

Examensarbete

Grundlärarprogrammet 4–6, 240 hp



Hur lärares didaktiska val påverkar elevers motivation och skrivutveckling

Examensarbete II, 15 hp

2021-06-22

Andreas Gunnarsson och Erik Åhman

Sammanfattning

Denna kvalitativa studie syftar till att undersöka hur och på vilka sätt elevers motivation påverkas beroende på vilken metod för skrivande som lärare väljer. Studien undersöker även vilka didaktiska val lärare gör för att främja elevernas skrivutveckling i svenska. Avsikten i studien är att fokusera på lärarna och deras uppfattningar om metod vid skrivande vilket också framhäver elevers uppfattningar genom ett lärarperspektiv. En kvalitativ metod har använts och det empiriska materialet är insamlat via semistrukturerade intervjuer med lärare som undervisar eller har undervisat i grundskolan, på skolor i södra Sverige. Det inkomna materialet är analyserat med stöd av motivationsteorierna Self determination theory (Deci och Ryan, 1985) och Self efficacy theory (Bandura, 1997) samt det sociokulturella perspektivet på lärande som beskrivs av Säljö (2015), där modellen om Vygotskyjs proximalzonsteori använts.

I resultatet framkommer hur didaktiska val möjliggör elevers skrivutveckling och hur elevers motivation påverkas. Resultatet kan ses som ett stöd till att förstå hur didaktiska val påverkar elevers motivation och skrivutveckling, men det bör inte ses som att en metod kan utesluta den andra. Digitalt skrivande hjälper eleverna att få en ökad textmängd, en tydligare text och ger ett energisnålare skrivande. Att skriva digitalt kan även underlätta för elever som har svårt för motoriken eller har ett motstånd till att börja skriva. Vid handskrift utvecklas elevernas stavningsförmåga mer grundligt, enligt lärarna. Handskrift minskar även digitala störningar som kan förekomma och finmotoriken stärks. Majoriteten av skrivandet, till exempel längre texter, sker enligt lärarna digitalt och instruerande texter är mer förekommande genom handskrift. När eleverna skriver digitalt upplever de en större frihet och det underlättar för läraren när allt material är samlat på en digital enhet. Gemensamt för alla respondenters uppfattningar var att samtliga menar att motivationen ökar hos eleverna när de skriver på digitala verktyg.

Nyckelord *didaktiska val, digital skrift, handskrift, motivation, skrivutveckling*

Handledare Katharina Jacobsson

Förord

Utvecklingens riktning är mot en digital värld, samhället blir allt mer digitaliserad och detsamma gäller undervisningen i skolan. Att arbetsmetoder i skolan påverkas av denna digitalisering är idag ett faktum och lektioner baserar sig på digitala verktyg i allt större utsträckning. Innan digitaliseringen kom utvecklade elever sin skrivförmåga genom texter med papper och penna, idag sker denna skrivutveckling i högre grad på ett digitalt verktyg. Vad anser lärarna om denna förändring, hur påverkas eleverna av denna moderna variant av plattform för skrivande? I en tidigare forskningsöversikt (Gunnarsson & Åhman, 2021) framkom det att digitala verktyg bidrar till en större motivation hos eleverna, varför så var fallet framkom däremot inte. Intresset att undersöka digitala verktygs påverkan på motivationen, till elevers skrivutveckling, utvecklades och lade grunden till skapandet av denna empiriska studie.

Inledningsvis började skrivandet gemensamt under varje rubrik, men vi insåg efter hand att det blev effektivare om skrivandet delades upp under olika rubriker, vilket gjordes fortsättningsvis. Andreas har skrivit tidigare forskning och teori och Erik har skrivit inledning och bakgrund, dessa rubriker har vi tillsammans diskuterat under skrivandets gång, resterande rubriker har skrivits gemensamt. Skrivandet av arbetet har gjorts i ett gemensamt dokument på Word online, samtidigt som kommunikation skett via samtalsverktyget Zoom, på grund av pandemin valdes att aldrig träffas fysiskt.

Ett stort tack till respondenterna som bidragit med erfarenhet och kunskap till denna studie, utan er hade studien inte kunnat genomföras.

Vi vill även tacka vår handledare Katharina Jacobsson för konstruktiv och relevant återkoppling på vårt arbete och även för hennes engagemang och tillgänglighet.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Problemområde, syfte och frågeställningar	2
2. Bakgrund	3
2.1 Läroplanen om digitala verktyg och handskrift	3
2.2 Lärande och begrepp	3
3. Tidigare forskning	5
4. Teori.....	7
4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande och Vygotskyjs proximalzonsteori	7
4.2 Motivation	8
4.3 Self determination theory (SDT)	9
4.4 Self efficacy theory	10
5. Metod	11
5.1 Urval	11
5.2 Etiska principer	11
5.3 Pilotintervjuer	12
5.4 Intervjuer av lärare	12
5.5 Genomförande	13
5.6 Analysförfarande	14
5.7 Motivering av teorival	15
5.8 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	15
6. Resultat	16
6.1 Påverkan av elevers motivation vid digitalt skrivande	16
6.2 Lärares uppfattningar och didaktiska val för elevers skrivmetod	17
6.2.1 Digital hjälpfunktion	17
6.2.2 Handskrift	18
6.2.3 Lärares val	18
7. Resultatdiskussion	20
7.1 Elevers inre och yttre motivation	20
7.2 Digitalt skrivande i kontrast till handskrift och dess påverkan på elevers lärande	21
7.3 En ökad motivation påverkar lärandet	23
8. Metoddiskussion	24
8.1 Intervju som kvalitativ metod	24
8.2 Urval	25
8.3 Tematisering	25
9. Slutsats och didaktiska implikationer	26
Referenslista	27
Källmaterial	30

1. Inledning

Under en kurs på högskolan genomförde vi ett systematiskt kvalitetsarbete om digitala verktyg och i samband med detta gjordes en enkätundersökning (se bilaga 3) i en årskurs fyra angående om elever helst skriver med penna eller med digitala verktyg, där följande svar framkom;

“Jag gillar att skriva på dator bara för att där skriver jag ganska snabbt och då skriver jag inte fult”

“iPad för att då kan man skriva fortare och man behöver inte skriva snyggt och det går fortare att sudda”

Svaren visade att flertalet elever i klassen menade att deras motivation ökade när de fick skriva med digitala verktyg. Som blivande lärare intresserade detta oss och det ligger till grund för denna studie som intresserar sig för elevers skrivande och varför de motiveras mer av digitala verktyg än handskrift.

Ingen har väl undgått digitaliseringens framfört i samhället? Samhället och skolmiljön speglar ofta varandra och digitaliseringen präglar idag skolundervisningen i större utsträckning än tidigare. Hur digitaliseringens utveckling påverkar undervisningen och elevernas digitala kompetens för lärande är därför intressant att följa. Sedan slutet av 90-talet var tillgängligheten av datorer ungefär en per tionde elev, enligt Söderlund (2000, s. 4), år 2007–2008 fanns det ungefär en iPad eller dator per elev, enligt Skolverket (2018a, s. 12–13). Säljö (2018, s. 180) slår fast att framtiden präglas av det digitala och att digitaliseringen kan bidra till skolans och elevernas utveckling. Han menar samtidigt att teknologin i sig inte är avgörande för att lärande ska ske utan att digitala verktyg behöver sättas in i ett pedagogiskt sammanhang där medvetna didaktiska val behöver göras av lärarna. Fleischer och Kvarnsell (2016) poängterar att lärare måste utgå ifrån pedagogiken snarare än tekniken för att utveckla elevers kunskaper. Författarna anser att lärare behöver utveckla strategier och förhållningssätt för hur digitala verktyg kan användas för att eleverna ska få fördjupad kunskap. Även Skolverket (2018b, s. 1) nämner att det inte är tekniken i sig som bidrar till positiva effekter i skrivundervisningen utan att det beror på hur läraren väljer att använda de digitala verktygen i klassrummet.

Europakommissionen (2021) noterar att fler än en av fem unga inte har grundläggande digitala färdigheter. I EU:s handlingsplan skriver de att tillgången till bredband varierar inom Europa, vilket beror på hushållens inkomster. Eftersom det skiljer sig vilka kompetenser eleverna har möjlighet att lära sig hemma bör skolan ta ett större ansvar vad gäller digital utbildning, alla elever ska ha möjlighet att lära sig grundläggande digital kompetens. Europakommissionen (2021) uttrycker även i sin handlingsplan för digital utbildning att de har två strategiska prioriteringar. En av dessa är att stärka den digitala kompetensen för den digitala omställningen och den andra är att utveckla och förbättra utbudet för att fler människor ska ha tillgång till digital teknik. För att lyckas med detta anser de att grundläggande digitala färdigheter och kompetenser från tidig ålder krävs. I dessa färdigheter och kompetenser ingår den digitala kompetensen, där digitalt skrivande ingår och datorutbildning. I kommissionens handlingsplan ingår ett införande av ett EU-mål för digital kompetens där högst 15 % av elever som börjar högstadiet får ha undermålig datorkunskap 2030. För att lyckas krävs att lärare känner sig trygga i den digitala undervisningen (Europakommissionen, 2021).

Skolverket (2008, s. 21) kommenterar EU:s nyckelkompetenser och betonar att elever behöver kunna hantera olika delar vad gäller digitala verktyg i skolan. Eleverna ska vara händiga med ordbehandling, kalkylprogram och e-post. Samtidigt ska eleverna förhålla sig kritiska till den digitala tekniken och information som finns tillgänglig på internet. Skolverket (2019) poängterar i det centrala innehållet att genom undervisning ska elever öka sin förmåga vid redigering av text, med hjälp av digitala verktyg. De poängterar även att elever bör öka sin förståelse i olika textstrukturer på digitala miljöer och vad som kännetecknar dem.

I en tidigare forskningsöversikt (Gunnarsson & Åhman, 2021) analyserades digitala verktyg och handskrifts påverkan på elevers skrivutveckling i grundskolan. Det framkom tre kategorier som ansågs relevanta i förhållande till skrivutveckling. Dessa var elevers motivation i samband med digitala verktyg, hur elevers texter utformades och hur teknologi i samspel med didaktik påverkar undervisningen. Studien visade att elevers motivation ökade när de fick möjlighet att använda digitala verktyg i sitt skrivande och det finns därmed utrymme för forskning som undersöker lärares uppfattningar om när och på vilka sätt motivationen ökar vid digitalt skrivande. Det finns intresse av att få djupare kunskap om hur motivationen påverkas av skrivande på digitala verktyg och hur lärare gör sina didaktiska val i skrivundervisningen.

1.1 Problemområde, syfte och frågeställningar

Enligt Europakommissionen (2021) har inte alla unga grundläggande digitala kompetenser. Skolverket (2019) markerar att elever ska öka sin förmåga vid textredigering med hjälp av digitala verktyg. Denna studie inriktar sig på elevers skrivande i svenskundervisningen och hur metoden påverkar motivationen. Det problemområde studien riktas mot är motivation i förhållande till digitala verktyg när elever skriver. Forskning visar att motivationen hos elever ökar vid användning av digitala verktyg (Gunnarsson & Åhman, 2021).

Studiens syfte är att undersöka hur och på vilka sätt elevers motivation påverkas beroende på vilken metod för skrivande som används av lärarna. Studien syftar även till att undersöka vilka didaktiska val lärare gör för att främja elevernas skrivutveckling. Syftet är således att fokusera på lärarna och deras uppfattningar och val, vilket också framhäver elevers uppfattningar genom ett lärarperspektiv.

Forskningsfrågorna i studien är:

- Hur påverkas elevers motivation och skrivutveckling av lärares didaktiska val?
- Hur uppfattar lärarna att digitala verktyg påverkar elevers motivation och i så fall på vilka sätt?

2. Bakgrund

Under följande avsnitt ges en bakgrund till vad läroplanen belyser angående digitala verktyg och handskrift samt presenteras begrepp som används i studien om skrivutveckling.

