



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Skrivutvecklande arbetsätt

- en intervention i grundsärskolan.

Anders Karlsson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Monica Reichenberg
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	HT14 LLU600:5

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet, LLU600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Monica Reichenberg
Examinator:	Martin Molin
Rapport nr:	HT14 LLU600:5
Nyckelord:	Specialpedagogik, skrivutveckling, skrivförmåga, modellerande, skrivmallar, bildstöd, inlärningsvårigheter, grundsärskola, intervention.

Syfte

Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur elever i en särskolekontext kan stödjas i sin skrivutveckling genom ett förändrat arbetssätt. Kan ett förändrat arbetssätt i form av en modellerande undervisning i en socio-kulturell kontext, och med bildstöd och skrivmallar, stödja elevers förutsättningar att formulera och överföra sina tankar till skrift?

Teori

Den teoretiska utgångspunkten är det sociokulturella perspektivet på lärande där lärande sker i en social kontext och i samspel med andra människor där elevens proximala utvecklingszon utmanas.

Metod

Studien ingår inom det specialpedagogiska verksamhetsområdet och har en samhällsvetenskaplig relevans. Ansatsen är övervägande kvantitativ då den avser att mäta effekten av en intervention men det finns kvalitativa inslag då effektens storlek mäts genom en jämförande för- och eftertest i form av en lärarskattning av elevers texter.

Slutsatser

Effekten av interventionen visar på ett positivt resultat. En post-test visade att lärarna skattade en ökad skrivförmåga hos eleverna mellan 12.9 % och 14.3 % beroende på vilken genre texterna skrevs i.

Förord

När man återvänder till studierna efter många års yrkesliv är det lätt att känna ett visst mått av tvivel. Kommer jag att klara av det? Är det mödan värt? Genom de två terminernas lärarlyftsstudier på halvtid som föregick speciallärarprogrammet fick jag trots allt något av en mjukstart. Min nyfikenhet på att lära nytt utvecklades snart till ren lust att lära tack vare alla de fantastiska lärare som jag fått tillfälle att möta på Pedagoggen i Göteborg. Ingen nämnd ingen glömd känns som ett säkert kort men jag varken kan, eller vill låta bli, att särskilt tacka Inger Nilsson, Monica Reichenberg och Ulla Alexandersson för all den inspiration jag fått genom er.

Vad som i början av hösten verkade vara en ofantlig uppgift har nu formats till en rapport av resultatet från en intervention i skrivutvecklande arbetssätt. Det finns ett antal personer som aktivt bidragit till att göra detta möjligt. Först och främst ett stort tack till mina elever som har ställt upp så helhjärtat när jag bad er om hjälp med min intervention. Stort tack även till kollegor som trots att vi alla har så mycket att göra på så begränsad tid gav av er tid när jag så väl behövde den.

Monica, din förmåga att i precis lagom mängd portionera ut dina kloka reflektioner och råd utmed denna resa har varit avgörande för mitt arbete. När man som mest tvivlar på sin egen förmåga, och om man är på rätt väg, har just de där orden fått igång tankarna och kreativiteten igen. Stort och tacksamt tack till min handledare Monica Reichenberg!

Var det då mödan värt? Ja, det har varit mödan värt, mångfalt! För de allra flesta kommer denna rapport inte alls märkas men för mig har den inneburit ett tillfälle och en möjlighet att sätta ord på den kunskap som studierna berikat mig med under de senaste fyra åren.

Vänersborg i december 2014

Anders Karlsson

“The relation between thought and word is a living process; thought is born through words.”

Lev Vygotsky, 1930

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	1
1. Bakgrund	1
2. Litteraturgenomgång	3
2.1 Styrdokumentet.....	3
2.2 Vad befrämjar en god skrivutveckling enligt forskningen?	4
2.2.1 Forskning kring kognition	4
2.3 Forskning kring skrivprocess och metoder.....	6
3. Teorianknytning	8
4. Syfte	10
4.1 Frågeställning som ligger till grund för studien	10
5. Metod	10
5.1 Studiens design	10
5.2 Val av metod.....	10
5.3 Urval	11
5.4 Undersökningens uppläggning	12
5.4.1 Pilotstudien	12
5.4.2 Undersökningen i tre steg	13
5.4.2.1 Pre-testens lärarskattning (Steg 1).....	13
5.4.2.2 Interventionen (Steg 2).....	13
5.4.2.3 Post-testens lärarskattning (Steg 3)	18
5.5 Bearbetning och analys av insamlat material	18
5.6 Reliabilitet	18
5.7 Validitet	19
5.8 Generaliserbarhet.....	19
5.9 Bortfall.....	20
5.10 Etik	20
5.10.1 Information om studiens syfte	20
5.10.2 Samtycke, nyttjandekravet, konfidentialitet och datasäkerhet.....	20
6. Resultat	21
6.1 Pre-testens lärarskattning (Steg 1).....	21
6.2 Interventionen (Steg 2)	22
6.3 Post-testens lärarskattning (Steg 3)	23
6.4 Bearbetning av lärarskattningarna	24
6.5 Deskriptiv statistik för elevgruppen	26
6.6 Normalfördelning	26
6.7 Förändringseffekt	27
6.8 Analys.....	27

7. Diskussion och avslutande reflektioner	28
7.1 Resultatdiskussion	28
7.2 Metoddiskussion	29
7.2.1 Undersökningens mätinstrumentet	30
7.2.2 Interventionens tre insatser	31
7.2.3 Effekten av interventionen	32
7.3 Relevans för läraryrket	32
7.4 Förslag till fortsatt forskning	33
7.5 Avslutande ord.....	33
Referenslista.....	34
Bilaga 1	39
Bilaga 2	40
Bilaga 3.....	41

1. Bakgrund

I dagens samhälle får den kommunikativa förmågan en allt större betydelse. Att kunna tala, samtala, lyssna, läsa och skriva är självklart för de flesta av oss och inget som vi reflekterar särskilt mycket över. Men bland oss finns det de som ständigt blir påmind om att de har brister i sin kommunikativa förmåga i ett eller flera avseenden, en brist som många gånger orsakar inte bara obehag i situationen utan, mer allvarligt, en känsla av utanförskap. Allt fler samhällsfunktioner kräver att vi har en väl fungerande läs- och skrivförmåga då kontakten med dessa funktioner ofta sker via dator.

En god läs- och skrivförmåga är viktig redan i de tidiga årskurserna i skolan och hur väl eleverna lyckas inom läs- och skrivområdet kan nog sägas vara en nyckelfaktor för hur väl man lyckas i skolan. Elever som lämnar skolan med brister i sin läs- och skrivförmåga befinner sig på flera plan i en utsatt situation och blir många gånger beroende av hjälp från omgivningen. Läs- och skrivsvårigheter påverkar med stor sannolikhet individens upplevda livskvalitet och skulle kunna få konsekvenser för såväl framtida karriärmöjligheter som för den personliga hälsan i det längre perspektivet. Skolan har således ett stort ansvar att med alla medel bidra till att elever utvecklar sin läs- och skrivförmåga så optimalt som möjligt. Jag menar att ansvaret för att skolan arbetar språkutvecklande är ett gemensamt ansvar för all personal och alla ämnen.

Hur kan skolan på bästa vis utveckla elevers kommunikationsförmåga i allmänhet och läs- och skrivförmågan i synnerhet? Bjar och Liberg (2010) menar "att känna sig delaktig och berörd är en central drivkraft för att utveckla språket" (s. 97). Känner man sig delaktig och berörd, vill jag påstå, blir man också motiverad att lära men man behöver dessutom få den viktiga förståelsen för vad som sker. En del elever upplever troligtvis undervisningen alltför abstrakt alltför snabbt och skulle gynnas av en mer konkret upplagd undervisning. Berthén (2007) har dragit slutsatsen att "skapa undervisningspraktiker där det tänkta kunskapsinnehållet blir tydliggjort och tillgängligt ses som särskilt angeläget i relation till den eller de elevgrupper som uppfattas ha största hindren för lärande" (s. 183). Genom ökad kunskap kan ansvaret för det egna lärandet stegvis utvecklas. Enligt Wiliam (2013) pekar forskningen på "att elevens förmåga att behärska och hantera sitt eget lärande är en viktig komponent i effektiva lärmiljöer" (s. 165) bland annat genom, menar jag, den motivationshöjande effekt det får och som elever med inlärningsvårigheter så väl behöver.

En sondering kring forskningsläget när det gäller läs- och skrivutveckling ger vid handen att tyngdpunkten legat på forskning kring läsutveckling och i mindre omfattning skrivutveckling. Dessutom har en övervägande del av den forskning som bedrivits kring skrivutveckling skett i grundskolan och man kan nog med visst fog tala om en kunskapslucka inom motsvarande område i grundsärskolan. Vad visar då den forskning som har gjorts? Vilka kännetecken finns det på en framgångsrik läs- och skrivundervisning? Forskningen ger starka belägg för att en systematisk och strukturerad läs- och skrivundervisning är vägen att gå när det gäller att utveckla barns läs- och skrivförmåga (Lundberg, 2006; Graham & Perin, 2007; Lundberg, 2008; Granqvist, 2013; Lundberg, & Reichenberg, 2013). Läsforskaren Caroline Liberg (Daneklev, u.å.) understryker i en intervju på portalen Forskning.se elevers behov av stödstrukturer i läs- och skrivundervisningen efter den inledande kodknäckningen. Liberg menar även att lärare saknar verktyg för denna typ av undervisning och att den forskning som bedrivs måste omsättas till praktiska metoder och övningar.

I detta kan jag bara instämma då även jag allt som oftast saknat effektivare metoder i arbetet med elever som har svårigheter i sin skrivutveckling, metoder som forskningen hitintills inte kunnat hänvisa till. Jag tror, som Liberg (Daneklev, u.å.), att vissa elever vore behjälpliga av att få någon form av ytterligare stöd för att, med bibehållen motivation, få en chans att utveckla sin skrivförmåga. Min uppfattning är att behovet av denna typ av stöd ökar ju högre grad av inlärningssvårigheter eleven bedöms ha. Jag känner mig positivt utmanad att, genom en intervention, prova en metod som förhoppningsvis ska bli till det verktyg jag tidigare saknat i arbetet med elevers skrivutveckling. Intervention som metod innebär bland annat att lärare genom egen forskning får möjlighet att utveckla den verksamhet man befinner sig i. Kan denna studie dessutom bidra till kunskap om betydelsen av interventionsbaserade studier i den egna praktiken och vilka möjligheter det för med sig för läraren känns det enbart extra glädjande.

