

”Vadå skribent? Jag är ingen skribent, jag gör bara uppgiften!”

En studie om en grupp gymnasieelevers reflektioner kring sitt skrivande.

Av: Serife Babaoglu

Handledare: Stina Hållsten

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Examensarbete 15 hp

Ämne Svenska | Höstterminen 2017

Ämneslärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot gymnasieskolan



Abstract

Title: Writer? Im am not a writer. Im just doing the task.

Autumn 2017

Author: Serife Babaoglu

Supervisor: Stina Hållsten

This study is founded on my personal interest in Swedish as a language as well as a subject in the Swedish school system. The development of pupils in terms of the Swedish language has always interested me, in particular the writing development and what motivates pupils to write texts. During my time as a teacher, I have observed several key factors that contributes to the development of pupils' writing skills; for example, the pursuit of a grade, demands from the teacher, or the interest in a specific genre. However, there are certainly an exceeding number of factors that affects pupils' writing development.

In addition, as a teacher I have encountered several difficulties present in pupils writing ability as well as their self-perception as writers. For example, during a writing exercise in Swedish 1, a course in upper secondary school, the pupils were learning how to paraphrase. The pupils were asked by me "What makes you into a good writer?", with a surprised look the pupil said "Writer? I am not a writer? I am just doing the task". Subsequently, it became clear to me that these pupils do not view themselves as writers. They might not feel that the texts are their own in which their personalities and experiences are present.

Thus, I chose to conduct a writing project in the school which I work. The present study will analyse upper secondary school pupils' self-reflections about their writing. This will be conducted by asking upper secondary school pupils at a school with a vehicular profile to read and write short stories as well as writing reading logs. The idea is that as the pupils were writing their short stories and writings their reading logs I would simultaneously collect and analyse their logs. In conclusion, the study will be based on the pupils' reading logs. The purpose is to investigate the self-perception of pupils' writing as they are writing and reflecting over their written production.

Key words: log book, reflection, writing progress, upper secondary school, swedish

Nyckelord: loggbok, reflektion, skrivprocess, gymnasiet, svenska

Innehållsförteckning

1 Inledning	5
2 Bakgrund	6
2.1 Centralt innehåll för svenskämnet på gymnasiet	7
2.2 Begreppsdefinition	7
3 Disposition	9
4 Syfte och frågeställning	9
5 Tidigare forskning	10
5.1 Lärares språkval i undervisningen som påverkar elevernas förståelse för uppgifter	10
5.2 Tre lärare, tre skrivuppgifter, tre olika arbetssätt	11
5.3 Elevtexter som produceras i det egna hemmet	12
5.4 Skriftpraktiker på två olika yrkesprogram: bygg- och omvårdnadsprogrammet	12
5.5 Reflektion i undervisningen	13
6 Teoretiska utgångspunkter	13
6.1 En dialogisk språksyn på Vygotskijs vis	13
6.2 Intertextualitet- ett ständigt återkommande fenomen	14
6.3 Reflektion i undervisningen	15
6.4 Skrivprocesser- från tanke till text	15
6.4 Teorisammanfattning	16
7 Material och urval	17
7.1 Deltagare	17
7.2 Novell- projektet	17
7.3 Skrivuppgiften i form av noveller	18
7.4 Skrivuppgiften i form av loggböcker	19
7.5 Avgränsningar	19
7.6 Etiska överväganden	19
8 Metod	20
8.1 Analys av elevmaterial i form av loggböcker	20
8.2 Material kopplat till teorier	21
9 Analys- och resultatredovisning	21
9.1 Tema 1	22
9.2 Tema 2	24
9.3 Tema 3	27
9.4 Tema 4	28
9.5 Tema 5	30
9.6 Tema 6	32
9.7 Tema 7	34
9.8 Tema 8	35
9.9 Tema 9	36
10 Diskussion och slutsats	38
10.1 Elevernas sätt att se på sig själv med hjälp av lärarens respons	38
10.2 Brist på inspiration- inte en svårighet	40
10.3 Tankekarta som ett hjälpmedel	42
10.4 Reflektioner kring resultatet	42
11 Vidare forskning	43

Bilaga 1	44
Bilaga 2	45
Bilaga 3	46
Bilaga 4	47
Referenslista	48
Tryckta källor	48
Elektroniska källor	49

1 Inledning

Upprinnelsen till denna uppsats kommer ur mitt intresse för det svenska språket men även svenska som undervisningsämne i grundskolan och på gymnasiet. När det var dags att välja ämne under min andra termin på ämneslärarutbildningen föll det naturligt för mig att svenska skulle vara ett utav mina ämnen. Av personliga skäl har svenskämnet varit oerhört viktigt för mig samt min syn vad gäller integration och identitet. Jag har ofta och länge intresserat mig för elevers skrivutveckling och vad som driver dem till att producera texter. Under ett avhopp från studierna arbetade jag som lärare och gör det även i skrivande stund. Under min tid som lärare har jag bevittnat ett antal centrala faktorer som bidrar till elevers skrivutveckling; strävan efter ett betyg i ett visst ämne, kraven från läraren samt intresse för en specifik genre. Med det sagt utesluter jag inte att det föreligger fler faktorer till elevers skrivutveckling.

Under tiden som aktivt arbetande lärare påträffade jag en del svårigheter hos elever vad gäller skrivande men även deras syn på sig själva som skribenter. Under ett skrivmoment i ämnet Svenska 1 på gymnasiet var tanken att eleverna skulle arbeta med referat. Vid ett tillfälle ställde jag frågan till eleverna ” Vad gör dig till en bra skribent?”, med förvånade och förvirrade blickar svarade majoriteten av eleverna något i stil med ”Vadå skribent? Jag är ingen skribent, jag gör bara uppgiften!”. I den stunden gick det upp för mig att eleverna inte ser sig själva som författare och skribenter, att de inte känner att de äger sina texter och att texterna inte är formade utifrån deras olika personligheter och erfarenheter. Detta citat har kommit att spela en stor roll för denna uppsats så jag har valt att döpa min uppsats precis som citatet.

Jag valde att starta ett skrivprojekt på skolan som jag i skrivande stund arbetar på. Denna uppsats kommer att behandla gymnasieelevers reflektioner kring sitt skrivande men även hur de ser på sig själva som skribenter. Detta genomförs på så vis att en grupp gymnasieelever på ett fordonsprogram under en tid fick föra loggboksanteckningar, läsa och skriva noveller. Tanken var att under tiden som eleverna skrev sina noveller skulle de föra loggboksanteckningar och jag har samlat in dem för att läsa dem samt analysera dem. Dessa anteckningar kommer att ligga till grund för min analys i denna uppsats. Syftet med denna uppsats är att ta reda på hur elever ser på sitt skrivande genom att föra loggboksanteckningar samt hur de reflekterar över sig själva som skribenter.

2 Bakgrund

Denna uppsats kommer att handla om hur en grupp gymnasieelever reflekterar över sitt skrivande men också hur de ser sig själva som skribenter. Under min tid som verksam lärare har jag erfarit en del återkommande företeelser hos elever vad gäller skrivande. Allt som oftast har elever uttryckt frustration över att skriva och än mer vad gäller fiktiva berättelser. Vad detta beror på är svårt säga men jag refererar till Ann-Christin Randahl som skriver i avhandlingen *Strategiska skribenter* (2014), att många gånger förväntas svenska elever behärska ett antal lingvistiska färdigheter, som de ska ha med sig som skribenter i olika slags skrivsituationer. Därför upplevs skrivandet som en mödosam process såväl kognitiva som sociala krav (Randahl, 2014: 17). För att göra denna uppsats didaktiskt relevant är det viktigt att se över vad som sägs i läroplaner vad gäller loggboksskrivande, alternativt processkrivande. Under tiden som jag planerade novellprojektet var jag noga med att det skulle finnas belägg för projektet i läroplanen. Nedan följer tre förmågor som eleverna förväntades att uppnå vid projektets slut. Syftet till varför just dessa tre förmågor valts ur bottnar sig i projektets ämne. Dessa förmågor prövades genom att eleverna skrev noveller, läste andra noveller samt förde loggboksanteckningar (www.skolverket.se).

- Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.
- Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.
- Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

Arbetsformen loggbok kan kopplas till läroplanen på flera sätt. I och med att eleverna skulle beprövas vad gäller genreskrivning och reflekterande texter finns det belägg i läroplanen för denna arbetsform (www.skolverket.se). De centrala innehåll som kopplas till loggboksskrivande är:

- Skolämnet svenska ska syfta till att ge eleverna möjlighet att utveckla en förmåga att kommunicera vad gäller i tal och skrift.
- Få kunskaper om befintliga språkregler samt olika typer av genrer.
- Skolämnet svenska ska stimulera elevernas lust att läsa, skriva, tala och lyssna, detta ska bidra till deras personliga utveckling.

Eftersom detta projekt bedrevs på ett yrkesförberedande program är det av största relevans att se över vilka kurser som läses på programmet. Skolverkets kursplan för yrkesförberedande programmen skiljer sig en del från de teoretiska programmen. Det programmen har gemensamt är de gymnasiegemensamma ämnena. Under de tre åren som eleverna går på ett fordonsprogram läser eleverna ämnen som gäller alla elever som läser på ett nationellt gymnasium. Under första året läser alla elever Svenska 1 (alternativt Svenska som andraspråk 1), Engelska 5, Idrott och hälsa 1, Matematik 1a, Naturkunskap samt ett antal olika fordonsämnen. Det andra året läser eleverna Religion 1, Historia 1a1 samt fordonsämnen. De har även möjlighet att lägga till Svenska 2 och Engelska 6 som individuellt val för att få grundläggande högskolebehörighet. Det sista året spenderas större delen av utbildningen ute på praktik men under tiden de är på skolan läser eleverna Samhällskunskap 1a1 samt fordonsämnen. De elever som valde högskolespåret i årskurs två fortsätter även med det i årskurs tre och således läser eleverna Svenska 3 (www.skolverket.se).

2.1 Centralt innehåll för svenskämnet på gymnasiet.

Denna uppsats syftar till att ta reda på hur en grupp gymnasieelever reflekterar över sig själva som skribenter. Detta sker genom att studera och analysera deras loggböcker. Det av största relevans att se över hur styrdokumentet kring svenskämnet ser ut eftersom denna uppsats handlar om elevers skrivande i svenskämnet. Utifrån det centrala innehållet bör lärare planera, utföra samt utvärdera sin undervisning. Skolämnet svenska ska syfta till att ge eleverna möjlighet att utveckla en förmåga att kommunicera vad gäller i tal och skrift. Detta görs genom att läsa och skriva texter. Att arbeta med skönlitteratur ger eleverna en möjlighet att förstå andra människor från olika kulturer, deras livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Det ska även bidra till att öppna upp för nya perspektiv. En annan viktig del i det centrala innehållet är att eleverna ska besitta kunskaper om språkets uppbyggnad och befintliga språkregler samt olika typer av genrer. Skolämnet svenska ska stimulera elevernas lust att läsa, skriva, tala och lyssna, detta ska bidra till deras personliga utveckling. Muntliga framställningar, användandet av presentationstekniska verktyg skall också tillhandahållas. En s.k. förberedelse inför kommande arbetsliv och-eller studier ska ges eleverna (www.skolverket.se).

2.2 Begreppsdefinition

Nedan följer definition av begrepp som denna uppsats behandlar. De begrepp som finns med på denna lista nämns på ett eller annat sätt i denna uppsats. Begreppen följer ingen särskilt rangordning.

Novell: novell (franska nouvelle eller italienska novella), kom under medeltiden att bli benämning på en prosaberättelse som skildrar en ovanlig, ”ny” händelse. Med ”ny” kan antingen berättelsens stoff eller berättarsättet avses. Novellen, som har ett betydligt mindre omfång än romanen och ett begränsat antal personer, är i behov av en klar och koncentrerad fabel eller story. Det finns två grundtyper av novell: den väl uppbyggda, ofta anekdotiska novellen som slutar med en välberäknad poäng samt skissen, stämningsskildringen, där det yttre skeendet spelar mindre roll (www.ne.se).

Loggbok: loggbok., traditionell och allmänspråklig benämning på den dagbok, formellt benämnd skeppsdagbok, maskindagbok, eller kombinerad skepps- och maskindagbok, som enligt sjölagen på noga angivet sätt skall föras på de flesta handelsfartyg (www.ne.se). Värt att nämna är att begreppet loggbok i denna uppsats syftar till att eleverna ska föra en typ av dagbok kring sitt skrivande.

Textfrågor: Samtal med eleverna kring den lästa novellen. Innehåll och struktur diskuteras samt att läsförståelsen kontrolleras. Samtalen äger rum innan, under och efter arbetet med den egna novellen. Detta begrepp har utformats på egen hand för att det ska falla inom ramen för det som uppsatsen behandlar.

Samtalsfrågor: Samtal med eleverna utifrån den lästa novellen. Samtalet är utformat på så sätt att novellen diskuteras med syfte att förankra novellen i elevernas liv så att de kan relatera till den. Även detta begrepp har utformats på egen hand för att det ska falla inom ramen för det som denna uppsats behandlar.

Skrivprocess: Processen under skrivandets gång. Innefattar planering, organisering och genomförande (Randahl, 2014: 24).

Reflektion: Noggrann (och djup) eftertanke: reflektionsdiktning; reflektionslyrik; en stunds ~ över världsläget (www.ne.se).

Intertextualitet: intertextualitet innebär att alla texter som produceras har påverkats eller kommer att påverka andra texter. För att förstå intertextualitet bör man undersöka diskursens konstruktion (Westman, 2009:35).

3 Disposition

Uppsatsen inleds med en inledning där upprinnelsen till uppsatsen beskrivs, i inledningen presenteras även syftet för första gången. Därefter kommer bakgrunden, där beskrivs uppsatsen lite närmare samt de centrala innehållen från läroplanen. I samma del finns även en begreppsdefinition som beskriver de relevanta begreppen som uppsatsen tar upp. Sedan presenteras uppsatsens syfte och frågeställningarna som denna uppsats prövar. Därefter följer stycket om tidigare forskning där det tas upp relevant forskning kring ämnet som uppsatsen behandlar. Därefter kommer de teoretiska utgångspunkterna som ligger till grund för denna uppsats. I stycket därefter beskrivs hur materialet till uppsatsen samlats in och sedan vilken metod jag använt mig utav. I analysdelen, som kommer efter material och metod, analyseras det material som samlats in. Dessa analyser kopplas sedan till teorierna. Slutligen följer en diskussion där analysdelen diskuteras.

4 Syfte

Det övergripande syftet med denna uppsats är att undersöka hur en grupp gymnasieelever reflekterar över sitt skrivande med hjälp av loggböcker, under tiden som de skrev noveller. I uppsatsen undersöks det även hur de reflekterar över sig själva som skribenter. Detta görs genom de frågeställningar som jag har utformat för att kunna koppla till ett didaktiskt perspektiv i skolan vad gäller skrivande. Förhoppningen är att denna uppsats ska bidra till en ökad förståelse hos lärare vad gäller elevers reflektioner kring sitt skrivande.