2.1 Läroplanen om digitala verktyg och handskrift

I läroplanen för grundskolan, förskola och fritidshemmet (Skolverket, 2019) anges att elever ska lära sig mer om digitalt skrivande ju äldre de blir och i yngre åldrar poängteras handskriften (Skolverket, 2019). Skriftspråklig kompetens är enligt Statens offentliga utredning (2008, s. 109) elevens förmåga att förstå och tolka texter samt förmågan att skapa egna. Skriftspråkslärande är processer där skrivandet och talspråket utvecklas parallellt med varandra, men även var för sig. I läroplanen (Skolverket, 2019) för årskurs F-3 uttrycks att elever ska kunna skriva handstil och skriva med digitala verktyg. Godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3 är att eleven kan skriva enkla texter med läslig handstil och på dator (Skolverket, 2019). I årskurs 4–6 visas samma krav som för F-3 samt att eleverna ska lära sig att disponera och redigera texter för hand och med hjälp av digitala verktyg (Skolverket, 2019). Kunskapskraven för elever i slutet av sjätte klass är att de ska kunna skriva olika slags texter med begripligt innehåll och i huvudsak fungerande struktur, samt viss språklig variation. I årskurs 7–9 ska eleverna kunna redigera och disponera texter med hjälp av digitala verktyg och hantera olika funktioner för språkbehandling (Skolverket, 2019). Läroplanen uttrycker en utveckling som eleverna bör följa, där de i lägre åldrar skriver både för hand och med digitala verktyg för att sedan i mellanåren fortsätta utveckla dessa förmågor, samt kunna redigera texter. Detta för att i högstadiet övergå till enbart skrivande på digitala verktyg (Skolverket, 2019).

Enligt kommentarmaterialet till kursplanen i svenska (Skolverket, 2017, s. 11) ska eleverna inte bara ges lust att skriva och berätta utan också kunna kommunicera på ett sätt som är funktionellt för mottagaren. I kommentarmaterialet nämns att eleverna ska kunna lära sig att skriva med tydlig handstil och kunna skriva läsvärda digitala texter i svenskämnet. I materialet framkommer även att de yngre eleverna i första hand ska koncentrera sig på handstil och att skriva med digitala verktyg men att öva på handstil behöver inte var detsamma som att mekaniskt träna på att forma bokstäver. Handstilen kan enligt Skolverket (2017, s. 11) utvecklas genom skrivande av egna texter.

2.2 Lärande och begrepp

Illeris (2015, s. 62) beskriver olika typer av lärande som handlar om teorier och begrepp som utvecklats under konstruktivismen genom Piaget. Dessa typer av lärande är psykiskt olika påfrestande för inläringen (Illeris, 2015, s. 62). Av dessa anses enligt Illeris (2015, s. 62) assimilering vara den minst påfrestande lärotypen och reflektion den som kräver mest omställning i de mentala scheman som finns. *Assimilering* är ett sätt att lära sig som handlar om additivt lärande (Illeris, 2015, s. 62) vilket innebär att individen lär sig genom att något nytt läggs till redan befintlig kunskap och adderas in i de mentala scheman en individ har. *Ackommodation* innebär att tidigare mentala scheman omstruktureras, vilket är mer krävande än assimilering enligt Illeris (2015, s. 63). Det kräver att man tänker om och kan därför anses vara jobbigare än assimilering (Illeris, 2015, s. 63). *Reflektion* är i grunden samma typ av

lärande som ackommodation men utlöses först efter en tids fördröjning vilket gör att det blir en ytterligare bearbetningsprocess och ett djupare lärande (Illeris 2015, s. 92).

Gärdenfors (2010, s. 71) beskriver hur lärande och motivation hänger ihop och hur känslor har en påverkan på lärandet. Författaren belyser om att känslor underlättar för individer att välja mellan olika aspekter av information och riktar uppmärksamheten mot det som är viktigt. Enligt författaren skulle det inte finnas något lärande om det inte fanns känslor och motivation. Olika emotionella tillstånd är en del av lärandeprocesserna och för att lära sig behöver man kunna göra bedömningar, vilket kräver känslomässiga reaktioner. Vidare menas att inte bara kunskap behövs utan också en förmåga att värdera kunskapens konsekvenser, en förmåga som inte framhävts lika starkt i många andra utbildningstraditioner (Gärdenfors, 2010, s. 72).

Digitala verktyg kan vara exempel på datorer, pekplattor, webbtjänster och mobiler, där även sociala medier inkluderas (Löfving, 2012, s. 12)

Handskrift är enligt SAOB (2015) allt skrivande för hand, till skillnad från maskinskrift eller datorskrift, där ett annat redskap än pennan används. I arbetet menas alltså skrivande för hand. Inom begreppet "handskrift" ingår även handstil, men i denna studie är fokus framförallt på handskrift.

3. Tidigare forskning

Nedan presenteras forskning och studier som berör de områden studien undersöker. Dessa studier gäller skrivutveckling, handskrift, motivation och digitalt skrivande.

Fleischer (2013) intresserar sig för digitaliseringens utveckling från 90-talet och framåt och noterar att det 1996 startade ett första en-till-en projektet som innebar att alla elever skulle ha tillgång till varsin dator (Fleischer, 2013, s. 20). Inför projektet fanns mål om att elevers lust att lära skulle öka, att lärarens auktoritet skulle minska, att använda ämnesövergripande studier och att eleverna skulle få större frihet (Fleischer, 2013, s. 33). Det startade senare under 2000-talet flera liknande projekt där samtliga resultat visade på en ökning av elevernas motivation men en försämring av betygsresultaten (Fleischer, 2013, s. 34–35). Författaren anser att forskningen måste undersöka mot vad och hur eleverna lär sig (Fleischer, 2013, s. 72). Enligt Fleischers studie (2013) är en ökad motivation inte liktydigt med en förbättring av skolresultaten.

I en studie gjord av Ghysels och Haelermans (2018), i årskurs sju i Holland, visade resultatet att lågpresterande elevers motivation ökar i kombination med att deras kunskapsutveckling förbättrades med hjälp av digitala verktyg. De belyser att många elever idag inte besitter tillräckligt med kunskap i formen att kommunicera i både tal och skrift. Ghysels och Haelermans (2018) redovisar resultatet som visade på små positiva effekter kring användningen av digitala verktyg i kombination till stavningsinläring. Författarna fortsätter och berättar att elever med tidigare skrivsvårigheter visade sig gynnas mest av denna metod för stavningsinläring. Således klargör de båda författarna att adaptiva verktyg av digital form kan vara effektivt för utvecklingen av elevers kommunikationskompetens, effekterna har visat sig vara relativt små, men ändå positiva.

Även Meishar-Tal och Shonfeld (2019) visar i en studie gjord i en årskurs sju och nio att även högpresterande elevers motivation ökar med hjälp av digitala verktyg. Fem aspekter mellan att skriva med papper och penna och att använda datorn undersöktes av Meishar-Tal och Shonfeld (2019). Något som studien visar är sambandet mellan de som är bättre på att skriva för hand och användandet av dator. De som skriver bättre för hand föredrar inte datorn i lika hög utsträckning som de som skriver sämre. Högpresterande elever föredrog datorn generellt mer än vad lågpresterande gjorde, vilket skiljer sig från andra studier enligt Meishar-Tal och Shonfeld (2019). Det kan bero på att forskarna i studien även tittade på svårare uppgifter som att rita grafer och inte enbart skrivandet i sig.

Sessions, Kang och Womack (2016) styrker vad övriga forskare nämnt och beskriver i en studie gjord på 30 elever i årskurs fem att motivationen hos eleverna ökade när de skrev med hjälp av digitala program. Sessions, Kang och Womack (2016) studerade hur iPad-applikationer påverkade skrivning hos elever. Eleverna kunde med applikationernas hjälp skriva mer sammanhängande berättelser och använda olika sekvenser, jämfört med de som skrev med papper och penna. Motivationen hos de elever som skrev digitalt ökade också. Eleverna som skrev på papper kunde ibland fastna och inte komma vidare med kreativa tankar i sina berättelser, något som de andra eleverna kunde (Sessions m.fl. 2016). En annan fördel som hittades var att lågpresterande elever kunde lyckas via de digitala hjälpmedlen och bli de som kunde hjälpa andra i klassrummet.

Även Mudra (2020) visar att elevers motivation ökar med hjälp av digitala verktyg, enligt författaren kan bilder och animering som skrivprogram erbjuder vara en faktor till denna ökning. I denna studie som involverade åtta elever och fem lärare, granskades digitala verktygs påverkan på elevernas läskunnighet och förmåga att ta till sig ett nytt språk. Studien redovisar att digitala verktyg kan ha positiv inverkan på elevers skrivförmåga, framförallt genom olika digitala program. Dessa program som fokuserar på skrivförmågan kan hjälpa elever att passivt ta till sig information och bearbeta kunskap. Mudra (2020) skriver att sociala medier som vi hittar i den digitala världen kan ha en positiv påverkan på elevers skriv och läsutveckling, detta som en effekt av att eleverna blir präglade av texter och meningar även efter skolan då de är inne på till exempel Facebook. Författaren påpekar att digitala verktyg med inprogrammerade system, fokuserat på motivation också visade sig ha en bidragande effekt på elevernas arbetsgång. Ett program med fokus på skrivande kunde ge motivation genom inbyggda mekanismer, fokuserat på just detta område vilket bidrog till att eleverna fördjupade sitt engagemang i uppgiften.

Damber (2013) presenterar resultat från en undersökning på två olika skolor med fokus på skrivförmåga genom verktyg av digital och icke-digital form. Resultatet visade att användandet av digitala verktyg beror på lärarens didaktiska val och hans förmåga att applicera ett effektivt arbetssätt. Studien visade att digitala verktyg kan orsaka tekniska problem, alltså kan digitala verktyg, enligt Damber (2013) skapa störningar som inte sker när elever skriver för hand. Exempel på detta kan vara inloggningar och nätverksproblem.

I en studie genomförd av Erixon (2018) jämfördes för- och nackdelar med digitalt skrivande och handskrift. Fördelen med handskrift var att skrivprocessen påbörjades snabbare och uppstarten var långsammare vid digitalt skrivande. Det blev ett närmare förhållande till språket med handskrift, jämfört med att skriva på tangentbord och det blir enklare att uttrycka sig på ett eget unikt sätt med handskrift. Att lära sig stava, öva handstil och grammatik med hjälp av handskrift var lättare än med digitala verktyg. Nackdelen med handskrift var att texterna blev kortare och mindre strukturerade, exempelvis med styckesindelning, det var fysiskt jobbigare och svårare för lågpresterande elever. Fördelar enligt Erixon (2018) med digitala verktyg var att texterna blev längre, texterna kunde överblickas, gynnsammare fysiskt och att lågpresterande elever hade större självförtroende. En skillnad i elevernas åsikter jämfört med lärarnas var att eleverna tyckte att handskrift hade ett högre värde eftersom det var mer personligt och hjälpte till att förbättra handstilen och grammatiken. Lärarna tenderade att inte värdesätta handskrift i samma utsträckning utan såg mer fördelarna med datorskrift vilket de tyckte gav eleverna bättre självförtroende när deras handskrift inte var utvecklad. En ytterligare fördel som lärarna såg var att det var lättare att undervisa om styckesindelning och skrivprocessen vid datorskrift (Erixon, 2018).

I form av intervjuer gjort på sex klasser i fem olika skolor, av Dahlström (2019) blev elever tillfrågade hur de fann att digitala verktyg bidrog till deras kunskapsutveckling. Studien visar att en majoritet av eleverna ansåg att möjligheten till digitala verktyg ökade deras motivation att skriva. Dunn och Sweeney (2018) gjorde en liknande studie på ett flertal elever, dock med fokus på iPad. I resultatet framkom att eleverna uttryckte att skrivandet på iPad bidrog till ökad motivation.

I empirin och tidigare forskning framkom det att motivationen hos eleverna ökade vid digitalt skrivande. Detta gällde både hög- och lågpresterande elevers vilja att skriva. Den tidigare

forskningen visade sammantaget både för- och nackdelar med digitalt skrivande och handskrift. Ghysels och Haelermans (2018), Sessions m. fl. (2016) och Mudra (2020) beskriver att en korrelation mellan digitala verktyg och ökad motivation existerar, men varför motivationen ökar framkommer inte.