2. Litteraturgenomgång

Avsnittet inleds med en genomgång av de styrdokument som är av betydelse och dess funktion. Därefter följer ett avsnitt om kognitionsforskning innan vi vänder blicken mot aktuell forskning och vad den har att säga om en god skrivutveckling.

2.1 Styrdokument

Lärare i grundsärskolan har ett antal styrdokument (markerat med fet stil) att förhålla sig till och som i en förläggning påverkar förutsättningarna för arbetet med elevers skrivutveckling. Några av dokumenten nämns helt kort medan andra ägnas en fördjupning.

Sverige har genom ratificerandet av **Salamancadeklarationen** (2006) och **FN:s Barnkonvention** åtagit sig att låta dokumenten avspeglas i såväl de statligt författade styrdokumenterna som de kommunala riktlinjerna för skolans verksamhet. Andra styrdokument är **skollagen**, med grundläggande bestämmelser om bland annat grundskolan och grundsärskolan och **skolverkets författningssamling** med **förordningar**, **föreskrifter** och **allmänna råd**. Läroplan för grundsärskolan är en av flera **läroplaner** (författning) som beskriver verksamhetens uppdrag, värdegrund, mål och riktlinjer. Som komplement till läroplanen utges mål för undervisningen i form av **kursplaner** och **betygskriterier**.

Redan i skollagens första kapitel, femte paragrafen, kan läsas att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2010:800, 1 kap. 5 §), och som undervisningen har att utgå från. Skolverket (2012) menar att ”beprövad erfarenhet är en erfarenhet som är dokumenterad, delad och prövad i ett kollegialt sammanhang” och som ska anses omfatta även lärarens uppdrag. Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011a) är indelad i tre kapitel. Kapitel 1 och 2 fastslår skolans värdegrund, uppdrag, mål och riktlinjer och tydliggör den övergripande helhetssyn som ska genomsyra skolans verksamhet och ge avtryck i undervisningen.

När det gäller skolans uppdrag lyfter Skolverket (2011a) fram att ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” (s. 9) vilket också är en drivande kraft i mitt eget engagemang och ett av motiven i min studie att försöka finna metoder för att utveckla elevers skrivförmåga. Skolverket (2011a) belyser i en diskussion begreppet kunskap i flera dimensioner och uttrycker att ”Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.” (s.10). Jag menar att det stämmer väl med de tre insatser som provas i min egen intervention gällande elevers skrivutveckling inom olika genrer; en modellerande undervisning i en social kontext, bildstöd och skrivmallar och vilket även understryks i kursplanernas kommentarmaterial (Skolverket, 2011b) ”Eleverna ska under hela skoltiden också få kunskap om *strategier för att skriva olika typer av texter*. Det betyder att de ska få kunskap om olika sätt att planera skrivandet, inhämta kunskap om ämnesområdet och att bygga upp texter, till exempel få kunskap om modeller och språkliga drag för den typ av text som är aktuell.” (s. 96).

Kursplanerna som återfinns i Läroplanens kapitel 3 (Skolverket, 2011a) anger syftet med varje ämne såväl som vad det ska innehålla och vilka kunskapskrav som gäller för de olika betygsnivåerna. Kunskapskraven beskriver ett antal förmågor som eleverna ska utveckla.

Enligt G. Svanelid (personlig kommunikation, 20 augusti 2013) är de fem viktigaste och mest förekommande förmågorna som eleverna ska utveckla enligt läroplanens kunskapskrav analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, procedurförmåga (kunna hantera information) och begreppslig förmåga. Eleverna ska, enligt läroplanen, ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att kunna "skriva texter för olika syften och mottagare" (Skolverket, 2011a, s. 111). Samtidigt som skrivförmågan är en del av den kommunikativa förmågan kräver utvecklandet av denna förmåga, vill jag påstå, såväl analys-, metakognitiv-, procedur- och begreppslig förmåga. Skolverket (2001) skiljer på skrivförmåga och skrivkunnig och där skolverket slår fast att *skrivförmåga* ska vara ett, bland flera, medel att klara sig i vardagssituationer men även som ett medel för att uppnå personliga mål och för att kunna förkovra sig, i jämförelse med *skrivkunnig* där man förväntas klara av vardagens enklare krav på skrivförmåga.

Skolans styrdokument ramar tydligt in lärarens uppdrag men frågan är hur väl uppdraget utförs? Skolinspektionens uppgift kan sägas vara att utvärdera skilda delar av skolans verksamhet. I en rapport (Skolinspektionen, 2010) framförs en del kritik som är av intresse för denna studie. Redan i rapportens förord uttrycks att "Kvalitetsgranskningen visar framför allt att undervisningen i grundsärskolan inte ger eleverna tillräckliga förutsättningar att utveckla de språkliga förmågor som uttrycks i grundsärskolans kursplan i svenska." (s. 5) vilket nog måste uppfattas som allvarligt. Förutom den bitvis tuffa kritiken ges också goda råd för vad som behövs för att utveckla undervisningen vilket dessutom direkt relaterar till våra styrdokument.

Elevers delaktighet i klassrumsdiskussionen har identifierats som en av de kritiska punkterna för språkutveckling. En viktig slutsats i denna kvalitetsgranskning är att många grundsärskolor behöver förbättra anpassningen av undervisningen så att den ger alla elever rika möjligheter att använda sina språkliga förmågor i samspel med andra. Att läsa, förstå, samtala om och uppleva olika texter är en viktig del i detta. Likaså att eleverna får stöd i skrivprocess-arbetet genom samtal före, under och efter producerandet av egna texter (Skolinspektionen, 2010, s 20).

Med andra ord verkar mycket återstå att göra i grundsärskolan när det gäller att utveckla arbetssätt, bland annat i syfte att utveckla elevers skrivförmåga.

2.2 Vad befrämjar en god skrivutveckling enligt forskningen?

Föreliggande undersökning syftar till att prova nya arbetssätt och som kännetecknas av ett sociokulturellt perspektiv. Enligt forskningen gynnas barns lärande av att barnet befinner sig i ett sociokulturellt sammanhang. På samma gång behöver det uppmärksammas att barns kognitiva förutsättningar för exempelvis läs- och skrivutveckling ser olika ut. Läraren behöver kunna anpassa undervisningen utifrån varje enskild elevs behov av arbetssätt och stöd. Således är det av vikt att läraren har kunskap om hur barns kognitiva förutsättningar kan stödjas i lärprocessen.

2.2.1 Forskning kring kognition

Lundberg (2008) beskriver skrivutveckling i de fem dimensionerna stavning, meningsbyggnad och textform, funktionell skrivning, skapande skrivning och intresse och motivation (s. 49) samtidigt som författaren lyfter fram ett antal hinder för en god skrivutveckling: hantverket är inte automatiserat, begränsat ordförråd, bristfällig syntaktisk förmåga, begränsat arbetsminne, svårigheter att föreställa sig mottagarens villkor och uppmärksamhets- och koncentrationsproblem (s. 47). Taube (2011) poängterar att "lära sig skriva är i flera avseenden en mer krävande uppgift än att lära sig läsa" och det kräver att "en

rad processer ska samordnas och utföras. Kognitiva, metakognitiva, språkliga, metaspråkliga, perceptuella och motoriska förmågor behöver tas i anspråk” (s. 121).

Olinghouse och Colwell (2013) menar i en artikel att något som utmärker skrivandet hos barn med inlärningssvårigheter är brister i att planera sitt skrivande, själva skrivandet såväl som reflekterandet och utvecklandet av det redan skrivna och när de väl reflekterar över den producerade texten handlar det mer om att ändra vissa ord, rätta stavfel och korrigera svårtydd handstil. Det är något som också finner stöd hos Troia och Graham (2002) som förutom att poängtera att elever med inlärningssvårigheter tenderar att minimera planerandet inför sitt skrivande understryker att just planeringsfasen är något som utmärker en god skrivförmåga och hänvisar till studier som visar att skickliga skribenter använder 25 % eller mer av skrivtiden till själva planerandet. När det gäller termen inlärningssvårigheter (learning difficulties) och liknande termer som inlärningsstörningar (learning disorders), lässvårigheter (reading disability) med flera benämningar konstaterar Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU, 2014) i en rapport att begreppsbildningen är skiftande mellan länderna.

I en artikel lyfter Lynch och Warner (2012) fram Cattell-Horn-Carrolls (CHC) teori kring en framväxande modell av individens multipla intelligenser och beskriver hur teorin kan översättas, och användas, i klassrummet. Teorin beskriver intelligens som förmågor inom tio olika kognitiva områden, korttidsminne, långtidsminne och hastighet i processandet av information för att nämna några. Intelligensen växer fram i, och påverkas av, ett samspel mellan individens medfödda förmågor, påverkan från miljön och genom gjorda erfarenheter. Lynch och Warner (2012) menar att förmågorna genom olika aktiviteter medvetet kan tränas i klassrummet. När det gäller utvecklandet av elevers skrivförmåga understryker författarna att ”Two component skills within short-term memory—memory span and working memory—are both essential for the development of writing ability” (s. 350). För de barn som har behov av stöd för sitt korttidsminne kan med fördel skriftliga instruktioner och bildspråk användas medan långtidsminnet gynnas av övning, repetition och en begränsning av mängden ny information per lektion men även att arbetsuppgifterna i sig ingår i ett meningsfullt sammanhang. Författarna poängterar även vikten av att lärare uppmärksammar hur eleverna tar till sig ny kunskap och hur de resonerar kring denna kunskap.

För att barnets läs- och skrivutveckling ska avancera krävs med andra ord att många pusselbitar faller på plats. De exekutiva funktionernas betydelse för att producera text kan inte nog understrykas då de i sammanhanget stöder elevens förmåga att planera (och minnas planeringen), generera en text utifrån denna planering genom att omvandla sina tankar och idéer till ord och meningar i form av en inledning, handling och avslutning och slutligen att revidera det skrivna. En revidering kan beskrivas som en analys och bearbetning av det utförda arbetet eller, om man så vill, ett tänkande om sitt eget lärande, en metakognitiv förmåga. I sin avhandling beskriver Tillman (2008) de exekutiva funktionerna (EF) och arbetsminnet (WM, working memory)

The ability to mentally maintain goal-relevant information for a short period of time in an active state, while simultaneously manipulating that information or processing new information, has been considered one of the most significant achievements of human mental evolution. This ability makes planning, reasoning, problem solving, reading, and abstraction possible. Researchers refer to the term “working memory” to describe the processes responsible for short-term maintenance and processing of information. As indicated in the section on EF, WM processes are highly relevant to the concept of EF. In a broad context, WM has been described as a temporary storage system that underpins the human capacity for coherent thought and action (Baddeley, 2007). In other words, WM is more than memory. Rather, it is memory at work, in the service of complex cognition (s. 12).