4.1 Frågeställningar

1. Hur reflekterar gymnasieelever kring sitt skrivande inom en viss genre, som i detta fall är noveller?
2. På vilket sätt relaterar deltagarna till sig själva som skribenter?

5 Tidigare forskning på området

Den forskning som jag fick tag i har allt som oftast handlat om att författaren följt en eller ett antal lärare under deras svenskundervisning, analys av elevmaterial i form av skrivuppgifter och sedan en sammanställning av materialet. Detta passar mitt uppsatsämne då tanken är att göra en liknande undersökning som de avhandlingar och artiklar jag hittat.

5.1 Lärares språkval i undervisning som påverkar elevernas förståelse för uppgifter

Docenten Karolina Wirdenäs, verksam inom Institutionen för svenska och flerspråkighet vid Stockholms universitet, skrev artikeln *Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan* (2013). Artikeln skrev Wirdenäs i samband med forskningsprojektet Text och kunskapsutveckling i skolan (TOKIS), där hon följde tre verksamma svensklärare i deras svenskundervisning, värt att nämna är att Wirdenäs baserar sin analysdel och grunden för hela avhandlingen på en lärares undervisningsupplägg samt elevernas skrivuppgifter. Vid analys av undervisningsupplägget använder hon verksamhetsanalytiska, interaktionsanalytiska samt textanalytiska redskap. Den verksamhetsanalytiska delen i hennes undersökning handlar i stort sätt om att betrakta och följa det som sker i klassrumssituationer som är beroende på av tid och plats samt aktörerna i undervisningen. Klassrumssituationer beskrivs som helkassdiskussioner och smågruppssamtal där lärare och elev deltar. Den interaktionella analysen innefattar interaktionen mellan lärare och elev. Där studerar Wirdenäs kommunikationen mellan elev och lärare som sker i klassrummet, detta ter sig i form av turtagningssystem, frågekonstruktioner och liknande. Vad gäller textanalysen studerar Wirdenäs hur läraren ger både skriftliga samt muntliga instruktioner och därmed undersöker Wirdenäs lärarens språkval. Detta menar hon, ger konsekvenser i hur eleverna uppfattar instruktionen och detta innebär att texten som eleven sedan producerar är färgad av dennes uppfattning av instruktionen. Hon hävdar vidare att olika val av språkval under arbetets gång ger varierande typer av stöd. ”Om man med sina språkliga val ger sina elever så öppna ramar (medvetet eller omedvetet) så kommer eleverna att tolka och genomföra uppgiften på olika sätt” (Wirdenäs, 2013:81). Resultatet i hennes undersökning pekar på vikten av vilket språkval läraren tillämpar under sin undervisning eftersom detta påverkar elevernas förståelse för uppgiften samt resultatet av uppgiften. Att utveckla en tydlig undervisning, en utvecklingspotential och ge eleverna möjlighet att uppfylla målen krävs det att läraren är mycket medveten om sina språkval, såväl i tal som i skrift (Wirdenäs, 2013:82).

5.2 Tre lärare, tre skrivuppgifter och tre olika arbetsätt

Under samma projekt, Text och kunskapsutveckling i skolan (TOKIS) genomförde Karolina Wirdenäs tillsammans med Per Holmberg en undersökning. *Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum* (2010), handlar om tre lärares arbete med svenskämnet i skolan. Under tiden som Wirdenäs och Holmberg följer dessa tre lärare arbetar lärarna med olika texttyper. Artikeln som sedan skrev vid projektets avslut syftar till att öka kunskapen om olika skrivmodeller och texttyper samt deras funktion i svenskämnet i den svenska skolan. Inför arbetet med undersökningen formades en analysmodell för att enklare kunna identifiera samt sammanställa lärarnas arbetsätt. Forskarna använde sig utav tre begreppsliga utgångspunkter: *textkedjor*, *textsamtal* och *texttypologier*. I artikeln diskuterar de hur svensklärare arbetar samt bearbetar de skilda texttyperna. En viktig del av projektet har grundat sig i att ”... undvika att reproducera redan välbekanta bilder av skolskrivandets kris, för att istället visa ljuspunkter som en ledning för en konstruktiv utveckling av skrivutveckling. Vi har därför sökt upp lärare som aktivt arbetar med skrivpedagogik i sina klassrum” (Wirdenäs & Holmberg, 2010; 106).

De tre lärarnas texttyper är: Läslogg + ”Min Läslogg”, insändare + reportage och slutligen referat + sammanställning. Dessa tre texttyper ger eleverna möjligheten att utveckla olika förmågor vad skrivande. Dessa texttyper är även en del av det centrala innehållet i den svenska kursen på gymnasiet. Den förstnämnda texttypen som är skribentorienterad, innefattar skrivande och läsning som syftar till att ge eleverna förståelse för vikten av att lära sig att förstå, reflektera över sitt lärande samt bidra till förståelse för sin omvärld. Texttypen som handlar om insändare och reportage ska utveckla en förmåga hos eleverna för att kunna kommunicera som medborgare i samhället, är läsorienterad. Den sistnämnda texttypen som är textorienterad, syftar till att ge eleverna en förberedelse inför kommande studier. Sammanfattningsvis skriver de att deras resultat visar på att tre lärarna utvecklar olika typer av förmågor hos eleverna genom texterna. Den första texttypen syftar till att ge eleverna tankeorganisation, den andra texttypen ger eleverna en möjlighet till omvärldsorganisation och den slutliga texttypen bidrar till kunskapsorganisation.

5.3 Elevtexter som produceras i det egna hemmet

En relevant undersökning är Ann-Christin Randahls avhandling *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska* (2014). Ann-Christin Randahl är verksam lektor i svenska vid Göteborgs Universitet. I sin avhandling studerar Randahl en grupp gymnasieelever som går tredje året på gymnasiet. Syftet med avhandlingen är att undersöka hur elever hanterar de sociala och kognitiva utmaningar i olika skrivuppgifter. Det som ligger till grund för Randahls analys är elevernas egna utsagor och liknande kommunikationsformer som de ägnar sig åt under ett skrivförlopp. Skrivprocessen hos eleverna som författaren undersöker handlar i stort sätt om de texter som fysiskt skrivs i hemmet. I avhandlingen ställer Randahl frågor som: Vilken roll spelar ämneskontexter för elevernas skrivprocess? Vilka individuella strategier har eleverna för att hantera de utmaningar de möter i skrivandet? Vilka kontextuella resurser tar eleverna i bruk i sina skrivprocesser och vad erbjuder dessa resurser i elevernas arbete med texten? Randahl uttrycker det: ”Vid sidan av svaren på de tre forskningsfrågorna har avhandlingens upplägg också bidragit till att synliggöra andra viktiga delar av elevernas skrivprocesser” (Randahl, 2014:207).

Resultatet visar på de olika strategierna som eleverna tar i bruk under arbetet med texter. När den fysiska miljön går från klassrumsmiljö till hemmets vrå förändras eleverna skrivvanor och strategier. De förändringar som sker är främst bekvämlighetsvanor. Randahl skriver att många elever värdesätter mjukiskläder och musik mycket för att kunna skriva hemma. Även pauser och joggingturer lyfts som en del i den kognitiva avkopplingen från skrivandet, som ses som en belastning. Samtidigt vill Randahl poängtera att skrivprocesser lamineras av flera aktiviteter samtidigt och dessa aktiviteter inte direkt kopplas till arbete med texten (Randahl, 2014: 208).

5.4 Skriftpraktiker på två olika yrkesprogram: bygg- och omvårdnadsprogrammet

Maria Westman, som är verksam universitetslektor vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala Universitet, skrev avhandlingen *Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadsprogrammet* (2009). Avhandlingen handlar om *vad* och *hur* två grupper gymnasieelever skriver i skolan. Westman kartlägger elevernas skriftbruk i alla ämnen. Syftet med det är att visa och förklara funktionen med skrivande och vilken plats den har för eleverna. Frågorna som Westman ställer i sin avhandling lyder: Vilka skrivsituationer finns, hur ser de ut och vilka skrivaktiviteter aktualiseras? Vilka texter framställs, hur ser texterna ut och vilka textaktiviteter är de uppbyggda av? Hur påverkas skrivsituation och text varandra? Resultatet i avhandlingen visar på de två gruppernas olika skriftpraktiker i olika ämnen. Detta menar Westman, att det beror på elevgruppernas olikheter. Omvårdnadseleverna är flitiga skribenter som antecknar och skriver, i stort sätt, allt som läraren ber dem att skriva. Byggeleverna däremot skriver betydligt mindre, oftast bara den rapport som ska skrivas efter avslutad eller genomförd

moment. Westman hävdar starkt att den svenska skolan bör bli bättre på att genreskiva, med detta menar hon att om olika texttyper och skrivkompetenser utnyttjas, kan lärare aktivera de elever som har minst skrivvana och motivation. Enligt Westman är det av största vikt för eleven att denne förstår *vad, hur* och *varför* just den typen av text ska skrivas. Samtidigt skriver Westman att alla lärare, ämneslärare såväl som karaktärsämneslärare bör samarbeta för att bidra till ett mer utvecklat språk hos eleverna (Westman, 2009: 197).

5.5 Reflektion i undervisningen

Anders Bek, universitetslektor och verksam vid Umeå Universitet på Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Bek skrev avhandlingen *Undervisning och reflektion. Om undervisning och förutsättningar för studenters reflektion mot bakgrund av teorier om erfarenhetslärande* (2009). Där beskriver Bek olika reflektionsteorier och hur de kan tillämpas i undervisningen. Bek skriver att genom reflektion ger individen sina erfarenheter en mening och därmed kan dessa tillsammans omvandlas till kunskap, genom integration av tidigare erfarenheter och reflektioner bildas kunskap.

6 Teoretiska utgångspunkter

I detta stycke presenterar jag vilka teoretiska utgångspunkter jag valt att utgå ifrån. Syftet med just dessa teorier är att de lämpar sig bäst för min uppsats eftersom de behandlar elevers reflektioner kring sitt skrivande och hur de ser på sig själva som skribenter. Dessa teorier beskriver intertextualitet, semiotiska medieringar, reflektion samt interaktivt meningsskapande som går hand i hand med uppsatsens innehåll. Teorierna är nödvändiga för mig för att kunna koppla de till analysen och syftet med teorier kring intertextualitet bottnar sig i materialet i uppsatsen. I materialet förekommer semiotiska medieringar och intertextualitet på så vis att eleverna dels refererar till strukturfrågorna som utformats till loggböckerna och dels kopplingar till den skrivna- och eller den lästa novellen. Teorier om skrivprocesser och reflektioner är av största relevans för mig då loggboksanteckningarna visar på att varje enskild elev haft sin egen arbetsprocess vad gäller skrivande och sitt eget sätt att reflektera över sitt skrivande.

6.1 En dialogisk språksyn utifrån Vygotskijs teorier

I min uppsats anläggs ett dialogiskt perspektiv som är inspirerat av Lev Vygotskijs inlärningsteorier och därmed spelar de en stor roll för denna uppsats. Dessa teorier spelar en viktig roll i min uppsats då den behandlar en grupp gymnasieelevers sätt att reflektera kring sitt skrivande. Filosofen, pedagogen och psykologen Lev Vygotskij är känd för sina sociokulturella eller sociohistoriska (sociala teorier)

perspektiv. Vygotskij (2001) använder begreppet sociogenes, med det visar han övergången från det sociala till det individuella, alltså hur kognitiva processer utvecklas och sedan omvandlas till resurser hos människan i meningsskapandet. Vygotskij menar alltså att människans sätt skapa ett meningsskapande är beroende av tre grundpelare: interaktion, kontextualisering och semiotisk mediering, dessa tillsammans kallas för dialogiska teorier. Det förstnämnda innebär att vi människor mer eller mindre är beroende av varandra för att skapa en mening. Utifrån dialogiska perspektiv innebär det att allt meningsskapande bygger på samspel, att vi utvecklas och formas genom samspel och interaktion. Den andra grundpelaren som utgör kontextualisering innebär att det bör finnas en växelverkan mellan kontexten och interaktion. Detta medför att interaktion och kontext tillsammans påverkar skrivandet. Vygotskij menar att interaktionen erbjuder skilda potentiella resurser som i sin tur påverkar kontexten. Han hävdar starkt att begreppet kontextualisering signalerar deltagarnas perspektiv på kontext. Den tredje grundpelaren handlar om meningsskapandet som sker via tecken och- eller med verktyg. Detta betyder alltså att i alla former av kommunikationssituationer använder vi oss utav någon form av kodifierat språk Vygotskij (2001).

6.2 Intertextualitet i elevers texter, ett ständigt återkommande fenomen

Maria Westman skriver i sin avhandling om hur intertextualitet och modalitet har en avgörande roll i hur skriftforskningen. Syftet med Westmans teori kring intertextualitet bottnar sig i elevernas loggboksanteckningar, som kom att bli mitt analysmaterial. Intertextualitet förekommer på olika vis i elevernas texter och i analysdelen finns detta redovisat. Westmans angreppssätt i avhandlingen är inspirerade av Norman Fairclough teorimodell (1992) som består av tre nivåer: *social praktik*, *diskursiv praktik* och *text* som samspelar i ett dialektiskt förhållande. Vidare menar Westman att intertextualitet stödjer sambandet mellan text och skrivpraktiken. Detta kan förklaras på det sätt att texter som produceras påverkar och påverkas av andra texter och hur det uttrycks i den aktuella texten. För att kort sammanfatta vad Fairclough menar med intertextualitet kan man säga att alla texter som elever producerar har påverkats eller kommer att påverka andra texter. Fairclough menar att, för att förstå intertextualitet bör man undersöka diskursens konstruktion (Fairclough 1992, se Westman, 2009:35). Vidare skriver Westman om relationen mellan de texter som påverkas av varandra. Hon menar att intertextualitet kan te sig i form av ett manifest där det klart och tydligt framkommer genom hänvisningar, citat eller referatmarkörer i texten. Om det sker på ett interdiskursivt sätt innebär det att det framkommer mer implicit, att texten bygger på en annan texttyp eller text. Westman talar även om något som kallas för multimodala verktyg (Westman 2009:36). Det innebär att eleverna använder olika typer av tecken, symboler och liknande för att föra fram ett meddelande. Detta förekommer i en del loggböcker i denna uppsats, dock inte i så stor omfattning att det krävdes att nämna det i analysdelen i så stor utsträckning.