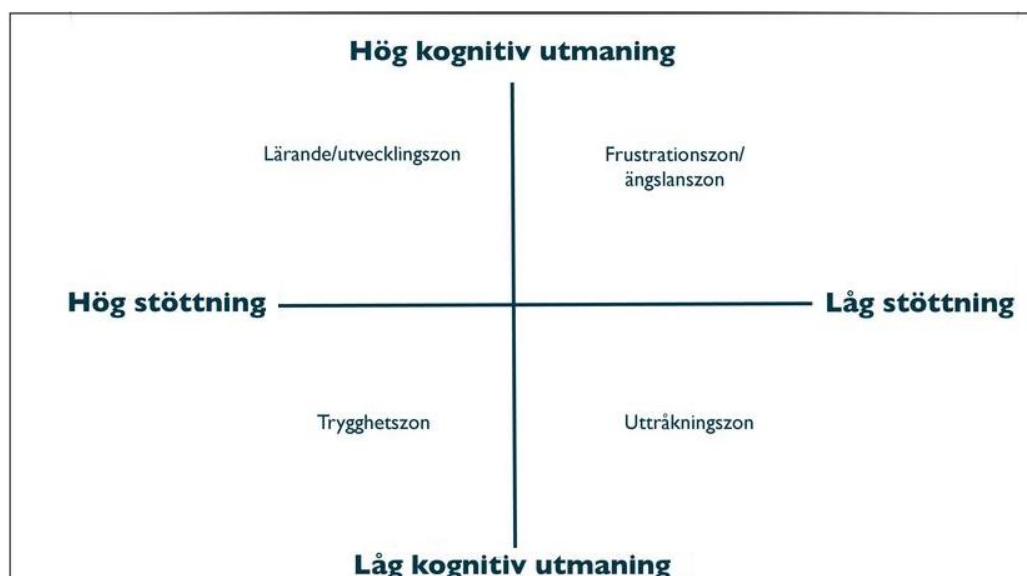
4. Teori

I detta avsnitt presenteras inledningsvis uppsatsens teoretiska utgångspunkter. De valda teorierna fungerar som ett stöd för att tänka om de fenomen som undersöks på ett systematiskt sätt. Teorierna berör motivation genom olika perspektiv samt perspektiv på lärande.

4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande och Vygotskyjs proximalzonsteori

Säljö (2015, s. 93–94) skriver att denna teoris upphovsman var Lev Vygotskij och att han menar att man lär sig i sociala sammanhang med större fokus på “vad” man faktiskt lär sig gentemot “om” man lär sig. Författaren nämner att språket är vårt viktigaste redskap för att lära. Genom språket tolkar vi världen på olika sätt, på så vis blir interaktion centralt. Lärandets fyra zoner beskrivs av Gibbons (2018) som nivån på hur kognitivt utmanade eleverna är under denna stund. Detta perspektiv ingår i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2015, s. 89) där människan betraktas som en varelse som söker ny kunskap i användandet av artefakter. Artefakter är de redskap som vi tar till oss för att mediera. Mediering skriver Säljö (2015) är ett samlingsnamn för artefakter vi använder oss av för att lära. Mediering sker när vi tar till oss dessa artefakter som ett stöd för att uppnå en större kunskap om något. Dessa artefakter kan till exempel vara en penna, ett digitalt verktyg eller ett skrivblock. Enligt Säljö (2015, s. 97) är teknikens roll i lärandet underskattad, både för kollektivet och för individen. Han menar att när lärande diskuteras tas det sällan hänsyn till teknikens påverkan på lärandet. Det mesta som människan kan idag, kan vi med stöd och samverkan med medierande tekniker (Säljö, 2015, s. 97–98). Hur människan tänker, använder och bevarar information är med digital teknik vilket gör oss smartare än utan dessa redskap (Säljö, 2015, s. 97–98). Säljö (2015, s. 97–98) menar att tidigare generationers kunskap har byggts in i de artefakter vi har omkring oss. Dessa artefakter kan vara digitala verktyg och de digitala hjälpmedel som exempelvis autokorrekt i ett skrivprogram, vilket Säljö (2015, s. 97) också menar, då han belyser att lära idag handlar om att kunna använda dessa digitala redskap, applikationer och andra artefakter. Exempelvis menar han att det är lättare att hitta stavfel om det finns stavningskontroll i ordbehandlingsprogram.

Vygotskyjs proximalzonsteori beskrivs på så vis att den vertikala axeln visar på hur engagerade eleven är, de kan för tillfället vara kognitivt utmanade med uppgifter som bidrar till ökad kunskapsutveckling. Den vertikala axeln illustrerar även om den kognitiva utmaningen för tillfället är väldigt låg. I kombination till detta visar den horisontella axeln vilken grad av stöttning läraren behöver ge eleven. Hög kognitiv nivå betyder att läraren behöver ge mer stöttning, vilket Gibbons (2018) benämner som scaffolding. Bilden nedan illustrerar de fyra zonerna.



Figur 4. Vygotskyjs proximalzonsteori, Gibbons (2018).

I fältet längst upp till vänster befinner sig eleven i utvecklingszonen, detta innebär hög kognitiv utveckling kombinerat med stort stöd av stöttning. Till höger ligger frustrationszonen, rakt där under utträkningszonen och till vänster om den, trygghetszonen. Alla dessa zoner resulterar i olika nivåer på kognitiv utmaning med varierad grad av stöttning (Gibbons 2018). En elev som befinner sig i frustrationszonen kan uttrycka oro och ångslan, att som lärare försöka hjälpa eleven att flytta sig från denna zon till en annan kan därför vara av prioritering.

4.2 Motivation

Motivation har blivit definierat på många olika sätt, vilket även innefattar motivation att lära i skolan (Giota, 2001). Enligt Kleinginna och Kleinginna (1981) förekommer det 98 skiftande definitioner av begreppet. Det innefattar en syn som innebär att motivation är ett flerdelat fenomen som bland annat relateras till behov, attityder, inre och yttre motivation. Giota (2001) anser att motivationsforskare behöver särskilja dessa olika fenomen för att kunna bestämma deras inbördes relation. Motivation kan enligt Weinberg och Gould (2007, s. 52) enkelt definieras som riktningen och intensiteten på den ansträngning en person gör. Riktningen på ansträngningen kan vara hur en individ söker eller bemöter olika situationer, exempelvis om en idrottare blir skadad om den försöker få hjälp för rehabilitering eller ger upp eller hur en elev gör om hen stöter på svårigheter i skrivandet. Intensiteten kan beskrivas som hur mycket energi en elev anstränger sig i olika situationer (Weinberg & Gould, 2007, s. 52). Författarna anser att det finns ett nära samband mellan dessa delar och den eleven som anstränger sig till en högre grad i exempelvis skrivandet kanske också är mån om att be om hjälp av läraren för att snabbt komma vidare.

Inre och yttre motivation har en nära koppling till den egna individens upplevelse av kontroll. Individens kontroll och självbestämmande är mindre i förhållande till yttre motivation och inre motivation har en hög nivå av självbestämmande (Weinberg & Gould, 2007, s. 140). Exempelvis om en elev försöker skriva en text för att läraren ska ge beröm handlar det om yttre motivation och därmed styrs motivationen av något som ligger utanför individens kontroll, det vill säga lärarens beröm. Om eleven däremot skriver texten för att hen tycker att det är roligt

och vill skriva en text för sitt eget lärande och utveckling handlar det om inre motivation och eleven har högre kontroll av självbestämmande. Dessa olika aspekter som påverkar individen styrs av olika regleringar som kan handla om att känna glädje, belöningar eller kunskap (Weinberg & Gould, 2007, s. 139). Exempel på detta är extern reglering som förhåller sig till yttre motivation och en sådan kan vara belöning i form av att någon gör ett jobb, enbart för pengarna. Ett exempel på intern reglering kan vara stimulans då en person engagerar sig i en aktivitet för att känna glädje eller att klara av något för nöjet att bemästra en svårighet (Weinberg & Gould, 2007, s. 139).

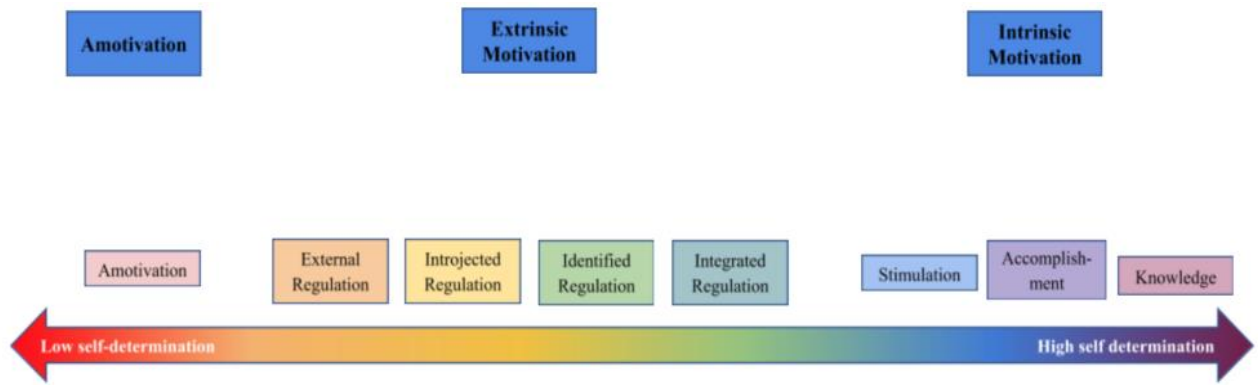
4.3 Self determination theory (SDT)

Självbestämmande teorin fokuserar på tre grundläggande psykologiska behov som är relaterade till inre motivation. Dessa är självbestämmande, kompetens och social tillhörighet. Med utgångspunkt i självbestämmandeteorin motiveras människor till att tillfredsställa dessa grundläggande psykologiska behov, vilka är avgörande för en individs funktion, utveckling och välmående. Om behoven däremot inte uppfylls kommer individen uppleva minskat välmående och en icke optimal funktion (Deci & Ryan, 1985).



Figur 1. Self determination Theory (efter Deci och Ryan, 1985).

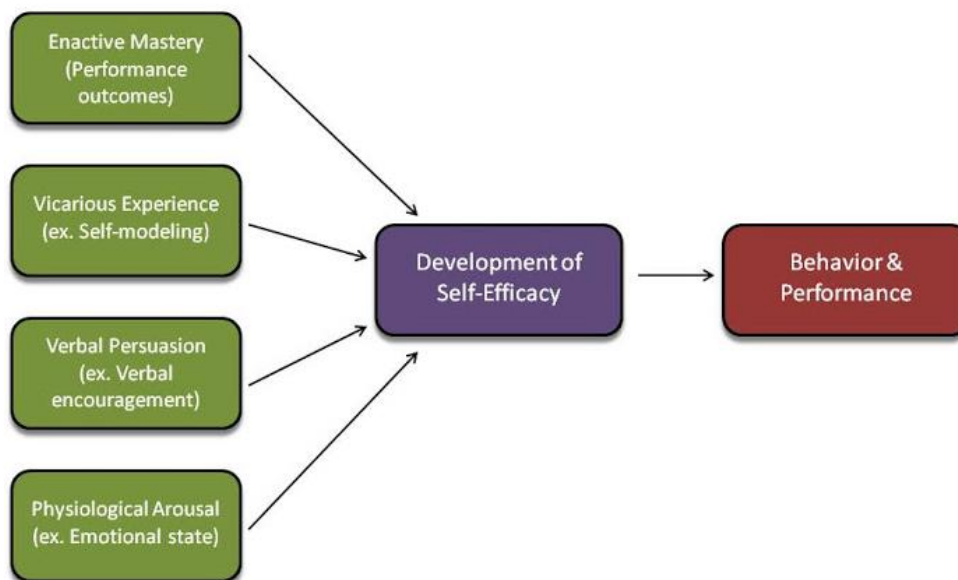
Teorin handlar om människors motivation och delas in i ett kontinuum från icke självbestämmande till självbestämmande. Ju högre grad av kontroll individen själv har desto större grad av inre motivation och om individen har lägre grad av kontroll påverkas inte den inre motivationen i samma utsträckning. Vidare delas teorin in i tre olika huvudbegrepp av motivation; -inre och -yttre motivation och amotivation. Amotivation är om individen är helt omotiverad, yttre motivation handlar om omgivningens belöningar och inre motivation om individens egen vilja. De tre olika motivationsbegreppen påverkas av olika regleringar där yttre motivation påverkas av fyra regleringar medan inre motivation och amotivation enbart påverkas av en, respektive ingen alls. En reglering kan vara en uppmuntrande kommentar av en lärare, vilket påverkar den yttre motivationen och en reglering som påverkar den inre motivationen kan vara en känsla av att lyckas, när ansträngningen varit stor. En reglering är vad som styr individens handlingar (Deci & Ryan, 1985).



Figur 2. Continuum of motivation (efter Deci och Ryan, 1985)

4.4 Self efficacy theory

Banduras teori (1997) syftar till individens egen tilltro till sin förmåga att klara av en handling i en särskild situation. Denna teori syftar till just en specifik situation och teorin handlar därför inte om en generell tilltro till sin förmåga. Om individen anser sig ha en hög förmåga att klara av en situation ökar hans ansträngningsnivå och chansen är större att individen tar initiativ. Det kan även handla om hur uthållig en individ är även om den inte lyckas direkt. Faktorer som påverkar vilken tilltro individen har till sin förmåga är tidigare erfarenheter, observationer av andra, socialt tryck och känslomässigt tillstånd. Individen kan därför ha goda eller dåliga erfarenheter, ha sett andra lyckas eller misslyckas och det kan även handla om att någon annan pressat en till att försöka genom övertalning om att klara av det. Den sista delen i tilltron till sin förmåga och upplevelse av kontroll är det känslomässiga tillståndet (Bandura, 1997).



