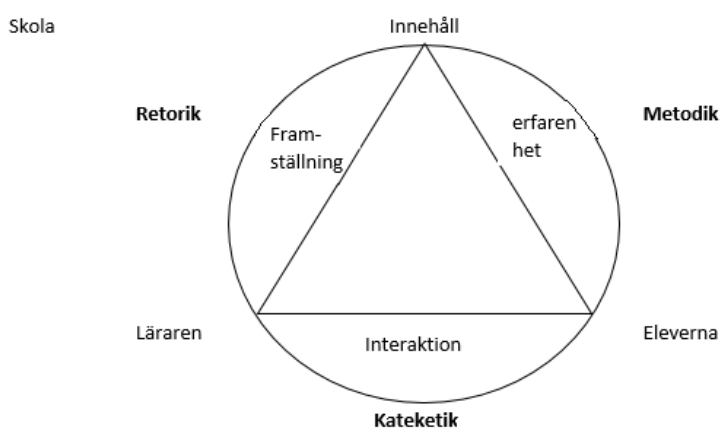
skoldidaktiska modellen i lika stor utsträckning kan användas som ett reflektionsinstrument för den enskilde pedagogen att utvärdera och utveckla hens förståelse för sin yrkesprofession, och sitt sätt att vara som verksam lärare. Detta sätt att arbeta kan kallas för en situerad didaktisk erfarenhet, och för eleverna kan det benämnas som en situerad inläringserfarenhet. Det kan med andra ord ses som ett framåtsyftande arbetssätt då erfarenheterna som framkommer här lägger en grund för det fortsatta arbetet, lärarna och eleverna skapar tillsammans undervisningen (Uljens 1997, s. 174–188).



Figur 3: Skoldidaktisk modell (Uljens 1997, s. 176). Tolkad och omarbetad av Johanna Karlsson (2017).

Hopmann (1997) skriver om didaktik ur ett bildningsteoretiskt perspektiv. Han diskuterar utifrån modellen den didaktiska triangeln (se s. 11). Modellen benämns som den didaktiska triangeln och han väljer att beskriva den med begreppen kateketik, retorik och metodik. Kateketiken handlar om kommunikationens kvalitet, hur kommunikationen mellan lärare och elev ser ut kring ett specifikt och gemensamt innehåll. Här handlar det om en jämlik dialog mellan två människor. Hopmann beskriver det som en levande växelverkan och med det menar han att både elev och lärare tar lärdom av dialogen och blir i kateketiken vinnare. Om vi ser till retoriken så är det i stort sett raka motsatsen gentemot kateketiken. Han menar att i retoriken gestaltas själva inlärningsprocessen, det är här läraren ska övertyga eleverna till undervisningslära. Fokus här hamnar alltså på lärarens sätt att behandla undervisningsämnet. Metodiken som Hopmann involverar i sin modell handlar om hur kunskapen organiseras på

ett givande och meningsfullt sätt och då sett ur ett inlärningsperspektiv. Här riktar man fokus på eleven som individ och menar då att inläring och bildning sker genom elevens eget arbete med det som ska läras in i ett arbetsområde (Hopmann 1997, s. 199–205). Jag har använt modellen i analysen av de pedagogiska planeringarna.



Figur 4: Den didaktiska triangeln (Hopmann 1997, s. 201).

3 Meningsfull skrivundervisning

I följande avsnitt kommer utgångspunkterna att centreras runt läraren, undervisningen och elevtexterna. Jag kommer här gå in på faktorer som ligger till grund för en meningsfull undervisning som genomförs av lärare i en gemenskap med eleverna. Undersökningens frågeställningar riktar delvis in sig på hur lärarna arbetar för att motivera elever i skrivundervisningen samt vad det är i lärarnas genomförande av lektionerna som leder till meningsfullt lärande. Avsnittet grundar sig i forskningsbakgrunden samt vad litteraturen tar upp om läraren och hur hen bör förhålla sig till sin undervisning, och hur elevtexter kan analysera med hjälp av språkvetenskapliga verktyg.

Skolverket (2013) pekar på ett flertal faktorer som anses ha god verkan på elevers lärande. Bland dessa faktorer finner vi bland annat lärarledd undervisning, formativ bedömning och inkluderande arbetssätt. Det förstnämnda som handlar om lärarledd undervisning svarar för att läraren är ytterst ansvarig för elevernas lärande och bör sätta elevens lärande i centrum och genom det förmå eleven att finna sitt egna lärande. Det kräver närvarande lärare som arbetar med formativ bedömning tillsammans med sina elever. Andra faktorer som utmärker den lärarledda undervisningen är att läraren skapar ett dialogklimat, skapar trygghet för varje individ och använder sig av olika undervisningsmetoder (Skolverket 2013, s. 18–19). Den formativa bedömningen handlar om att ta reda på vad eleven behärskar och kan, för att sedan kunna använda sig av det för att gå vidare i undervisningen så att den blir både meningsfull och relevant i sitt sammanhang. I det inkluderande arbetssättet så finner vi att alla elever är socialt delaktiga i en gemenskap. Det innebär att alla elever ska få känna delaktighet i lärandet (Skolverket 2013, s. 42 & 56).

Hattie (2012) nämner sökandet efter positiva effekter i elevernas lärande. Han menar att sökandet ständigt bör återkomma, och vara en konstant utmaning för läraren. Hattie pratar om den utmärkta läraren och hans uppmärksamhet på vad som fungerar och vad som inte fungerar i klassrumssituationen. Här handlar det delvis om lärarens kritiska förhållningssätt till sin yrkesroll, att hen kritiskt granskar sitt klassrumsklimat, sin undervisning samt elevernas inläring. I undervisningen är det viktigt att lärandet blir synligt. Hattie lyfter här att det är genom passionen som lärare och elever visar som det framgångsrika lärandet framkommer. Den framgångsrika läraren måste kunna avgöra när inläring sker och inte sker, hen har en känsla för att veta när det är relevant att experimentera i undervisning och inte,

eller när det är rätt tid för återkoppling och uppföljning (Hattie 2012, s. 36–37). Hattie skriver om målinriktat lärande och lyfter vikten av att vara tydlig med vad som förväntas att läras ut under varje lektion och hur eleverna ska sträva mot lärandemålen. Det andra han tar upp är att veta när eleven har uppnått den önskade inläringen, det vill säga kriterierna för måluppfyllelsen. Det målinriktade lärandet innebär att läraren har en vetskap om vart de är på väg i och med hens undervisning samt att hen ser till att hens elever vet vart de är på väg (Hattie 2012, s. 72).

Håkansson och Sundberg (2012) beskriver utvecklingen av kvalitativt god undervisning och menar att fokus inte ligger på lärarens undervisningsinnehåll utan istället ligger det på karaktärerna och kvaliteterna på interaktionen i klassrummet. De menar att interaktionen mellan elever och lärare eller interaktionen mellan elev och elev är ett kraftfullt verktyg för att motivera, uppmuntra och stärka elevernas utveckling och abstrakta tänkande. De belyser vikten av ett bra socialt samspel och att den interaktion som sker mellan lärare och elev eller mellan elev och elev ligger till god grund för en kvalitativt god undervisning (Håkansson & Sundberg 2012, s. 76). Hattie (2012) tar upp värdet av dialogen i klassrummet. Han menar att dialogen är ett nödvändigt verktyg för att eleverna ska lära sig något. Elevernas lärande sker i pågående processer och läraren kan ta stor lärdom av att lyssna på eleverna som ger en röst åt sina egna tankar (Hattie 2012, s. 106).