6.3 Reflektion i undervisningen

Jennifer. A Moon har skrivit två böcker som handlar om reflektion i undervisningen men även hur reflektion hos elever kan användas på bästa sätt. Böckerna hon skrivit heter: *A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice* (2004) och *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice* (1999). Hon skriver om reflektion och erfarenhetsbaserad inläring. Hon menar att reflektion ofta handlar ihop med lärandeprocesser, att människan oftast reflekterar över något som denne vill återge antingen i muntlig form eller i skriftlig form. Reflektionen över något görs även när någon vill undersöka något närmare. Ibland kan reflektion förekomma utan att individen lägger någon större vikt vid själva reflekterandet, det sker per automatik. I vardagssituationer som att ge någon vägbeskrivning tänker vi inte på att vi faktiskt reflekterat över vägen tidigare, likadant är det med huvudräkning vid matematiska tal. Moon (2004) menar vidare att reflektion inte kan ske med tvång utan att vi endast kan skapa förutsättningar för det.

”Sannolikheten att en student faktiskt reflekterar över det som läraren föreskriver ökar om läraren ger specifika instruktioner kring vad som ska reflekteras kring, och ber studenten att presentera resultatet av sin reflektion” Moon (1999: 97).

6.4 Skrivprocesser- från tanke till text

Syftet med teorier kring skrivprocesser är att denna uppsats handlar om elevers syn på sig själva som skribenter, materialet till uppsatsen består utav deltagarnas loggböcker. I loggböckerna framkommer det olika teman där eleverna dokumenterat sin skrivprocess, detta visar sig genom att majoriteten av eleverna gjort en skiss eller tankekarta, för att sedan utforma sin novell utifrån skissen. De har planerat, strukturerat och slutligen genomfört skrivuppgiften på sitt sätt. Studier kring skrivprocesser slog igenom runt 1970-talet med John. R Hayes och Linda Flowers i spetsen. Hayes och Flowers utformade tillsammans en modell som kom att bli en måttstock för framtida forskning inom området vad gäller skrivprocesser. *A Cognitive Process Theory of Writing* (1980) behandlar just ämnet skrivprocesser och vilka faktorer som spelar roll. Undersökningar kring elevers skrivvanor och skrivprocesser gjordes på ett specifikt sätt, där elever blev ombudade att, under tiden som de ägande sig åt att skriva, hela tiden återge exakt vad de sysslade med. Detta rapporterades och sedan kom att ligga till grund för modellen som de kallar för *Den kognitiva processmodellen*. Modellen består utav tre faktorer: *planning, translating och revising/reviewing*. I modellen studeras även elevernas långtidsminne. Resultaten från undersökningen visar att det finns en distinkt skillnad på hur elever uppfattar samt genomför en skrivuppgift. De mer skriverfarna eleverna planerar, strukturerar och anpassar sitt språk i en uppgift, beroende på vilken bild man vill ge av sig själv

som skribent. Hos dessa elever har det även framkommit att med hjälp av planering och struktur, har kvalitén på deras texter ökat. Dessa fenomen faller inte inom ramen för de elever som beskrivs som mindre skriverfarna (Hayes & Flowers: 1980 se Randahl: 2014).

6.5 Teorisammanfattning

Dessa teorier använder jag i min uppsats då jag valt att analysera loggböcker för att få mer klarhet i hur eleverna reflekterar över sig själva som skribenter. Detta sker med interaktions- och kontextbaserade skrivuppgifter i form av loggböcker. Därför var det av största relevans att välja Vygotskijs dialogiska språksyn som en teori. Vygotskij menar att allt meningsskapande är beroende av tre grundpelare och dessa är: interaktion, kontextualisering och semiotiska medieringar. Dessa faktorer spelar en viktig roll vad gäller skrivande (Vygotskij, 2001).

Maria Westmans (2009) avhandling, där hon skriver om intertextualitet, är av stor relevans för denna uppsats. Som tidigare nämnt är syftet med teorier kring intertextualitet, är att detta fenomen förekommer i elevernas texter. I materialet förekommer semiotiska medieringar och intertextualitet på så vis att eleverna refererar dels till strukturfrågorna som utformats till loggböckerna men även kopplingar till den skrivna- och eller den lästa novellen. Semiotiska medieringar kommer i uttryck i form av tankekartor där eleverna benar ut eller strukturerar upp sina noveller. Intertextualiteten kommer i uttryck på så vis att eleven, genom sitt loggboksantecknande påverkas eller påverkar processen i novellskrivandet.

Eftersom uppsatsens huvudsyfte är att ta reda på hur eleverna reflekterar kring sig själva som skribenter är teorier kring reflektion av största relevans. Jennifer. A Moon (1999 & 2004) skriver att reflektion sker per automatik, hon menar att människan inte lägger någon större vikt vid själva reflekterandet när denne återger något. Alltifrån vardagssituationer till matematiska lösningar sker reflektioner men hon poängterar att reflektion inte går att tvinga fram, däremot kan vi skapa förutsättningar för att reflektion i ett specifikt sammanhang ska ta plats. Syftet med dessa teorier kring reflektion är av största relevans för denna uppsats då den behandlar elevers reflektioner kring sig själva som skribenter Moon (2004 & 1999).

Syftet med teorier kring skrivprocesser bottnar sig i denna uppsats ämne och att det påträffats nio olika teman som på ett eller annat sätt visar på elevernas skrivprocesser. Under dessa teman framkommer det tydligt hur elevernas skrivprocesser sett ut och hur den påverkar texten. Detta är relevant i och med att varje enskild elev planerar, strukturerar och genomför sin skrivuppgift på ett unikt sätt. Skrivprocesser i detta fall är viktigt att lyfta i och med att det påträffats i de nio teman och att de överensstämmer med

Hayes & Flowers (1980) teorier kring skrivprocesser. Erfarna skribenters kontra icke-erfarna skribenters texter skiljer sig åt just vad gäller planering, struktur och genomförande. Detta visar sig tydligt i textkvalitén hos dessa elever.

7 Material och urval

För att kunna samla material till denna uppsats startade jag ett skrivprojekt på gymnasieskolan som jag arbetar på. Eftersom uppsatsen faller inom ramen för skola och svenskämnet var det ett ypperligt tillfälle för mig att genomföra detta på skolan jag är anställd på. Projektet ägde rum på Transport-och fordonsprogrammet och materialet som jag samlat in har elever i årskurs ett producerat.

7.1 Deltagarna

Deltagarna i projektet går sitt första år på gymnasiet och är i åldrarna mellan 16-18 år. Skolan de går på finns i Stockholmsområdet. Skolan är profilerad med fordonsteknik och transport- inriktning. Detta innebär att majoriteten av eleverna är killar med ett intresse för fordon eller transport, deltagarna i projektet består utav 22 killar. Många av eleverna kommer från närområdet men i och med det fria skolvalet finns det elever från hela Storstockholmsområdet. Eftersom jag arbetar på denna skola känner jag eleverna väl. Majoriteten av eleverna har låg studiemotivation och gör allt som oftast allt för att slippa läsa och skriva. Många av eleverna har låga betyg från grundskolan och detta bidrar till att de misstror sin förmåga vad gäller skrivande och detta går hand i hand med deras resultat. Detta tar i sig av form av sena inlämningar, sämre resultat på längre skrivuppgifter och en negativ inställning till svenskämnet. En del av eleverna har svenska som andraspråk samtidigt som de är nyanlända till Sverige. Detta bidrar till att deras kunskaper i svenska inte är i fas med de elever som bott här hela sina liv, detta påverkar således deras texter men även för förståelsen för en specifik uppgift.

7.2 Novell- projektet

Under två veckors tid, vilket i praktiken innebar fem lektionstillfällen, arbetade eleverna aktivt med läsning av noveller, novellskrivande, loggboksskrivande samt textfrågor/samtalsfrågor kring de lästa novellerna. Instruktionerna till uppgiften fick de både på papper men det lades även upp på skolans skolplattform Fronter. Under den första lektionen fick eleverna en genomgång av själva arbetsprocessen, vilka krav som ställdes på dem och vilka delar ur det centrala innehållet som täcktes in. De fick även en mall för hur en novell ser ut och vilka delar en novell måste ha. Under samma lektion gick jag även igenom vad som gällde för loggboken. Tillsammans med eleverna bestämde vi s.k. strukturfrågor som de

skulle förhålla sig till under loggboksskrivandet. Syftet med strukturfrågorna var att undvika svar som ”det gick bra/dåligt”, ”det var roligt” och ge eleverna en möjlighet till att utveckla sina svar. Anledningen att vi utformade strukturfrågorna tillsammans, jag och eleverna, var att jag aktsamt ville styra loggboksskrivandet men att de själva fick utforma vilka frågor som skulle vara med. Strukturfrågorna finns bifogat.

Under andra lektionen gjorde vi en tankekarta tillsammans på tavlan där vi gick igenom tänkbara miljöer, händelser, karaktärer samt vändpunkter för novellerna. Syftet med den genomgången var att ge eleverna inspiration. Under rubriken *7.1 Deltagare* beskrivs elevgruppen som motivationslös med låga studieresultat. Eftersom dessa elever ofta tappat motivation och har svårt att hitta inspiration var jag mer eller mindre tvungen till att göra en inspirations-tankekarta.

Eleverna blev ombudda att skriva noveller i två versioner, det första utkastet skickades till mig för rättning samt kommentarer för att sedan låta eleverna skriva en slutgiltig version. Vid sidan av novellskrivandet skulle de föra loggboksanteckningar. Det primära syftet med loggboken var att eleverna själva skulle kunna följa sin skrivprocess och planera sin text. Det sekundära syftet med loggboken ligger till grund för denna uppsats, att samla material för att kunna analysera elevernas skrivprocesser men även se över deras reflekterande över sitt skrivande. Eleverna blev ombudda att föra loggbok under hela novell- projektet, detta innebär att loggboken skrivits i det egna hemmet samt i klassrumsmiljö. Sista lektionen ägnades åt att sammanfatta projektet och samtala med eleverna kring novellerna som de skrivit. Eleverna fick berätta om hur det kändes att skriva loggbok, hur processen sett ut för dem samt hur de tänker kring sitt lärande vad gäller skrivande.

7.3 Skrivuppgifterna i form av noveller

Vad gäller skrivuppgiften fick eleverna en tydlig instruktion för hur en novell skrivs, formalia samt vilka krav som ställs på dem. Eleverna fick skriva om vad de ville under förutsättning att de följde mallen för novellen. Första versionen av novellen skrevs under första veckan av projektet, både på skoltid och hemma, därefter skickades den till mig för rättning och kommentarer. Novellerna skrevs på dator vilket underlättade för dem vad gäller rättstavning och liknande. Den slutgiltiga, alltså den andra versionen av novellen, skrevs under andra veckan av projektet efter att jag rättat och kommenterat texterna.

7.4 Skrivuppgifterna i form av loggböcker

Inför loggboksskrivandet strukturerade jag och eleverna tillsammans sex strukturfrågor som eleverna skulle förhålla sig till under loggboksskrivandet. Syftet med strukturfrågorna var att jag ville undvika svar som ”det gick bra, det gick dåligt, det var roligt”, utan mer utvecklande och motiverande svar. Eftersom jag arbetar med dessa elever har jag vetskapen om att de allt som oftast gör allt för att inte skriva längre texter. Därför ville jag styra loggboksskrivandet till viss del. Antalet deltagare i projektet var 22 elever och vid projektets slut erhöll jag loggböcker från samtliga elever. Eftersom loggboken handlade om individuellt antecknande av sitt arbete kring novellen ser loggböckerna olika ut beroende på vem som skrivit den.

7.5 Avgränsningar

Under tiden som jag skrev uppsatsen fick jag göra en del avgränsningar. De avgränsningar jag behövt göra är omfånget av analysmaterial. Som tidigare nämnt var det 22 elever som deltog i detta projekt och jag valde att analysera 15 loggböcker. Syftet med att välja endast 15 loggböcker var att omfånget av analysmaterial skulle blivit alldeles för stort för denna typ av uppsats. Jag har även valt att inte analysera elevernas noveller eftersom det skulle falla inom ramen för en annan typ av uppsats, däremot har jag läst novellerna och ställt de i kontrast till elevernas loggboksanteckningar. Under projektet skedde även textsamtal i klassrumsmiljö samt novellanalyser som eleverna gjort. Dessa finns inte redovisade i uppsatsen eftersom det inte varit relevant att ha med dem. Däremot har de gett mig en förståelse för elevernas dels inställning till texterna men även ett sätt för mig att kontrollera läsförståelsen hos eleverna.

7.6 Etiska överväganden

I och med att detta projekt bedrevs på skolan jag arbetar på var jag i första hand tvungen att fråga rektorn på skolan om det var möjligt för mig att genomföra detta projekt på arbetstid. Efter tillåtelsen från min chef var det dags att fråga eleverna om de ville medverka i detta projekt, även där var det inga problem. Eleverna blev tillfrågade om anonymitet i denna uppsats och majoriteten av eleverna ville förbli anonyma, därav beslutet att anonymisera dem alla. Jag har valt att benämna dem siffror.

Under första lektionen då jag introducerade arbetsmomentet dök det upp en del frågor hos mig, dels som lärare men även som uppsatsförfattare. Bl.a. huruvida min lärarroll och uppsatsförfattar-roll skulle påverka elevernas texter och loggböcker. Jag valde att sätta min lärarroll åt sidan i vissa avseenden för att låta eleverna producera så autentiska texter som möjligt, eftersom det sedan skulle bli mitt analysmaterial.

Vid flera tillfällen ville eleverna ha hjälp med att skriva loggboken men jag hänvisade dem till de strukturfrågor vi utformat tillsammans.

Ett annat övervägande som jag gjorde, bottnar sig i vilka loggböcker som skulle väljas ut. Eftersom jag känner eleverna ville jag undvika ”favorisering” av särskilda elevers loggböcker och därmed placera in personliga värden i valet, bad jag en kollega välja ut 15 loggböcker som sedan kom att bli mitt material. Värt att nämna är att kollegan ifråga inte läste loggböckerna utan selekterade slumpmässigt. När jag återger elevernas citat från loggböckerna har jag valt att skriva rakt av, alltså precis som den ursprungliga texten. Därmed förekommer det en del stavfel samt andra grammatiska felaktigheter. Under vissa teman förekommer muntliga citat från eleverna som jag återger, värt att nämna är att jag inte transkriberat citaten, utan jag har skrivit grammatiskt korrekt för att underlätta för läsaren.

8 Metod

8.1 Analys av elevmaterial i form av loggboksanteckningar

För att kunna genomföra denna uppsats har jag samlat in och analyserat 15 loggböcker. Under rubriken *7 Material* redovisas materialet för uppsatsen. I och med att jag intresserar mig för elevernas reflektioner över sig själva som skribenter lämpade sig denna typ av metod och materialinsamling bäst.