Figur 3. Banduras teori, (1997).

Teorin relaterar till motivation genom att tilltron till sin förmåga påverkar resultatet. Om någon inte känner sig intresserad av att göra en uppgift, är det mindre troligt att den personen anstränger sig för att få ett bra resultat. Framförallt om något hinder uppstår är det risk att personen ger upp. Tvärtom blir det om tilltron till sin förmåga i situationen är stark vilket leder

till självbestämmande motivation. Frågan som ställs till sig själv blir vad som krävs av mig för att nå dit och inte en fråga om målet går att uppfylla eller inte (Bandura, 1997).

5. Metod

I detta avsnitt presenteras studiens design: urval, etiska principer, pilotintervju, intervju, genomförande, analysförfarande och motivering av teorival. Därefter diskuteras studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

5.1 Urval

I studien förekommer två former av urval; bekvämlighetsurval och snöbollsurval. Bekvämlighetsurval gjordes genom att intervjua lärare som vi tidigare haft kontakt med. Ett bekvämlighetsurval innebär att valet har utgått från vad som praktiskt är enklast att genomföra (Alvehus, 2019, s. 72). Under processen för att hitta urvalet av lärare som kunde medverka i studien förekom även ett snöbollsurval. Alvehus (2019, s. 72) beskriver snöbollsurval som en metod att fånga ytterligare medverkande i sin studie, detta genom att man använder sig av redan existerande personer i studien och genom dessa hitta fler att intervjua. I detta fall frågade intervjuade lärare om det fanns intresse att de skulle fråga ytterligare kollegor som kunde intervjuas.

Innan processen att hitta respondenter påbörjades, diskuterades antalet intervjuer som skulle ligga till grund för studien. Ryen (2004, s. 9) nämner att beslutet runt urvalets storlek är en omdömesfråga. Således resoneras det att allt mellan fem och tio personer var optimalt, på så vis blev det inte för få, men inte heller för många. Urvalet blev även homogent, detta skriver Alvehus (2019, s. 73) är när intervjupersonerna är av samma "typ" vilket underlättar när man ska göra jämförelser. Den homogena grupp som menas är lärare som alla undervisat i svenska i årskurs 3–6 och i minst fem år. Detta ansågs vara ett bra upplägg då fokuset var att hitta de likheter och skillnader i åsikter som fanns mellan lärarna. Sammansatta problemställningar i intervjuformuläret var inte heller av alltför stor mängd, något Ryen (2004, s. 10) skriver i många fall reglerar antalet medverkande. Fem till tio intervjupersoner kombinerat med ett homogent urval fick på så vis resultera i en empirisk mättnad (Alvehus 2019, s. 74). Sammanlagt blev det sex olika lärare som deltog i studien, där samtliga arbetar i grundskolan, låg och mellanstadiet.

5.2 Etiska principer

Innan intervjuerna genomförts har ett informationsbrev skickats ut till de som ska delta. I detta brev (se bilaga 2) har det tagits hänsyn till individskyddskravet (Björkdahl Ordell, 2007, s. 26) som innebär att individen blir behandlad utifrån godkända etiska principer. Dessa delar i de etiska principerna är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Björkdahl Ordell, 2007, s. 26–27). Informationskravet har uppnåtts då syftet med studien är förklarad i det informationsbrev som skickats ut till berörda deltagare. Samtyckeskravet uppfylls genom att det tydligt är framskrivet att det är frivilligt att delta och att det när som helst är möjligt för den deltagande att avbryta utan att ange orsak. Det skickas även ut ett samtyckesformulär till de som ska delta där de får kryssa i en ruta för att ge sitt

samttycke samt skriva under med namnteckning (se bilaga 2). Vidare förtydligas att alla uppgifter behandlas konfidentiellt och uppgifterna finns bara tillgängliga för oss skribenter och handledare. Den sista delen om nyttjandekravet handlar om att använda uppgifterna som fås, till det syfte de är ämnade för och inget annat. Det framgår också för deltagarna att forskningsmaterialet raderas efter att studien är publicerad och genomförd.

5.3 Pilotintervjuer

När intervjuguiden var utformad genomfördes intervjuer på prov för att prova frågorna som valts och för att förbereda oss själva inför kommande intervjuer (Dalen, 2015, s. 40). Det gav en trygghet i att veta hur frågorna fungerade och även en möjlighet att testa den tekniska utrustningen. Om tekniken inte fungerar och det uppmärksammas efter intervjun skriver Dalen (2015, s. 40) att intervjuaren bör försöka skriva ned allt som sagts. Men sådana minnesanteckningar anses alltid (Dalen, 2015, s. 40) vara sämre än vad som faktiskt sagts av respondenten. Därmed är tekniksäkerhet en förutsättning för att kvalitén på studien kan säkras. Pilotintervjuerna gav även möjlighet till övning och förberedelser inför kommande intervjuerna.

5.4 Intervjuer av lärare

I insamlandet av empiri, vilket i detta fall var lärares uppfattningar, har semistrukturerade intervjuer använts. Detta är en kvalitativ metod enligt Björndal (2005, s. 23). Skillnaden mellan en kvantitativ metod och en kvalitativ är att i den första eftersträvas många svar av flera personer och i den senare många svar av få personer (Björndal, 2005, s. 23). Vidare ses en kvalitativ metod leta efter det speciella eller avvikande och ser på forskningen mer verklighetsnära och osystematiskt och ostrukturerat (Björndal, 2005, s. 23). Alvehus (2019, s. 87) skriver om intervjuens grad av strukturering där intervjun kan ses som mer öppen eller stängd. Ju mer strukturerad intervjun är ju mindre fritt utrymme får respondenten. En sådan intervju benämns som strukturerad och påminner mer om en enkät (Alvehus, 2019, s. 87). En sådan intervju blir ofta kortare och ytligare eftersom frågorna är förutbestämda och svarsmöjligheten snävare. Motsatsen till denna typ av intervju är en ostrukturerad intervju och det innebär ungefär att det finns ett gemensamt ämne att prata om men det finns inga förutbestämda frågor (Alvehus, 2019, s. 87). Riktningen av ett sådant samtal är svårt att förutse men det är fortfarande en typ av intervju (Alvehus, 2019, s. 87).

En semistrukturerad intervju består av några öppna frågor eller kretsar runt några bredare teman som samtalet förs kring (Alvehus, 2019, s. 87). Fördelen med denna typ av samtal är att respondenten har större utrymme att påverka intervjuens innehåll och riktningen eller samtalets struktur är inte helt förutbestämd, något som eftersträvades i denna studie. Valet av semistrukturerade intervjuer grundades i att lärarna skulle ha möjlighet att utveckla sina svar samtidigt som det krävdes en viss struktur i intervjun. Detta för att samtalet kunde fortlöpa med en röd tråd och för att det empiriska materialet skulle vara möjligt att sortera. Den som intervjuar behöver vara aktiv i lyssnandet för att kunna ställa relevanta följdfrågor för att kunna få mer djupgående svar av respondenten (Alvehus, 2019, s. 87). I den förberedda intervjuens mall som bifogas (se bilaga 1) finns övergripande frågor men även förslag på följdfrågor, vilket underlättade intervjusamtalet. Alvehus (2019, s. 87) skriver att det är bra att inte ha med för många frågor till intervjun för att det kan riskera att intervjuaren endast vill se till att hen får

svar på alla frågor snarare än att lyssna på vad den svarande säger. Det Alvehus (2019, s. 87) nämner har övervägts i denna studie och därför är intervjumallen restriktiv men har följdfrågor som stöd eftersom forskarrollen i form av intervjuare är relativt ny för oss. Frågorna är förklarande och välformulerade, detta för att den som blir intervjuad ska förstå kontexten i frågan och inte ska behöva be om att få den frågan omformulerad (Ahrne & Zetterquist, 2015, s. 45).

En intervjuguide skapades för att strukturera upp de frågor som skulle ställas vid kommande intervjuer. I guiden skrevs övergripande frågor och följdfrågor som täckte de teman intervjun skulle innehålla. Dalen (2015, s. 35) berättar om en metod som kallas områdesprincipen vilket innebär att intervjuaren börjar med frågor som inte är de mest centrala för att sedan komma djupare in i ämnet. Efter denna princip utarbetades guiden som användes genom att de första frågorna var generella men med följdfrågorna som fokuserade på de mer centrala innehållet. Exempelvis frågades först vilka för- och nackdelar som finns med olika metoder för att sedan följa upp med varför frågan, (se bilaga 1). Principen innebär att inte börja med de mest känsliga frågorna utan att få den intervjuade avslappnad och må bra (Dalen, 2015, s. 35). De intervjufrågor som använts i denna studie är inte nödvändigtvis känsloladdade men för att lyckas med en intervju är det en fördel om de responderade mår bra och känner sig trygga. Jacobsson och Skansholm (2019, s. 106–107) belyser att för en hög reliabilitet i undersökningen ska nås, bör det finnas så få slumpmässiga mätfel som möjligt. Ett sådant mätfel kan enligt författarna vara om inte respondenten känner sig trygg i intervjusituationen vilket denna studie undviker genom att inleda intervjun med formalia och enklare frågor.

5.5 Genomförande

Innan intervjuerna genomfördes skickades ett mejl ut till vardera personen angående förfrågan om deltagande i studien. Därefter skickades ett nytt mejl med ett bifogat dokument med informationsbrev samt en djupgående förklaring kring innehåll-och innebörd av studien. Deltagarna meddelades att intervjuerna skulle ske digitalt och inte på plats på grund av situationen med Covid-19. Intervjufrågorna utarbetades medan respondenterna säkerställdes. Frågorna prövades i pilotintervjuer vilket medförde att någon fråga togs bort. Intervjuerna genomfördes sedan muntligt via samtalsprogrammet Zoom och tog i genomsnitt 40 minuter att genomföra. I några av intervjuerna deltog båda två, medan i andra intervjuer fick samtalen föras separat, eftersom de genomfördes samtidigt. Samtalet spelades in via röstinspelning på mobiltelefonen och via datorns ljudinspelning för att säkerställa ljudkvaliteten och att det fanns en säkerhet om det ena verktyget inte skulle fungera. Dalen (2015, s. 38) belyser att idag är tekniken mer utvecklad än tidigare och inte lika dominerande vilket gör att störande moment utesluts för intervjupersonen, till skillnad från tidigare då mikrofoner var stora och ohanterliga vid fysiska möten. Informanterna blir därför mer bekväma med intervjusituationen. Efter att varje intervju genomförts transkriberades samtalet i ett enskilt dokument. När samtliga sex intervjuer sedan var färdiga sammanställdes dessa i ett gemensamt dokument. I dokumentet sorterades varje enskilt svar in under varje fråga och därefter utarbetades olika kategorier som sedan analyserades.

5.6 Analysförfarande

Den som genomfört intervjun transkriberade svaren som inkommit i den intervjun. För att kunna bearbeta materialet och kunna överblicka det som samlats in valdes att samla alla svar i ett dokument. I det dokumentet fanns alla intervjufrågor som ställts och under varje fråga skrevs alla svar från varje intervju in. För att särskilja svaren valdes att varje lärare fick en egen färg, exempelvis fick lärare B gul färg. Detta kan ses som ett första steg i bearbetningen av det kvalitativa materialet, en form av kodning (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 125). Jacobsson och Skansholm (2019, s. 125) menar att det är inte möjligt att göra en komplett redovisning av det empiriska materialet i en kvalitativ studie och därför underlättar kodning för forskaren att sortera ut de viktigaste delarna från råmaterialet. Alvehus (2019, s. 114) resonerar om att principen i att kunna hantera ett läge där man har för mycket material och inte vet hur det ska sorteras är att inte hamna där från början. Genom att ha en plan för hur sorteringen ska ske från början kan det undvikas (Alvehus, 2019, s. 114).