Den här undersökningen tar avstamp i teorier som knyter an till det sociokulturella perspektivet som beskrivits tidigare i texten. Nedan redogörs för hur skrivundervisningen kan ses som en social aktivitet som sker i kontakt med andra människor. Som tidigare nämnts spelar läraren och eleven tillsammans en stor roll för lärandet (Norberg Brorsson 2009, s. 14).

Synligt lärande och synlig undervisning menar Hattie (2012) sker när det förekommer målmedvetna övningar som strävar mot att klara av målen samt när en framåtsyftande återkoppling ges av lärare och efterfrågas av elever som anammat en aktiv, engagerad och passionerad roll i lärandet (Hattie 2012, s. 33). Håkansson & Sundberg (2012) belyser här vikten av att elever får möta en socialt stödjande undervisning, höga förväntningar och samtidigt får känna motivation till arbetet. De menar att eleverna behöver utmanas i att utveckla kunskaper men framförallt lärandestrategier för att kunna känna och behärska motivation, autonomi och självständighet. När det kommer till ämnesövergripande kompetenser så betonas vikten av att eleverna får möta en kognitivt utmanande undervisning

sett till både ämnesspecifika och ämnesövergripande kunskaper (Håkansson & Sundberg 2012, s. 156).

Det framgår av Jank & Meyer (1997) att lärare som besitter goda kunskaper i didaktisk teori har god användning av den kunskapen för att vidare kunna utveckla sina egna undervisningssituationer. De menar att läraren får bekanta sig med teoretiska alternativ till sina egna didaktiska koncept vilket ger insikt i vad som fungerar och vad som kan förändras till det bättre (Jank & Meyer 1997, s. 39).

De pedagogiska planeringar som lärare konstruerar innehåller didaktiska frågor så som vad vi ska göra, hur vi ska göra det och varför vi ska göra det vi planerar för. Jank och Meyer (1997) belyser dock didaktikens legitimeringsproblem. Alla verksamma lärare måste kunna rättfärdiga sina handlingar som de gör inför sina elever för elevernas vårdnadshavare samt skolledare men också inför sig själva och sin profession. Jank och Meyer tar här upp två olika sätt att legitimera handlandet som lärare gör i skolvardagen utifrån det didaktiska perspektivet. Det första perspektivet som de tar upp handlar om läraren som gömmer sig bakom läroplanen och lärarkårens gemensamma beslut. Utifrån detta perspektiv behöver eleverna acceptera det som läroplanen föreskriver om mål och innehåll. Läraren i detta perspektiv menar att det som läroplanen sätter som mål och innehåll är demokratiskt överenskommet, det är utformat på en central nivå och den tillför en vetenskaplig trovärdighet i undervisningen. Det andra perspektivet som Jank och Meyer tar upp handlar om motsatsen, alltså läraren som inte gömmer sig bakom läroplanen. Lärarna i det här perspektivet argumenterar för sina val av mål, sitt innehåll och sina val av metoder. De försöker i så stor utsträckning som möjligt att motivera för eleverna varför hens beslut om mål, innehåll och metod i förhållande till tidsramar, kompetens och elevernas intresse är som de är. Läraren i detta perspektiv framför det som förväntas av hen och ursäktar inte sitt val av undervisning (Jank & Meyer 1997, s. 69).

Säljö (2010) menar att kunskaper inte enbart är sådant som överförs mellan människor, utan kunskaper är något som människor, barn som vuxna blir delaktiga i genom pedagogiska förlopp (Säljö 2010, s. 195). Selander (2010) ställer frågan om när en elev utmanas i sitt lärande. Han går in på hur den goda läraren har förmågan att identifiera när en enskild elevs kunskapsnivå behöver utmaning. Den goda läraren uppfattar när en lagom utmaning ska tillföras så att eleven kan komma vidare i sin kunskapsutveckling. Med lagom utmaning

menar Selander att läraren behöver ta hänsyn till hur mycket av den nya kunskapen som eleven har hunnit bearbeta och smälta. Det menar Selander är högst relevant att som god lärare behärska för att det nya man ger till eleven ska få plats att bearbetas och införlivas i elevens övriga kunnande (Selander 2010, s. 208).

Ehrnlund och Ekerstedt (2015) skriver om skrivundervisningen i skolan och att syftet med skrivpraktiker inte ska syfta till att elevernas kunskaper och förmågor endast blir användbara inom skolans ramar. Läraren ska förmedla målet med skrivundervisningen på ett tydligt sätt, och det ska framgå här att syftet är att eleverna ska utvecklas till goda skribenter. Dessutom ska undervisningen visa på relevans, användbarhet och meningsfullhet för elevernas liv. Lärarens roll i den situationen där bildandet av goda skribenter ska ske är mycket viktig. Lärarens förhållningssätt till eleverna blir här direkt avgörande för hur processen ska fortlöpa. Exempelvis menar Ehrnlund och Ekerstedt att lärarens sätt att ställa frågor till eleverna samt hur de tar emot svaren från dem spelar en avgörande roll. Även sättet läraren är tillåtande i diskussioner och skapar dialogmöjligheter är avgörande för skapandet av goda skribenter. Läraren behöver hitta vägar för att kunna engagera sina elever i textarbetet (Ehrnlund & Ekerstedt 2015, s. 58).

4 Metodologisk ansats

I följande avsnitt kommer jag presentera val av metoder i min undersökning, urval, validiteten och reliabiliteten, samt så kommer jag även att gå in på de etiska principerna som berör arbetet och vad jag har behövt ha i beaktning under undersökningen.

4.1 Val av metod

I mitt arbete har jag genomfört en kvalitativ undersökning. Undersökningen utfördes delvis på en skola där jag är verksam som lärare. Det blev en form av aktionsforskning vilket enligt Eriksson (2007) kan definieras som en kvalitativ forskningsansats. Aktionsforskning har för avsikt att påverka verksamheten som undersöks. I ett pedagogiskt sammanhang handlar aktionsforskning om att utveckla, förbättra och förändra den pågående verksamheten (Eriksson 2007, s. 175). En kvalitativ undersökning menar Håkansson & Sundberg (2012) är en undersökning som försöker närma sig verksamheten genom interaktiva datainsamlingsmetoder och genom olika analysverktyg som kan infånga nyansrikedom i det som undersöks, exempelvis klassrumssituationer eller lärprocesser. Kvalitativa metoder förknippas oftast med till exempel observationer (Håkansson & Sundberg, 2012 s. 67).

Jag har valt att använda mig av fyra metoder för att samla underlag till mitt arbete: första metoden jag har valt att genomföra är analyser av pedagogiska planeringar. Valet grundades i att jag ville skapa en förståelse till vad arbetsområdet skulle komma att innehålla samt vad läraren vill att eleverna ska lära sig och hur eleverna ska visa sina kunskaper. Detta följdes upp av lektionsobservationer av lärare där jag studerade hur lärarna arbetade med skrivundervisningen utifrån sina pedagogiska planeringar. Metoden observation riktar sig mot samtliga frågeställningar i undersökningen (se s.2), här sökte jag efter att finna strategier i lärarnas undervisning som gav upphov till motivation till eleverna i skrivundervisningen. Jag sökte också efter vad i lärarnas genomförande av lektioner som gav upphov till ett meningsfullt lärande. I observationen sökte jag även efter mönster i undervisningen som kunde ligga till grund för elevernas resultat. Patel och Davidsson (2011) går in på att observationer i största allmänhet är användbara för att samla information inom områden och situationer som rör beteenden och skeenden. Med beteenden syftar de här till exempel på relationer mellan individer vilket är en ledstjärna inom det sociokulturella perspektivet (Patel & Davidsson 2011, s. 91).