Omfånget av material som analyserats består utav 15 loggböcker som eleverna skrivit under tiden som de skrev noveller under en tvåveckorsperiod som i praktiken innefattar fem lektionstillfällen. Längden och antal sidor i loggböckerna varierar från elev till elev men uppskattningsvis har eleverna skrivit loggbok under varje lektionstimme samt någon gång hemma. Loggböckerna lästes av mig för att hitta teman i dem för att sedan kunna systematisera temana i en tabell. Tabellen redovisas i analysdelen.

För att lättare kunna kartlägga och identifiera teman i loggböckerna fick jag läsa dem en och en, anteckna varje återkommande skrivbeteende, mönster och reflektion. Efter en närläsning av samtliga 15 loggböcker gick jag vidare med att göra en tabell för att sedan systematisera dem, även detta redovisas i analysdelen. Jag konstruerade egna namn vid påträffande av återkommande teman, och varje gång det upprepade sig satte jag en ännu en bock vid just det temat. I analysdelen kommer jag att skriva om de olika temana på ett sammanfattande vis men jag kommer även att använda mig utav citat ur loggböckerna för att tydliggöra vad som menas. Den analytiska utgångspunkten som jag använt mig utav i den här uppsatsen grundar sig på skrivprocesser i elevernas loggböcker. Detta innebär att jag gjort en induktiv analys av materialet, som i sin tur innebär att jag söker återkommande mönster och teman i loggböckerna för att sedan komparera dem med olika slags empiri. Min analys kan jämföras med Ann-Christin Randahls (2014) analys av insamlat material, då hon lutar sin analys på fyra kognitiva processer: planering, innehållsgenerering,

formulering och redigering. Jag har gjort en tabell (se nästa sida) för att lättare kunna systematisera de teman som förekommer i loggböckerna.

8.2 Metod kopplad till teori

De teoretiska utgångspunkterna i uppsatsen grundar sig främst på skrivande i skolan samt reflektioner där forskare studerat dessa fenomen. Det finns även ett stycke som behandlar ämnet skrivprocesser. Teorierna som jag valt hjälper mig att förstå mitt material och kan därför lättare identifiera de teman som eleverna formulerat i sina loggböcker. Begrepp som semiotisk mediering, skrivprocesser, intertextualitet samt reflektion är oerhört relevanta för denna uppsats. Metoden jag har valt för denna uppsats beprövas genom att teorier ställs i relation till de återkommande temana i elevernas loggböcker. Dock har inte alla teman kopplats till teorier p.g.a. att inte gick att hitta relevant teori att koppla det till.

9 Analys- och resultatredovisning

15 elevers loggböcker har tagits in för en analys, under tiden som de analyserades påträffades nio olika teman. I tabellen nedan presenteras temana och jag kommer att ta dem en i taget för att systematisera dem. Temana följer ingen särskild rangordning men i min systematisering kommer jag att följa tabellens ordning. Jag kommer att koppla de flesta temana till en empiri och- eller teori för att se vilka bakomliggande faktorer som existerar. Syftet bakom varför inte alla teman kopplas till en teori bottnar sig i svårigheten i att hitta relevant teori att koppla det till. Trots det anser jag relevansen i att ha med dem som teman. Som tidigare nämnt har jag konstruerat namnen på temana själv i och med att det inte fanns några givna teman, däremot är de konstruerade utifrån majoriteten av loggböckerna där eleverna själva skriver t.ex. ”jag väntar på respons från läraren” eller ” nu är jag klar med novellen”. Anledningen till att just denna form av tabell har valt är att underlätta för läsaren och för att läsaren ska tydligt kunna se vilka teman som flest elever skrivit om. Temana är som ovan nämnt, konstruerade utifrån elevers svar på strukturfrågorna och de har en central roll i hur elevernas svarat på respektive. Anledningen till varför temana inte är döpta utefter strukturfrågorna bottnar sig i elevernas olika sätt att besvara frågorna samt att jag upptäckte dessa teman under tiden jag systematiserade analysmaterialet. Tabellen finns på nästa sida.

Tema ett- Inspiration	13 elever
Tema två- Skiss över novellen	10 elever
Tema tre- Svårt att komma igång	Samtliga 15 elever
Tema fyra- Respons av läraren	10 elever
Tema fem- Tankekartor	12 elever
Tema sex-Kommentarer om antal skrivna ord	14 elever
Tema sju- Svårt att få till ett bra slut	12 elever
Tema åtta- Klar med novellen	Samtliga 15 elever
Tema nio- Upplevde inga svårigheter	11 elever

9.1 Tema ett- Inspiration

I ett tidigt skede under novellskrivandet upptäckte jag att många elever ofta upplever det som svårt att finna inspiration. Av 15 loggböcker som tagits in för analys har 13 elever skrivit om eller åtminstone kommenterat att de saknar inspiration, som uttrycks på olika vis. Detta kommer i uttryck i form av frustration som således bidrar till inaktivitet och svårt att komma igång med novellen. Citat ur en loggbok: ”jag vet inte va jag ska skriva om noll inspiration”, samma elev skrev följande dag ”Novellen ska va inne om 3 dagar o jag ha inte börjat”. Att döma utifrån denna elevs brist på inspiration och inaktivitet, indikerar det på en lättare frustration hos eleven. Sex av eleverna berättar att de aldrig tidigare skrivit en novell och att skriva fiktiva berättelser alltid varit ett problem för dem. Det är tydligt att många av eleverna utgått ifrån strukturfrågorna (finns bifogat) när de skrivit om var de hämtat- och eller haft svårt att hitta inspiration. Brist på inspiration indikerar även på att eleven ifråga haft problem att disponera sin text och inte kommit igång med arbetet. Skrivprocessen har varit mödosam för en del elever då de ansett att inspirationen inte funnits där och därmed bidragit till att de inte kunnat sätta igång med skrivandet. Randahl (2014) skriver om hur elevers motivation ofta sviktar i en skrivprocess vid brist på inspiration. Även Hayes & Flowers (1980 se Randahl 2014) skriver om skrivprocessen och hur den påverkar enskilda elevers textkvalité. Erfarna skribenter strukturerar gärna upp sin arbetsprocess för att kunna slutligen genomföra uppgiften. Detta överensstämmer med de loggboksanteckningar jag analyserat, dock är det värt att nämna att majoriteten av deltagarna i detta projekt haft svårt att planera

sina noveller. Vad detta beror på är svårt att säga men jag kopplar återigen till Hayes & Flowers (1980), där de hävdar att elever med mindre skrivvana har oftare svårare att disponera och planera sitt skrivande.

Några elever har skrivit att de hämtat inspiration från filmer och serier de sett, detta syns tydligt i deras noveller då novellens struktur mer liknas vid en film och att de inte följt de ramverk som angavs i formalia. I deras loggböcker kunde det stå t.ex. ”Jag har tittat på filmen 8 mile och fått inspiration från den” eller ” Min favorit film är Star wars, min novell handlar om den”. Westman (2009) skriver i sin avhandling att elevers inspiration ofta är situationsbaserad, alltså att det beror på i vilken skrivsituation de befinner sig i. Inspirationen och skrivsituationen är bunden till en specifik genre som läraren har eller ska introducera till eleverna, många elever upplever ofta att skrivande är svårt men inom en viss genre kan de ha betydligt lättare för sig. Hon hävdar även att läraren ska vara aktsam vad gäller inspiration, eftersom eleven äger sin text och att risken är stor att autenticiteten dunstar om läraren tar för stor plats i inspirationssökandet (Westman, 2009: 61). Med detta menar Westman att lärare ska låta eleven själv forma sina texter, om läraren ger eleven alltför mycket inspiration genom att tala om för eleven vad den ska skriva om, är risken stor att eleven inte känner igen i sin text samtidigt som autenticiteten i texten försvinner. Westman (2009) skriver om intertextualitet, att texter är påverkade av andra texter men att de även kommer att påverka elevernas framtida texter. Jag vill även tillägga att intertextualitet skett vid de tillfällen då elever hämtat inspiration från filmer. När inspiration från filmer och övriga medier blir inhämtade sker intertextualitet då texten blir påverkad och färgad av filmens handling.

Detta tema är format utifrån en av strukturfrågorna som löd *Var får jag inspiration från?* där eleverna skulle redogöra för var de fått inspiration till sin novell ifrån. Vygotskij (2001) skriver om den kognitiva processen som sker under inläring. Han menar att all meningsskapande är beroende av tre grundpelare: interaktion, kontextualisering och semiotisk mediering. Detta kopplas till elevernas sätt att hitta strategier för att hitta inspiration till att skriva sin novell. I denna undersökning har dessa tre grundpelare tagit form på diverse olika sätt. Interaktion har skett genom att eleverna antingen interagerat med mig som lärare eller med sina klasskamrater för att kunna finna inspiration. Interaktionen har även skett i form av respons från mig till dem där de ställt frågor till mig angående novellen. Kontextualisering har skett genom att eleverna satt novellen i en kontext genom att de utgått ifrån uppgiftsinstruktionerna och format sin novell. Kontexten novell i detta fall är väldigt tydlig men även styrt med tanke på de instruktioner de fått och därmed bildat ett sammanhang. Semiotiska medieringar har under hela projektets gång skett genom att eleverna genom kopplingar till tidigare uppgifter som de gjort, samspel mellan lärare och elev men även elever sinsemellan samt i form av tankekartor.

Sammanfattningsvis går det att säga att majoriteten av eleverna upplever att de har svårt att finna inspiration till att skriva. De som har det svårast visar det genom inaktivitet, både i skolan men även i det egna hemmet, detta visas genom att de skriver t.ex. ” jag måste börja skriva” eller ” Novelen ska var klar snart men jag ha inte skrivit mycket”. Vissa elever skriver lite längre meningar som t.ex. ” Jag har ingen inspiration” och andra skriver korta meningar som ”Ingen inspo”, ”0 inspiration” eller ”från min hjärna”. Det finns även en del elever som skrivit att de fått inspiration till novellen från filmer och serier. Det de däremot inte skriver är i hur stor grad novellens handling är baserad på filmens handling. Emellertid framkommer det att novellens slutprodukt inte stämmer överens med det som stod i formaliaangivelserna utan liknar mer en films upplägg. Elevernas sätt att skapa sig en mening och förståelse för uppgiften bottnar sig på Vygotskijs tre grundpelare vad gäller meningsskapande: interaktion, kontextualisering samt semiotiska medieringar (Vygotskij 2011). Inspiration och skrivprocess går ofta hand i hand. De elever som behärskar att planera sina texter, innehar inspiration, följer en angiven instruktion och sedan kan omvandla det till en färdig produkt, har oftare en mer skrivvana än mindre skrivvana elever (Randahl 2014).

9.2 Tema två- Skiss över novellen

De elever som upplevde att de inte hade någon inspiration till att skriva blev ombudda att i första hand skriva en kort skiss, främst för att sätta igång tankeverksamheten hos dem. Denna skiss skrevs i loggboken. Skissen har olika former såsom punkter, flytande text eller bara enstaka ord. En elev skrev nästan en hel sida, som enligt hen, skulle vara en skiss. Men att döma utifrån texten var det en inledning till en novell. När jag ställde frågan om varför hen valt att göra på det viset, visade det sig att eleven inte begrep syftet med en skiss. En annan elev punktade upp de olika grunderna för hur en novell ska se ut, där hen har skrivit vilka karaktärer som ska vara med, platsen som novellen utspelar sig på, tidpunkter såsom morgon eller kväll, bakgrunden som innefattar ett homosexuellt par som ska campa och novellens genre. När jag ställde frågan om hur hen tänkt beskrev eleven det som ”Lättare för mig att se vad jag ska skriva om”. Två elever har tydligt skrivit hur de tänkt och planerat sin skrivprocess, där förekommer det text som beskriver bl.a. hur långt de ska ha hunnit fram till en viss dag, hur de tänkt inleda novellen samt hur dt tänkt att den ska sluta. Att båda eleverna skrivit skissen nästintill identiskt tyder på att de, under arbetets gång suttit tillsammans och skrivit, det som skiljer skisserna åt är novellens innehåll och tillika handling. Återigen kopplas detta till teoriavsnittet som handlar om skrivprocesser, att elever med skrivvana har lättare för sig att planera sin text och därmed ökar textkvalitén avsevärt.

Tidigare forskning vad gäller reflektion finns det oerhört mycket om men jag väljer att koppla till Beks avhandling (2012). Elever reflekterar dagligen, i sociala sammanhang såväl som i studierelaterade sammanhang och detta kan te sig på olika vis. Under detta tema har eleverna skrivit en skiss på hur deras novell ska se ut och utifrån den skissen, skrivit sin novell. Begreppet reflektion i detta sammanhang innebär att eleven i första hand reflekterat över hur denne vill skriva sin novell och sedan genom att skriva, omvandlat sin reflektion till en skiss och slutligen till en novell. Detta tema kan kopplas till två strukturfrågor som lyder *Hur löste jag svårigheten?* och *Hur långt har jag kommit?* Här har eleverna, under detta tema, beskrivit hur de löst eventuella problem med hjälp av en skiss och sedan berättat hur långt de kommit i skissen.

Elevernas skrivprocesser framkommer tydligt i detta tema då de under skissens gång planerat för hur novellen ska utformas. De elever som visat högt intresse för uppgiften och ambition för arbetsgången, började redan i ett tidigt skede att planera sin novell med hjälp av en skiss. Hayes och Flowers (1980 se Randahl 2014) skrivmodell har tre punkter som innefattar *planning*, *translating* och *reviewing*. Dessa punkter visar hur skrivprocessen hos elever ser ut och går till. Även Randahl (2014) skriver i sin avhandling om skrivprocesser och hur det påverkar elevers texter men även hur det kan se ut för enskilda elever. Ett exempel som Randahl tar upp sker även i loggböckerna som deltagarna i denna uppsats skrivit, elever som ritat serieteckningar som en del i sin skrivprocess (Randahl, 2014:79). I de loggböcker som jag analyserat förekommer det också teckningar, dock inte i form av serier men i liknande form. I ett fall har eleven ritat en ruta och i mitten av rutan står det ”Novell”, sedan går det en pil från den första rutan till en andra ruta där det står ”Färdig novell”. Under pilen har eleven skrivit hur denne tänkt strukturera upp sin novell. Denna teckning kan tolkas som ett komplement till de strukturfrågor som eleverna blev ombedda att förhålla sig till. En annan elev har, enligt egen utsago, bara klottrat i sin loggbok och ansett inte att det kan användas till något. Teckningen som denna elev ritat innehåller streckgubbar med tillhörande pratbubblor. Den ena streckgubben frågar den andra streckgubben ” Vad ska jag skriva om?” och den andra gubben svarar med ” Ja det vet du bäst själv!”. Detta kan tolkas som brist på inspiration men samtidigt indikerar det på att eleven i detta fall, är motiverad till att komma igång med skrivuppgiften men inspirationen förblir ett hinder. Elevernas skrivprocesser indikerar på att eleverna ifråga har tagit ett beslut i hur de vill disponera sin text. Under tiden som de skrev loggböcker skedde en hel del muntlig respons, där visade det sig att eleverna haft en tydlig tanke om hur de planerar att disponera sin text. Vid rättning av novellerna påträffade jag en del intressanta upptäckter, majoriteten av elever har planerat och disponerat sin novell utifrån skrivuppgiftens instruktioner för hur en novell ska skrivas.