2.3 Forskning kring skrivprocess och metoder

Det finns en förhållandevis omfattande såväl internationell som svensk läs-och skrivforskning. Den svenska forskningen har främst inriktat sig på elever i grundskolan/gymnasieskolan. Däremot är forskningen inom särskolan begränsad. Internationellt finns däremot en omfattande läs- och skrivforskning rörande personer med inlärningssvårigheter (Reichenberg, 2012). Vad säger då den forskning som gjorts om hur barn utvecklar sin skrivförmåga? En god läs- och skrivutveckling kan sägas gå hand i hand och i en forskningsöversikt (Skolverket, 2007, s. 116) anges ett antal faktorer som utmärker framgångsrika skolor i arbetet med att utveckla barns läs- och skrivförmåga. En pedagogik som bygger på interaktion både mellan barn – barn, och barn – vuxna utifrån meningsfulla läs- och skrivuppgifter ses som viktig för en positiv språklig utveckling. En klassrumsmiljö som befämjar läs- och skrivutveckling och som har en tydlig undervisningsstruktur är exempel på andra faktorer för framgång.

Liberg (Skolverket, 2007, s. 8-9) diskuterar själva textbegreppet i en läs- och skrivutvecklande kontext som något som, om det tillåts, innefattar överförande av budskap i andra former än det skrivna ordet och därigenom ges en vidgad dimension. Skiftande uttrycksformer, som bild, text och samtal, står såväl i interaktion med varandra i en fortgående dialog samtidigt som det också bygger på varandra och skapar meningsfulla sammanhang. I tillägg till detta anser Skolverket (2014) att lärarens tro på elevernas förmåga att lära sig skriva och läsa är avgörande för en framgångsrik skriftspråksundervisning. Att detta arbete med ett varierat urval av texter får bli en daglig ingrediens i skolans samtliga ämnen ses som centralt.

I sin avhandling belyser Berthén (2007) betydelsen av ”att skapa undervisningspraktiker där det tänkta kunskapsinnehållet blir tydliggjort och tillgängligt” (s. 183) och som författaren menar är särskilt angeläget för elever med inlärningssvårigheter. Berthén (2007) såväl som Liberg (2006) påpekar även att en för stor del av undervisningen i grundsärskolan består av färdighetsträning utan meningsskapande sammanhang. Reichenberg och Lundberg (2011) förespråkar en undervisning i svenska där läraren utgår från att ge eleverna rikliga tillfällen att träna förmågorna lyssna, tala, samtala, läsa och skriva omfattande moment som strukturerade textsamtal, läsning av skönlitteratur med för- och efterarbete i olika former, muntliga presentationer och informationssökning. Författarna rekommenderar också en aktivare lärare som i rollen som förebild modellerar och förevisar ”en ny typ av vägled inläring och direkt undervisning som knyter an till den naturliga inläringen” (s. 10). Elever med inlärningssvårigheter gynnas med andra ord av en undervisning med hög grad av interaktion i klassrummet, meningsfullhet i arbetsuppgifter och där läraren konkretiserar innehållet och i sig själv utgör en modell för eleverna i hur man kan tänka och handla. En undervisning som alltför tidigt blir abstrakt riskerar att förlora eleverna på vägen.

Förutom de kognitiva förmågor skrivprocessen kräver, krävs också förmåga till att forma symboler för det vi benämner som bokstäver. Bekymmer med finmotorik men även stavningsförmåga kan vara exempel på anledningar till att skrivsvårigheter uppstår, speciellt för de barn där motivation/ uthållighet inte räcker till vilket möjligtvis kan vara en förklaring till den fokusering på stavningsförmåga som forskningen visar. Blir formandet av bokstäver för tidskrävande skulle det kunna leda till att de tankar eleven har som ska formuleras till text eventuellt inte kommer på pränt, antingen för att de medvetet väljs bort eller faktiskt hinner glömmas bort.

Granqvist (2013) klargör i sin avhandling hur ”eleven kan rikta sin uppmärksamhet i för hög grad mot enskilda ord på bekostnad av flyt i skrivandet. Det tar för lång tid att fullfölja det individen tänkt och därför kan också en del av idéerna medvetet väljas bort” (s. 31) och vikten av att läraren är uppmärksam på detta så att eleven inte hamnar i ”en skrivutveckling som inte fortgår eftersom svårigheterna leder till ett undvikande av att skriva” (s. 31) och menar vidare att ”Under skrivutvecklingen bör de exekutiva funktionerna få en alltmer framträdande roll.” (s. 31). Är det så att ytterligare stöd i någon form av elevers exekutiva funktioner och arbetsminne under textgenererandet främjar skrivandet i än högre grad? Det är min uppfattning att det möjligtvis skulle kunna förhålla sig så och är i varje fall värt att undersöka vidare.

Mycket av den forskning som hittills gjorts kring barns skrivutveckling har haft sitt fokus kring stavningsförmåga vilket skulle kunna uppfattas som en brist men det finns även exempel på forskning som jämför olika undervisningsmetoder. En av de mer omfattande översikterna är Graham och Perin (2007) metaanalys av över 150 interventioner där de ställer en fråga: ”What instructional practices improve the quality of adolescent students’ writing?” och konstaterar att den mest effektiva undervisningen, enligt analysen, för att utveckla elevers skrivande är en metod benämnd ”self-regulated strategy development” (SRSD) vilket innebär att eleven bland annat med stöd av en modellerande lärare organiserar sitt skrivande utifrån en planering, revidering och redigering;

Teach adolescents strategies for planning, revising, and editing their compositions (strategy instruction, mean weighted effect size! 0.82; Grades 4–10). This was an especially powerful method for adolescents who were struggling writers (mean weighted effect size! 1.02; Grades 4–10), but it was also effective with adolescents in general (mean weighted effect size! 0.70; Grades 4–10). The self-regulated strategy development model (Harris & Graham, 1996) appears to have been a particularly potent approach for teaching writing strategies (mean weighted effect size! 1.14; Grades 4–8), but other approaches were effective too (mean weighted effect size! 0.62; Grades 4–10). Although there was considerable variation in the comparison interventions, all effect sizes were positive, and when categorized by type of comparison condition (i.e., process writing, text structure, traditional, and unspecified), average weighted effect sizes ranged from medium (0.50 when compared with the process approach) to high (1.08 when compared with unspecified interventions) (s. 466).

Studiens omfattning ger den absolut tyngd i diskussionen om framgångsrika undervisningsmetoder. Graham och Perin (2007) listar ett antal av dem förutom den ovan nämnda SRSD. Skrivprocess, brainstorming, samarbete elev-elev i form av planerande och att ge varandra feedback för att nämna några. Något som också tydligt framkom var att grammatikundervisning i samband med skrivutveckling påverkade skrivutvecklingen negativt vilket kan vara viktigt att tänka på i planerandet av undervisningen. Troia och Graham (2002) jämförde i en studie skrivutvecklingen hos ett antal elever med inlärningssvårigheter. Studien bestod av två grupper av elever där den ena gruppen undervisades enligt SRSD – metoden och den andra enligt process writing - metoden. Process writing, som det utfördes i studien, bestod av fyra steg; skrivande, revidering, korrekturläsning, redigering och någon form av publicering och med en lärare som modellerade varje steg i processen noggrant. SRSD såväl som process writing är två metoder för skrivutveckling som hamnade högt på Graham och Perins (2007) lista över de metoder som hade tydligt positivt inflytande på skrivutvecklingen. Studien genomfördes genom att eleverna undervisades vid sju skrivtillfällen och utvärderades i form av en pre-test, post-test och en maintenance-test fyra veckor efter sista skrivtillfället. Resultatet visade en blygsam förbättring för de elever som skrev texter utifrån en SRSD-undervisning jämfört med ”process-writing”-gruppen. Värt att notera är att författarna i sin artikel ger ett exempel (bilaga 1) på en av elevernas skrivutveckling vilket får mig att

konstatera att eleven redan från studiens start har en betydligt mer utvecklad skrivförmåga än vad de elever med inlärningssvårigheter har som jag vanligtvis möter i mitt arbete. En fråga man bör ställa sig utifrån Troia och Grahams (2002) studie är i vilken omfattning antalet skrivtillfällen och graden av elevernas inlärningssvårigheter påverkade resultatet? Inom gruppen ”elever med inlärningssvårigheter” finns sannolikt betydande individuella skillnader i förmågor.

Av det som hittills framkommit inom den forskning jag har haft möjlighet att överblicka anses de mest framgångsrika metoderna för att utveckla elevers skrivförmåga innehålla en undervisning med hög grad av interaktion, tydliggörande pedagogik i form av konkret steg-för-steg-undervisning, modellerande lärare men också att, som ett led i att stärka motivationen för skrivandet, få eleverna att känna att undervisningen är meningsfull. Faktum är att detta är tankar som tidigare framförts av Vygotsky (1930).

Until now, writing has occupied too narrow a place in school practice as compared to the enormous role that it plays in children's cultural development. The teaching of writing has been conceived in narrowly practical terms. Children are taught to trace out letters and make words out of them, but they are not taught written language. The mechanics of reading what is written are so emphasized that they overshadow written language as such (s. 86).

Vygotsky (1930) drar paralleller till den tidens undervisning av ett talat språk till dövstumma som han ansåg vara alltför fokuserat på den tekniska och grammatiska sidan av talet/ språket. och efterlyste ”effective, scientific procedure for teaching children written language” (s. 86) med mindre emfas på den tekniska sidan. Att skriva ska upplevas meningsfullt och väcka elevens inneboende lust att lära och där barnets lek och ritande är de förberedande stegen i en skrivutveckling. I leken ska barnet uppleva att läsa och skriva är en nödvändighet, menar Vygotsky (1930), och läraren ” should organize all these actions and the entire complex process of transition from one mode of written language to another. They should follow it through its critical moments up to the discovery of the fact that one can draw not only objects but also speech.” (s. 87).