Efter observationerna genomförde jag en intervju vardera med lärarna, intervjuerna utgick från samma frågeställningar som undersökningen (se s.2). Lärarna fick innan ta del av frågorna i ett mail en vecka innan intervjutillfället. Genom att genomföra intervjuer gav jag mig själv möjligheten att fördjupa mig ytterligare i frågorna som rör undersökningen och samtidigt ställa underlaget från observationerna mot det som framkom i intervjuerna. Vilket leder till att undersökningens samtliga frågeställningar hittills har ställts mot två skilda metoder. Patel och Davidsson (2011) belyser intervju som en teknik som tillämpas för att samla information med hjälp av frågor. Det framgår här att intervjuer kan användas för att förstå och identifiera egenskaper hos en person. Metoden intervju kan ge upphov till förståelse för en persons livsvärld, bland annat i detta fall för att söka efter lärares strategier i undervisningen som ger upphov till en meningsfull skrivundervisning (Patel & Davidsson 2011, s. 73 & 82).

Till sist genomfördes en analys av elevtexter, tre texter från vardera lärare, alltså totalt nio elevtexter. Här fokuserade jag på om elevernas arbeten uppnådde det som den pedagogiska planeringen efterfrågade, dvs berättande texter med fokus på stavning, skiljetecken och språkriktighet. Mitt fokus här varit att se om det framträdde i elevtexterna att de har getts möjlighet att sträva mot den pedagogiska planeringen samt om jag kunde se något mönster kopplat mellan texterna, intervjuerna och observationerna som gav upphov till meningsfull skrivundervisning. I analysen av elevtexterna har enbart fråga tre i undersökningen ställts. Varför blir elevers resultat i skrivundervisningen som de blir? Genom att göra en felfrekvens tabell (se bilaga 1) har jag markerat förekommande fel i varje kategori i varje lärares elevtext. Detta moment gjordes för att förtydliga om några skillnader förekom eller om det förekom stora skillnader i antal fel per kategori hos lärarna.

4.2 Urval

I min undersökning valde jag att rikta in mig på tre lärare från åk 5–6 som är verksamma inom ämnet svenska. Valet av vilka lärare som skulle tillfrågas blev ett naturligt val dels då jag har valt lärare som för det första arbetar inom ämnet svenska, dels finns två av dessa lärare på min arbetsplats och ger mig möjlighet till att utföra en aktionsforskning. Valet av de två lärarna från skolan där jag själv är verksam skapade ett intresse hos mig då de utgår från samma pedagogiska planeringar men som enligt sig själva arbetar på mycket olika vis. Läraren från VFU-skolan är en lärare som ständigt vidareutbildar sig och hen visar på en

ständig lust till att utveckla sin profession och sin undervisning. Hen arbetar aktivt med att finna strategier som ska ge upphov till en meningsfull skrivundervisning.

Lärarna delgav mig sina pedagogiska planeringar och har då gett mig den rådande pedagogiska planeringen som de haft i samband med den nuvarande skrivundervisningen. När vi ser till elevtexterna som har analyserats så fick eleverna med sig en samtyckesblankett samt ett informationsblad hem som skulle skrivas under vid samtycke om att en analys av elevens text fick göras. Utifrån de vårdnadshavare och elever som samtyckte fick sedan den ansvarige läraren välja ut tre elevtexter från de som samtyckt som jag sedan fick ta del av och genomföra mina elevtextanalyser på. På så sätt har jag inte påverkat valet av texter. En motsättning i valet av elevtexter skulle kunna vara att av de som skrev under samtyckesblanketten så valde läraren ut de som tydligast överensstämde med den rådande pedagogiska planeringen, vilket gör att jag i det stora hela kanske inte fick analysera texter där eleverna inte hade nått hela vägen.

4.3 Validitet och reliabilitet

Jag har som tidigare nämnt genomfört en kvalitativ studie där jag bland annat har genomfört observationer och intervjuer av tre lärare. Jag har även analyserat lärarnas pedagogiska planeringar kopplat till ett arbetsområde i skrivundervisningen. Det har även genomförts nio elevtextanalyser, tre texter från vardera lärares klass.

Ser vi till Wagner, Kawulich & Garner (2012) så tar de upp att reliabiliteten ska svara för att kontinuiteten i undersökningen är pålitlig. De menar att det är omöjligt att utforma ett instrument som undersöker på ett pålitligt och konsekvent sätt varje gång det används. Validiteten ska svara för att det som är för avsikt att undersökas ska också vara det som undersöks och inget annat. En samhällsvetenskaplig forskning involverar mänskliga deltagare och i och med det så finns risker för mänsklig påverkan och fel i resultaten. Jag som forskare måste vara medveten om det för att minska risken för missvisande och opålitliga resultat och se till att svaren som framkommer stämmer överens med det jag hade för avsikt att undersöka (Wagner & Kawulich & Garner, 2012 s. 80–81).

Jag har i mina undersökningsmetoder ställt samma frågor som undersökningens frågeställningar (se s.2) till fyra olika empiriska material för att få ett så brett och djupt material som möjligt. Som tidigare nämnt svarar inte alla metoder mot alla frågeställningar

men de besvaras i den metod de bäst lämpar sig till. Det leder till att underlaget som har samlats in och bearbetats har svarat mot frågeställningarna i så stor utsträckning som möjligt. Detta ledde även till att materialet som samlades in enbart riktade in sig på det som var väsentligt för min undersökning. Genom att ha grundat mina intervjufrågor utifrån samma frågor som undersökningen (se s.2) går in på så säkerställer det validiteten då det finns tydliga utgångspunkter för mig i mitt utförande. Allt annat som inte rör pedagogiska planeringar, meningsfullt lärande och strategier blir därför ointressant i min undersökning. Sett till reliabiliteten så såg jag till att frågorna ställdes till flera metoder för att som tidigare nämnt få tillgång till ett så brett och djupt material som möjligt sett till undersökningens frågeställningar. För att ge ett exempel så genomfördes observationerna inledningsvis för att sedan med hjälp av intervjuerna öka förståelsen till varför lärarna agerar som de gör, eller varför de pedagogiska planeringarna eller elevtexterna utformas och blir som de blir. Resultatets reliabilitet har i viss mån säkerställts eftersom jag har undersökt forskningsfrågorna i olika utsträckning med hjälp av fyra olika empiriska insamlingar. Nämnvärt är att åter gå in på att undersökningens informanter enbart har bestått av tre lärare samt nio elevers texter, det gör att jag inte kan dra slutsatsen att resultaten stämmer överens med alla verksamma lärares arbete inom skrivundervisning i landet. Dock kan jag se att det väl speglar enskilda lärares resultat sett till de tre informanterna från två olika kommuner.

4.4 Etiska principer

Syftet med arbetet var att finna hur man kan frambringa goda förutsättningar för elevers skrivutveckling och då med utgångspunkt i ämnet svenska med fokus på skrivundervisningen. Ser vi till forskningskravet så ska arbetet rikta in sig på relevanta frågor och samtidigt hålla en hög kvalitet (Vetenskapsrådet 2002, s. 5). När man ska genomföra en undersökning i skolans verksamhet är det viktigt att ha i beaktning om de som deltar på något sätt kan komma till skada eller bli utlämnade (Dimenäs 2007, s. 21). Det är här vi ser till individskyddskravet, att individerna som är delaktiga behandlas enligt och utifrån godkända etiska principer (Vetenskapsrådet 2002, s. 26). Individskyddskravet består av fyra delar. De fyra huvudkraven är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, vilket jag kommer gå in djupare på i den utsträckning de berör mitt arbete.

Informationskravet står för att jag som forskare ska informera de involverade personerna i undersökningen om forskningsuppgiftens syfte. Det finns en regel inom informationskravet

som lyfter att jag som forskare ska delge information till deltagarna i studien om vad deras uppgift är samt vilka villkor de deltar på. Bland annat ges de här informationen om att deltagande är frivilligt och att de när som helst kan välja att avsluta sitt deltagande i undersökningen. Informationen kommer att delges både muntligt och i skriftligt format i samband med ett samtyckesformulär som ska skrivas under av lärare, elever och vårdnadshavare (Vetenskapsrådet 2002, s. 7).