Intertextualitet förekommer på så vis att eleverna skrivit en skiss och sedan format sin novell utifrån skissen. Något som också framkommer i elevernas loggböcker är hur de refererat till sin pågående process vad gäller novellskrivande. Detta kommer i uttryck på olika vis men här följer några exempel: ”I min skiss har jag radat upp vilka karaktärer som ska få va med i nin novell och har följt den skissen”, en annan elev skriver ”min novell blev lite rörigt i början så min lärare sa jag ska göra en skiss för att kunna sortera händelsen på ett lättare sätt”. Ett annat sätt som intertextualitet förekommer på är att några elever hänvisar till noveller som de skrivit tidigare. Detta är en tydlig intertextualistisk företeelse, då den nya texten påverkas av den tidigare texten (Westman, 2009). Detta visar sig genom att eleven skriver följande i sin loggbok: ” Eftersom jag valde att skriva en novell som påminner om en som jag skrev i nian så var det lite lättare men jag behövde ändå göra en skiss eftersom min nya novell inte skulle se exakt ut som den som jag skrev förut”.

Sammanfattningsvis framkommer det ur analysen av detta tema en tydlig intertextualitet i och med att elevens skiss är påverkad av den påtänka novellen och vice versa, novellen påverkas av den tidigare skrivna skissen i loggboken. Intertextualitet förekommer ständigt i elevernas texter både vad gäller novellskrivandet och i loggboksskrivandet. Detta visar sig tydligt genom att kommentarer om novellen oavbrutet sker i loggboken. Westman (2009) skriver att elevers texter allt som oftast är påverkade av andra texter, eller att deras texter kommer att ha en påverkan på andra framtida texter. ”Varje yttrande bär på en adressivitet vilket ger yttrandet mening bakåt och framåt till andra yttranden” (Westman, 2009:35). Reflektion i detta sammanhang innebär att eleven i första taget reflekterat över sin arbetsprocess för att slutligen slutföra uppgiften (Bek, 2012). Under tiden som eleverna arbetade med sin skrivuppgift har reflektion ständigt skett i och med att den kognitiva reflektionen är i ständig progression. Vad gäller skrivprocesser visar elevernas logganteckningar tydliga tendenser på att de bearbetat sina texter och under arbetets gång ständigt arbetat sig framåt. Randahl (2014) visar i sin avhandling olika metoder som elever använder sig utav under sin skrivprocess, en av dessa metoder innefattar serieteckningar, denna typ av teckningar förekommer i två fall i denna uppsats. Dessa elever har använt sig utav teckningar för att antagligen förtydliga sin process, för sin egen skull. I slutskedet av projektet uppmärksammade jag att majoriteten av eleverna hade valt att disponera sin novell utifrån de givna instruktionerna.

9.3 Tema tre- Svårt att komma igång

Samtliga elever berättar i loggboken att de hade svårt att komma igång med skrivandet och detta går hand i hand med brist på inspiration, som de uttrycker det i loggböckerna. Som jag nämnde i stycket om inspiration hade en del elever svårt att komma igång med skrivandet i och med bristande inspiration. Detta visar sig genom att majoriteten av eleverna tydligt skriver att de har problem med att starta. Citat ur en loggbok: ”Ja har en ide om vad den sk handa om men ja vet likom inte hur ja ska böja den ja har alltid svårt att koma igån”. Samma elev har i sin loggbok beskrivit svårigheter som tyder på att denne har det oerhört svårt. I och med jag känner dessa elever är jag även medveten om deras olika typer av diagnoser och svårigheter, denna elev har en grav dyslexi som försvårar processen ännu mer. I loggboken skriver eleven inte uttryckligen om sin dyslexi men skriver däremot saker som:

”alt ja skriver bli ba fel och ja orkar inte håla på rätta alt jämt” på frågan ”Vilka svårigheter stötte du på och hur läste du dem?”. Att döma utifrån detta citat bär eleven på en del frustration vad gäller skrivuppgiften ifråga, Eleven lämnade in novellen ganska sent och kommenterar även det i sin loggbok ”nu är ja klar äntligen ventar på rettning”.

Randahl (2014) skriver om elevers olika strategier och skrivprocesser och att det finns flera faktorer som spelar stor roll för arbetsprocessen. I sin avhandling skriver Randahl (2014) om hur elever värderar hemmets lugna vrå som en bra arbetsplats före klassrummets stök. Mjukiskläder och skön musik på hamnar också högt på listan. Dessa faktorer spelar även en tydlig roll hos deltagarna i denna undersökning. En elev beskriver att denne hellre velat skriva hemma då denne upplevde klassrumsmiljön som störig. Denna elev var även sen med att lämna in uppgiften. I loggboken skriver eleven följande: ”Varför kan jag inte få skriva hemma för? Jag jobbar bäst hemma. Här blir jag bara störd därför kan jag inte komma igång”. Detta kan kopplas till det som Randahl (2014) skriver i sin avhandling vad gäller motivation till att skriva. Hon menar att elever ofta gör en snabb bedömning av huruvida intressant en uppgift är eller inte. Detta bidrar till att de antingen slutför uppgiften i tid eller att de tar lång tid på sig att slutföra, i brist på motivation. Enligt Randahl (2014) kan eleverna ha olika mål med skrivuppgifter och det i sin tur påverkar slutresultatet. De elever som upplevs som svårmotiverade av diverse anledningar har tydliggjort i loggboken att de saknar motivation, inspiration och svårt att sätta igång. Detta tema kopplas till strukturfrågorna *Var hittar jag inspiration* men till frågan *Hur har det gått?* Den förstnämnda frågan hänvisar till elevernas brist på inspiration och svårigheten kring att inte ha något att skriva om. På frågan *Hur har det gått?* berättar eleverna om hur processen går men berättar även under denna fråga, att de haft svårt att komma igång.

Sammanfattningsvis kan man säga att de eleverna med låg motivation tar längre tid på sig att slutföra en skrivuppgift. Detta visar sig genom att de kommenterar i loggböckerna att de exempelvis inte hinner klart till det angivna datumet, att de inte har arbetat tillräckligt under lektionen eller att de känner att uppgiften är för svår. Det som är märkbart är temat "Inspiration" och temat "Svårt att komma igång" går hand i hand med varandra. Eleverna uttrycker det genom att skriva att de saknar inspiration och följaktligen har svårt att sätta igång med skrivandet. Att elever har egna strategier och skrivprocesser påverkar självfallet den färdiga produkten, att få sitta hemma med mjukiskläder kan enligt Randahl, vara ett led i själva skrivprocessen och en viktig faktor (Randahl, 2014). Även sådana fenomen har förekommit hos deltagarna i denna uppsats, då elever önskat att få sitta hemma och skriva då de uppfattat klassrumsmiljön som störig.

9.4 Tema fyra- Respons av läraren

Under detta tema kan det konstateras att det pågått en dialog lärare och elev sinsemellan. I och med responsen, skriftlig såväl som muntlig, har det skett ett meningsutbyte där eleven i allra största mån, på egen hand, sökt en sorts dialog som i detta fall är respons. Dialogen i form av skriftlig respons har skett genom att eleven skrivit och lämnat in sitt första utkast av skrivuppgiften och sedan har eleven fått respons i form av kommentarer, för att sedan kunna skriva den slutgiltiga versionen. Den muntliga responsen har skett kontinuerligt under lektionstid då elever ofta bett om hjälp, tips eller bara diskuterat ett möjligt slut på novellen. Något annat som är väsentligt att lyfta är de textsamtal som skedde i början och i slutet på projektet. Under de samtalen samtalade vi om hur det var att skriva i loggboken men även hur det var att processkriva, som i detta fall innebär att de skrev utkast 1 och utkast 2. De samtalen bidrog till en gemensam dialog mellan lärare och elever, i helklass. Majoriteten av eleverna uttryckte att det var skönt att få skriva i flera utkast då de många gånger varit osäkra på sin text men i och med responsen har de fått "verktyg" till att kunna fortsätta skriva. En elev sa "Innan jag fick kommentarer på min text var jag osäker på hur om jag gjort rätt" och en annan elev uttryckte något i stil med "Jag har aldrig skrivit loggbok förut men nu har jag fått lära mig det och på ett sätt så kan jag lättare organisera min text". En tredje elev sa under ett av dessa textsamtal att han under grundskolan ofta fått höra att han inte var på bra att skriva men nu, i och med loggboken och processkrivandet, har han fått bättre självförtroende.

Tio elever skriver i sina loggböcker att respons från läraren kommer att ge dem "verktyg" till att kunna fortsätta. Värt att nämna här är att eleverna använder begreppet *verktyg* eftersom vi tillsammans i klassen pratat om verktyg under skrivprocesser. Vid några tillfällen skrev eleverna att de kört fast och väntar på

respons från läraren, för att lättare kunna fortsätta skriva. Även detta tema kan kopplas till temana ”Inspiration” och ” Svårt att komma igång” eftersom de elever som kört fast förväntade sig att läraren, skulle bidra med tips och inspiration. Detta kommer i uttryck på följande sätt: ” jag måste fråga min lärare ifall hon kan hjälpa mig att komma på vad jag ska skriva” eller ” Nu har jag skrivit 480 och måste kolla med min lärare hur jag ska fortsätta”, här visar eleverna att de anser att deras texter är beroende av lärarens respons. Även de elever som haft det lättare att sätta igång med skrivandet, skriver i sina loggböcker att de väntar på respons från läraren. Eftersom novellen skulle skrivas i två versioner var eleverna medvetna om att de kommer få respons på sina noveller. Värt att nämna är att tre elever hade missförstått hur den responsen skulle gå till, de antog att novellen skulle skickas in vid varje lektionsavslut och därmed responderad på. Detta visade sig genom att de skickade noveller till mig efter varje lektionstillfälle. Vid slutskedet av novellskrivandet har flera elever skrivit att responsen från läraren hjälpt dem att slutföra uppgiften och att det varit lättare att skriva version två. Detta tema är format utifrån strukturfrågan *Hur ska jag fortsätta?* då eleverna tydligt skrivit att de väntar på respons för att kunna fortsätta skriva.

Jennifer A. Moon (2004) skriver om olikheten mellan att lära ut och att instruera. Hon menar att många elever ber sina lärare att lära dem hur de ska göra en specifik uppgift men det huvudsakliga är att läraren instruerar eleven hur denne ska göra en uppgift. Att instruera en elev innebär att läraren ger verktygen till sitt eget lärande. Moon (2004) skriver vidare att lärare endast kan hoppas på att eleven lär sig och kan inte göra lärandet åt eleven (Moon, 2004:12). Med detta menar hon att läraren bereder vägen för elevens inläring men det är upp till eleven att denne lär sig. Under tiden som deltagarna i detta projekt fick respons på sina noveller förväntade elever att genom responsen skulle det ske en automatisk förändring i deras sätt att skriva, endast genom min respons. Jag fick förtydliga att genom min respons får de verktyg att själva kunna förbättra sina texter. Detta går i samklang med vad Moon (2004) skriver om inläring och reflektioner.

När samtliga elever närmade sig slutet på sina noveller ökade även kommentarer på detta tema markant, antagligen för att de ville ha den rättad så fort som möjligt för att kunna skriva slutversionen. De skrev t.ex. ” Nu är jag klar med hela novellen, i alla fall version 1, nu vill jag att min lärare ska rätta den så jag kan få skriva klart min version 2”. Wirdenäs & Holmberg (2010) skriver i artikeln *Skrivpedagogik i praktiken* om något som de kallar för *responsamtal*. Med det menar de att vid olika läs- och skrivsituationer i klassrumsmiljö bör det förekomma *responsamtal* med anledning att vänja eleverna vid responsarbete. Detta kan ske i smågrupper, i helklass eller individuellt. Detta är nödvändigt eftersom

det bidrar till en förståelse kring den lästa texten såväl den egna producerade texten. Om lärare och elev aktivt arbetar med respons sker en förståelse hos båda parterna (Wirde­näs & Holmberg, 2010). Responsarbetet som förekom i detta projekt har skett både i skriftlig form såväl muntlig form. Att döma utifrån kommentarerna i loggböckerna har majoriteten av elever känt sig nöjda med den typ av respons de fått. En elev skriver: ”Min lärare har läst min novell, hon tyckte den va bra. Nu måste jag rätta alla kommentarer hon gett mig”. En annan elev skriver: ”Jag har blivit klart helt läraren har rätad och jag har lärt mig vart man ska använda punkt och koma täcken och situation täcken”.

Sammanfattningsvis visar analysen av detta tema att elever ofta vill, i vissa lägen, förväntar sig respons av sin lärare för att kunna slutföra uppgiften. Majoriteten av eleverna beskriver att utan lärarens respons kan det bli svårt att slutföra novellen. Dialogen som sker lärare och elev sinsemellan i form av respons är en viktig del i elevernas skrivprocess, enligt dem var det svårt att fortsätta skriva utan respons. För att återkoppla till det som Wirde­näs & Holmberg (2010) skriver vad gäller lärarrespons, är eleverna väl medvetna om responsens funktion, att döma utifrån deras loggboksanteckningar. Detta indikerar på elevernas förståelse och vikten av lärarens kommentarer och respons. De elever som förväntar sig någon form av respons vill antingen ha hjälp med inspiration eller en bekräftelse på att uppgiften är korrekt uppfattad och att eleven därmed kan uppnå de kursmål som finns uppsatta. Flera av eleverna har i sina loggböcker skrivit att responsen från läraren varit viktig och därmed hjälpt dem att skriva den slutgiltiga versionen. Moon (2004) poängterar skillnaden mellan att lära ut och att instruera eleverna. Hon menar att många elever kräver att läraren ska lära dem att skriva på ett specifikt sätt, men i själva verket handlar det om att läraren leder eleven in på lärandet genom att instruera denne hur den ska göra för att lära på egen hand. Hon hävdar att lärandet ligger hos eleven själv, läraren kan endast hoppas på att inläringen ska ske. Detta kopplas till deltagarna i detta projekt och deras vilja att få respons och därmed förväntat sig att inläringen ska ske per automatik, genom mina kommentarer.