Barn med svårigheter i kommunikationsförmågan ska utsättas för ett så kallat språkbad, möta språket i dess olika former och i så riklig omfattning som möjligt anser Thunberg, Carlstrand, Claesson och Rensfeldt Flink (2011). Översatt till ett textgenererande (skrivbad), menar jag, skulle det kunna innebära att eleven lockas till, och får stöd i, att utveckla sin förmåga att producera texter såväl kvantitativt som inom olika genrer innan grammatiska korrigeringar och rättstavning följer. På nationell nivå verkar dock denna typ av forskning till stora delar saknas. I sin avhandling menar Granqvist (2013) att forskning generellt kring skrivförmåga till större delen handlat om stavning och mindre kring själva skrivprocessen och välkomnar mer forskning och ett nytänkande kring metoder för att utveckla elevers stavningsförmåga. Detta tankesätt, vill jag påstå, bygger på att man uppfattar en god stavningsförmåga som nyckeln till en framgångsrik skrivprocess. Här finns således en kunskapslucka när det gäller alternativ till stavningsträning för att uppnå en god skrivutveckling.

3. Teorianknytning

En central del i min undersökning fokuserar på hur inlärning kan effektiveras genom ett samspel där läraren i dialog med eleverna modellerar undervisningen och där eleverna tillåts vara resurser för varandra genom brainstorming och idéutbyte. Jag menar att det ligger väl i linje med det sociokulturella perspektivet vilket bygger på teorin om att ett kunskapande sker genom interaktion och samspel i ett socialt sammanhang och samtidigt ger möjlighet att

utmana elevens proximala utvecklingszon vilket innebär skillnaden mellan vad en individ klarar av på egen hand och vad den klarar av med hjälp av någon annan, exempelvis läraren eller av mer kapabla kamrater (Phillips & Soltis, 2009). En förgrundsgestalt i utvecklandet av den sociokulturella teorin var den ryske Lev Vygotsky (1896 – 1934). Vygotsky (1930) beskriver hur teorin om den proximala utvecklingszonen speglar framtida möjlig utveckling hos individen samtidigt som den ger läraren förutsättning att förstå hur denna utvecklingsprocess går från ett embryo och utvecklas till full mognad.

The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the buds or flowers of development rather than the "fruits" of development (s. 79).

Vygotsky analyserade och kritiserade systematiskt den tidens forskares teorier utifrån egna forskningsresultat i skriften *Myshlenie i rech*, utgiven 1934. I en bearbetad översättning av Alex Kozulin (Vygotsky & Kozulin, 1986) ställer sig Vygotsky kritisk till teorier Piaget förfäktar och påstår att "it is reality and the relations between a child and reality that are missed in his theory. The process of socialization appears as a direct communication of souls, which is divorced from practical activity of a child" (s. 52) och menar vidare att Piagets resultat uppenbart visar att "logic of action precedes the logic of thought" (s. 53) utan att Piaget själv förstår att dra de rätta slutsatserna av detta och tvärtom föreslår att tänkandet saknar samband med verkligheten. Piaget utgår från en stadieteori där individen själv och individens ålder anger förutsättningar för vad den har förmåga att lära snarare än det lärande som sker i ett socialt sammanhang som kännetecknar Vygotskys sociokulturella teori. Vygotsky (1986, s. 146) menar, enligt egen utsago, att hans forskning på ett banbrytande sätt visar att en systematiskt utvecklade undervisning (scientific concept) av elever är mer framgångsrik än en undervisning som överlåter kunskapandet (spontaneous concept) till eleven själv och att elevens eget kunskapande föregås av ett kunskapande i en undervisningssituation som utmanar eleven att ta fortsatta steg i sitt lärande. Han konstaterade vidare att ett barns högre mentala funktioner utvecklades och mognade genom samspelet i undervisningen mellan eleven och läraren. I sin diskussion av Piagets teori blottlägger Vygotsky skillnader som snart hundra år senare återigen aktualiserats genom det återuppväckta intresset för Vygotskys teorier och där inflytandet av, bland andra, Piagets teorier på synen på barns lärande kommit i skymundan och där vi nu ser läroplaner inspirerade av Vygotskys sociokulturella teorier. Det som Vygotsky (Vygotsky & Kozulin, 1986) menar kännetecknar hans teorier och som samtidigt innebär ett distansierande från Piagets teorier har också varit argument för mitt val av teori som grund för denna studie. Även Dysthe (2001) konstaterar att lärande i grunden är socialt och sammanfattar Deweys och Meads syn på kunskap som något som "konstrueras genom praktisk aktivitet där grupper av människor samverkar inom en kulturell gemenskap" (s. 34) och beskriver vidare lärandet som distribuerat, i en grupp kompletterar individens unika kunskap varandras till en helhet, och hur de processer som sker i kommunikationen är själva förutsättningen för lärandet och "att individen aldrig kan betraktas som isolerad och autonom; hon är alltid en del av en lång rad sociala kontexter i vilka de kognitiva processerna är ouplösligt sammanvävda" (s. 51). En bärande idé inom det sociokulturella perspektivet är användandet av redskap (artefakter), såväl fysiska som psykologiska. Den aktuella interventionens tre ben läraren, bildstöd och skrivmallar är konkreta exempel på hur man kan operationalisera teorin i såväl forskning som pedagogisk praktik. Interventionen sker i en dialogisk kontext lärare-elev och elev-elev där såväl insatsen av den modellerande läraren (språket), och artefakterna bildstöd och mallar kan anpassas såväl till gruppen som till individen och blir till en praktisk aktivitet. Användandet av artefakter ses som en förutsättning för att människan ska kunna förstå och agera i en

omvärld. Dysthe (1996, s. 62) ger begreppet dialog en vidgad innebörd som väl beskriver den form av dialog som genomsyrar studien då den tolkningen förutom samtalsformen omfattar samspel kring skriftlig kommunikation i form av elevtexter.

För Vygotsky var språket det absolut viktigaste redskapet för utvecklandet av de högre psykologiska funktionerna (Säljö, 2005). Vygotsky menar att språk, texter och bilder är symboliska redskap. Tanken, det inre språket, kunde i det sociala sammanhanget kläs i ord och språk, det yttre språket, för att i sin tur ge näring till, och bli ett redskap för, ett reflekterande tänkande. I det sociala sammanhangets interaktion sker en mediering av språket där den mer kompetentes användande av ord och begrepp i en specifik kontext ger förutsättning för individen att lära sig det nya. Till en början sker individens användande av det nya oreflekterat men över tid och fler erfarenheter behärskas det nya som resultat av en approprieringsprocess.

4. Syfte

Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur elever i en särskolekontext kan stödjas i sin skrivutveckling genom ett förändrat arbetssätt.

4.1 Frågeställning som ligger till grund för studien

Kan ett förändrat arbetssätt i form av en modellerande undervisning i en socio-kulturell kontext, och med bildstöd och skrivmallar, stödja elevers förutsättningar att formulera och överföra sina tankar till skrift?

5. Metod

5.1 Studiens design

Studien ingår inom det specialpedagogiska verksamhetsområdet och har en samhällsvetenskaplig relevans. Ahlberg (2009, s. 18) konstaterar att specialpedagogik kan vara såväl ett verksamhetsområde som ett kunskapsområde. Det specialpedagogiska kunskapsområdet ”avgränsas och bestäms av den forskning och kunskapsbildning som definieras in i området”. Ansatsen är övervägande kvantitativ då den avser att mäta en effekt men det finns kvalitativa inslag då effektens storlek mäts genom en jämförande för- och eftertest i form av en lärarskattning av elevers texter. Studien saknar genom sin kvasi-experimentella design såväl kontrollgrupp som ett randomiserat urval vilket annars utmärker det klassiska experimentet bestående av experimentgrupp och kontrollgrupp (Stukát, 2011).

5.2 Val av metod

Jag var tidigt klar över att jag ville genomföra någon typ av undersökning som kändes angelägen i det klassrumsnära arbetet. I tillägg har jag sedan lång tid särskilt intresserat mig för elevers läs- och skrivutveckling och specifikt för elever som har inlärningssvårigheter i dessa avseenden. I val av metod skulle ett alternativ kunna ha varit att genom intervju lyfta elevers tankar kring läs- och skrivutveckling vilket så småningom möjligtvis skulle ha kunnat leda till förändringar i min egen praktik. Då jag redan hade relativt långt gångna tankar om att jag ville pröva om ett nytt arbetssätt gynnade elevernas skrivutveckling var jag i behov av en metod som bättre passade detta syfte.

Ser man studien som exempel på forskning i egen praktik ligger den i linje med såväl aktionsforskning som interventionsforskning. Aktionsforskningen tar sin utgångspunkt i praktiken där praktiker och forskare samarbetar för att nå en förändring och man talar om ett "bottom-up"-perspektiv, dvs. att det är praktikern själv som problematiserar sin egen praktik i syfte att få till stånd en förändring. Kännetecknande för aktionsforskning är också dialogen lärarkollegorna emellan. Moksnes Furu och Salo (2012, s. 18) menar att "Aktionsforskning är alltid per definition kollaborativ och kollegial" och beskriver också de historiska kopplingarna till dagens folkbildning genom studieförbundens studiecirklar. En klassisk aktionsforskningspiral, som den uttrycks av Folkesson (2012, s. 42), består av stegen planering, aktion, observerande och reflekterande där den avslutande reflektionen väcker nya frågor att planera aktionsforskning på kan jämföras med Sundell och Ogdens (2012, s. 25) beskrivning av en intervention som de menar bland annat kännetecknas av vara "en medveten åtgärd för att åstadkomma en förändring" och skall syfta till "att uppnå ett visst mål för en person eller skola". Dessutom kan den "sammanfattas i form av en skriftlig eller muntlig överförbar kunskap". I motsats till aktionsforskningens "bottom-up"-perspektiv har interventionsprocessen ett utifrån-uppifrån perspektiv med syfte att stimulera förändring inifrån-underifrån.