Samtyckeskravet är nästa del i individskyddskravet, att deltagarna själva bestämmer över sin medverkan i undersökningen. Samtyckeskravet innefattar tre regler som behandlar följande. Att jag som forskare ska inhämta samtycke från deltagarna och deras vårdnadshavare att undersökningen får genomföras med dem som deltagare. Andra regeln under samtyckeskravet handlar om deltagarnas rätt att bestämma i vilken utsträckning de deltar samt att de ska kunna avbryta deltagandet utan några negativa följder. (Vetenskapsrådet 2002, s. 9–10).

Nästa del i individskyddskravet är konfidentialitetskravet, vilket handlar om hur jag som bedriver undersökningen förvarar exempelvis personuppgifter och informationen som framkommit om deltagarna i samband med undersökningen. Det innebär att de förvaras säkert så att obehöriga personer inte kan ta del av det som rör deltagarna (Vetenskapsrådet 2002, s. 12). I mitt arbete kommer allt som presenteras att avidentifiera deltagarna. Lärarna som observeras och intervjuas kommer att avidentifieras och framgå som lärare 1, 2 och 3. Ser vi till eleverna och deras texter så kommer de att presenteras som ex L1A, alltså lärare 1 elevtext A osv. Allt arbete som rör undersökningen kommer att förvaras inlåst i ett säkerhetsskåp tills att arbetet är avslutat och material som ej ska vara kvar kommer att förstöras.

Avslutningsvis kommer vi in på nyttjandekravet som innebär att uppgifterna som jag tar del av under arbetets gång enbart får användas till forskningen som jag själv bedriver. Det innebär att information inte får utlånas eller användas till icke-vetenskapliga syften (Vetenskapsrådet 2002, s. 14). Som jag nämnde tidigare så behandlar mitt arbete meningsfull skrivundervisning och elevers skrivutveckling. Det innebär att det jag har för syfte att undersöka är det jag ska förhålla både mig själv och informationen som framkommer till.

De fyra ovannämnda kraven som står för individskyddskravet är ett skydd för individerna som deltar. Det är också ett skydd och en ram för mig som bedriver forskning kring deltagarna som påminner om människors integritet. Jag som forskare har ett ansvar att värna om individernas

integritet samtidigt som jag ur forskningskravet bedriver hög kvalitativ forskning (Dimenäs 2007, s. 26).

5 Resultat och analys

Mitt material består av pedagogiska planeringar, intervjuer och observationer av lärare samt elevtexter. I följande avsnitt kommer resultatet från analys av varje del av materialet att delges. Detta följs av en analys av resultaten som har framkommit i undersökningen. I analysen kommer resultaten att ställas mot frågeställningarna, den tidigare forskningen och litteraturen.

5.1 Resultat av analys av de pedagogiska planeringarna

Lärare 1 har arbetat med berättande texter samt att bedöma, omarbета och förbättra texter.

Fokus här har varit att kommunicera i skrift. Lärare 1 har utformat den pedagogiska planeringen utifrån en kartläggning där eleverna behövde få utvecklas än mer än tidigare i berättade texter. Hen lyfter fram ett arbetsområde som baseras på en sociokulturellt lärande, eleverna kommer i arbetsområdet få se exempel på liknande texter, och de kommer få skriva en berättande text med hjälp av den studiegrupp de tillhör. Lärare 2 och 3 har tillsammans skapat och utgått ifrån samma pedagogiska planering. Arbetsområdet är ett återkommande projekt som eleverna på skolan gör vid detta tillfälle i åk 5. Eleverna har tillsammans två och två varit ansvariga kapitelförfattare och tillsammans ska klasserna konstruera en varsin bok. De har arbetat inom genrepedagogik och har övat sig i att skriva till olika mottagare. Samtliga pedagogiska planeringar tar upp att eleven ska öva på språkriktighet, stavning och användande av skiljetecken.

Med hjälp av Hopmanns (1997) modell för den didaktiska triangeln (se s. 11) fyller samtliga pedagogiska planeringar kriterierna för retoriken. I retoriken gestaltas själva inlärningsprocessen, alltså hur lärarna och eleverna ska gå till väga för att kunna genomföra följande arbetsområde. Det framgår tydligt vad som förväntas av eleverna och hur de ska göra för att nå målen. Sättet de pedagogiska planeringarna framställs på styrker den didaktiska triangelns kateketik, där kommunikationens kvalitet är i fokus. De pedagogiska planeringarna har en tydlig struktur och är utformad så att det är lätt för eleverna att förstå dem i samband med att lärarna integrerar dem i undervisningen, vilket gör att om eleverna och lärarna förstår varandra utifrån ett specifikt material så ökar chanserna för en meningsfull undervisning. Den tredje punkten i Hopmanns modell är metodiken. Den svarar som tidigare nämnts för hur kunskapen organiseras och så att det utifrån ett inlärningsperspektiv blir meningsfullt och givande (Hopmann 1997, s. 199–205). Sammanfattningsvis uppfattar jag att de pedagogiska

planeringarna jag har analyserat grundar sig delvis på kartläggning från tidigare undervisning. De har tydliga strukturer och presenteras på ett pedagogiskt sätt så att eleverna kan ta in och förstå vad som förväntas.

5.2 Resultat av analys av undervisningsobservationer

I detta avsnitt kommer jag att beskriva resultatet av analysen från undervisningsobservationerna för varje lärare och koppla den till tidigare nämnd forskning och litteratur som framgått i undersökningen. Som stöd för mina analyser har jag utgått från Uljens skoldidaktiska modell (se s. 10).

Lärare 1 återknyter till den pedagogiska planeringen och undervisningens händelseförlopp. Hen sammanfattar de berörda målen för arbetsområdet och utvärderar tillsammans med eleverna vad de har utvecklat under arbetets gång och vad de kan tänkas förbättra till nästa gång de går in i ett skrivprojekt. Det framgår att lärarens syfte med arbetsområdet förutom att eleverna ska utveckla sitt skrivande i berättande texter också är att eleverna ska träna på att skriva tillsammans med andra, samt ge återkoppling till eleverna i form av feedback och utöva kamratbedömning. Lärare 2 startade igång lektionen med att låta de elever som inte hade renskrivit sina kapitel till den gemensamma klassboken att göra det. Hen berättade att hen hade förhoppningar om att avsluta projektet inom den närmsta veckan och tillåter då stor del veckans alla undervisningstimmar i svenska till de kvarvarande kapitelförfattarnas förfogande. Lärare 3 skrev upp på tavlan vad lektionens mål var och vad eleverna bör ha uppnått i slutet av lektionen. Elevernas projekt att författa en klassbok skulle avslutas och läsas upp. Läraren har konstruerat arbetsområdet så att en tydlig mall fanns tillgänglig för samtliga författare till boken att följa. Eleverna har deltagit i ett skrivprojekt där de tillsammans i små grupper har ansvarat för olika kapitel i boken. Sammanfattningsvis ser jag att tre skilda arbetssätt framkommer men som alla tre har elevernas skrivande i fokus. Största skillnaden ligger i hur elevernas process fortskrider. Hur det ges eller inte ges återkoppling under arbetets gång. Det påverkar helt klart elevernas resultat i slutändan.

5.3 Resultat av analys av lärarintervjuer

Jag har genomfört en intervju vardera med lärare 1, 2 och 3 som har utkristalliserat sig från frågeställningarna i undersökningen. Intervjuerna har varit mellan 10–20 minuter långa och har gett mig möjlighet att fördjupa mig i det som framträdde vid undervisningsobservationerna och som jag kände att jag behövde få mer information om. Här

följer en sammanfattning av lärarnas svar, kopplat till undersökningens frågeställningar. Vid analysen har jag utgått från Uljens skoldidaktiska modell (se s. 10).