9.5 Tema fem- Tankekartor

Eleverna blev ombudda att rita en tankekarta om de upplevde att novellen skulle bli för rörig och att det skulle bli svårt att hålla reda på de olika delarna. De tankekartor som producerats har mer eller mindre gett eleverna en chans till att strukturera upp sin novell, att döma utifrån deras reflektioner som de återger i sina loggböcker. Många berättar att med hjälp av tankekartan har de kunnat sälla och sovra det som de vill ha med i novellen. Tankekartorna har sett olika ut beroende på vem som gjort dem. En del elever har skrivit exakt hur novellen ska se ut och följaktligen har novellen formats utifrån tankekartorna. 12 av 15 elever har gjort tankekartor men det är inte alla som använder tankekartan som en mall för

novellen. Fem elever har gjort en tankekarta som sedan inte har kommit till användning eftersom det som står i tankekartan finns inte med i novellen. Vad detta beror på är svårt att säga men att döma utifrån novellens upplägg och tankekartans upplägg har eleven antagligen ansett att tankekartan inte varit nödvändig.

Två av dessa tankekartor är inte fullständiga, enligt min uppfattning, då eleven endast skrivit ett fåtal punkter som t.ex. ”platser” och ”huvudpersoner” som sedan inte använts vid novellskrivandet. Vid användning av tankekartor använder eleverna sig av semiotiska multimodala verktyg. Detta innebär att eleven använder sig av tecken såsom cirklar, pilar, bindestreck och figurer för att tydliggöra vad denne vill med denna typ av text. Westman (2009) skriver att inom semiotiken talas det om tecken och symboler som kombinerat med skrift kompletterar ett kommunikationssystem. I fallet hos dessa två elever som gjort en tankekarta men som sedan inte använt sig utav den, tyder det på att de gjort som de tillsagda, att göra en tankekarta. Dock är det svårt att identifiera anledningen bakom varför de valt att dels inte slutföra sin tankekarta och dels inte använda sig utav den.

Tidigare nämndes det att semiotiska verktyg påträffades i elevernas loggböcker dock främst i deras tankekartor. Elevernas sätt att använda sig utav semiotiska verktyg sker på en rad olika sätt då varje enskild elev skrivit loggboken på sitt sätt men majoriteten av eleverna använder sig av det traditionella sättet att skriva en tankekarta. Närmare bestämt med en cirkel och streck som dras från cirkeln. I cirkeln har eleverna skrivit saker som ”Min novell”, ”Novellen” eller mer tydligt då de skrivit rubriken på novellen i cirkeln. Strecken dras från cirkeln utåt och där har eleverna skrivit b.l.a. ”tre personer”, ”miljön- en mörk skog” och ”handling- en skjutning på en skola som slutar lyckligt”. De elever som endast skrev miljö, personer eller handling blev ombedda att specificera det lite mer, därav bindestrecken.

En intressant företeelse som påträffades är att en elev endast använt sig utav en tankekarta vid novellskrivandets slutskede. När jag frågade eleven om varför denne valt att göra så, löd svaret: ”Jag har svårt att komma på ett bra slut så jag skriver upp olika alternativ och sen kommer jag och väljer en dom”. Även här har intertextualitet förekommit i texterna då majoriteten av eleverna använt tankekartan för att sedan kunna slutföra uppgiften. Intertextualiteten kommer i uttryck på så vis att eleverna refererar handlingen i sina noveller till tankekartan som de tidigare utformat. Det är även omöjligt att utesluta att elevernas konnotationer till tankekartor är påverkade av tidigare tankekartor som de utformat under sina studieår. Westman (2009) hävdar att elever ständigt gör tillbakablickar, eller reflekterar över tidigare uppgifter vid nya uppgifter. Detta innebär att intertextualiteten ständigt är igång Westman (2009). Detta

tema är format utifrån strukturfrågorna *Vilka svårigheter stötte jag på?* och *Hur löste jag svårigheten?* Anledningen till detta är att eleverna blev ombudda att göra en tankekarta om de upplevde det som svårt att komma igång eller brist på inspiration, och svaren på dessa två frågor indikerar på att eleven löst problemet genom att göra en tankekarta.

Tankekartan kan också ses som ett led i elevernas skrivprocesser då de aktivt planerar sin text med hjälp av en tankekarta. Under textsamtalen framkom det hur en del elever hade tänkt under tiden som de skrev tankekartan. En elev uttryckte det något i stil med ”Jag skrev först min tankekarta för det blir lättare att skriva novellen efter det, jag vill ha det svart på vitt hur det ska se ut och det blev lättare med en tankekarta såklart, jag är också nöjd med hur novellen blev till slut”. Detta indikerar på, som tidigare nämnt, att eleven i detta fall är medveten om skrivandets flera och olika stadier. Denna elev har insett vikten av att planera sin text och det resulterar i att textkvalitén ökar markant. Processen från tankekarta till färdig novell visar elevernas tankegångar kring sitt skrivande men även ett engagemang att slutföra sin skrivuppgift.

Sammanfattningsvis visar denna analys av detta tema att elever använder sig utav tankekartor som stöd till sitt skrivande. En del använder tankekartan som en sorts strukturmall där de benar ut händelser, personer och miljöer. Andra använder den för att underlätta själva skrivprocessen där de bockar av punkter från sin tankekarta. Semiotiska multimodala verktyg förekommer i form av cirklar, pilar och streck. Alla dessa symboler samverkar med texten och utgör ett kommunikationssystem (Westman 2009). Det framkommer även att en del elever som gjort en tankekarta inte har använt den som ett verktyg i sin process då dessa elever uttryckligen skrivit att tankekartan inte haft någon betydelse för novellen. en elev har använt sig utav en tankekarta i slutskedet av novellskrivandet då denna, efter egen utsago, behövt bena ut slutet på novellen. I mitt teoriavsnitt har jag valt en del teorier kring skrivprocesser och kopplar detta tema till skrivprocesser då eleverna aktivt skrivit sina noveller under en process som de själva ”utformat”, i detta fall, från tanke, till tankekarta och slutligen till en färdig novell.

9.6 Tema sex- Kommentarer om antal skrivna ord

I början av projektet var många elever oroliga över maxgränsen vad gäller omfånget av ord. Många av dem skrev t.ex. att de aldrig skulle uppnå den gränsen, att de aldrig tidigare skrivit så många ord, att de inte visste hur de skulle fylla ut en text med så många ord. Detta har indikerat på en viss osäkerhet hos eleverna men även en strävan efter att fylla kraven för uppgiften.

I skrivuppgiften (finns bifogat) angavs exakta formalieregler vad gäller omfång (minst 800 ord och max 1600 ord). I 14 loggböcker av 15 har eleverna kommenterat ex antal ord som de skrivit. Vidare skriver de saker som ”Nu har jag bara 138 ord kvar sen ligger på jag på 800 ord” eller ” min lärare har sagt att novellen ska vara minst 800 ord, just nu har jag skrivit 300”. Detta tyder starkt på att eleverna ifråga omtolkat en av strukturfrågorna som löd *Hur långt har jag kommit idag?*. En del elever har skrivit både innehållsmässigt hur långt de har kommit men även kommenterat det i hur många antal ord de skrivit. När jag frågat dem varför de valt att skriva antalet ord har de oftast samstämmigt svarat: ”Men du sa ju minst 800, därför måste jag skriva hur långt jag kommit”. Detta indikerar på elevernas strävan efter att uppgiften ska följa det ramverk som de fått. En elev skriver i sin loggbok om att hen haft 40 graders feber och därmed haft svårt att skriva, eleven kommenterar även antalet ord som denne skrivit och räknar med att ha skrivit ytterligare 300 ord för att kunna uppnå maxgränsen. Några elever skriver i sina loggböcker att maxgränsen för omfång av ord är alltför högt och det kommer att bli svårt att uppnå det kravet. De skriver t.ex. ”800 ord är jättemycket, jag vet inte hur jag ska komma upp i så många ord, jag har aldrig i mitt liv skrivit så många ord i en uppgift”. Detta tema kopplas till frågan *Hur långt har jag kommit?* då de redogör för hur långt de kommit med sin novell.

Detta tema kan kopplas till reflektionsstycket i teoridelen. Vad gäller reflektion kan man tydligt se att eleverna här har tydligt funderat över sin novell som en färdigprodukt, sett ur ett visst perspektiv, vad gäller omfånget av ord. Moon (2004) skriver om relationen mellan lärande och reflektion. Hon menar på att läraren ger eleven en färdigstrukturerad uppgift som denne ska förhålla sig till men även lära sig byggstenarna i t.ex. en särskild genre. I detta fall har deltagarna i undersökningen lärt sig grunderna för hur en novell skrivs men även att förhålla sig till lärarens instruktioner för omfånget av ord i skrivuppgiften. Utifrån den angivna instruktionen har eleverna funderat och reflekterat över sin kommande skrivuppgift. Jag vill hävda att detta visar på elevernas förmåga att förhålla sig till en angiven instruktion men det visar också på elevernas förmåga att anpassa och kontrollera sitt textinnehåll och textkvalitén till ett visst antal ord.

För att summera detta tema kan man säga att elevernas strävan att uppnå en viss maxgräns vad gäller omfång av ord, indikerar det på elevernas strävan efter att bli klara med uppgiften. Eftersom 14 elever av 15 har kommenterat hur många ord de skrivit visar det hur det viktigt det är för eleverna att bli klara men än viktigare, att följa instruktionerna. Detta tema visar även hur en av strukturfrågorna omtolkats, frågan löd: *Hur långt har jag kommit?* Eleverna har valt att redogöra för exakt hur många ord som de skrivit och inte särskilt mycket om själva handlingen i novellen. Randahl (2014) skriver i sin avhandling

att den svenska skolan på bästa möjliga sätt vill förse svenska elever med lingvistiska färdigheter som de sedan ska ha med ut i livet. Det som dock inte diskuteras lika ofta är att elever uppfattar och upplever skrivande som mödosamt och svårt, än mer vid olika genreskrivningar (Randahl 2014:17). Under detta tema förkommer en viss typ av reflektion då eleven ifråga varit i behov av att tänka över omfånget av ord för sin novell. Maxgränsen för ord låg mellan 800-1600 ord. Eleverna visade under projektets gång att de faktiskt klarar av att skriva så många ord. Moon (2004) skriver om reflektion och lärande där läraren ger eleverna en struktur att förhålla sig till, i och med att de ska förhålla sig till en angiven disposition har eleverna gjort en reflektion kring hur denna disposition ska se ut och utifrån det formar de sin text.

9.7 Tema sju- Svårt att få till ett bra slut

12 elever hade svårt att få till en bra vändpunkt och därmed avsluta novellen, detta har enligt dessa elever, varit svårast med novellen. Även här, beskriver många av dem att de önskar få respons av lärare för att kunna få till ett bra slut. Eftersom de är medvetna om novellens byggstenar, vill de få till en vändpunkt och novellens alla delar på ett korrekt vis. Som jag nämnde i stycket om inspiration om hur en del elever hade svårt att finna inspiration till att komma igång med skrivandet, påträffades även den svårigheten vid avslut på novellen. En elev skriver: ”Jag har skrivit inledning och själva huvuddelen men jag har svårt att få till ett bra slut. Jag kanske ska fråga min lärare så hon kan hjälpa mig”. Många elever förväntade sig hjälp under novellskrivandet, särskilt vad gäller inspiration. Som jag nämnde i stycket om tankartorna har en elev under hela loggboksskrivandet ställt frågor om hur denne ska få till ett bra slut. Denna elev använde en tankekarta endast i slutskedet av novellskrivandet.

En intressant upptäckt jag gjorde var att samtliga 12 elever som skrivit att de upplever att de har svårt att få till ett bra slut, har i sina loggböcker skrivit att de fått ändra på sitt slut som de tänkt skriva från början. De skriver även vidare att läraren bett dem göra om slutet eftersom det ursprungliga slutet inte föll inom ramen för hur en novell ska sluta. En viss frustration kommer i uttryck då en del elever velat skriva novellen på sitt sätt och inte velat följa mallen som angavs. En elev t.ex. skriver ”jag var tungen att ändra på min slut i novellen, jag hade tagit inspiration från filmen 8 mile novellen slutade samma som filmen men min lärare sa att den kan inte sluta som filmen för den måste ha vändpunkt, jag tycker det är svårt med vändpunkt”. Detta citat åskådliggör två faktorer som komplicerar elevens förmåga att slutföra uppgiften, den ena är att eleven misstolkat instruktionerna till novellen och hur en novell ska skrivas och därmed skrivit novellen på sitt eget vis, som i sin tur bidrar till att denne fått göra om sitt slut. Den andra faktorn visar att eleven upplever svårigheter med att få till en vändpunkt. Vad detta beror

på är svårt att säga men däremot är det värt att nämna att denna elev endast bott i Sverige i två år. En bidragande faktor till att eleven misstolkat uppgiften och därmed har svårigheter att slutföra den, kan vara de bristande kunskaperna i det svenska språket. Även detta tema kopplas till strukturfrågan *Hur har det gått?* då eleverna skulle redogöra för hur det går för dem.

Sammantaget om detta tema, är att elever som upplever att de haft det svårt att få till ett bra slut upplever samtidigt inte att de upplevt några svårigheter, vilket gör denna företeelse oerhört intressant. Många av eleverna förväntade sig någon form av respons av läraren för att få hjälp med slutet. En del elever som fått inspiration från filmer visar tydligt i sina noveller, att de inte följt mallen för hur en novell ska se ut". Randahl (2014) skriver att elever har sina egna strategier till att slutföra uppgifter men hur de hittar de strategierna är oklart. Men en sak som kopplar samman elevers skrivprocesser är planering, genomförande och utvärderande av sina egna texter. Detta kan kopplas till detta tema då varje enskild elev planerat och genomfört sin novell på egen hand.

9.8 Tema åtta- Klar med novellen

Samtliga 15 elever skriver hur det har gått för dem och att de är klara med novellen, detta kan kopplas till en av strukturfrågorna som löd: *Hur har det gått?* . I och med att eleverna skrev i loggboken även när de blev klara med novellen besvarade de, ovanstående fråga, med att kommentera hur hela processen gått men även att de är klara med novellen. Många har även beskrivit det som "jätteskönt att vara klar" eller " Väntar på respons för jag är klar". 11 elever skriver även hur de upplevde processen med novellskrivandet och nämner även loggboksskrivandet. Sex elever skriver att de har lärt sig att använda en loggbok för första gången, fyra andra skriver att loggboken har hjälpt dem att planera sin novell. En elev skriver att hen varit skeptisk till loggboken till en början men har ändrat inställning till det nu. De beskriver arbetsgången som rolig, lärorik och mödosam många gånger. En intressant upptäckt jag gjorde var att majoriteten av eleverna skriver att de aldrig tidigare skrivit så mycket, alltså i omfång. En elev skriver: " Det här e första gången som jag skriver såhär många ord, har skrivit 1200 ord. Jag tror att min lärare kommer gilla min novell". Detta indikerar på elevens strävan efter att bli uppskattad av läraren samt en sorts bekräftelseönskan kommer i uttryck i och med att eleven hoppas att läraren ska tycka om novellen.