Effektutvärderingar i form av interventionsstudier är vanligt förekommande inom hälsoområdet. Men det finns exempel på hur intervention som metod framgångsrikt använts såväl inom det specialpedagogiska verksamhetsområdet (Lundberg & Reichenberg, 2013) som specifikt inom forskning kring skrivutveckling (Graham & Perin, 2007). Genom en intervention introduceras en insats i undervisningen som stimulerar en förändring. För att kunna påvisa och värdera effekten av insatsen utförs pre-test, post-test och en maintenance-test. En maintenance-test syftar till att påvisa om någon bestående effekt uppnåtts och kan utföras upp till flera månader efter, men inte i nära anslutning till, interventionens post-test. På grund av begränsad tid för denna undersökning genomfördes inte någon maintenance-test. För studiens pre-test och post-test användes en lärarskattning av elevers texter. Lärarskattning har tidigare använts av Lundberg och Sterner (2006) i en studie kring sambandet mellan läs- och räknesevärdigheter och vilken roll elevers förmåga till uppgiftsorientering spelade. Lärarna skattade i en pre-test och en post-test ett antal av elevernas förmågor som uppfattades betydelsefulla för inläring. Beträffande lärarskattningars giltighet diskuteras det vidare i avsnittet om studiens validitet.

5.3 Urval

Studien är en totalundersökning på sju grundsärskoleelever från min egen praktik i årskurserna 7, 8 och 9. Eleverna i undersökningen har ingen gemensam utbildningsbakgrund då upptagningsområdet för klassen varit tre grundskoleklasser och en grundsärskoleklass. Vid tiden för studien hade eleverna, beroende på årskurs, gått tillsammans i klassen från ett par veckor till två år.

Urvalets bias förklaras med att jag beslutat mig för att utföra studien i egen praktik och de sju eleverna är de enda jag för närvarande undervisar. I motsats till ett slumpmässigt urval, ska urvalet uppfattas som ett bekvämlighetsurval vilket får till konsekvens att resultatet av undersökningen inte kommer att kunna tolkas som representativt utanför den aktuella elevgruppen. Då samtliga deltagare uppfyller kriterierna för att få gå i grundsärskolan är de att anse som representativa för elevgruppen. Enligt Stukát (2011) är inte ambitionen med praktikinära forskning som exempelvis aktionsforskning att vara representativ, snarare skapa förståelse för enskilda fall.

5.4 Undersökningens uppläggning

Undersökningen genomfördes i tre steg, (figur 1).

Figur 1.

Steg 1	Steg 2	Steg 3
Pre-test	Intervention	Post-test
Eleverna får skriva två texter - Fri text - Argumenterande text Lärarna skattar elevernas texter	Eleverna får träning i skrivning	Eleverna får skriva två texter - Fri text - Argumenterande text Lärarna skattar elevernas texter

5.4.1 Pilotstudien

I ett första skede skapades en skattningsskala i fyra steg där "0" speglar oförmåga/otillräckligt och "3" väl fungerande och som i sina fyra frågeställningar utgick från interventionens syfte: att utveckla elevers förmåga att skriva fylligare texter med en inledning, handling och avslutning såväl som att ha en röd tråd och ett varierat ordval, (figur 2).

Figur 2.

Skattning av elevs skrivförmåga

	Elev			
	0	1	2	3
Fri text				
förmåga att hålla en kronologisk följd i berättelsen (alt inledning, handling och avslutning)				
förmåga att låta budskapet bilda en "röd tråd" genom berättelsen				
förmåga till varierat ordval				
textens innehåll och längd med tanke på uppgiften				
Argumenterande text				
förmåga att hålla en kronologisk följd i berättelsen (alt inledning, handling och avslutning)				
förmåga att låta budskapet bilda en "röd tråd" genom berättelsen				
förmåga till varierat ordval				
förmåga att argumentera för sin åsikt				

I Skolverkets (2011c) kartläggningsmaterial i svenska, *Språket på väg – del II*, för årskurs 7-9 beskrivs kvalitetsnivåer bland annat inom området "skriva". Exempel på kvaliteter i en fri text anges kunna vara gestaltande beskrivningar, röd tråd i handlingen, förekomsten av rörliga eller dynamiska verb eller språklig korrekthet. Stukát (2011, s. 60) skriver att en textanalys också kan fokusera på det innehållsliga på ett mer kvantifierande sätt. Denna uppfattning delas av Bergström och Boréus (2005) som menar att "med hjälp av innehållsanalys kan man göra kvantifierande jämförelser av förekomsten av vissa element i texter, något som t.ex. kan vara av intresse om man vill studera förändringar över tid" (s. 18). Men författarna nämner även nackdelar som att textens mellan-rader budskap inte uppmärksammas, eventuellt kan validiteten försämrans på grund av att ingen hänsyn tas till de sammanhang enheterna som räknas befinner sig i och att "intressanta aspekter i texter kan inte räknas eller mätas" (s. 85).

Som en del i den ordinarie undervisningen i ämnet samhällskunskap producerade eleverna två veckor innan interventionen en fri text såväl som en argumenterande text där skrivandet följde på ett samtal i klassen kring det aktuella temat som dessutom var kopplat till ett större arbetsområde som just behandlats i ett samarbete mellan so och svenska, m a o en arbetsgång

som kändes igen av eleverna. Elevuppgifterna gavs både muntligt och skriftligt (figur 3). De sju eleverna kodades från 1 – 7 så att texterna kunde avidentifieras.

Figur 3

<p>Uppgift fri text</p> <p>Förutsättning: Samtal i klassen om trafikmiljön, skolvägen mellan hem och skola, färdväg till skolan och risker/ faror i densamma. Händelser som har inträffat eller skulle kunna hända.</p> <p>Elevuppgift: Skriv en fri text om en händelse eller olyckshändelse i trafiken eller en spännande resa.</p>
<p>Uppgift argumenterande text</p> <p>Förutsättning: Samtal i klassen om olika trafikregler och dess betydelse.</p> <p>Elevuppgift: Skriv en argumenterande text där du väljer en trafikregel som du tycker är viktig och varför du tycker så.</p>

En pilotstudie genomfördes där skattningsskalan provades på tre av de sju elevtexterna i ”Fri text” och där urvalet av texter styrdes av att finna de texter som bedömdes ha den största variationen i kvalitet. Till pilotstudien valdes tre grundskolelärare i svenska varav två med flera decenniers erfarenhet bakom sig. I pilotstudien framkom det att frågeställningarna upplevdes relevanta och användbara oavsett skolform och årskurs. Dessutom kändes en skattningsskala i fyra steg som ett lagom antal, (figur 4).

Figur 4.

Exempel på skattning av en elevs text i pilotstudien

Fri text	0	1	2	3
förmåga att hålla en kronologisk följd i berättelsen (alt inledning, handling och avslutning)	Pilot 1, 2		Pilot 3	
förmåga att låta budskapet bilda en ”röd tråd” genom berättelsen	Pilot 1, 2	Pilot 3		
förmåga till varierat ordval	Pilot 1, 2		Pilot 3	
textens innehåll och längd med tanke på uppgiften	Pilot 1, 2, 3			

5.4.2 Undersökningen i tre steg

5.4.2.1 Pre-testens lärarskattning (Steg 1)

För skattningen av pre-testen valdes sex lärare varav tre lärare i grundsärskolan och tre grundskolelärare i svenska, samtliga med lång erfarenhet. Lärarna kodades från A – F.

5.4.2.2 Interventionen (Steg 2)

Första veckan

Interventionen inleddes med de argumenterande texterna. Inför den inledande lektionen delades klassen i två skrivgrupper med tre respektive fyra elever i vardera gruppen då jag

bedömde att sju elever skulle bli en för stor grupp för det förestående arbetet. Skrivgrupp 1 bestod av tre elever med lindrig utvecklingsstörning varav två med tillägget autistiska drag. En av dessa elever har en skrivförmåga jämförbar med eleverna i skrivgrupp 2 men placerades i denna grupp på grund av att eleven utifrån sin autism kräver likartad anpassning av undervisningen som övriga i denna grupp. Skrivgrupp 2 bestod av de fyra elever som kommit längre i sin skrivförmåga än eleverna i skrivgrupp 1. Dessa elever har diagnosen lindrig utvecklingsstörning.

I ett nyutkommet bedömningsstöd riktat till grundsärskolan förklarar Skolverket (2014) de särskilda hänsyn som behöver beaktas i undervisningen av elever inom autismspektrum;

Att föra samtal med elever med autismproblematik ställer krav på tydlighet och flexibilitet från de vuxnas sida. Dessa elever har ofta svårt att tolka och förstå budskap ur någon annans perspektiv. När läraren exempelvis ställer frågor till eleven svarar eleven på den explicit ställda frågan men inte på den underliggande fråga som läraren sannolikt avsåg. Svar på frågan "Vet du vad klockan är?" kan därför bli "Ja". Den som frågar vill sannolikt ha besked om tiden medan eleven svarar på frågan. Fokus på detaljer i stället för helheten är vanligt. Likaså kan instruktioner som erbjuder valmöjlighet vara svårtolkade för elever med autism. Vissa frågeord tycks vara svårare än andra att förstå och besvara. Särskilt frågor som kräver att eleven tänker bortom det som står i texten, exempelvis hur kom det sig? varför gjorde hunden så? Det kan också för vissa elever med autism te sig onödigt att besvara frågor som de förstår eller tror sig förstå att läraren redan har svaret på (s. 28).

Under första lektionen talade vi om att man kan skriva texter i olika genrer såsom faktatexter, fria berättelser, dikter och argumenterande texter. Vi enades om att argumenterande texter kan användas i insändare och i debatter men även om man vill förbereda sig för att visa vad man tycker är viktigt och varför. Man vill inte bara framföra sin åsikt utan också kunna få rätt/ få igenom sin vilja. Vi samtalade om att skicklighet i att argumentera i skriftliga sammanhang även kan föras över till muntliga sammanhang som att exempelvis förhandla om månadspeng med föräldrar osv. Med en presentation i powerpoint gick jag därefter igenom ett exempel i form av infogade bilder i en vågrät mall (figur 5) och som skulle kunna bli till en argumenterande text. Eleverna fick först gissa/ formulera budskapet i mitt exempel varefter jag, genom att tänka högt, modellerade min version samtidigt som jag skrev in den i presentationen.

I skriften *Gilla Läsa Skriva*, som vänder sig till grundsärskolans verksamhet, råder Skolverket (2014) att bildstöd används i undervisningen för att underlätta elevers skrivutveckling där läraren och eleverna tillsammans kan "sätta upp bilderna i kronologisk ordning på tavlan. Formulera med hjälp av gemensamt skrivande en kort passande text under varje bild." (s. 44). Betydligt tidigare, i en studie gjord av Lev Vygotsky (Vygotsky & Kozulin, 1986), fick eleverna uppdraget att hitta på berättelser utifrån en serie bilder som visade en händelse i sekvenserna inledning, handling och avslutning och med hjälp av ord som "because" eller "although".