Första frågan riktade in sig på vilka strategier lärarna använde sig av för att motivera eleverna i skrivundervisningen. Samtliga lärare modellerar, konkretiserar, skriver tillsammans eller såg på exempel på liknande slutprodukter som eleverna själva skulle producera. Det framkom även i samtliga intervjuer att elevernas förståelse för arbetet är avgörande för frambringandet av motivation.

Andra frågan som ställdes handlade om vad det var i lärarnas genomförande av lektioner som ledde till ett meningsfullt lärande. Lärare 1 pratade om att eleverna ska ha tillit till sin egna förmåga för att ett meningsfullt lärande ska kunna ske. Motivation och rätt utmaning i materialet till varje elev såg hen som avgörande delar för det meningsfulla lärandet. Det framgick att det är lika viktigt att svaga elever utmanas utefter sina förmågor som att de starka eleverna utmanas på den nivån de befinner sig. Att utmana och möta eleven på den nivån de befinner sig på för stunden ger upphov till elevens vidareutveckling men också för lärarens kommande undervisning. Lärare 2 tar upp vikten av att vara tydlig och att ständigt påminna om vad syftet med arbetet är. För att eleverna ska känna till viktiga funktioner med att kunna producera texter så visar hen på att olika mottagare kräver olika texter. Det framkommer även hos lärare 3 att feedbacken som ges till eleverna behöver vara av ett sådant slag att det för eleverna framåt i sin utveckling och i deras lärande.

Sista frågan som ställdes rörde elevers resultat och varför lärarna tror att elevers resultat blir som de blir. Lärare 1 menar på att resultaten påverkas av den kartläggning som gjorts innan arbetsområdet planerades. Tydliga mål för hela läsåret med tydliga delmål på vägen. Så att eleverna ska se hela resan. I intervjun med lärare 2 framkom att gruppens utformning kommer att påverka resultaten, eleverna med svenska som andraspråk kommer att få ett resultat, barnen med läs- och skrivsvårigheter kommer få ett resultat och så vidare. Trots anpassningar kommer resultaten mellan eleverna att skilja sig åt. Lärare 3 menar i sin intervju att genom att integrera skrivande i samtliga ämnen och låta eleverna bekanta sig med ord och begrepp så stärks deras kunskaper i skrivandet. Det framkommer även här att responsen som eleverna ges ska ges vid rätt tillfälle och vara i form av kommentarer och frågeställningar som ger möjlighet till en breddad förståelse och bearbetade texter i slutprodukten.

5.4 Resultat av analys av elevtexter

I följande avsnitt kommer jag att jämföra elevtexterna från varje lärares klass gentemot de rådande pedagogiska planeringarna för att knyta an till undersökningens fjärde frågeställning: varför blir elevers resultat i skrivundervisningen som de blir. Elevtexterna kommer vid omnämnande att markeras som L1 A, B eller C, L2 A, B eller C samt L3 A, B eller C, alltså L1 står för lärare 1 och A, B, C svarar för om det är elevtext 1, 2 eller 3, L2 svarar för lärare två och L3 svarar för lärare tre. Elevtextanalyserna utgår från Dysthe, Hertzberg och Hoels (2011) Texttriangeln (se s. 8) med inriktning på meningsuppbyggnad/språkriktighet, stavning samt skiljetecken. I avsnittet kommer även några exempel från elevtexterna att visas för att se eventuella skillnader.

Lärare 1 har arbetat med både individuell bedömning för eleverna, kamratbedömning samt kommentarer och feedback från läraren själv. Detta har resulterat i texter som svarar mot den pedagogiska planeringen sett till berättande texter där språkriktighet det vill i detta fall rikta in sig på meningsuppbyggnad, stavning och skiljetecken var i fokus. I L1 B framkommer följande avsnitt: ”Jag klev in genom den gråa, steniga portalen. Jag skymtade en äng och det doftade starkt av blommorna på ängen. När jag gick genom portalen bildades ett vakuum och jag fick lock i öronen, jag försökte att gäspa bort det.” I L1 C finner vi följande: ”Längst inne i ett vindsskrumsle hade jag funnit det gamla skrinet. Det var brunt, snidat och överhöljt av damm. Med darrande fingrar försökte jag få upp locket med det var svårt att få upp, det var nästan som om det var fastlimmat.”

Lärare 2 har låtit sina elever skriva ett utkast för hand för att sedan skriva sina texter i ett dokument på datorn. Här har jag fått informationen om att elevernas texter inte har blivit genomlästa innan skrivprocessen på dator har tagit vid. Detta leder i sin tur att samtliga tre texter från lärare 2 innehåller stavfel, avsaknad av skiljetecken samt att språkriktigheten med fokus på meningsuppbyggnad blir lidande. I L2 A finner vi följande: Klockan var 10 på kvällen det var ljus på himlen och Sandra och Erik var tröt Erik tänker försegsjälvt han tänker på Eva hennes finna ansikte. I L2 C framkommer följande mening: ”De pakade upp sakerna sen gick de till restuangen och bokade ett bord till 19:00 till 21:00 har dom bordet till.” Dessa exempel är början på beskrivande texter men hittills har eleverna inte getts möjlighet att sträva fullt ut mot den pedagogiska planeringen då feedbacken kommer i ett senare tillfälle i processen vilket gör att både språket och stavningen blir försvagat.

Lärare 3 har arbetat löpande med feedback till sina elever och innan texterna skulle renskrivas på dator skulle de ha lästs av läraren. Med den löpande feedbacken menade hen att hen hade läst elevernas utkast för att sedan ge kommentarer och ställa frågor där det behöver ändras eller utvecklas. Eleverna har här delgetts kommentarer och frågor som de ska ta hänsyn till vid sitt slutliga skrivande i dokumentet. Samtliga elevtexter har utformats på ett beskrivande och ingående sätt. I L3 A framkommer: ”Hon blev alldeles varm i kroppen när hon såg på honom. Men hon låg kvar och kallade att hon inte hade vaknat. Hon blundade och tankarna forsade fram i hennes huvud.” I L3 B läser vi följande avsnitt: ”Mia vaknade av att Victor snubblade på tröskeln. Ett lätt skratt lämnade hennes läppar innan hon satte sig upp.” Här har vi två exempel på fungerande meningsuppbyggnad, stavning och skiljetecken, vilket den pedagogiska planeringen efterfrågade. Det framkommer i lärare 3s texter att eleverna utifrån sina förutsättningar har getts möjlighet att sträva efter den pedagogiska planeringen då kriterierna som ovan nämnts angående språkriktighet, stavning och skiljetecken uppnås i varje elevtext.

I elevtextanalyserna kommer jag i kontakt med skilda resultat elevtexterna emellan. Märkbart skiljer även lärarnas insatser till resultaten som redovisas. Skillnader som till exempel hur återkoppling har givits löpande eller inte. För att förtydliga elevtexternas frekvens på uppkomna fel har en tabell sammanställts inom kategorierna språkriktighet, stavning och skiljetecken (se bilaga 1). Jag uppfattar att elevtexterna från lärare 1 och 3 uppfyller utifrån elevernas olika förmågor det som förväntades sett från den pedagogiska planeringen, det vill säga: tydlig meningsuppbyggnad, stark stavning samt korrekta val vid användandet av skiljetecken. Sett till lärare 2s elevtexter så når de i skrivande stund inte målen fullt ut. Eleverna väntar på en fördröjd feedback, det vill säga en återkoppling med kommentarer och frågor i ett senare skede i skrivprocessen, i detta fall efter att utkastet har skrivits i ett dokument i datorn.