Hur kodning genomförs kan skilja sig åt beroende på studie (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 125) och för denna studies del var syftet att få fram olika kategorier utifrån rådata som insamlats. När kategorier indelats kunde vi urskilja vilken mängd svar som inkommit under varje kategori och hur djupgående dessa svar varit. En analysprocess kan enligt Alvehus (2019, s. 114) övergripande beskrivas som en arbetsprocess i tre steg. Dessa är sortera, reducera och argumentera och fokus i vår process var sortering och därefter reducering. Därigenom kunde studiens inriktning styras. Eftersom intervjuerna var semistrukturerade med relativt öppna frågeställningar innebar det att läsa igenom transkriberingarna och identifiera nyckelord eller begrepp för att kunna analysera materialet (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 126). Kategorier delades in och rådata omvandlades till deskriptiva sammanställningar av frågor som berörde samma del (Ryen, 2004, s. 107), exempelvis berörde några frågor stavning eller motivation. Med stöd av frågeställningarna kunde kategorier grovt sorteras ihop under respektive rubrik i resultatet. I resultatet framkommer under varje rubrik, underkategorier eftersom allt material inte kunde skrivas ihop under en huvudrubrik, exempelvis är digitala hjälpfunktioner en underrubrik. Ryen (2004, s. 106) beskriver datainsamling och analys som en ringdans och inte som en rad stadier som följer varandra. Denna ringdans kan beskriva vår process eftersom diskuterande om vilka kategorier som var lämpliga pågick under skrivandet. När det empiriska materialet sorterats deskriptivt och sammanställt analyserades vilka kategorier som passade till lämplig teori. Exempelvis såg vi att SDT passade med digitala verktyg och hur texters längd kunde kopplas till yttre motivation. I sorterandet av empirin fann vi även åsikter om elevers reflektion i förhållande till autokorrekt, vilket kopplades till lärandet och proximalzonsteorin. Resultatet skrevs sedan fram med stöd av dessa kategorier och därefter diskuterades resultatet. Slutligen bearbetades didaktiska implikationer, där det centrala i resultatet skrevs fram samt sammanfattning och förord.

5.7 Motivering av teorival

I studien undersöks lärares uppfattningar om elevers motivation och lärande i skrivutvecklingen. Valet att använda motivationsteorier för att analysera resultatet var givet eftersom begreppet motivation präglar studien. När studien inleddes fanns en nyfikenhet om lärare anser att digitala verktyg endast påverkar elevers yttre motivation eller om det också gynnar den inre motivationen. Därför valdes motivationsteorier som belyste om både inre och yttre motivation. För att kunna analysera elevers lärande behövdes ytterligare teori och därför valdes det sociokulturella perspektivet med fokus på Vygotskyjs proximalzonsteori (Gibbons, 2018). Det har sedan skrivandet av den tidigare forskningsöversikten (Gunnarsson & Åhman, 2021) funnits ett intresse för att undersöka hur elever påverkas av de olika metoder som sker vid skrivande. För att förstå skillnaden vid elevers lärande var det nödvändigt att få in fler perspektiv, därför valdes Vygotskyjs proximalzonsteori (Gibbons, 2018).

5.8 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Studiens validitet anser vi är tillförlitlig eftersom de frågeställningar som ligger till grund för studien är också vad som besvaras i resultatanalysen. Våra frågeställningar berörde lärares uppfattningar om elevers motivation och skrivutveckling samt lärares didaktiska val. Det som framkommit i resultatet syftar till dessa områden. Fejes och Thornberg (2009, s. 227) belyser om validitetskriterier varav empirisk förankring är ett av dessa kriterier. Författarna menar att det som påstås i resultatet ska vara förankrat i det empiriska materialet. Därför har tolkningar av det empiriska materialet undvikits, vilket styrker studiens tillförlitlighet. Våra resultat ligger i linje med andra studier inom samma område vilket styrker studiens reliabilitet. Generaliseringen handlar enligt Fejes och Thornberg (2009, s. 228) om hur studiens resultat kan appliceras på personer, situationer eller händelser som inte har ingått i studien. Studien inriktar sig mot lägre åldrar (årskurs 3–6) och görs en liknande studie mot äldre åldrar finns en risk att resultatet blivit annorlunda. Fejes och Thornberg (2009, s. 222) nämner olika fallgropar som kan hota analysens kvalitet. En av dessa punkter är tillgången till informanter och hur representativa de är för alla individer studien handlar om. Vi anser att respondenterna med deras erfarenhet är representativa och deras svar motsvarar vad andra lärare också hade svarat.

6. Resultat

Utifrån syfte och frågeställning identifierades två kategorier med inkluderade underrubriker. Centralt för resultatet är elevers motivation i förhållande till digitala verktyg kontra handskrift, samt lärares didaktiska väl när det kommer till val av metod för skrivande.

6.1 Påverkan av elevers motivation vid digitalt skrivande

Gemensamt för alla respondenter var att samtligas uppfattning var att motivationen ökar hos eleverna när de skriver på digitala verktyg. Enligt lärarnas uppfattningar finner elever det roligare att skriva på digitala verktyg, detta bidrar till att texter som skrivs på till exempel iPad blir längre, det menar lärarna beror på alla verktyg som iPad erbjuder. Det faktum att implementering av bilder, redigering av text och möjlighet till färg är tillgängligt, uppfattar lärarna resulterar i en större motivation för eleverna att skriva på ett digitalt verktyg. Lärare B säger även att eleverna kan räkna orden och tydligare se hur progressionen i deras arbete ökar motivationen att fortsätta skriva.

Lärarna berättar att motivationen framförallt kan kopplas till yttre motivation. De som deltog i intervjuerna förklarar att skrivprogrammets verktyg är det centrala för elevers motivation, inte skrivandet på dem i sig. Att verktygen finns tillgängliga gör skrivandet mer intressant och roligt säger några respondenter bidrar till en inre motivation att vilja skriva mer, men den yttre motivationen är övervägande. Lärare F säger:

”Ofta frågar eleverna om de får ha en bild till, om de får det så tycker de att det är roligare för då kan de ha bilden till sin text vilket blir en yttre motivation, en morot till att skriva. Inre motivation kan vara oj, vad mycket text jag skrivit - då blir de nöjda!”.

Samma lärare beskriver ett annat exempel på frågan om hen vet att motivationen ökar när eleverna skriver digitalt:

“Ja, exempel finns i klassen. Vissa elever vägrade skriva, avskydde det men när de fick använda iPaden blev det plötsligt riktiga berättare av dem, bara genom iPaden”.

Lärare E berättar hur hen ser på ämnet motivation kopplat till digitala verktyg:

“Jag tror att de redskap som digitala verktyg erbjuder, som repetering av bokstäver med mera gör att elever kan lära sig mer på till exempel iPad. Sen tror jag eleverna tycker det är roligare att skriva på iPad också, det är inte lika krångligt som papper och penna”.

Respondenterna blev presenterade med tidigare forskning som visar på att motivationen ökar av digitala verktyg, därefter fick de frågan om ökad motivation också innebär bättre inläring av skrivförmågan. Lärarna uttryckte att högre motivation inte är en garanti till att elever lär sig mer. Respondenterna ansåg att ökad motivation oftast resulterar i att mer blir gjort, och i slutändan lär vi oss mer om vi också gör mer. Lärarna uttryckte att viljan att göra något är viktigt för att nå ytterligare kunskap.

Motivation kopplat till digitala verktyg beskrev några lärare var högst individuellt. Elever som inte finner något intresse i att skriva kan vara lika omotiverade att skriva med digitala verktyg som på papper och penna, enligt lärare A och F. Lärare C berättade att skrivande på digitala verktyg ansågs roligare för fem till sex år sedan. Idag har nästintill alla elever ett digitalt

verktyg till sitt befogande, det är inte lika intressant som det en gång var, enligt lärare C. Förr kunde det därför anses mer motiverande att skriva på till exempel en iPad, men idag märker läraren att fler elever vill förbättra sin förmåga att skriva för hand och handstil. Sammanfattningsvis ökar elevers motivation vid digitalt skrivande, texterna blir längre och de digitala hjälpfunktionerna bidrar till ökad motivation.

6.2 Lärarens uppfattningar och didaktiska val för elevers skrivmetod

Merparten av informanterna menar att texten blir tydligare och textmängden ökar när elever skriver digitalt. En del elever har ett motstånd mot att skriva för hand och då kan digitala verktyg vara en hjälp för eleven att börja skriva. Elever blir mer uthålliga när de arbetar med digitala verktyg, de orkar skriva längre, säger lärarna. Textmängden ökar eftersom det är enklare att skriva digitalt och kräver generellt inte lika stor mängd energi som krävs för att forma bokstäver och skriva för hand. Att det är fysiskt mer ansträngande för eleven att skriva är en nackdel med pennan och till skillnad mot digitala verktyg blir texten ofta kortare med handskrift.

Flera lärare nämner även möjligheten med att redigera texter digitalt, både för eleven och för läraren. Läraren kan kommentera texten på ett enklare sätt och eleven kan lättare suddas ut och ändra sin text. Att suddas ut för hand och ändra i ett skrivblock har ett större motstånd och det kräver mer att bearbeta en analog text än en digital, av eleven.

Lärare C kommenterar elevernas redigering av texter:

”Redigering av större texter är enklare digitalt men att få en elev att ändra stavning eller stor bokstav och suddas är svårare vid digital skrift och mindre korrigeringar är enklare vid handskrift”

Lärare C nämner också att eleven kan flytta ned ett stycke och spara och sedan utveckla samma stycke med mer text. Något som nämns som en fördel av ett fåtal lärare är också de inbyggda program som stöttar elevernas skrivande och stavning för att komma vidare i skrivandet. Autokorrekt är en funktion som bidrar till att ge förslag på det ordet eleven söker eller ge förslag på hur ordet stavas. Sammanfattningsvis hjälper digitala verktyg elever att få en tydligare text, en ökad textmängd och att spara energi i skrivandet. Digitala verktyg underlättar även motivationen att redigera längre texter och kan vara en hjälp för eleverna att få en uppfattning om sin egen utveckling i skrivprocessen.

6.2.1 Digital hjälpfunktion

Samtliga lärare är överens om att elever inte reflekterar över den hjälp de digitala verktygen erbjuder i form av autokorrekt. Därför menar lärarna att funktionen inte hjälper eleverna för att lära sig stava, åtminstone inte i samma utsträckning som handskrift gör. Elever som är högpresterande reflekterar mer över den hjälp som programmet erbjuder och det underlättar även för lågpresterande elever att fortsätta skriva eftersom de inte behöver pausa och fråga läraren om stavning. Lärare C säger att det kan handla om en mognadsprocess och att elever som är högpresterande reflekterar mer över funktionens hjälp än lågpresterande.

Några lärare menar att det är en fördel med handskrift att få eleverna att redigera enstaka ord och ändra stavning. Det är mer utmanande att påverka elever till att redigera stavning vid digital

skrift, det vill säga korta redigeringar av enstaka ord, menar lärarna. Lärare har provat att stänga av funktionen för att ordet inte ska rättas per automatik, då ökar möjligheten för att eleverna ska reflektera över stavningen. Eleverna korrigerar inte texterna trots att programmet kan markera ett ord som rött. Stavningen utvecklas mer grundligt vid handskrift enligt lärarna. Stavningsmässigt lär eleverna sig bäst för hand eftersom de då får tänka mer på hur ordet stavas än om de använder autokorrekt-funktionen.

Angående elevernas lärande i sig och hur de påverkas av den ena eller andra metoden svarar lärarna att texterna blir längre vid digital skrift som en följd av att det är enklare, roligare och går snabbare. Att texterna blir längre är dock inte samma sak som att de innehållsmässigt är bättre, utan kvalitén är densamma, anser två av lärarna som svarade på denna fråga.

6.2.2 Handskrift

Lärarna anser att handskriftens fördelar är att eleverna ökar sin förmåga att hantera pennan. Formandet av bokstäver, finmotoriken, handstilen och reflektionen som sker när ord och meningar måste skrivas om, stärks enligt lärarna. Lärarna ansåg att papper och penna ger ett större fokus på skrivandet och framförallt stavningen gentemot digitala verktyg, detta på grund av den distraktion som kan förekomma på grund av digitala verktygs olika program. Lärare F kommenterar digitala verktygs nackdelar:

“Digitala verktygs program och möjlighet till annat görande medför att elever i många fall använder det digitala verktyget till annat än att skriva, till exempel att gå in på internet eller öppna ett annat program av icke-relevans “

Lärare A, C och F anser att genom skrivande på digitala verktyg tränar inte eleverna heller sin förmåga att med hjälp av handen forma bokstäver och finmotoriken berörs inte. I vår empiri uttrycker lärare C även att självförtroendet kan försämrans om en elev har vetskapen om att hen inte kan skriva läsligt. Sammanfattningsvis minskar handskrift störande moment som kan förekomma på digitala verktyg och finmotoriken stärks, enligt respondenternas svar.