Att ikläda sig rollen som den modellerande läraren har utförligt beskrivits av Reichenberg (2008) i samband med studien kring strukturerade textsamtal. Den modellerande läraren ger eleverna tillfälle till en form av observationslärande, läraren fungerar som en slags modell för hur eleven kan handla. Bandura (1974) hävdar att genom att man lägger ihop olika observationer i den sociala kontexten kan man ta det ett steg till och handla på ett nytt, personligt sätt och menar också att teorin om modellerande understryker betydelsen av individens kognitiva förmågor i högre grad än den, vid den här tiden, mer traditionella behaviorismen.


Figur 5

Inledning	Handling		Avslutning	
				
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____


Vi kopplade samtalet till ett tidigare tillfälle då klassen skrivit en argumenterande text om en trafikregel som man upplevde viktig och varför man hade den uppfattningen. Vid denna lektions genomgång enades vi om en viktig trafikregel som skrevs upp på tavlan och som vi gemensamt kompletterade med tre argument som underströk vikten av trafikregeln. Argumenten numrerades 1, 2 och 3.

Den vågräta mallen ger efter illustrerandet eleven en översikt och ett kom-i-håg över de tankar eleven har och som ska formuleras till text. Eleverna fick därefter en genomgång i hur bilderna från den vågräta mallen kopieras och klistras in ovanför de fem heldragna linjer som är avsedda att skriva på i den skrivmall som var förberedd. Efter utskrift häftas A4-arken till ett skrivhäfte (figur 6).

Figur 6



sidan 1



sidan 2

och så vidare ...

Eleverna uppmanades att använda sig av fyra till fem bilder.

Vad tyckte eleverna var viktigt att övertyga andra om? På min fråga fick jag följande förslag:
 Lön till alla elever! Djurförsök borde förbjudas! Gratis buss- och tågresor till alla!

Till hjälp för eleverna att skriva argumenterande text gick vi igenom den arbetsordning de hade att följa jämte lämpliga ord och fraser att använda (figur 7 och 8). Eleverna fick varsitt utskrivet exemplar.

Figur 7

Arbetsordning	
1) Tänk på något som du tycker är viktigt.	(illustrera i mallen)
2) Tänk ut tre argument som stöder det du tycker.	(illustrera i mallen)
3) Skriv ut mallarna.	
4) Skriv text till bilderna.	
5) Sätt rubrik på din text!	
6) Om du vill så kan du skriva ut din text på dator när du är klar!	

Figur 8

Du kan använda fraser och ord som:				
Jag tycker att...	Jag anser att...	Jag tycker inte om...	Jag tycker inte att...	Enligt min åsikt...
Min åsikt är att...	därför att...	dels... och dels...	å ena sidan... å andra sidan...	

Därefter hade vi ett gemensamt samtal i gruppen om vad var och en av eleverna ansåg viktigt och vilka argument som kunde ses som viktiga i saken. Eleverna fick klart för sig att det var fullt tillåtet att låna idéer från varandra. Efter det kunde eleverna sätta igång sitt arbete på datorerna där mallarna redan var inlagda och jag ägnade mig åt individuellt stöd för de elever som glömt hur man infogar bilder och anpassar dem i en mall. Eleverna använde framför allt clipart för att leta illustrationer men även bildgallerier på nätet. Jag uppskattar att vi i genomsnitt kommer att kunna ägna två lektioner per grupp och vecka åt arbetet. Samtliga elever skrev minst en text under den första veckan. En av eleverna skrev som om bilden symboliserade första meningen och fortsatte sedan därifrån. Genom att jag täckte över bilden förstod eleven att en sådan text inte fungerade ifall vi klippte bort bilderna. Just detta moment krävde extra påminnelse och träning till en början. Tre elever hann illustrera en andra text men fick skjuta upp skrivandet till nästkommande vecka.

Andra veckan

När arbetet fortsatte påföljande vecka visade det sig att för lång tid förflutit för de tre elever som illustrerat en kommande text. Eleverna upplevde det som svårt att komma ihåg sin tanke och planering trots bildstödet. Från och med nu fick eleverna göra klart illustration och textskrivande under samma vecka. Flera elever ville få tillgång till en enklare mall (figur 9) för sitt fortsatta skrivande. De ville dessutom skriva direkt i mallen på datorn för att sedan skriva ut text och illustration.

Figur 9

Bild				
Text				

"Det är bättre med alla bilder på samma sida som man ska skriva på." (Elev, 1 oktober 2014)

Tredje veckan

Tredje, och sista, veckans arbete med de argumenterande texterna inleddes med att eleverna fick ta del av varandras färdiga texter sedan föregående veckor. Goda exempel lyftes och diskuterades. Eleverna påmindes om att det var fullt tillåtet att låna idéer från varandras texter. Skrivmallarna ändrades återigen. En elev ville ha en lodrätt mall vilket ordnades (figur 10). Vid lektionen dagen efter användes den nya mallen av samtliga elever utom en.




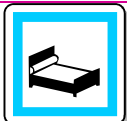

Figur 10

Bild	Text

Fjärde veckan

Viss undervisningstid hade försvunnit till sådant som händer i skolvardagen och som är svårt att förutse. Jag var tveksam till om textskrivande i två genrer kunde hinnas med i interventionens tidsplan. Men eleverna började tycka att de hade skrivit tillräckligt om sådant de tyckte var viktigt och ville argumentera för, så jag beslutade att vi skulle gå vidare med att skriva fria texter. Men först ville eleverna läsa upp texter från föregående arbetspass. Efter det fick gruppen exempel på hur jag byggde upp en berättelse (inledning, handling, avslutning) med stöd av bilder (figur 11) och tillsammans utvecklade vi sedan den ursprungliga berättelsen som en övning i hur man kan tänka på olika sätt (och i olika kvaliteter!).

Figur 11

Inledning	Handling			Avslutning
				
Först åkte jag bil.	Sedan flög jag.	Jag kom till Paris.	Jag bodde på hotell.	Jag åt pizza sista kvällen.
Vi åkte bil från Vänersborg till Göteborg.	Vi flög från Landvetter tidigt på morgonen.	Det regnade när vi kom fram till Paris	Först letade vi upp hotellet.	Vi åt pizza med skinka sista kvällen.
Jag och min familj åkte bil från Vänersborg till Göteborgs flygplats Landvetter.	Vi flög från Landvetter tidigt på morgonen. Flygplanet var nästan fullsatt.	Det regnade mycket när vi kom fram till flygplatsen i Paris. Paris ligger i Frankrike.	Vi åkte buss från flygplatsen till centrala Paris. Sedan letade vi upp vårt hotell.	Varje dag åt vi på restaurang. Sista kvällen åt vi varsin stor pizza med skinka på.

Den fria texten kunde handla om något man upplevt, ville uppleva eller ren fantasi och det var fortfarande tillåtet att låna idéer från varandra. Exempel på rubriker som föreslogs var bland annat *När mormor flög i luften*, *Jag och min kompis* och *En drömresa* och som skrevs upp på tavlan. Samtliga elever utom en skrev direkt på datorn och valde den lodräta skrivmallen.

En elev ville använda den vågräta skrivmallen, skapa berättelsen med hjälp av bilder, skriva ut bildserien och använda den framför sig under tiden eleven skrev berättelsen för hand för att slutligen skriva in den på datorn.

Femte och sista veckan

Skrivandet av fria texter fortsatte. Eleverna protesterade mot att det var sista veckan på interventionen men gladdes åt att de skulle få ytterligare ett skrivtillfälle för att skriva post-testens två texter.

5.4.2.3 Post-testens lärarskattning (Steg 3)

Efter att interventionen avslutats skrev eleverna en fri text och en argumenterande text för en post-test. Inför skrivandet repeterades hur man kan bygga upp texten i respektive genre och förslag på ämnen respektive rubriker skrevs upp på tavlan.

5.5 Bearbetning och analys av insamlat material

Operationell definition är en specificering av hur material ska samlas in och sedan tolkas, även kallat operationalisering. Den teoretiska definitionen (specificering av problemställningen) ger att i empiriska undersökningar är en operationalisering en nödvändighet. Studiens socio-kulturella perspektiv operationaliserades genom interventionens tre insatser som utmynnade i elevtexter. Post-testens elevtexter kodades 1-7 utifrån den kodning varje elev gavs i pre-testen. Pre-test och post-test skattades av samma grupp av lärare. Därefter sammanställdes uppnådd poäng i pre- och post-test för varje elev för att kunna mäta interventionens effekt på varje elev och eventuella skillnader mellan eleverna. Medelvärde och standardavvikelse beräknades och avslöjade frånvaro av normalfördelning vilket inte är ovanligt vid små stickprov. Vid normalfördelning använder man ett *paired sample t-test* (parvisa observationer) för att jämföra medelvärden. Ett *paired sample t-test* används för att påvisa signifikanta skillnader mellan två medelvärden som uppnåtts genom lika mätmetod men med skillnad i förutsättningar som exempelvis en påverkan av en intervention medför. I det här fallet med ett så litet antal deltagare väljs ett icke-parametriskt test, *Wilcoxon Signed Ranks test*, som inte är beroende av medelvärde vid beräkning av resultat.

5.6 Reliabilitet

Begreppet reliabilitet (tillförlitlighet) syftar till hur tillförlitligt och noggrant ett mätinstrument är. Fel på mätinstrument, feltolkningar, felräkningar och felskrivningar skulle kunna ge upphov till brister i resultatets reliabilitet. Sundell och Karlberg (2009) uttrycker att flera krav bör ställas på en metod för att den ska anses generera tillförlitliga resultat i en forskningsstudie. De nämner bland annat behovet av jämförelsegrupper, data som samlas in såväl före som efter insatsen och vikten av ett antal, sinsemellan oberoende, effektstudier som visar samma resultat. Författarna understryker också att en effektutvärdering endast besvarar frågan om ett speciellt arbetssätt i genomsnitt har visat sig mer effektivt än ett annat.