5.5 Analys

I följande avsnitt kommer jag att presentera min analys. Analysen tar sin utgångspunkt i Uljens skoldidaktiska modell (se s. 10). I modellen fann jag tre begrepp som jag valt att använda som teman i min analys. Analysen kommer att kretsa kring dessa följande tre teman; elevperspektivet, lärarperspektivet och handlingsperspektivet. Genom de tre valda teman har

jag förhoppningen om att finna hur meningsfull skrivundervisning kan åstadkommas och då utifrån resultatredovisningen samt tidigare forskning.

5.5.1 Elevperspektivet

Uljens modell visar olika undervisningsprocesser (se s. 10). Det är själva mittendelen som står för undervisningen. Här finner vi begrepp så som interaktion, förståelse och innehåll. Alla delar bär en funktion i elevers lärande, exempelvis om vi ser till undervisningen som läraren planerar så deltar eleven i aktiviteter och producerar utifrån sina förutsättningar och sin förståelse exempelvis berättande texter. Det som eleverna här presterar ska sedan sammanfattas och användas framåtsyftande till förståelse inför kommande arbete (Uljen 1997, s. 174-180).

Det framkom i intervjuerna att samtliga lärare modellerade, konstruerade och gjorde skrivövningar eller såg på textexempel inför ett nytt arbetsområde. Detta gjordes för att skapa trygga elever eller för att väcka tankar, idéer och motivation hos eleverna vilket Ivanič (2004) lyfte fram i sin forskning. Ivanič visar att ett sätt att övertyga elever till skrivande är att de får ta del av bra konstruerade texter som modellerar och i sin tur kunde de ta lärdom av dem inför sitt egna skrivande. Då kunde de jämföra sina texter gentemot en stark och bra producerad text. Det lyfte Ivanič som en variant för elever att utveckla sitt sätt att skriva (Ivanič 2004, s. 229).

I både intervjuer och observationer så framkommer det i undersökningen att elevers lärande stärks av att delta i en social gemenskap. Samtliga lärare befann sig i skrivundervisning som förespråkade och tillät eleverna att producera berättande texter tillsammans med andra elever. Det gav eleverna möjlighet till att utbyta idéer, tankar och att kritiskt granska och bedöma både sitt egna men också kamratens arbete. Exempelvis förespråkar Lundgren (2010) att elevens inre och implicita kunskapsutveckling utvecklas genom att hen deltar i läs- och skrivhändelser med andra. Det krävs dock att läs- och skrivhändelserna uppfyller sociala och meningsfulla kriterier. Skrivandets sociala kraft kan även utveckla en kritisk medvetenhet hos eleverna (Lundgren & Säljö & Liberg 2010, s. 241). Elever lär fördelaktigt i en gemenskap med andra, de kan genom att få arbeta tillsammans med exempelvis en kamrat imitera och erövra nya kunskaper, det benämnde Vygotskij som den proximala utvecklingszonen. Detta arbetssätt ger upphov till ett sociokulturellt arbetssätt som i sin tur involverar literacypraktiker i en kombination (Strandberg 2006, s. 51).

5.5.2 Lärarperspektivet

Det framkom i intervjun med lärare 1 att rätt utmaning till rätt elev lägger grunden för en god undervisning men också för en stark motivation hos eleverna. I Hatties forskning framkom att den framgångsrika läraren behövde ha förmågan att veta när inläring sker och inte sker för sina elever. Det innebär att det som ligger framför eleven behöver vara av rätt svårighetsgrad och ligga rätt i tiden för att föra undervisningen framåt (Hattie 2012, s. 36–37). Även här går Vygotskijs proximala utvecklingzon in, det eftersom han förespråkade att elever kan utveckla och erövra ny kunskap i och med att de ges möjligheten att imitera eller ta efter andra elever eller lärare. Det leder till att de får testa på något nytt i samband med att en annan elev eller lärare genomför en uppgift. Det i sin tur leder till att eleven som imiterade första gången kommer vid nästkommande liknande uppgifter klara av dem på egen hand (Strandberg 2006, s. 51).

I intervjun med lärare 1 delgavs information om att motivationen hos eleverna var avgörande för det meningsfulla lärandet. För att skapa det meningsfulla lärandet menade hen att hens uppgift var att se till att rätt utmaning och material anpassades efter varje elevs förmåga. Även Selander (2010) lyfte angående rätt utmaning till eleverna från läraren. Han gick in på att den goda läraren har förmågan att se när en elev behöver utmaning för att utvecklas vidare. Selander menar att den goda läraren uppfattar när en utmaning ska tillföras och bidra till elevens kunskapsutveckling. Med lagom utmaning menar Selander att den goda läraren behöver ha förståelse och insikt i hur mycket av den nya kunskapen som eleven har hunnit att ta in för att utifrån det kartlägga nästa utmaning (Selander 2010, s. 208).

I intervjun med lärare 2 framkom att hen ansåg det viktigt att undervisningen kunde användas och vara relevant för eleverna även utanför skolans ramar. Hen ansåg att eleverna behöver se kopplingen för att motiveras till arbete. Det framgick i Ehrnlund och Ekerstedt (2015) att läs- och skrivpraktiker inte enbart ska syfta till att elevernas kunskaper och förmågor blir användbar inom skolans ramar. Läraren ska tydligt förmedla syftet och målsättningen med läs- och skrivundervisningen. Dessutom lyfte Ehrnlund och Ekerstedt att undervisningen ska visa på meningsfullhet, användbarhet och relevans för elevernas liv, vilket knyter an till det som framkom vid intervjun av lärare 2 (Ehrnlund & Ekerstedt, 2015 s. 58).

Processdiskursen följdes mer eller mindre av de tre lärarna. Ivanič behandlar i sin modell processdiskursen som att arbetet är en pågående process, vart är vi nu och vart ska vi här näst.

Ivanič beskriver det som att processen är en transportsträcka till att nå målet och att vägen dit ger eleverna möjlighet till att förbättra och utveckla sin skriftliga process och slutligen resulterar det i att kvaliteten på arbetet förbättras och utveckling kan ses (Ivanič 2004, s. 231). Ser vi till lärare 1 och 3 så har eleverna i deras process fått löpande feedback både från läraren men också från kamrater. Det har gjort att eleverna har fått tips och möjlighet till bearbetning av sina texter under arbetets gång så att texten vid slutprodukt har resulterat i väl bearbetade texter som visar på att eleverna har utvecklats under processen. Lärare 2 däremot har avvaktat med feedback under arbetets gång, vilket har resulterat i att eleverna kommer behöva gå in i sin slutliga renskrivning i efterhand för att korrigera eventuella fel som har uppstått i texten. En konsekvens av det blir att de eleverna inte får uppleva förbättringen och utvecklingen under arbetets gång utan först i slutet av skrivprocessen när de ska rätta fel som uppstått. I intervjuerna framkommer det att korta mål under resans gång leder till elever som genomför och uppnår målen i den rådande planeringen, och det skulle kunna stödja elevernas upplevelse av meningsfullhet.

5.5.3 Handlingsperspektivet

Det föreskrivs i Lgr11 (2011) att språk, identitetsutveckling och lärande är nära sammanlänkade. Eleverna ska ges rika möjligheter att läsa, samtala och skriva och genom dem få utveckla förmågor och möjligheter att kommunicera och genom det skapa en tilltro till sin egna språkliga förmåga. Enligt Lgr11 (2011) ska skolan sträva efter att vara en levande social gemenskap som skapar trygghet till verksamheten, samt en vilja och lust till att lära (Skolverket 2011, s. 9–13).