6.2.3 Lärares val

I intervjuerna uttryckte lärarna sitt val av metod när eleverna skulle skriva. Alla lärare beskrev att de lät sina elever använda både digitala verktyg och papper och penna för att skriva texter. Någon enstaka lärare uttryckte att de använde båda metoderna lika mycket men majoriteten arbetar till större delen på digitala verktyg. Längre texter av skönlitterärt slag skrivs oftast på till exempel iPad, medan instruerande texter är mer förekommande på papper. Att längre texter alltid skrivs på digitala verktyg uttryckte lärarna berodde på möjligheten till textredigering både för elever och lärare, enklare att skriva på och bättre flyt. Det beskrevs även att digitala verktyg används mer och mer ju äldre eleverna blev, att skriva med papper och penna var därför mer förekommande i lägre årskurser. Lärare F beskrev dock att möjligheten att välja papper och penna istället för iPad alltid fanns, detta för att läraren ansåg att det gynnade delaktigheten i skrivaktiviteten. Lärare B beskriver sitt perspektiv av metodval:

“När jag började på mellanstadiet skrev elever mycket mer för hand men nu går jag mycket mer över till digitala lösningar för det är smidigare för mig, det tar längre tid att rätta och mer att hålla koll på papper. Allt på samma ställe underlättar för mig som lärare, då sparar jag tid. När det är längre texter brukar jag inte ens fundera på det, det blir digitalt. Men när det är kortare texter gör jag det ibland”.

Lärare A och F ansåg att eleverna tänker mer på stavningen när de skriver för hand, och att längre texter som skrivs på digitala verktyg inte behöver resultera i att texterna automatiskt blir bättre. Lärare E beskrev att friheten att skriva blir större på digitala verktyg, och att planeringen därför kan göras mer varierad och intressant, vilket i sin tur medför en större motivation hos eleverna. Lärare B sa att hen alltid skrev på digitala verktyg i ämnet SO, detta eftersom styrdokumentet inte ställer något krav på elevers skrivande, och digitala verktyg blev därför mer smidigt och underlättande för läraren. Sammanfattningsvis visar resultatet att majoriteten av skrivandet sker digitalt, framförallt längre texter, instruerande texter är mer förekommande genom handskrift. Samtliga lärare använder dock båda metoderna i undervisningen. Friheten att skriva blir större för eleverna på digitala verktyg och det underlättar för läraren då allting är samlat på ett ställe.

7. Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens resultatanalys i förhållande till tidigare forskning samt till studiens teoretiska ramverk. I resultatet diskuteras motivationen och dess olika delar i förhållande till skrivutveckling. Lärarnas uppfattningar och vad som påverkar deras val och hur det vidare påverkar elevernas skrivutveckling diskuteras också i förhållande sociokulturella perspektivet och motivationsteorier.

7.1 Elevers inre och yttre motivation

Alla respondenter menar att skrivande på digitala verktyg ger större motivation i jämförelse med handskrift. Den yttre motivation som förekommer i skolverksamheten har varit den form av motivation som tydligast visat sig när eleverna skriver på digitala verktyg. Att eleverna slipper den motoriska ansträngningen kommer som ett resultat av att skriva på digitala verktyg kan vara drivande för den yttre motivationen. Det faktum att bilder, färger och större möjlighet till redigering finns, gör att texten går att variera och skribenten kan vara kreativ och på så vis få en unikare text som speglar skribenten i allt större utsträckning. Detta påstående är i linje med Mudra (2020) som visar att elevers motivation ökar med hjälp av digitala verktyg. Enligt forskaren kan bilder och animering som skrivprogram erbjuder ha en bidragande faktor till ökad motivation. På digitala verktyg existerar inte heller handstil, alla bokstäver syns tydligt, vilket gynnar elever som har en misstro på sin förmåga i detta område. Stöttning som digitala verktyg i form av autokorrekt ger ett mer visuellt perspektiv av vad som bör ändras, detta tror vi ökar elevernas motivation och självförtroende att skriva. Banduras teori (1997) syftar till individens egen tilltro till sin förmåga att klara av en handling i en särskild situation, om eleven anser sig ha en hög förmåga att klara av en situation ökar hans ansträngningsnivå och chansen är större att individen tar initiativ för att vilja lyckas. De digitala hjälpfunktioner som digitala verktyg erbjuder ökar elevens tilltro till sin förmåga i skrivprocessen, motivationen att vilja lyckas, ökar. Ghysels och Haelermans (2018) resultat visade att lågpresterande elevers motivation ökar i kombination med att deras kunskapsutveckling förbättras, med hjälp av digitala verktyg. Studiens resultat stämmer överens med Banduras motivationsteori (1997), att lågpresterande elever i skrivandet gynnas av att skriva på digitala verktyg. Sessions, Kang och Womack (2016) styrker också i en studie att motivationen ökar med hjälp av digitala verktyg.

Elevers förmåga att skriva med hjälp av papper och penna säger respondenterna har blivit allt sämre som ett resultat av den digitala utvecklingen. Digitala verktyg ger en större trygghet för rättning och ett bättre flyt i skrivandet, vilket vi anser kan kopplas till att motivationen hos eleverna också ökar. Denna digitala trygghet kan samtidigt kopplas till inre motivation, vilket en lärare anser kan komma som ett resultat av den yttre motivationen från digitala verktyg. SDT (Deci och Ryan, 1985) har den inre motivationen som central punkt. Ju högre kontroll en person har, desto högre blir den inre motivationen. Den förbättrade kontrollen av till exempel rubriker, textformat och styckesindelning på digitala verktyg kan ha en bidragande roll till att eleverna finner en större inre motivation av skrivandet på till exempel iPad. Deci and Ryan (1985) förklarar även regleringar och hur de är centrala för elevers ökade motivation. Till exempel kan elever få både muntlig och skriftlig bedömning via digitala verktyg. Kommentarer kan göras mitt i texten utan att förstöra strukturen och bli "kladdigt" som för mycket suddande och justering i mitten av texten på papper kan göra. Författarna beskriver att detta ökar den

yttre motivationen, vilket sin tur bidrar till ökad inre motivation. Bidrar digitala verktyg till en större ansträngning hos eleverna ökar också den inre motivationen till att vilja uppnå en högre kunskap.

Lärarna säger att eleverna enklare kommer igång när de ska skriva på digitala verktyg. Dahlström (2019) gjorde en undersökning på hur elever fann att digitala verktyg bidrog till deras kunskapsutveckling. Studien visar att en majoritet av eleverna ansåg att möjligheten till digitala verktyg ökade deras motivation, något en liknande studie av Dunn och Sweeney (2018) också visade på. De intervjuade lärarnas svar tyder på en enlighet med dessa tidigare studier och vi anser därför att digitala verktyg kan kopplas till en ökad motivation av att skriva på digitala verktyg gentemot på papper och penna.

Sammanfattningsvis visar sammanställningen av empiri och tidigare forskning att digitala verktyg ökar elevers motivation. Digitala verktyg medför mindre motorisk ansträngning och ger möjlighet till en större kreativitet med färg och bilder som finns tillgängligt på plattformen, enligt det empiriska materialet. Den grupp som framförallt gynnas av digitala verktygs inverkan är lågpresterande elever, men just motivationen ökar i stort för alla elever oberoende av skrivförmåga. Att skriva på ett digitalt verktyg bidrar även till en större trygghet, både för lärare och elev, detta som ett resultat av den stöttning för rättning och strukturerad kontroll verktyget medför.

7.2 Digitalt skrivande i kontrast till handskrift och dess påverkan på elevers lärande

Teknikens påverkan på lärande är något som sällan diskuteras men borde ingå i diskussionen menar Säljö (2015, s. 97) eftersom det mesta som människan kan idag är med stöd av medierande tekniker. I resultatet som framkommit saknas en diskussion om hur och när digitala verktyg ska användas i undervisningen. Enligt empirin är det lärares egna val som avgör vilken metod som ska användas när. Säljö (2015, s. 97) belyser att lärande idag handlar om att kunna hantera digitala redskap, applikationer och andra artefakter som exempelvis kan vara autokorrekt i ett skrivprogram. Författaren menar att det är lättare att hitta stavfel om det finns stavningskontroll i ordbehandlingsprogram, vilket stämmer överens med studiens resultat. Men om elevers lärande påverkas av dessa program visar inte studien. Fördelen med digitala verktyg är att elever kan använda tidigare generationers kunskap för att tillägna sig ny kunskap. För en elev att behöva använda handskrift för lärande när det finns medierande verktyg att använda, kan hämma elevens motivation att skriva, är vår uppfattning.

Om elever använder digitala verktyg i skrivandet kan verktyget ge stöttning i form av att det blir enklare att forma bokstäver och att det finns stavningshjälp, enligt de responderande. Denna stöttning kan hjälpa elever som har svårt att komma igång med skrivande att nå den proximala utvecklingszonen i Vygotskyjs teori (Gibbons, 2018). Elever kan med dessa hjälpmedel förflytta sig från frustrationszonen. Den positiva aspekten av de digitala verktygens hjälp är att fler elever når utvecklingszonen, men vi ifrågasätter om det alltid en fördel att elever på ett enkelt sätt kan nå utvecklingszonen? Risken kan vara att elever hamnar i trygghetszonen med för mycket stöttning av digitala redskap, som exempelvis autokorrekt. Lärarna menar att elever inte reflekterar över den hjälp stavningskontrollen erbjuder utan tar den hjälpen för given, vilket kan hämma stavningsinläringen eftersom reflektionen inte sker. Illeris (2015, s.

92) belyser om att reflektion kräver mer psykisk energi och möjliggör en mer avancerad bearbetning jämfört med ackommodation eller assimilering. Reflektionen innebär att eleven bearbetar informationen, exempelvis hur ett ord stavas och detta bör hjälpa eleven att komma ihåg stavningen jämfört med om ingen reflektion sker, vilket lärarna säger att eleverna inte gör. Enligt lärarnas svar behöver elever lära sig både handskrift och digital skrift, men elever föredrar digitalt skrivande. Men för att nå djup kunskap och att kunna komma ihåg vad man lärt sig kanske elever behöver befinna sig i frustrationszonen först, exempelvis när stavning ska läras in, är vår uppfattning. Om det alltid finns stöttning blir eleverna aldrig frustrerade och behöver reflektera, vilket kan ge en ytlig inläring. Enligt Gärdenfors (2010, s. 71) skulle det inte finnas något lärande utan känslor och motivation. Han menar att känslor hjälper till att fokusera på rätt information och att välja rätt aspekt av den information som når individen, vilket i sammanhanget kan tolkas som att elever behöver överväga de stavningsförslag som ordbehandlingsprogram erbjuder. Bandura (1997) nämner det känslomässiga tillståndet som påverkar motivationen där tilltron till sin egen förmåga påverkar hur individen reagerar när den stöter på ett problem, om tilltron är hög ökar möjligheten att lösa problemet. För att en elev ska få en stark tilltro till sin förmåga krävs det kanske att eleven behöver lära sig från grunden och ha möjlighet att lösa problemet själv, de digitala hjälpfunktionerna underlättar endast för individen tillfälligt, men det är med hjälp av dessa som individen kan lösa problemet. Individen kan då inte lösa problemet på egen hand och då har inte tilltron enligt Banduras teori (1997) stärkts. Om eleven lär sig lösa problemet själv kan den inre motivationen också stärkas (Deci och Ryan, 1985). Lärare C uttryckte att om hen vill se vad eleverna verkligen kan, provar hen ibland det genom att eleverna får skriva för hand. Det betyder att eleven endast har tilltro till sin förmåga om det finns medierande resurser i form av digitala verktyg, vilket vi tror att det inte alltid gör. Å ena sidan kan det uppstå problem när eleven ska skriva för hand och att eleven inte kan skriva vidare, vilket inte gynnar lärandet eftersom ingen text blir skriven och ingen reflektion kan ske. Å andra sidan är det inte heller säkert att reflektion sker när texter skrivs digitalt. Lärare A uttryckte att ju mer en elev skriver ju bättre lär sig hen att stava. Detta kan ses som en fördel för digitalt skrivande eftersom det skrivs längre texter digitalt. Läraren hade gjort erfarenheten att enbart träna rättstavning inte gynnade elevers utveckling mer än när de skrev texter, då de lärde sig stavning efter hand.

Däremot påpekar Damber (2013) att digitala verktyg kan medföra störningar i undervisningen, till exempel inloggning- och nätverksproblem. Fördelen med handskrift var enligt Ericsson (2018) att skrivprocessen påbörjades snabbare och uppstarten var långsammare vid digitalt skrivande. Vi anser att digitala verktyg kan distrahera elever från att fokusera på arbetet och istället ägna sig åt att exempelvis titta på Youtube eller spela spel. Tidigare forskning visar även att handskrift ger ett närmare förhållande till språket jämfört med digitala verktyg (Ericsson, 2018). Forskaren påpekar att eleverna uttryckte att handskrift medförde en personligare text eftersom eleverna kunde fokusera på handstil och grammatik. Det stämmer överens med det empiriska material som inkommit vad gäller högpresterande elever och framförallt tjejer som ofta vill skriva för hand och ha en personligare stil.