Fyra elever skriver att med hjälp av respons från läraren blev det lättare att skriva den slutgiltiga versionen. Detta visar sig genom att de skriver " Efter att min lärare min läste mitt första utkast och gav respons på den var det lättare att skriva utkast två" eller "Jag hade lite svårt att skriva version två i början men efter min lärares kommentarer visste jag hur jag skulle fortsätta, hon gav mig bra idéer". En tredje

elev skriver ” Min lärare har faktiskt varit anledningen till att jag klarade av att skriva novellen, hon gav mig mer självförtroende”. Dessa citat indikerar på att eleverna på ett eller annat sätt fått verktyg av läraren till att kunna skriva sina slutgiltiga versioner. Detta tema kopplas till strukturfrågan *Hur har det gått?* där eleverna redogjort för hur långt de kommit men även kommenterat sin arbetsprocess. Under detta tema påträffades många kommentarer om den färdiga produkten.

Sammanfattningsvis visar samtliga elever i sina loggböcker att de är klara med novellen genom att kommentera det. Eftersom de har följt strukturfrågorna under tiden som de skrivit loggbok besvarar de frågan *Hur har det gått?* med svar som ”Det har gått bra och jag är nöjd med hur min novell slutade” eller ” Jag har skrivit två noveller tidigare men jag är mest nöjd med hur denna blev”. Även detta tema kopplas till Randahl (2014) som skriver om elevernas sätt att hitta strategier till att fortsätta skriva och slutligen slutföra en skrivuppgift. Eleverna kommenterar även att responsen på version 1 underlättat det för dem att skriva version 2. Att döma utifrån elevernas kommentarer vad gäller respons visar det att responsen från läraren varit viktigt under novellskrivandet.

9.9 Tema nio - Upplevde inga svårigheter

Som tidigare nämnt utformade jag och eleverna tillsammans sex strukturfrågor som de skulle utgå ifrån, en av frågorna löd *Vilka svårigheter stötte jag på och hur löste jag dem?* 11 av 15 elever upplever att de inte stött på några svårigheter. Samtidigt skriver de att det har varit svårt med inspiration och liknande. Det är oklart om eleverna inte upplever ”brist på inspiration” som en svårighet. I stycket om *Skiss över novellen* beskrev jag en elev, som i sin loggbok skriver att hen inte stötte på några problem under skrivandet, då hen länge planerat handlingen för sin novell. Eleven skriver följande: ” Idag har jag planerat färdigt novellen. jag stötte inte på några problem för jag har planerat hur den ska se ut för länge sen”. Detta går i samklang med de teorierna kring skrivprocess. De elever som skriver i sina loggböcker att de inte upplevde några svårigheter har i motsats till det, haft svårt att komma igång med sin skrivprocess. Detta kopplar jag återigen till Hayes & Flowers (1998) där de skriver om skrivvana skribenter som finner det lättare att planera sitt skrivande. Deltagarna i denna undersökning visade tidigt att de hade brist på inspiration, däremot fann de inte det som en svårighet under skrivprocessen. Detta är oerhört intressant eftersom planering och genomförande av en skrivuppgift är två viktiga grundpelare vad gäller skrivprocess. I detta fall går det att konstatera att de elever som ansett att brist på inspiration inte faller inom ramen för svårigheter, inte heller insett de båda faktorerna hänger samman.

Två elever av 15 upplever att de haft svårigheter på vägen och detta har visat sig genom att de skriver vilka svårigheter som de stött på. En av dem skriver följande: ” Det svåraste har varit att hitta bra ord och kunna formulera mig, min lärare att har pratat om varierande språk och att man måste ha ett målade språk. Jag har svårt att fylla ut 800 ord just för att jag har svårt att hitta bra ord”. Denna elev beskriver tydligt att denne upplever den språkliga delen som svårast. Att kunna variera sitt språk, måla upp sitt språk med beskrivningar och sedan sätta rätt ord i rätt sammanhang har satt käppar i hjulet för eleven, att döma utifrån citat ovan. Den andra eleven beskriver svårigheter som självförtroende och svårt att tro på sig själv. Detta kommer i uttryck som klotter över strukturfrågorna, negativa uttryckande genom hela loggboken där eleven skrivit saker som ”Jävla skit”, ”Tråkigt”, ”kan inget” och ”Jag fattar ingenting”. På en av strukturfrågorna som lyder följande *Hur har det gått?* har eleven skrivit ” Skit dåligt för jag är sämst på att skriva noveller, jag har inte ens börjat skriva” och en annan dag besvarat frågan *Vilka svårigheter har jag stött på och hur har jag löst dem?* med ”Den största svårigheten är väl jag själv, jag fattar inget och jag får ingen hjälp av nån”. Dessa citat visar tydligt på elevens bristande självförtroende vad gäller skrivande och att denne har svårt att sätta igång med att skriva. En elev skriver i sin loggbok att denne inte upplevt några svårigheter men kommenterar dock att det varit svårt att koncentrera sig: ” Jag hade inga direkta svårigheter idag heller endast okoncentrerad” och fortsätter med att besvara nästa fråga *Hur löste du dem?* med ”Jag löste det via att jag försökte komma in ett flow”. Detta indikerar på att eleven ifråga har upplevt koncentrationssvårigheter och försökt lösa problemet genom att hitta strategier till att hitta fokus. En annan elev skriver ” Jag stötte inte på några svårigheter, så jag behövde inte lösa någonting”.

En återkommande svårighet hos några elever var att hitta en passande rubrik, detta framkommer genom att de skriver i sina loggböcker att de har svårt att hitta en lämplig rubrik till sin novell. Fem elever skickade sina första utkast till mig utan någon rubrik, när jag kommenterade det fick jag svar som: ” jag vet inte vad jag ska döpa den till”, ”Rubrik, måste jag ha en sån?” eller ” Kan den inte bara heta Novellen?”. Dessa elever blev ombudda att utgå ifrån novellens handling för att hitta en passande rubrik. Randahl (2014) skriver att elevers inspiration och motivation handlar mångt och mycket om elevers intresse för en specifik uppgift. Det första de gör vid introduktionen av en uppgift är att de avgör huruvida uppgiften är intressant eller inte. Att deltagarna i detta projekt ofta upplevt att de inte haft inspiration till att skriva kan kopplas till brist på intresse för uppgiften, i alla fall i första taget. Vid slutskedet av projektet, under sista lektionstillfället, berättade många elever att de fann uppgiften som rolig och givande. Även detta tyder på svårigheter kring att disponera sin text. Under ett lektionstillfälle sa jag till eleverna att rubriken ska fånga läsarens intresse men inte avslöja novellens handling. Vid många

tillfällen upptäckte jag att det var enormt svårt för många att utforma en rubrik utifrån novellens handling.

Sammanfattningsvis har många elever skrivit att de inte stött på några svårigheter under novellskrivandet samtidigt som de skriver att de har svårt att hitta inspiration till att skriva Hayes & Flowers (1998) skriver om skribenter med mer skrivvana som har det lättare att planera sina texter. I detta fall är det tydligt att eleverna inte insett relationen mellan inspiration och att inte uppleva några svårigheter. En del elever skriver att det svåraste med att skriva novellen var den språkliga delen. En annan svårighet som några elever stötte på var att hitta en lämplig rubrik till sina noveller, men detta nämns endast i förbifarten och nämns inte som en större svårighet.

10 Diskussion och slutsatser

Denna uppsats inleds med upprinnelsen till denna uppsats, som bottnar sig i mitt intresse för det svenska språket men även som undervisningsämne i skolan. Jag startade ett skrivprojekt där elever från en klass fick skriva noveller och samtidigt föra loggboksanteckningar. Syftet var att ta reda på hur denna grupp gymnasieelever reflekterar över sitt skrivande men även på sig själva som skribenter. Mitt analysmaterial består utav elevernas loggboksanteckningar.

I denna del kommer analysmaterialet att diskutera. Utifrån elevernas loggboksanteckningar har jag kommit fram till en del intressanta slutsatser och fått en del nya perspektiv. Under tiden som elevernas loggböcker analyserades påträffades, som ovan nämnt, nio olika teman. Dessa teman utgör mitt analysmaterial som jag har systematiserat och kategoriserat, detta har jag gjort genom att på bästa sätt komparera teorier med temana för att se vilka möjliga faktorer som ligger bakom dessa företeelser.

10.1 Elevernas sätt att se på sitt skrivande med hjälp av lärarens respons

Efter analysen av elevernas loggböcker framkommer det att eleverna många gånger misstror sin förmåga att skriva längre texter. För många av dem är detta första gången som de skriver en novell eller en längre text. Detta framkommer genom att de skriver att de inte kan uppnå maxgränsen vad gäller ord och omfång och detta resulterar i att eleverna lämnar in uppgiften sent och i en del fall, icke färdiga versioner. Som jag nämnde tidigare går deltagarna i detta projekt sitt första år på Fordons- och tekniska gymnasiet och har därmed låga studieresultat och låg studiemotivation. I och med att detta är första gången för en del elever, som de skriver längre texter men även denna genre, upplever de eleverna en sorts osäkerhet i att klara uppgiften. Detta har visat sig genom elevernas ifrågasättande av sig själva och en ständig förfrågan

efter respons. Randahl (2014) skriver i sin avhandling om vikten av responsarbete i skolan, hon menar att om lärare och elev tillsammans arbetar igenom texter ökar förståelsen hos eleven för den egna texten och hos läraren öka förståelsen för eleven som skribent. Att arbeta med respons i skolan bidrar till att eleven får en möjlighet att öka sitt kritiska tänkande och men även att kunna ta emot konstruktiv kritik i syfte att förbättra sina texter (Randahl, 2014).

Dialogen som skett lärare och elev sinsemellan i form av skriftlig och muntlig respons har bidragit till en avsevärd förbättring vad gäller texterna. Värt att poängtera är att min misstanke är att eleverna inte riktigt insett att det skett en ömsesidig dialog under tiden som de fått respons. Elevernas uppfattning om vad respons är jämfört med vad en dialog är skiljer sig åt ganska markant. Enligt eleverna i denna uppsats är respons något formellt och en dialog något informellt, detta har framkommit i efterhand då jag lyfte frågan under lektionstid. Med formellt menas det att det sker i en viss kontext, som i detta fall är en skrivuppgift. Dialogen som anses vara informell sker i alla typer av samtal och vardagssituationer, enligt eleverna.

Under detta projekt har responsarbete förekommit i såväl muntlig form som i skriftlig form. Den skriftliga responsen har skett på så vis att eleverna skickat ett första utkast till mig i syfte att bli responderade på och sedan skriva sin slutgiltiga version. Den muntliga responsen har skett under lektionstid då jag tillsammans med elever bollat olika idéer vad gäller novellskrivande. Värt att nämna är att många elever har fått muntlig respons i direkt anslutning till novellskrivandet då de har frågat hur de ska skriva en specifik sak. Detta har bidragit till att eleverna fått tips och idéer och som i sin tur resulterat i att eleverna fått bättre självförtroende när de kört fast. Jag håller med Randahl (2014) i frågan om responsarbetet i skolan, detta projekt visar tydligt att eleverna i mångt och mycket är beroende av lärarens respons, särskilt i processkrivande som i detta fall, då eleverna skrivit novellen i flera utkast.

Vid första anblicken under läsandet av elevernas loggböcker gav många elever intrycket att de inte har några idéer alls och misstror sig själva som skribenter då de uttryckligen skrivit att de inte har något att skriva om. Detta förändrades anmärkningsvärt under projektets gång då de, efter responsen, arbetat vidare och slutligen producerat färdiga noveller. I loggböckerna kommenterade de hur den processen gått till efter att de fått responsen. En intressant upptäckt jag gjorde var att majoriteten av eleverna sa till mig eller skrev i sina loggböcker att de fått mer självförtroende till att skriva. Vad detta beror på är svårt att säga men antagligen går responsen de fått av mig hand i hand med deras sätt att se på sig själva som skribenter. Jag vill hävda att med responsen har de fått tillräckligt med verktyg och vägledning till att kunna utveckla sitt skrivande. Som jag nämnde tidigare har jag valt att inte analysera novellerna som skrevs men jag har naturligtvis haft de som komplement till denna uppsats, för att kunna dra paralleller mellan loggböckerna och novellerna. Många gånger har jag gått tillbaka till respektive elevs novell för att jämföra version 1

med version 2 för att se om det fanns några kopplingar mellan elevernas kommentarer i loggboken och hur min respons påverkat men även utvecklat deras skrivande. Slutsatsen jag kan dra är att de elever som upplevt responsen som positiv visar det genom dem tagit mina kommentarer på allvar och format novellen utifrån mina kommentarer. De kommenterar även det i sina loggböcker, de skriver t.ex. att de upplever responsen som nyttig och användbar. Som jag nämnde i inledningen har elever tidigare reagerat negativt då jag benämnt dem som skribenter. Efter detta projekt har eleverna anammat det ordet och många gånger referat till sig själva som skribenter.

Slutsatsen jag dragit här är att många elever förstått innebörden av begreppet skribent och lättare kan referera till sig själva som skribenter. Jag vill påstå att begreppet skribent tidigare varit främmande och obekant för många, men när jag förklarat begreppet och gett dem en förståelse för vad det innebär har de ändrat inställning till det. Wirdenäs (2013: 83) skriver i sin artikel om lärares språkval och hur den medvetet eller omedvetet påverkar elevernas förståelse i undervisningen. Hon skriver att lärare aktivt gör ställningstagande beroende på vilken typ utav språkval denne brukar i sin undervisning. Många lärare vill tro att de gör eleverna en tjänst genom att använda ett mer fackligt och, enligt elever, ett svårbegripligt språk, och därmed öka deras ordförråd. Detta kopplar jag till mitt språkbruk under projektets gång, jag var många gånger tvungen att omformulera mig för att eleverna skulle förstå vad jag ville ha sagt. Detta beskriver även elevernas tidigare kunskaper kring begreppet skribent, då jag oförstående om deras bristande kunskaper om begreppet, använt mig utav det och sedan fått en negativ reaktion av eleverna. I efterhand förstår jag deras reaktion och detta har bidragit till en insikt hos mig vad gäller mitt språkbruk i min undervisning.

10.2 Bristande inspiration- inte en svårighet

Under det första temat som innefattar inspiration påträffades en intressant företeelse hos många elever. Då eleverna skulle föra loggboksanteckningar och utgå ifrån strukturfrågorna har många skrivit om bristande inspiration då en fråga löd *Var fick jag inspiration ifrån?* Den frågan besvaras med bl.a. svar som visar på att de inte haft någon inspiration och att det varit en stor del till varför de inte har kunnat påbörja sina noveller i tid. Detta är ett återkommande tema i 13 loggböcker vilket indikerar på att det är ett stort problem hos många elever. En del elever förväntade sig någon typ av respons eller hjälp för att kunna få inspiration men jag bad dem att göra en tankekarta och skriva tänkbara handlingar. Tankekartan var ett bra hjälpmedel för många elever men för några få blev det ofta en ofärdig tankekarta som inte kom till användning.