Vygotskij som är grundaren till det sociokulturella tänkandet framställde tydligt i sin forskning att utveckling inom språket inte kan ske om inte en social kommunikation finns tillgänglig (Vygotskij 2001, s. 10–11). Efter att ha genomfört både observationer och intervjuer så framkom det att samtliga lärare i varierande utsträckning modellerade, konstruerade eller arbetade med texter tillsammans för att skapa förståelse till det påbörjade arbetsområdet. Det framkom att samtliga individer, lärare eller elever tillsammans är en avgörande del för det meningsfulla lärandet. Håkansson och Sundberg belyser vikten av ett bra socialt samspel och att interaktionen som sker mellan individerna ligger till grund för den kvalitativa och goda undervisningen (Håkansson & Sundberg, 2012 s. 76). Det sociokulturella perspektivet på lärande tar även Norberg Brorsson (2009) upp och beskriver att lärandet är en

social aktivitet där elever tillsammans med andra lär sig och utvecklas. Norberg Brorsson poängterar att lärare kan använda det gemensamma arbetet som en strategi i undervisningen (Norberg Brorsson 2009, s. 14).

Det framgår till och med i Håkansson och Sundbergs (2012) forskning att vissa former av det individuella arbetet kan få negativa konsekvenser på elevernas lärande. De syftar på situationer där eleverna lämnas på egen hand att lösa och bearbeta uppgifter (Håkansson & Sundberg 2012, s. 88). Samtliga lärare arbetade vid detta tillfälle i grupp- eller par skrivning. En reflektion som framkom var att eleverna själva hade önskat det men också för att kamratskrivande kan stärka elevernas utveckling.

Håkansson och Sundberg (2012) beskriver utvecklingen av kvalitativt god undervisning och pekar på interaktionens roll. De syftar både på interaktionen mellan elever och lärare samt interaktionen mellan elev och elev, och menar att interaktionen kan användas för att motivera, uppmuntra och stärka elevernas utveckling. De belyser vikten av ett bra socialt samspel och att den interaktion som sker mellan lärare och elev eller mellan elev och elev ligger till god grund för en kvalitativ god undervisning (Håkansson & Sundberg, 2012 s. 76). Mina resultat visar att samtliga lärare månade om att göra saker tillsammans, från att modellera, konstruera, samtala, skriva tillsammans, skrivlekar och andra framkommande interaktioner. Det framkom också att det gjordes för att tydligheten skulle framträda samt för att eleverna skulle motiveras och känna sig trygga inför kommande arbetsområde. Uljens pekade på att det centrala mötet som sker i undervisningen är det mötet som sker mellan lärare och elev. Det är de tillsammans som gör att lärandet både sker och blir meningsfullt. Genom att följa Uljens (1997) skoldidaktiska modell ser vi hur varje steg bidrar till en meningsfull och framåtsyftande undervisning då förståelsen vävs in för att dels använda redan behärskad kunskap men också för att veta vad nästa utmaning ska bli (se s. 10) (Uljens 1997, s. 174, 188).

6 Diskussion

I följande avsnitt kommer jag att föra en diskussion som har som avsikt att knyta ihop undersökningens frågor med tidigare forskning, litteratur, mina resultat och mina analyser. Syftet är att kunna se vilka förutsättningar som gynnar skrivundervisningen och elevers skrivutveckling. Jag har även förhoppningarna om att finna motsättningar som skulle kunna leda till att utvecklingen och undervisningen missgynnas. Avslutningsvis följer i avsnittet en kortfattad slutsats där jag ventilerar tankar som uppkommit i och med undersökningen. Undersökningens frågor tog utgångspunkt i följande frågeställningar: Vilka strategier använder lärare för att motivera elever i skrivundervisningen? Vad i lärarnas genomförande av lektioner leder till ett meningsfullt lärande? Varför blir elevers resultat i skrivundervisning som de blir?

Det finns delar i undersökningen som fått mig att reagera och-/eller reflektera. Det gäller särskilt arbetssätt som med fördel kan anammas eller forskning som jag som ny lärare kan ha god användning av. Exempel så som att löpande feedback och tydliga mål kan ge upphov till meningsfullhet och motivation hos eleverna. Samtidigt gav undersökningen en inblick i delar där osäkerhet eller försvagande av skrivutveckling framkom snarare än en förstärkning. Exempel på detta var den fördröjda feedbacken som kan riskera att eleverna tappar motivationen och i slutändan hämmar uppkomsten av meningsfullhet. Jag går tillbaka till Ivanič (2004) och avsnittet med processdiskursen. Det framgick tydligt här att själva slutprodukten inte är det viktigaste utan att själva processen bör vara i fokus. Frågor så som vart är vi och hur tar vi oss dit vi ska är nära sammanlänkade med denna diskurs (Ivanič 2004, s. 231). Även Hattie förespråkar det synliga lärandet bland annat i form av framåtsyftande återkoppling och den ska användas till målmedvetna övningar som ger eleverna goda förutsättningar att utifrån sina förmågor klara av det som förväntas av dem (Hattie 2012, s. 33). Skolverket (2013) går in på ett flertal faktorer som ansågs påverka elevernas lärande positivt. Här fann vi bland annat formativ bedömning. De menade att den formativa bedömningen kräver närvarande lärare som vill arbeta för att eleverna ska komma längre i sin kunskapsutveckling. Det formativa handlar om att se vad eleven behärskar och se vad som kommer här näst i undervisningen (Skolverket 2013, s. 18–19, 42, 56). I mina observationer och elevtextanalyser så framkommer det en kraftig skillnad på elevernas resultat. Lärarna som anammat löpande feedback och som har gett eleverna framåtsyftande återkoppling under arbetets gång har i slutet av arbetsområdet fått in väl bearbetade texter och eleverna har fått

genomföra bedömning och bearbetning på sina egna och kamraters texter. Motivationen och arbetsglädjen har här syns i texternas utformande. Det här var också målen i de pedagogiska planeringarna. Ser vi till lärare 2 som inte har arbetat med löpande feedback framkommer ofullständiga texter med återkommande stavfel och svag meningsuppbyggnad. Tanken var att eleverna efter renskrivande skulle få gå in och korrigera felen som uppstått. Jag personligen uppfattar det som en motivationssänkande strategi eftersom eleverna går in och ändra i texter de känt sig färdiga med. Hur kommer eleverna reagera när de får återkoppling i efterhand? Kan motivationen bli lidande hos eleverna när de måste gå in och korrigera i en text de redan har renskrivit?

I undersökningen reagerade jag på att enbart en lärare lyfte vikten av att varje enskild elev ska ges utmaning utefter deras förmåga och förståelse då hen ansåg det viktigt för ett meningsfullt lärande. Det framkom i forskningen som Selander (2010) förespråkade att den goda läraren ser när en elev behöver utmaning för att ta sig vidare i sin kunskapsutveckling. Han menade att läraren behöver ha kunskap om hur mycket av den nya kunskapen eleven har befast för att sedan kunna göra en kartläggning på var nästa utmaning kommer att hamna (Selander 2010, s. 208). Vid intervjuer och observationer så framkom det endast hos lärare 1 att en utmanande strategi är att se till att alla elever utmanas utefter sin förmåga. Hen nämnde att om man inte tillgodoser både starka och svaga elever finns risk att som lärare tappa motivationen hos sina elever. Ser man till de pedagogiska planeringarna så tar de enbart upp vad arbetsområdet ska behandla och hur de ska gå tillväga för att uppnå målen i det kommande arbetsområdet. Inte i vilken grad de ska utmanas. Tar vi en närmare inblick i elevtexterna så framkommer det både starka och svaga resultat. Det framkommer starka resultat hos lärare 1 samt lärare 3. Vilket kan tyckas vara ett sätt att tillåta eleverna att få arbeta och sträva efter att skriva starka och väl bearbetade texter. Även om lärare 3 inte nämner att elever ska ges rätt utmaning utefter en kartläggning så lyser det fram i elevtexterna. Annat framträder hos lärare 2 där elevernas texter inte har gett dem utvecklingsmöjlighet eller starka bearbetade texter i den utsträckning som den pedagogiska planeringen efterfrågar, då det brister i stavning, språkriktighet och användande av skiljetecken. Än en gång riskerar motivationen hos lärare 2s elever att bli lidande då de inte utmanas och får återkoppling löpande i processen.