Sammanfattningsvis visar resultatet att lärarna tycker att båda metoder behövs för skrivutveckling. Digitala verktyg används i större utsträckning och ju äldre eleverna blir. För att motivera alla elever behöver olika metoder användas och eleverna bör ibland få välja själva,

men elevernas motivation ökar generellt mest med digitalt skrivande. Det vi försökt diskutera är fördelar och nackdelar i samband med motivationen och hur det i sin tur påverkar elevernas skrivutveckling.

7.3 En ökad motivation påverkar lärandet

Enligt Gunnarsson och Åhman (2021) och lärarnas svar ökar elevens motivation vid digitalt skrivande. Motivationen bidrar enligt lärarna till att textmassan blir längre genom det digitala skrivandets fördelar men det är svårt att säga att det ger ett ökat lärande. Enligt några lärare blev inte texterna innehållsmässigt bättre men som nämnts tidigare ökar möjligheten för lärande genom att elever producerar texter. Lärarna menade att utan digitala verktyg skriver en del elever inget alls och då ges inte någon möjlighet till lärande. Vi anser att det är bättre att skriva något än att inte skriva någonting alls. Trots att lärandet inte ökar markant kommer eleverna att tillägna sig kunskap i det långa loppet, även om kunskapsprocessen kommer ske mer succesivt. Gärdenfors (2010, s. 71) beskriver hur lärande och motivation hänger ihop och hur känslor har en påverkan på lärandet. Författaren menar att lärande inte skulle finnas om, inte motivation och känslor existerade. Att befinna sig i vissa emotionella tillstånd är en del av den process som krävs för att lära. Motivation behöver inte betyda att lärandet ökar enligt Fleischer (2013), men finner eleverna en mening och intresse att vilja skriva och utvecklas kommer deras lärande öka per automatik med tiden, tror vi. Detta är vår slutanalys efter att det empiriska materialet sammanställts och jämförts med tidigare forskning, däremot kan det inte entydigt bevisas.

8. Metoddiskussion

I denna diskussion granskas för- och nackdelar med den metod som använts i studien. Diskussionen är indelad i delar som berör metoden i form av intervju, urval och tematisering.

8.1 Intervju som kvalitativ metod

I denna studie togs beslutet att intervjuerna skulle ske på individnivå. Motiveringen av metodval skedde genom resonering kring tanken att varje svar ska utvärderas från erfarenheter. Val av metod för att skriva på dator eller för hand har utifrån egna observationer uppfattats vara ett val av varje enskild lärare. Syftet med intervjuerna var inte att få en inblick i hur lärarna tillsammans resonerade kring ämnet, utan istället hur varje lärare motiverade sitt val av arbetsmetod. Intervjuer i grupp hade varit ett alternativ och det hade säkerligen givit förnuftiga och värdefulla resonemang kring ämnet, men uppfattningen om empirin blev mer trovärdig om varje enskild deltagares resonemang kom i fokus.

Ryen (2004, s. 12) ställer sig kritisk till forskare med kvalitativa intervjuer som grund för metod. Författaren poängterar att intervjuer i många fall anses vara individualistiska, detta eftersom intervjuer i många situationer konstrueras som ett möte mellan forskare och intervjuperson. Författaren menar således att intervjuer mellan enbart två personer fråntar den dynamik som gruppintervjuer tillför genom sociala interaktioner flera människor i mellan. Författaren lyfter fram att intervjuer mellan enskilda personer i de flesta fall ger andra resultat gentemot samma intervju med flera personer samtidigt (Ryen, 2004, s. 13). Därför kan individualistisk forskning anses ha begränsad användning inom vissa områden då det bortser från den sociala och materiella situation intervjupersonen befinner sig i. Påverkan från till exempel ledargestalter eller andra människors uppfattningar existerar inte om man inte intervjuas i ett kollektiv. Författaren poängterar samtidigt att personer runt omkring kan uppfattas som störande för den person som under tillfället pratar. I studien användes enskilda intervjuer för att alla åsikter skulle framkomma och vi ansåg att lärare snarare kan påverka varandras svar om flera intervjuats samtidigt. Om lärarna hade påverkat varandra hade studiens reliabilitet kunnat ifrågasättas.

Vidare fortsätter författaren att diskutera invändningar mot den kvalitativa intervjun (Ryen, 2004, s.14). Standardinvändningar mot den kvalitativa intervjun skriver författaren består av argument som personberoende, subjektiv, inte vetenskaplig och inte valid då den förlitar sig på subjektiva intryck. Författaren påpekar dock att dessa argument inte är av största validitet, till exempel finns det ingen definition på vad som är vetenskapligt. Medan kritik riktas mot kvalitativa intervjuer skriver Ryen (2004, s.15) att den subjektivitet som förekommer av kvalitativa intervjuer också kan vara positivt. Detta styrks upp genom att författaren argumenterar för det faktum att kvalitativa intervjuer i de flesta fall behandlar flera perspektiv av ett fenomen, detta skapar olika tolkningar av fenomenet vilket i sig är en styrka när det sedan analyseras. I den här studien undersöks olika tolkningar av korrelationen mellan digitala verktyg, handskrift och motivering har analyserats utifrån ett flertal perspektiv för att få en så bred kunskap kring ämnet som möjligt.

Ryen (2004, s.15) lyfter också fram att den unika interaktion som uppstår mellan intervjuperson och den som intervjuar gör att relevant data tydligare kommer fram. I vilken omfattning den

relevanta informationen framkommer beror till större delen på personen som intervjuar. Kunskap, förberedelse och empati är av stor vikt hos den som intervjuar för att intervjun ska bli så bra som möjligt. I denna studie lades mycket tid på förberedelsen genom att noga välja ut intervjufrågor, med stöd av många potentiella följdfrågor, samt att förkunskapen kring ämnet var av stor vikt för att flytet i samtalet skulle underlättas. Det var anledningen till att pilotintervjuer genomfördes.

8.2 Urval

Valet att enbart intervju lärare och inte elever gjordes då de inte ansågs mogna nog att svara på frågorna som intervjumaterialet behandlade. Källström Cater (2015, s. 71) betonar att användandet av barn i intervjuer kan vara bra då de skiljer sig mycket från den vuxne. Däremot kan de anses vara för oerfarna för att delta i specifika intervjuer, deras risk och konsekvensbedömning är enligt Källström Cater (2015, s. 72) också i många fall begränsad, vilket kan göra att materialet blir icke-trovärdigt. Detta sammansatt med att det krävs ett samtyckeskrav från föräldrarna för att göra en intervju med eleverna (Källström Cater, 2015, s. 72) resulterade sammantaget i att studien begränsades till enbart lärare.

Alvhus (2019, s. 72) påpekar att bekvämlighetsurval kan ha sina fördelar men även nackdelar när man gör studier av denna sort. Författaren beskriver att bekvämlighetsurvalet riskerar att spegla en specifik homogen grupp där inte alla infallsvinklar framkommer. Under kartläggningen av denna studie diskuterades potentiella yrkesområden vars personer kunde besvara denna studie och slutsatsen var att det är endast lärare som besitter den kunskapen. Det innebar att endast lärare fick presentera urvalet av intervjupersoner. Eftersom varje intervju är enskild och lärarna talar utifrån egna erfarenheter i sin profession ansågs att risken att lärare skulle påverka varandras svar inte var övervägande, detta motiverade bekvämlighetsurvalet. Om gruppintervjuer genomförts hade det funnits en risk med bekvämlighetsurvalet och att respondenterna påverkats av varandras åsikter. Alvhus (2019, s. 72) lyfter fram att chansen att personer som känner varandra sedan tidigare kan ha samma syn på saker och ting och därför vara beroende av varandra. Vi anser att läraryrket är personligt i sättet av upplägg och hur man går tillväga och tyckte därför att ett snöbollsurval inte hämmade studien.

8.3 Tematisering

Alvhus (2019, s. 115) nämner att det inte nödvändigtvis är en fördel att på ett tidigt stadium få fram ett tema. Enligt författaren kan det vara en fördel att vrida och vända på det empiriska materialet och de kategorier som framkommit för att se hur analysen ska inriktas. Dalen (2015, s. 86) menar att å ena sidan är det en betydande del att undersöka vad de responderade har svarat på och under vilken kategori det finns mest empiri. Detta för att belysa vad som är viktigast i studien. Å andras sidan nämner hon att om det finns frågor som ingen har svarat på kan det finnas intressanta områden att utforska och se varför ingen har berört de frågorna (Dalen, 2015, s. 86). I denna studie valdes att fokusera på de kategorier där flest och mest intressanta svar inkommit, vilket varit tillräckligt för att besvara studiens frågeställningar.

9. Slutsats och didaktiska implikationer

Studien uppmärksammar hur lärarens val påverkar elevers motivation och skrivutveckling. Majoriteten av intervjuade lärare väljer att använda digitala verktyg för att det är smidigt för dem själva och eleverna, men lärarna reflekterar inte alltid kring frågan om verktygets påverkan på lärandet. Sammanfattningsvis visar resultatet att lärarna tycker att båda metoder behövs för skrivutveckling. Digitala verktyg används i allt större utsträckning ju äldre eleverna blir. För att motivera alla elever behöver olika metoder användas och eleverna bör ibland få välja själva, men elevernas motivation ökar generellt mest med digitalt skrivande. Det vi försökt diskutera är för- och nackdelar i samband med val av metod och hur det i sin tur påverkar elevernas motivation och skrivutveckling.

Denna studie kan tillföra en djupare förståelse för motiven som påverkar elevers motivation vid digitalt skrivande. Studien visar att eleverna skriver längre texter digitalt vilket kan kopplas till elevers ökade motivation. Samtidigt kan det inte konstateras att producerande av längre texter gynnar elevernas lärande på kort sikt, men troligtvis på längre sikt. Motivation behöver inte betyda att lärandet ökar, men finner eleverna en mening och intresse att vilja skriva och utvecklas kommer deras lärande öka per automatik med tiden, tror vi. Detta kan ställas i kontrast till när elever skriver för hand, vilket många elever är motvilliga till, och där lärandet tar längre tid men där elever ofta når en djupare reflektion. Från den aspekten kan det skapa ett lärande på kort sikt, men är nödvändigtvis inte en bättre metod på lång sikt. Som märks är det inte enbart en metod som förespråkas och det finns inga entydiga resultat. Digitala verktygs användande och relation till motivation kan främst kopplas till den yttre motivationen. Genom motivationsteorier har det konstaterats att den yttre motivationen kan på sikt påverka den inre motivationen för elevers skrivutveckling, däremot framkom ingen tydlighet om den inre motivationen stärktes direkt, vid digitalt skrivande. Sammanfattningsvis bör ingen metod för att skriva uteslutas. Digitala verktyg har sina fördelar och detsamma gäller skrivandet för hand. I föreliggande studie är digitala verktyg den ledande metoden för att skriva, men att helt utesluta handskrift kan i det långa loppet skada skrivutvecklingen hos eleverna. Syftet för studien har varit att belysa konsekvenser för de olika metoderna snarare än att förespråka den ena metoden före den andra.

Vidare studie som skulle kunna vara intressant kan vara hur metoderna påverkar elever på längre sikt, exempelvis att en jämförelse görs mellan två grupper där de använder olika metoder för att skriva. Vilken påverkan får de olika metoderna på elevers skrivutveckling på längre sikt?

Referenslista

- Ahrne, G. & Zetterquist, U. (2015). Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (2. uppl.). Stockholm: Liber.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Basingstoke: W. H. Freeman.
- Björkdahl Ordell, S., Dimenäs, J. & Davidsson, B. (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Dahlström, H. (2019). Digital writing tools from the student perspective. Access, affordances, and agency. *Education and Information Technologies*, vol 24: 1563–1581. Hämtad 2021-04-15 från: <https://doi-org/10.1007/s10639-018-9844-x>
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Damber, U. (2013). Write to Read in Two Different Practices: Literacy versus Technology in Focus. *Journal of Education and Learning*, vol 2 n2 p96-107. Hämtad 2021-04-20 från: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1078345>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science+Business Media.
- Dunn, J. & Sweeney, T. (2017). Writing and iPads in the Early Years. A Report for the Standing Conference on Teacher Education North and South, vol 34: 859-869. Hämtad 2021-05-15 från: https://www.researchgate.net/publication/325176457_Writing_and_iPads_in_the_Early_Year
- Erixon, P.-O. (2018). Necessity or eccentricity: teaching writing in a new media ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol 69: 865–883. Hämtad 2021-04-21 från: <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1307275>
- Europakommissionen. (2020). *Handlingsplanen för digital utbildning*. Hämtad 2021-03-16 från: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_sv
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Fleischer, H. (2013). En elev - en dator : kunskapsbildningens kvalitet och villkor i den datoriserade skolan (PhD dissertation, Högskolan för lärande och kommunikation). Hämtad 2021-04-10 från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-22561>
- Fleischer, H. & Kvarnseil, H. (2016). *Digitalisering som lyfter skolan: Teori möter praktik*. Gothia Fortbildning AB.