En av strukturfrågorna löd *Vilka svårigheter stötte jag på?* På den frågan har majoriteten av eleverna allt som oftast svarat att de inte stött på några problem, när de på frågan innan skriver att de inte har någon inspiration till att skriva. När jag ifrågasatte det blev många elever konfunderade och svaren jag fick löd ungefär ”Det är väl ingen svårighet att inte ha inspiration”. En elev t.o.m. uttryckte sig på följande vis ”Jag är väl inte efterbliven bara för att jag inte har inspiration?”. Jag vill starkt hävda att elevernas definition av ordet *svårighet* ses som något större och negativt än att inte ha inspiration. Eleverna ger intrycket att de inte stött på svårigheter för att inte verka obildade eller okunniga, enligt min mening. Enligt deras utsago, är det bara människor som inte fattar något som upplever svårigheter. Att inte ha inspiration handlar om ens dåliga fantasi berättar de under sista lektionstillfället. När frågan om vad en svårighet skulle kunna vara i detta sammanhang fick jag svar som ”Att man inte kan svenska”, ”Att ens dator kraschar”, ”Man har inte tid att plugga” eller ”Man har svårt att koncentrera sig”. Dock var det inte alla som delade åsikter vad gäller svårighet och inspiration, en del elever beskriver brist på inspiration som en svårighet. Dessa citat skrev jag upp under det sista lektionstillfället som ägnades åt att summera projektet och samtala med eleverna om deras erfarenheter och upplevelser kring loggboksskrivande. Dock visar eleverna att inspiration är något flödande och att det kommer med tiden, enligt deras utsago.

Tidigare refererade jag till Randahl (2014) som skriver om elever som upplever skrivandet som en mödosam process. Jag vill starkt hävda att många elever, under detta projekt upplevt skrivandet som en svår och jobbig process, i och med den bristande inspirationen. Detta går hand i hand med elevernas skrivprocesser och varje elev har sina egen strategi för att nå målen. Deltagarna i denna uppsats har visat detta genom att på olika vis kommentera eller rita det i sina loggböcker. En del elever har ritat figurer med pilar, där de skriver de olika delarna i en novell. Allt detta indikerar på att eleverna har en tankegång som de i sinom tid, omvandlar till text. Detta indikerar på elevernas hos olika strategier till att lösa ett eventuellt problem. Under skrivprocessen blev många av eleverna varse om de kraven på ställts på dem inför novelluppgiften. Min erfarenhet har varit att många elever ofta väntar till sista minuten med att påbörja en uppgift, antingen p.g.a. bristande intresse, svårigheter med en uppgift eller orimliga krav på läraren vad gäller rättning och respons. Eftersom denna uppgift var så uppstyrd vad gäller formalia, betygskriterier och tidspress men även processkrivande, bidrog det till att många elever, enligt mig, upplevde att de har flera chanser på sig att förbättra sin text.

10.3 Tankekarta som ett hjälpmedel

I början av skrivandet uttryckte många elever en sorts frustration vad gäller skrivande och än mer skrivande av fiktiva berättelse. De elever som skrev eller berättade att de saknade inspiration blev ombedda att skriva en skiss eller göra en tankekarta. Tidigare nämnde jag intertextualitet som ständigt återkommer i såväl novellen som i loggboken. Detta visar sig genom att novellen, eller loggboken påverkar den andra texten. Randahl (2014) refererar till Lev Vygotskij (2001) när hon skriver om elevers skrivprocesser och hur detta tar form. Interaktion, kontextualisering och semiotisk mediering är tre faktorer som samspelar under processkrivande. När eleverna gör en tankekarta utgår de ifrån den interaktion de har med sig själva och andra tidigare producerade texter, men även med läsaren ifråga. Kontextualisering visar sig genom att loggboken är bunden till en kontext och slutligen den semiotiska medieringen som visar sig i form av olika symboler och tecken. Även Westman (2009) skriver om intertextualitet och semiotiska multimodala verktyg, som kan kopplas till denna uppsats i viss mån. Eleverna har format och skrivit sina noveller utifrån en tankekarta som de själva producerat, genom detta har intertextualitet och semiotisk mediering skett. Eleverna i detta projekt har genom sina kommentarer tydliggjort tankekartans betydelse, för dem och för novellen. Majoriteten av de elever som använt sig utav en tankekarta beskriver dess funktion som betydelsefull och nödvändig. De skriver även att med hjälp av tankekartan har de lättare kunnat skriva en novell då de haft möjlighet att planera sin skrivprocess.

10.4 Reflektioner kring resultatet

Sammanfattningsvis vill jag säga att detta projekt bidragit till en ökad förståelse hos mig för elevernas skrivprocess och hur deras tankegångar ser ut under skrivuppgifter. Många har under tiden visat på frustration vad gäller inspiration men under tidens gång har de hittat egna strategier till att slutföra uppgiften. En del av dem valde att ta inspiration från filmer, en del valde att göra tankekartor. Andra valde att låta tiden ge dem inspiration. Detta visar att elever i mångt om mycket är medvetna om sina förutsättningar och arbetar utifrån dem. De har visat, genom sina loggboksanteckningar, hur de planerat, genomfört och sedan utvärderat sitt eget arbete. När vi tillsammans utformade strukturfrågor till loggboken, gjorde jag med den viss skepsis. Anledningen till min skeptiska inställning tyder på min misstro till elevernas förmåga att hitta strategier och reda upp vägar för sig själva vad gäller skrivande. Den skepsisen har omformats till en tilltro för eleverna. Utformandet av strukturfrågorna har även lett till att jag lättare kan se att eleven följt instruktionen samt att med hjälp av strukturfrågorna har det underlättat loggboksskrivandet för många elever.

Eleverna förväntades att uppnå ett antal förmågor (anges i avsnittet Bakgrund) vid slutet av projektet. Under tiden som jag rättade deras noveller upptäckte jag att majoriteten av eleverna uppnått kraven och

dessa förmågor. Projektet har tydligt visat att elever behöver bolla idéer med sin lärare och detta sker bäst genom loggboksskrivande. Loggboksskrivandet har gett mig som lärare en insyn i elevernas tankebanor och hur de tänker kring sitt skrivande. Jag upptäckte ganska snabbt att eleverna saknade inspiration och att det försvårade skrivprocessen hos många. Jag förväntade mig att de skulle kommentera sin brist på inspiration som en svårighet men till min förvåning gjorde eleverna inte det. Eftersom jag tillsammans med eleverna utformade strukturfrågor som de skulle utgå ifrån, tog jag många svar för givet, till en början. Allt eftersom tiden gick upptäckte jag att elevernas sätt att tolka frågan är oerhört viktigt för slutprodukten, detta har bidragit till att jag är mer aktsam i hur jag formulerar mig i skrift och tal i undervisningssammanhang.

Den tidigare forskning som gjorts på området visar att elever i mångt och mycket upplever skrivuppgifter som mödosamma om genren sedan tidigare är bekant. Forskarna jag refererar till skriver många gånger att lärare bör vara aktsamma med hur en skrivuppgift presenteras och vilket språkbruk läraren använder sig av. Värt att poängtera är att strukturfrågorna har format elevernas sätt att formulera sig i sina loggböcker. Den tydliga och givna strukturen har resulterat i att eleverna svarat på de frågor som fanns att utgå ifrån och det följer en röd tråd genom de flesta av loggböckerna. Under tiden som analysmaterialet bearbetades och systematiserades har det påträffats ett ständigt återkommande fenomen, eleverna har numrerat sina svar med siffrorna 1-6 och följt den ordning som strukturfrågorna skrevs på insidan av deras loggböcker. Detta visar att eleverna följt instruktionen vad gäller loggboken och tillhörande strukturfrågor, detta visar även en förmåga att behärska planeringen för den egna texten samt att det pågått en tydlig process under skrivandets gång. Elevernas skrivprocesser har visat sig på olika sätt beroende på vilken text jag studerat. En del elever har, enligt min uppfattning varit beroende av lärarens respons för att kunna skriva klart sin novell. Andra elever har i mångt och mycket planerat och format sin novell utefter eget intresse och därmed inte följt mallen för hur en novell ska skrivas och andra elever har planerat sin text helt på egen hand och dessutom i ett tidigt skede. Alla dessa företeelser visar på alla elevers olikheter vad gäller skrivprocess. I och med detta projekt har jag insett att elevers syn på sig själva som skribenter formar deras textkvalité.

11 Vidare forskning

Denna uppsats har i största mån undersökt hur elever reflekterar över sitt skrivande och över sig själva som skribenter. Det vore intressant att undersöka elevernas reflektioner kring den givna responsen och hur den påverkar dem som skribenter. Det vore även intressant att undersöka elevers skrivprocesser på ett närmare plan.

Bilaga 1

Lektionsplanering för momentet novellskrivning

13/11 måndag:

- Introducerar ämnet Novellprojekt för klass Perb17.
- Inleder med att visa kunskapskraven för detta projekt.
- Genomgång av hur en novell är uppbyggd och strukturer för genren novell.
- Läser två noveller och diskuterar tillhörande textfrågor samt samtalsfrågor.
- Delar ut loggböcker och berättar för eleverna vad som ska skrivas i den.

14/11 tisdag:

- På tavlan går jag igenom en mall för hur en novell ska se ut och vilka delar den bör innehålla.
- Tillsammans med eleverna gör vi en exempel-tankekartor för tänkbara karaktärer, miljöer, handlingar och vändpunkter i novellerna, detta syftar mer till att ge dem inspiration.
- I sin loggbok ska eleverna skriva en egen tankekartor och skriva hur de tänker lägga upp sin novell.
- Dags för eleverna att börja skriva sina noveller. (De fortsätter att skriva hemma, skriver även i sina loggböcker).

20/11 måndag: (föregående vecka har jag samlat in loggböckerna för en för-analys)

- Eleverna börjar med att skriva i sina loggböcker, tankar och reflektioner kring sitt novellskrivande. Om de har kört fast, hur processen ser ut och vilka svårigheter de stött på.
- Eleverna fortsätter skriva på sina noveller.
- De skickar in första utkastet till mig för kommentarer.

21/11 tisdag:

- Eleverna har fått tillbaka sina första utkast och ska skriva det slutgiltiga utkastet utifrån kommentarer.
- Eleverna får även kommentera mina kommentarer i sina loggböcker.

22/11 onsdag:

- Summerar projektet med textfrågor och samtalsfrågor utifrån deras egna noveller.
- Samlar in alla loggböcker för en slutanalys.
- Diskuterar novellprojektet i helklass.

Samlar in alla noveller och loggböcker

Bilaga 2

Att skriva novell

Du ska tänka på en hel del saker för att din novell ska bli så bra som möjligt. Jag har skrivit ner instruktioner och tips, men glöm inte att det är din fantasi som ger novellen liv.

Novellen ska följa vissa regler:

- En eller ett fåtal platser.
- En eller ett fåtal personer.
- En enda (gärna udda) händelse.
- Novellen ska nå en klimax, en höjdpunkt.
- Texten ska vara tät och koncentrerad, du ska inte blomma ut i sidospår eller bihandlingar.
- Slutet ska vara oväntat eller tankeväckande.

Texten ska också vara disponerad på ett bra sätt. Det finns en modell som har funkat i flera tusen år som du bör använda dig av.

1. Exposition – här presenteras miljö och huvudperson, och problemet som novellen behandlar dyker också upp här.

2. Upptrappningen – konflikten stegras, problemet verkar omöjligt att lösa, hur ska det sluta?

3. Peripeti – vändpunkten, där huvudpersonen kommer till insikt, problemet kan lösas, någon har en ”aha-upplevelse”.

4. Avslutningen – katastrofen är ett faktum (om berättelsen är tragisk), kärleksparet får varandra (i en kärlekshistoria) eller mördaren grips (i en deckare).

Din novell ska vara minst 800 ord och max 1600 ord.

För övrigt är det som vanligt – Times new roman, 12 punkter, 1,5 radavstånd.

Skicka till mig på Fronter senast 20/11!

Glöm inte att loggboksanteckna under tiden du skriver.

Bilaga 3

Vilka kursmål ska ni ha uppnått?

4. Förmåga att läsa, arbeta med, reflektera över och kritiskt granska texter samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

7. Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.

6. Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.

Bilaga 4

Strukturfrågor till loggboken

1. Hur långt har jag kommit?
2. Vilka svårigheter stötte jag på?
3. Hur löste jag svårigheten?
4. Hur har det gått?
5. Var hittar jag inspiration?
6. Hur ska jag fortsätta?

Referenslista

Tryckta källor:

Bek Anders, 2012. *Undervisning och reflektion. Om undervisning och förutsättningar för studenters reflektion mot bakgrund av teorier om erfarenhetslärande.* Umeå Universitet.

Erixon Per-Olof & Josephson Olle, 2017. *Kampen om texten. Examensarbete i lärarutbildningen.* Studentlitteratur. Lund

Fairclough, Norman 1992. *Discourse and social change.* Cambridge & Oxford: Polity Press.

Gibbons Pauline, 2010. *Lyft språket. Lyft tänkandet.* Livonia print. Riga

Holmberg Per & Wirdenäs Karolina, 2010. *Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum.* Ur Språk och stil NF 20

Jarrick Arne & Josephson Olle, 2011. *Från tanke till text. En språkhandbok för uppsatsskrivande studenter.* Studentlitteratur, Lund

Moon, A Jennifer, 2004. *A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice.* New fetter Lane. London

Moon, A Jennifer, 1999. *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice,* New fetter Lane. London

Randahl Ann- Christin, 2014. *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska.* Örebro Universitet

Vygotskij, Lev Semenovic. 2001. *Tänkande och språk.* Göteborgs Daidalos

Westman Maria., 2009. *Skriftpraktiker i gymnasieskolan. Bygg- och omvårdnadsprogrammet.* Stockholms universitet

Wirdenäs Karolina, 2013 *Att hjälpa eller stjälpa? Om lärarinteraktion och lärarstöd för skrivande i skolan*. Ur Språk och stil NF 23.

Elektroniska källor:

Skolverket Kursplan svenska. Hämtad: 08.11.2017

Tillgänglig:

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/svenska#anchor1>

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/svenska#anchor2>

Novell (senast uppdaterad 2017-12-29) Hämtad: 2017-11-01

Tillgänglig:

<https://sv.wikipedia.org/wiki/Novell>

Loggbok (senast uppdaterad 2017-05-15) Hämtad: 2017-11-01

Tillgänglig:

<https://sv.wikipedia.org/wiki/Loggbok>

Reflektion (senast uppdaterad 2017-02-21) Hämtad: 2017-11-01

Tillgänglig:

<https://sv.wikipedia.org/wiki/Reflektion>

Semiotisk mediering (senast uppdaterad 2015-01-15) Hämtad: 2017-11-01

Tillgänglig:

www.sprakochvardendotcom.com