Denna studie inleds med en pre-test varpå interventionen inleds och som följs av en post-test i en kvasi-experimentell design men utan kontrollgrupp. En studie given en experimentell forskningsdesign hade stärkt dess reliabilitet. I en experimentell forskning, enligt Stukát (2011), skulle man ha kunnat utgå från två förhållandevis likartade parallellklasser och genomföra en intervention i en av klasserna medan den andra klassen undervisas utan någon påverkan. Med tester före och efter studien i de båda klasserna analyseras därefter resultatet. Svårigheter att finna två liknande undervisningsgrupper och en begränsad tid för studien medförde att den fick ges en kvasi-experimentell design.

När det gäller aktionsforskning, som liksom interventionsforskning anses vara praktiktäna forskning, talar Rönnerman (2012) om vikten av att hålla en distans till det som är bekant när man beforskar den egna praktiken. Det är en viktig reflektion att bära med sig under studiens genomförande. Interventionens syfte är att undersöka hur väl tre insatser (lärarens modellerande i en sociokulturell kontext, bildstöd och skrivmallar) utvecklar elevers skrivförmåga. Interventionen har genomförts i en grupp av elever med lindrig utvecklingsstörning vilket innebär att läraren behöver vara extra lyhörd och flexibel för förändring i undervisningssituationen när situationen så påkallar. Jag kan konstatera att interventionens insatser har varit konstanta med ett undantag, skrivmallarna. Skrivmallarna har funnits med under hela interventionen men har ändrat karaktär utifrån individuella önskemål från eleverna. Jag har gjort bedömningen att det varit nödvändigt för att tillmötesgå de elever som hade behov av framför allt en enklare skrivmall. Skrivmallar har dock varit en av insatserna under hela interventionen och jag ser förändringen av mallarnas utformning som en form av anpassning och utvecklingsarbete under studien gång och som inte påverkar resultatet på ett felaktigt sätt samtidigt som det ska noteras.

5.7 Validitet

Validitet (giltighet), i hur hög grad det man avser att mäta verkligen mäts. För en hög validitet måste mätinstrumentet ha en hög reliabilitet. Mätinstrumentets reliabilitet spelar dock ingen roll ifall mätinstrumentet inte är relevant för det jag vill hävda. I bedömningen av validitet behöver syfte och frågeställningar jämföras med i hur hög grad de stämmer med mätinstrumenten. Resultatet från studien analyseras utifrån de inledande och avslutande lärarskattningar av elevtexter som gjorts. Lundberg och Sterner (2006) menar att lärarskattningar har hög validitet, bland annat fick lärarna i en studie skatta elevernas läsförmåga där resultatet av skattningen jämfördes med ett objektiva läsförståelsetest på samma elever och som utföll med en korrelationsnivå på 0.78 där 1.0 betyder en fullständig överensstämmelse och 0 saknar överensstämmelse. Jag menar att i en praktiktäna forskning, som en intervention är exempel på, kan det vara en fördel om denna bedömning utförs av fler personer. I den aktuella interventionen utfördes skattning av elevtexter vid en pre-test och en post-test av lärare med erfarenhet inom olika skolformer och stadier inom ämnet svenska. Skattningsskalorna i fyra steg och med fyra kriterier, testades först i en pilotstudie innan pre-testen där tre ämneslärare i svenska utförde en skattning av ett urval från samma texter. Av de tre ämneslärarna var två lärare med vardera tre decenniers erfarenhet av bedömning av elevtexter. Då tre av pre-testens texter även skattades i pilotstudien kan de ses som ett referensmaterial till pre-testens lärarskattning.

5.8 Generaliserbarhet

För vem eller vilka kommer resultatet av interventionen att gälla? Då undersökningen vilar på ett icke-representativt bekvämlighetsurval bör den uppfattas som mycket begränsad och de

slutsatser som framkommit ska ses i det perspektivet. Resultatet bör i första hand anses gälla enbart för den genomförda studien. Göransson och Nilholm (2009) har genom sin artikel om smygrepresentativitet uppmärksammat mig på problemet med att forskare låter resultat från undersökningar på en begränsad population gälla som resultat för en vidare eller annan population. Framtida liknande interventioner, gärna med en experimentell design, skulle kunna belägga eller vederlägga studiens resultat och generaliserbarhet.

5.9 Bortfall

Med bortfall menas i det här fallet att antalet deltagare i interventionen är färre när den avslutas än när den påbörjas. Ett bortfall skulle möjligtvis kunna vara en kritisk punkt för studiens validitet. Inget bortfall noterades under studiens gång.

5.10 Etik

Vetenskapsrådets (2007) riktlinjer för forskningsetiska principer innebär i korthet att informanten informerats om studiens syfte, givit sitt samtycke, lovats anonymitet och att det insamlade materialet endast ska nyttjas i vetenskapligt syfte och enbart i den aktuella studien. Informanten har också rätt att när helst avbryta sin medverkan i studien.

Kräver en intervention särskilda hänsyn? Smedler (2012) anser att ”Interventionsstudier ställer särskilda etiska krav, eftersom studiedeltagarna är föremål för påverkan. Detta är en avgörande skillnad visavi forskning som enbart bygger på registrering av sakförhållanden, utan aktiv påverkan.” Även om avsikten med en intervention är god och ska gynna utveckling måste vi vara medvetna om att själva syftet med den är att påverka och att den får konsekvenser för de som ingår.

5.10.1 Information om studiens syfte

Deltagande elever, deras vårdnadshavare, rektor och arbetslaget informerades om syftet med forskningen, hur den planeras att genomföras och vem forskningshuvudmannen var.

5.10.2 Samtycke, nyttjandekravet, konfidentialitet och datasäkerhet

Stukát (2011) uttrycker att ett beroendeförhållande inte bör föreligga mellan deltagare och forskare. I en situation där läraren forskar i sin egen praktik kan ett beroendeförhållande existera vilket behöver beaktas när det gäller samtycke till deltagande. Frivillighet att delta i undersökningen och rätten av avbryta sin medverkan i densamma måste klart framgå. Med tanke på den unga åldern hos några av deltagarna och att det är en grupp elever med lindrig utvecklingsstörning bör ett samtycke i skriftlig form övervägas, både från deltagare och från deras målsmän.

Elever och vårdnadshavare informerades muntligt och skriftligt om att de texter som eleverna skrev inom studiens ram skulle samlas in av mig, avidentifieras, kodas och enbart användas i forskningssyfte (bilaga 2). Anonymitet utlovades i den slutliga rapporten men man skulle vara medveten om att det i arbetslaget kommer att vara känt att klassen deltog i en studie. Samtliga elever fick också muntligt information om att deltagandet i studien var frivilligt och att man hade rätt att när som helst avbryta sin medverkan i själva undersökningen men då interventionen skedde i den ordinarie undervisningen hade man alla möjligheter till fortsatt deltagande i undervisningen. Den information som gavs muntligt till eleverna gick också hem i ett missiv för samtycke genom underskrift från såväl vårdnadshavare som av elev. Det insamlade materialet hanterades enbart av mig, behandlades

konfidentiellt och kodades innan det lades in i datorn. Datorn är personlig och lösenordskyddad. Rådatan förvarades i ett låst skåp på arbetsplatsen.

6. Resultat

Avsnittet inleds med exempel och kommentarer från interventionens tre steg och följs av en presentation av en del av den statistik som varit möjlig att ta fram från de två lärarskattningar som gjorts av elevtexterna. En beräkning av interventionseffekten visar att elevernas förmåga att skriva fri text ökar med 12.9 % och argumenterande text med 14.3 %.

6.1 Pre-testens lärarskattning (Steg 1)

Figur 12 visar resultat från pre-testens skattning av en elevs argumenterande text och en elevs fria text. Lärarna, som kodades från A – F, visar överlag en samsyn i sin skattning även om en viss naturlig variation kan noteras. Däremot avslöjade pre-testen stora skillnader i elevernas skrivförmåga, oavsett genre. Något som dock kan ses som gemensamt för nedanstående texter är avsaknaden av inledning, som läsare kastar man direkt in i budskapet. Elev 4 uttrycker sitt budskap kärnfullt men mycket kortfattat vilket överlag ger en låg skattning. Enstaka lärare ser något mer välvilligt på texten och dess överensstämmelse med kriterierna. Texten som Elev 1 skriver är fylligare och skattas betydligt högre än föregående exempel. Det finns dock en viss spridning i hur man skattar framför allt de kriterier som anger en röd tråd och textens innehåll och längd. Någon lärare saknar den röda tråden helt medan andra skattar uppfyllelsen av kriteriet högt.

Figur 12.

Elev 4, argumenterande text.

Elevens text: ”Att vinna på racerbilar. För det är kul att vinna.”

	0	1	2	3
förmåga att hålla en kronologisk följd i berättelsen (alt inledning, handling och avslutning)	A C E F	B	D	
förmåga att låta budskapet bilda en ”röd tråd” genom berättelsen	A E F	B C	D	
förmåga till varierat ordval	E F	A B C D		
förmåga att argumentera för sin åsikt	A E F	D	B C	

Elev 1, fri text.

Elevens text: ” Drömmolycka - Att många personer går på en bilgata. Och en bil kommer bakom de. De tittar bakåt. Och de bryr sig inte och bara går framåt. Bilen kör full fart framåt. Och kör på alla personerna. Personen som satt i bilen, försvinner till en annan stad eller land. Och personen blir efterlyst. Alla personer oroliga. När de hittar personen som gjorde det sätter de honom i fängelset för resten av livet.”

	0	1	2	3
förmåga att hålla en kronologisk följd i berättelsen (alt inledning, handling och avslutning)		E		A B C D F
förmåga att låta budskapet bilda en ”röd tråd” genom berättelsen	C		E F	A B D
förmåga till varierat ordval			A B D F	C E
textens innehåll och längd med tanke på uppgiften		E F	B C D	A





6.2 Interventionen (Steg 2)

Argumenterande och fria texter från pre-testens elev 1 och 4 får exemplifiera det framväxande resultatet från interventionens tre insatser. Elev 4 saknar fortfarande efter två veckors intervention en uttalad inledning men har utvecklat ett flöde i skrivandet och omfamnar fler perspektiv i sin text. Efter ytterligare en veckas arbete inleds texten med vad som uppfattas viktigt helt i enlighet med den givna instruktionen. Det finns fortfarande ett mönster av upprepning i texten (figur 13).

Figur 13.