- Gibbons, P. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Giota, J. (2001). Motivation and achievement. *Adolescents' perceptions of school and reasons of learning*. (S. 139-167). Hämtad 2021-05-05 från: <http://hdl.handle.net/2077/15227>
- Ghysels, J. & Haelermans, C. (2018). New evidence on the effect of computerized individualized practice and instruction on language skills, vol 34: 440–449. Hämtad 2021-04-15 från: <https://doi.org/10.1111/jcal.12248>
- Gunnarsson, A. & Åhman, E. (2021). Handskrift i jämförelse med digital skrift : En undersökning om handskrift och digital skrifts påverkan på elevers skrivinläring i grundskolan. Hämtad 2021-04-20 från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hh:diva-43849>
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
- Hagtvet, B.E. & Pálsdóttir, H. (1993). *Lek med språket*. Stockholm: Natur och Kultur
- Illeris, K. (2015). *Lärande*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Jacobsson, K. & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande: för utbildningsvetenskap*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kleinginna, P.R. & Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motiv Emot* 5, 345-379. Hämtad 2021-05-08 från: <https://doi.org/10.1007/BF00992553>
- Källström Cater, Å. (2015). Att intervjua barn. I Ahrne, G. & Svensson, P. (red). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2. uppl.) Stockholm. Liber.
- Lidman, S., Lund, A. & Stoltz, E. (red.) (2001). *Bonniers compact lexikon: (allt i ett i ord och bild)*. (Aktualiserad och utök. [utg.], 2001). Stockholm: Bonnier lexikon.
- Löfving, C. (2012). *Digitala verktyg och sociala medier i undervisningen: så skapar vi en relevant skola utifrån Lgr 11*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Meishar-Tal, H. & Shonfeld, M. (2019). Students' writing and reading preferences in a paperless classroom. *Interactive Learning Environments*, vol 27 nr (7): 908–918. Hämtad 2021-04-15 från: <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1504306>
- Mudra, H. (2020). Digital Literacy among Young Learners: How Do EFL Teachers and Learners View Its Benefits and Barriers? *Teaching English with Technology*, vol 20 (nr3): 3–24. Hämtad 2021-04-15 från: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1264169>
- Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju: från vetenskapsteori till fältstudier*. (1. uppl.). Malmö: Liber ekonomi.

- Sessions, L., Kang, M.O. & Womack, S. (2016). The Neglected “R”: Improving Writing Instruction Through iPad Apps. *TechTrends*, vol 60:218–225. Hämtad 2021-04-15 från: <https://doi-org/10.1007/s11528-016-0041-8>
- Skolverket. (2008). *Nycklar till ett framgångsrikt liv – om EU:s nyckelkompetenser*. Hämtad 2021-04-20 från: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a656610/1553959737136/pdf1808.pdf>
- Skolverket. (2018a). *Digitaliseringen i skolan – möjligheter och utmaningar*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2020-11-15 från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=3971>
- Skolverket. (2017). Kommentarmaterial till kursplanen i svenska. Hämtad 2021-04-10 från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3808>
- Skolverket. (2018b). Språk-, läs- och skrivutveckling Grundskola F-3 Modul: Tidig läs- och skrivundervisning Del 7: *Att skriva med och utan digitala verktyg*. Hämtad 2020-11-20 från: https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/036_tidig-skrivundervisning/del_07/
- Skolverket. (2019). Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet 2011-reviderad 2019. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2021-04-15 från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019>
- Svenska Akademien (2015). Svenska Akademiens ordlista över svenska språket. (14. uppl.). Stockholm: Svenska Akademien. Hämtad 2021-04-07 från: <https://www.saob.se/>
- Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (1. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Säljö, R. (2018). Symboliska teknologier och lärande i en digital tid – om samspelet mellan samhälle, teknik och kognitiva vanor. *Professorer inom det pedagogiska kunskapsområdet har ordet*, vol 23 (nr 5): 168–181. Hämtad 2021-03-15 från: <https://doi.org/10.15626/pfs23.5.10>
- Söderlund, A. (2000). *Det långa mötet - IT och skolan om spridning och anammande av IT i den svenska skolan*. Diss. (sammanfattning), 2000. Luleå. Hämtad 2020-11-20 från: <http://libris.kb.se/bib/22190800>
- Utredningen om en ny lärarutbildning (1922). *Statens offentliga utredningar. 2008:109, En hållbar lärarutbildning: betänkande*. Hämtad 2021-05-10 från: <https://data.riksdagen.se/fil/587CE02C-9B39-4AFA-BCB0-2F6D2880FC8E>
- Weinberg, R.S. & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology*. (4. uppl.) Champaign, Ill: Human Kinetics.

Källmaterial

Intervju 1 lärare A, Sommarskolan, 16/4–2021

Intervju 2 lärare B, Vårskolan, 19/4–2021

Intervju 3 lärare C, Vinterskolan, 23/4–2021

Intervju 4 lärare D, Höstskolan, 26/4–2021

Intervju 5 lärare E, Positiva skolan, 27/4–2021

Intervju 6 lärare F, Utvecklingsskolan, 29/4–2021

Bilaga 1

Intervjufrågor till lärare

Information

- Detta är en semistrukturerad typ av intervju som vi har tänkt oss. Det betyder att vi har en del frågor och följdfrågor men intervjun är relativt fri och du har möjlighet att prata fritt om de olika frågorna.
- Du får gärna ta tid och fundera och du får gärna be mig förklara vad jag menar med frågan om det är otydligt.
- Vi spelar in samtalet för att sedan transkribera det.

Har du läst igenom informationsbrevet som mejlats ut och samtycker till den här intervjun?

Uppvärmning:

Vilka klasser/vilken klass jobbar du i?

Vilka ämnen har du för tillfället?

Hur gör du med dina elever, skriver de både för hand och med digitala verktyg eller gör ni mer av något?

Vilka fördelar/nackdelar finns det med att skriva på digitala verktyg samt för hand?

Märks någon skillnad när elever skriver för hand jämfört med när de skriver på iPad eller annan digital enhet?

Anser du att elevernas lärande påverkas när de får skriva digitalt? Anser du att de presterar texter av högre kvalitet när de får använda digitala verktyg?

Upplever du att elever helst skriver digitalt eller för hand?

Varför tror du att elever helst vill skriva digitalt/för hand?

Är det för att det är jobbigt för eleverna att skriva för hand som de föredrar att skriva digitalt?

Behöver eleverna gå den "jobbiga" vägen och lära sig stava/skriva för hand först för att verkligen lära sig?

Vilka elever tror du gynnas av att skriva digitalt? Anser du att lågpresterande elever gynnas mer av att skriva på digitala verktyg? I så fall varför?

Hur upplever du att deras ork att skriva påverkas vid digitalt skrivande jämfört med handskrift?

Motivationen

Hur påverkas elevernas motivation när de skriver digitalt?

Deras inre och yttre motivation...

I vilka zoner befinner de sig i? - Vygotskyjs fyra zoner – frustration, utveckling, bekväm, utträkning.

Ser ni någon koppling mellan motivation och digitala verktyg när det gäller skrivande?

Vilka faktorer tror du det är som bidrar till motivationen när det kommer till att skriva på digitala verktyg?

I vårt examensarbete I fann vi en korrelation mellan användning av digitala verktyg och ökad motivation att skriva. Men något som inte framkommit är varför detta är fallet.

Är det för att eleverna lär sig bättre när de skriver på digitala verktyg eller är det som så att eleverna finner skrivandet med hjälp av datorer och iPads roligare?

Forskning från tidigare studier visar att motivationen ökar hos eleverna när de skriver digitalt. Är en ökad motivation lika med bättre inläring för skrivförmågan. Vad tycker du?

Hur påverkas eleverna på längre sikt av att använda digital skrift kontra handskrift?

Hur tänker du när du väljer metod när eleverna skriver?

När väljer du att eleverna ska skriva digitalt samt på papper?

Hur utnyttjar du att eleverna blir mer motiverade av digitalt skrivande? Påverkas dina didaktiska val av detta?

Är lärares digitala kompetens av stor vikt för att elevernas skrivande på digitala verktyg ska bli så gynnsamt som möjligt?

Anser du att direktiven för när -och hur man ska implementera digitala verktyg i undervisningen bör vara tydligare?

Hur tror du att stavningsinläringen påverkas på kort och lång sikt när eleverna skriver digitalt kontra för hand?

Feng och Erixon och kom i sin metaanalys fram till att förståelsen för stavning blev bredare vid handskrift.

Hur gynnas eller missgynnas funktionen "autokorrekt" elevernas inläring?

Reflekterar eleverna när de får hjälp av stavningsfunktionen, alltså försöker de minnas hur ordet stavas till nästa gång?

Bilaga 2

Informationsbrev om undersökning angående digitala verktyg i svenskundervisningen

Hej!

Du tillfrågas här med om deltagande i denna undersökning.

Vi är två studenter som studerar grundlärarprogrammet årskurs 4–6 på Halmstad högskola. Vi skriver vårt andra examensarbete på avancerad nivå. I det första examensarbetet gjordes en forskningsöversikt om elevers skrivande för hand respektive på digitala verktyg. I denna studie vill vi fördjupa oss och undersöka hur lärarna ser på detta. Vår huvudsakliga inriktning handlar om elevers motivation i samband med digitala verktyg. För att utforska detta område är vi beroende av ditt deltagande och förhoppningsvis kan ditt deltagande bidra till ökad kunskap inom området.

Vi skickar ut detta informationsbrev till dig som vi vill intervjua och har insikt i den praktiska verkligheten. Det är frivilligt att delta i studien och om du tackar ja finns alltid möjligheten att avbryta när du önskar utan att motivera varför du avbryter. Vi kommer att behandla ditt material anonymt och svaren är endast av intresse för den studien som vi genomför. Tanken är att intervjua 5–10 lärare och efter intervjuerna transkribera informationen. I arbetet kommer vi benämna varje deltagare som lärare 1,2,3 och därmed aidentifiera deltagarna. Vi har valt att använda oss av lärare vi anser har kompetensen att besvara våra frågor. Det är bara vi skribenter samt handledare som kommer ha tillgång till materialet. När kursen är över raderas all information. Utgångspunkten är de etiska principer som är standard för den här typen av intervju i riktlinjer med etiska rådet.

Ditt deltagande gör att du behöver medverka i en intervju som beräknas ta cirka en timme. Efter studien har du möjlighet att ta del av resultatet. Studien kommer publiceras och bli tillgänglig för allmänheten på databasen DiVA.

Med önskan om din medverkan. Andreas Gunnarsson och Erik Åhman.

För frågor eller mer information kontakta oss via mejl: andgun17@student.hh.se eller eriamal17@student.hh.se alternativt handledare för arbetet Katharina Jacobsson, katharina.jacobsson@hh.se

Halmstad 21-04-01

Samtyckesformulär

Samtycke till att delta i studien Jag har fått skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen. Inga personuppgifter kommer att samlas in i denna studie.

Jag samtycker till att:

- delta i studien om elevers motivation kopplat till digitala verktyg
- att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i studiepersonsinformation
- de insamlade uppgifterna kommer att bevaras tills att uppsatsen är godkänd

Ort och datum: _____

Namnteckning: _____

Bilaga 3

Enkät svar

Undersökning om vad elever i en årskurs fyra helst vill skriva med, handskrift eller digital skrift.

Antal deltagare	Dator/iPad	Handskrift	Både och
21 (10 pojkar, 11 flickor)	17	2	2

Av de 17 deltagare som föredrog iPad var anledningen följande: (1 svarade ej).

Orsak	Antal
Tangentbord	5
Snabbare	4
Lättare	3
Finare	2
Stavningshjälp	1
Fysiskt smidigare (ej ont i händer)	1

Skriva för hand: 1 svarade lär sig bäst, 1 svarade skriva på eget unikt sätt, 1 svarade att det känns bäst.

Bilaga 4



sammanställning
intervjufrågor.docx

Erik Åhman

Andreas Gunnarsson



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se