Enligt Lgr11 (2011) ska skolan sträva efter att vara en levande social gemenskap som skapar trygghet till verksamheten, samt en vilja och lust till att lära. Det framgår även i Lgr 11 att

eleverna efter genomgången grundskola ska kunna använda sig av det svenska språket på ett varierat tillvägagångssätt och att de ska ha utvecklat den förmågan enskilt och i en gemenskap med andra och genom det känna tillit till sina förmågor och kunskaper (Skolverket 2011, s. 9–13). Det är så lärarna ska arbeta och det framkom i samtliga pedagogiska planeringar att eleverna skulle få genomföra arbetsområdet tillsammans med kamraterna genom att antingen producera en kortare berättelse eller några avsnitt i en bok. Detta sätt att arbeta förespråkar för den sociala gemenskapen sett både till situationen lärare-elev eller situationen elev-elev. Det framkommer i litteraturen att en stor mängd eget arbete inte är till fördel för elevernas kunskapsutveckling samt att det kan ha en negativ effekt på elevernas motivation (Skolverket 2013, s. 17). Håkansson och Sundberg tog upp ett annat perspektiv på individuellt arbete. De pekade på att uppgifter där eleven lämnas ensam att lösa och ta sig an uppgifter kan komma att ha negativa effekter på elevernas lärande. En intressant reflektion här blir då i hur stor utsträckning det individuella lärandet egentligen ska få ta när det riskerar negativa effekter på elevernas kunskapsutveckling (Håkansson och Sundberg, 2012 s. 88).

I undersökningen har den sociala interaktionen varit en ledstjärna. Det har framkommit i flera forskares verk att det sociokulturella perspektivet spelar en stor roll i elevernas lärande, bland annat så finner jag stöd i Vygotskij (2001). Han menar att det inte kan ske någon utveckling inom språket eller av individens tänkande om man inte kommer i kontakt med en social kommunikation (Vygotskij 2001, s. 10–11). Norberg Brorsson (2009) lyfte också vikten av det sociokulturella perspektivet och att det är en social aktivitet som man i en gemenskap med andra deltar i (Norberg Brorsson 2009, s. 14). Jag tycker att det är intressant att två olika skolor, i två olika årskurser och tre olika lärare befinner sig i skrivundervisning som förespråkar för par eller grupparbeten när jag kontaktar dem. Genom intervjuerna så får jag förståelsen att det inte bara var en slump, det hörde till vanligheten att de modellerar, konkretiserar och skriver tillsammans. Tillsammans i klassen så lärde de sig olika strategier att genomföra olika moment i skrivundervisningen. Det svarar mot det som Håkansson & Sundberg (2012) belyser i sin forskning att det är viktigt att elever får komma i kontakt med en socialt stödjande undervisning och att de här får utveckla sina kunskaper och lära in nya lärandestrategier (Håkansson & Sundberg 2012, s. 156). Trots liknande upplägg skiljer sig elevernas texter sig åt i en stor grad vilket bör uppmärksammas.

Elevtexternas resultat fick mig att reagera starkt, skillnaden mellan att arbeta med löpande feedback och fördröjd feedback har så pass stor påverkan på elevernas arbete. Genom att ta del av felfrekvenstabellen (se bilaga 1) så framgår det tydligt betydelsen av löpande feedback. Lärarna som arbetade med löpande feedback har genererat i starka och väl bearbetade texter och hamnar på en felfrekvens på totalt 6 fel och 16 fel. Ser vi till lärare 2 som i sin tur kommer ge fördröjd feedback var de renskrivna texternas felfrekvens på totalt 105 förekommande fel sett till språkriktighet, i detta fall med inriktning på meningsuppbyggnad, stavning och användande av skiljetecken. En märkbar stor skillnad sett till resultat men möjligt också motivationsmässigt.

6.1 Slutsats och frågor till vidare studier

I min undersökning var syftet att genom att använda mig av kvalitativa forskningsmetoder undersöka och finna mönster hos svensklärare och hur de arbetar för att skapa en meningsfull skrivundervisning. Min förhoppning var att finna strategier som låg till grund för elevers skrivutveckling. Det har jag till viss del gjort. Det framkom även att det fanns motsättningar mellan vissa strategier att utföra undervisning. Genom undersökningens gång har jag mer än tidigare förstått läraryrkets komplexitet. Lärare kan skapa meningsfull undervisning med sina elever dock kommer kartläggning, upplägg, gruppens förutsättningar, förkunskaper, lärarens entusiasm och interaktionens funktion i slutändan att väga in hur elevens resultat kommer att bli. Det som har framkommit som tankar och funderingar till vidare studier kring ämnet är elevers motivation i samband med återkoppling och feedback i skrivundervisningen. Jag skulle gärna fördjupa min undersökning vidare genom att titta på hur processrelaterad återkoppling kontra fördröjd feedback påverkar elevers motivation till skrivande.

Litteraturförteckning

- Dimenäs, J., 2007. *Lära till lärare: Att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB.
- Dysthe, O., Hertzberg, F & Hoel, T., 2011. *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur AB
- Ehrnlund, I. & Ekerstedt, A., 2015. *Explicit undervisning för läs- och skrivutveckling*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Eriksson, A., 2007. Aktionsforskning som forskningsansats. i: *Lära till lärare*. Stockholm: Liber AB.
- Garme, B., 2010. *Elever skriver*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hattie, J., 2012. *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.
- Hopmann, S., 1997. Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. i: *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, J. & Sundberg, D., 2012. *Utmärkt undervisning - Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ivanič, R., 2004. Discourses of writing and learning to write. i: *Language and Education 18 (3)*.
- Jank, W. & Meyer, H., 1997. Didaktikens centrala frågor. i: *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C., 2010. *Lärande skola bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Molloy, G., 2008. *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Norberg Brorsson, B., 2007. *Man liksom bara skriver. Skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro: Universitetsbiblioteket .
- Norberg Brorsson, B., 2009. *Skrivandets makt*. Stockholm: Liber AB.
- Patel, R. & Davidsson, B., 2011. *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB
- Selander, S., 2010. Didaktik- undervisning och lärande. i: *Lärande skola bildning grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Skolverket, 2011. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2013. *Forskning för klassrummet- vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

- Strandberg, L., 2006. *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Säljö, R., 2010. Den lärande människan. i: *Lärande skola bildning grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Uljens, M., 1997. *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet, 2002. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S., 2001. *Tänkandet och språket*. Göteborg: Daidalos AB.
- Wagner, C., Kawulich, B. & Garner, M., 2012. *Doing Social Research A global context*. Berkshire : McGraw-Hill Higher Education.

Bilaga 1: Felfrekvens i elevtexter

Elevtext	Språkriktighet	Stavning	Skiljetecken	Totalt antal förekommande fel hos varje lärare.
L1A	1	0	2	Lärare 1 6
L1B	0	2	0	
L1C	1	0	0	
L2A	10	16	5	Lärare 2 105
L2B	20	8	17	
L2C	8	10	11	
L3A	0	0	2	Lärare 3 16
L3B	4	1	3	
L3C	2	2	2	

Förekommande fel i varje elevtext utifrån kriterier i de pedagogiska planeringarna.