Elev 4, argumenterande text, andra veckan. ”Jag tycker att det var bra att ha bilderna på en rad.” (Elev 4)

Musik

			
Det är blandat musiksmak för mig.	Det är magic att lyssna på.	Det koncentrerar mig.	Det blir inget sagt. Det blir tystare.

Elev 4, argumenterande text, tredje veckan.

Bästa kompisar






				
Mina vänner är snälla. Det är viktigt för mig att ha vänner.	Dom stödjer dig när man ledsen.	Dom riktiga vännerna hjälper dig med lyfta saker.	Dom viskar inte bakom din rygg.	Dom bråkar inte med dig.

Utvecklingen för Elev 1 mellan pre-testen och interventionens femte och sista arbetsvecka i skrivandet av fri text visar redan i de inledande två meningarna hur kunskapen i att skriva argumenterande text överförs i det fria skrivandet. Texten visar överlag en högre kvalitetsnivå genom de återkommande argumenterande inslagen men även genom det betydligt mer vidgade perspektivet i berättelsen som framträder (figur 14).

Figur 14.

Elev 1, fri text, femte veckan.

Min drömresa till USA!

	Jag vill åka till USA, New York. Det är för jag vill komma ut i världen och lära känna en del folk i länder. Och jag har 50-52 släktingar i USA och jag vill träffa de, men vet inte var de bor nånstans i USA. Då får jag lära mig engelska också.
	Jag vill åka till Floridas Disneyland. Min pappa vill se Space-Center på Disneyland och jag vill gå runt och kolla, köpa något eller åka en del karuseller. Och träffa alla Disney-figurerna Musse Pigg, Mimmi, Långben och alla andra.
	Jag vill åka till Cuba fast ligger rätt nära och det tillhör inte USA. För det finns en lyx kryssning nånstans i Cuba och då åker man runt hela Cuba. Och det finns många fina fiskar, däggdjur och korallrev. Det finns mycket att gå och kolla på.
	Jag vill också åka till Los Angels. Jag skulle vilja åka till Hollywood, i Hollywood så finns det mycket "Kändis-plattor" på trottoaren. Och det är roligt att gå och titta och bada vid stranden.
	Till sist vill jag åka till Hawaii. Det är så fina hus, stränder och samhället. Och man märker väldigt mycket i naturen. Man blir glad när man kommer dit i naturen.

6.3 Post-testens lärarskattning (Steg 3)

En vecka efter det att interventionen avslutats skrev eleverna en argumenterande text och en fri text för en avslutande skattning. Post-testen utfördes av samma sex lärare som utförde pre-testens skattning. Även här kan noteras en viss naturlig variation i skattningen om än i mindre omfattning än i tidigare utförd pre-test. De argumenterande texter som Elev 4 presterat har utvecklats från pre-testens mycket låga skattning till en relativt hög skattning av den avslutande post-test texten (figur 15). Från den kortfattade argumenterande texten, utan egentlig inledning, som presenterades i pre-testen skriver Elev 4 i post-testen en text med en statuerande inledning och där argumenten, istället för att staplas på varandra, hänger ihop i en kedja av konsekvenser där det ena leder till det andra och som skulle kunna inträffa om man inte tar till sig det inledande budskapet.

Figur 15.

Elev 4, argumenterande text.

Elevers text: " Fängelse - Att ta droger är inte bra. För det drabbar dig. Du får böta mycket pengar till slut. Då kan du hamna i fängelse. Det kan bli allvarligt för dig. Du får inga kompisar. Polisen tar dig. Du tror att man gör bra saker. Men det blir fel. Du blir dum i huvudet.."

	0	1	2	3
förmåga att hålla en kronologisk följd i berättelsen (alt inledning, handling och avslutning)			<i>B D E F</i>	<i>A C</i>
förmåga att låta budskapet bilda en "röd tråd" genom berättelsen			<i>B D E</i>	<i>A C F</i>
förmåga till varierat ordval		<i>E</i>	<i>A B C D F</i>	
förmåga att argumentera för sin åsikt			<i>B E</i>	<i>A C D F</i>

En första värdering av skattningen av den fria text som Elev 1 skrivit ger intrycket av en blygsammare utveckling jämfört med skattningen av pre-testens text (figur 16). Här finns dock anledning att ta hänsyn till den takeffekt (eng: ceiling effect) som uppstod i pre-testen. Egidius (2008) menar att en takeffekt, eller dess motsats golfeffekt, uppstår när variationen i svårighetsgrad på ett prov är otillräcklig och omöjliggör ett särskiljande av förmågor. En takeffekt i denna undersökning kan sägas uppstå då eleverns prestationer inte kan bedömas högre i post-testen än i pre-testen även om en utveckling i en förmåga skett. Trots en insats kan till synes elevens utveckling ha stått stilla. Elev 1 skriver i post-testen en text som behandlar ett betydligt allvarigare ämne än texten från pre-testen. Man kan ana en självupplevd bakgrund till texten som också speglar författarens förmåga att förmedla egna känslor och empati för andra.

Figur 16.

Elev 1, fri text.

Elevers text: ” Om mobbing - De 10 000 – 100 000 personer som blir mobbade kan må så himla illa så att de tar livet av sig. Av 10 000 – 100 000, och jag är en av de 10 000 personerna. Många elever hotar lärarna, eleverna får tänka JÄTTE-NOGA vad de säger! Jag har hotat på nätet någon GÅNG och jag ångrade mig så mycket att jag GJORDE det! Många pratar illa om folk. Några har säkert mobbat ... Och de är IDOTER. De tänker inte efter sig. Personerna som mobbade folk har inte bra hemma, då behöver de söka hjälp. Inga personer tänker sig för att de mobbar andra eller blir mobbad själv. Det är jätte jobbigt att inte tänka sig för... Många mobbare lämnar väldigt djupt sår efter sig. Det blir aldrig bra, alla mår så himla dåligt av att bli mobbad. En del människor tycker att det är jättesvårt att säga till fröknar, föräldrar eller andra vuxna, att de ska säga till de som mobbar. Det hjälper inte att bara säga något. Fröknarna ska försöka hjälpa sina elever att reda ut de här hoten, mobbningen eller kränkningarna. Så här får man inte göra, om man går i korridoren och då kommer någon, puttar personen mot skåpen. Människan får hjärnskakning. Sen står personen framför den människan och bara kollar. Det är inte okej att göra. Man ska bara gå förbi den bara och säga hej eller göra ingenting... Det är JÄTTEBRA att ha ett husdjur, då kan man gosa med det, leka eller något annat. Husdjuren tröstar personens hjärta, så att personen mår bra eller att personen glömmet bort det.”

	0	1	2	3
förmåga att hålla en kronologisk följd i berättelsen (alt inledning, handling och avslutning)			CD	ABEF
förmåga att låta budskapet bilda en ”röd tråd” genom berättelsen			DE	ABCF
förmåga till varierat ordval			CE	ABDF
textens innehåll och längd med tanke på uppgiften			C	ABDEF

Som tidigare nämnts i litteraturgenomgången menar Olinghouse och Colwell (2013) att brister i förmågorna att planera sitt skrivande, själva skrivandet, reflekterandet och utvecklandet av det redan skrivna utmärker skrivandet hos barn med inlärningssvårigheter. Den utveckling av skrivförmågan som texterna ovan är exempel på, och som kan ses generellt i post-testens texter i jämförelse med pre-testen, kan tolkas som att interventionens tre insatser varit ett stöd för just dessa förmågor. Elev 3 uttrycker liknande tankegångar två veckor in i interventionsperioden; ”Det är lättare att skriva när man har bilder. Bilderna gjorde så att jag kommer ihåg vad jag ska skriva”.

6.4 Bearbetning av lärarskattningarna

Vid en första bearbetning av materialet beräknades de enskilda medelvärdena för vad var och en av de sju eleverna uppnått genom sex lärares skattning av fyra kriterier på skrivförmåga och med en poängskala i fyra steg, (figur 17). Enligt Körner och Wahlgren (2005) är (aritmetiska) medelvärdet ”summan av de observerade värdena dividerad med antalet observationer” (s. 47) eller som Byström och Byström (2011) uttrycker det, ”ett materials tyngdpunkt/ balanseringspunkt” (s. 179).

Figur 17.

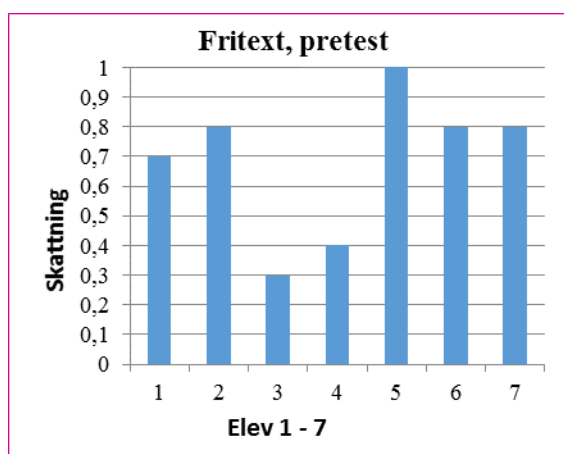
Exempel på skattning av elevs skrivförmåga, pre-test och post-test.

Lärare A, B, C, D, E, och F.

Fri text	0	1	2	3	0.749, 0.902
förmåga att hålla en kronologisk följd i berättelsen (inledning handling avslutning)		E	CD	ABCDF ABEF	0.888 0.888
förmåga att låta budskapet bilda en "röd tråd"	C		EF DE	ABD ABCF	0.722 0.888
förmåga till varierat ordval			ABDF CE	CE ABDF	0.777 0.888
textens innehåll och längd med tanke på uppgiften		EF	BCD C	A ABDEF	0.611 0.944

Argumenterande text	0	1	2	3	0.555, 0.888
förmåga att hålla en kronologisk följd i berättelsen (inledning handling avslutning)		A	CEF AB	BD CDEF	0.722 0.888
förmåga att låta budskapet bilda en "röd tråd"	F	A	CE AB	BD CDEF	0.611 0.888
förmåga till varierat ordval			ACDEF BD	B ACEF	0.722 0.888
förmåga att argumentera för sin åsikt	BCDF	A	E BF	ACDE	0.166 0.888

Därefter avrundades medelvärdet till en decimal enligt principen att om den sista decimalen i talet är 5 ska den näst sista decimalen avrundas till närmast jämna siffra, 0.55 avrundas till 0.6, medan 0.25 avrundas till 0.2, (figur 18).

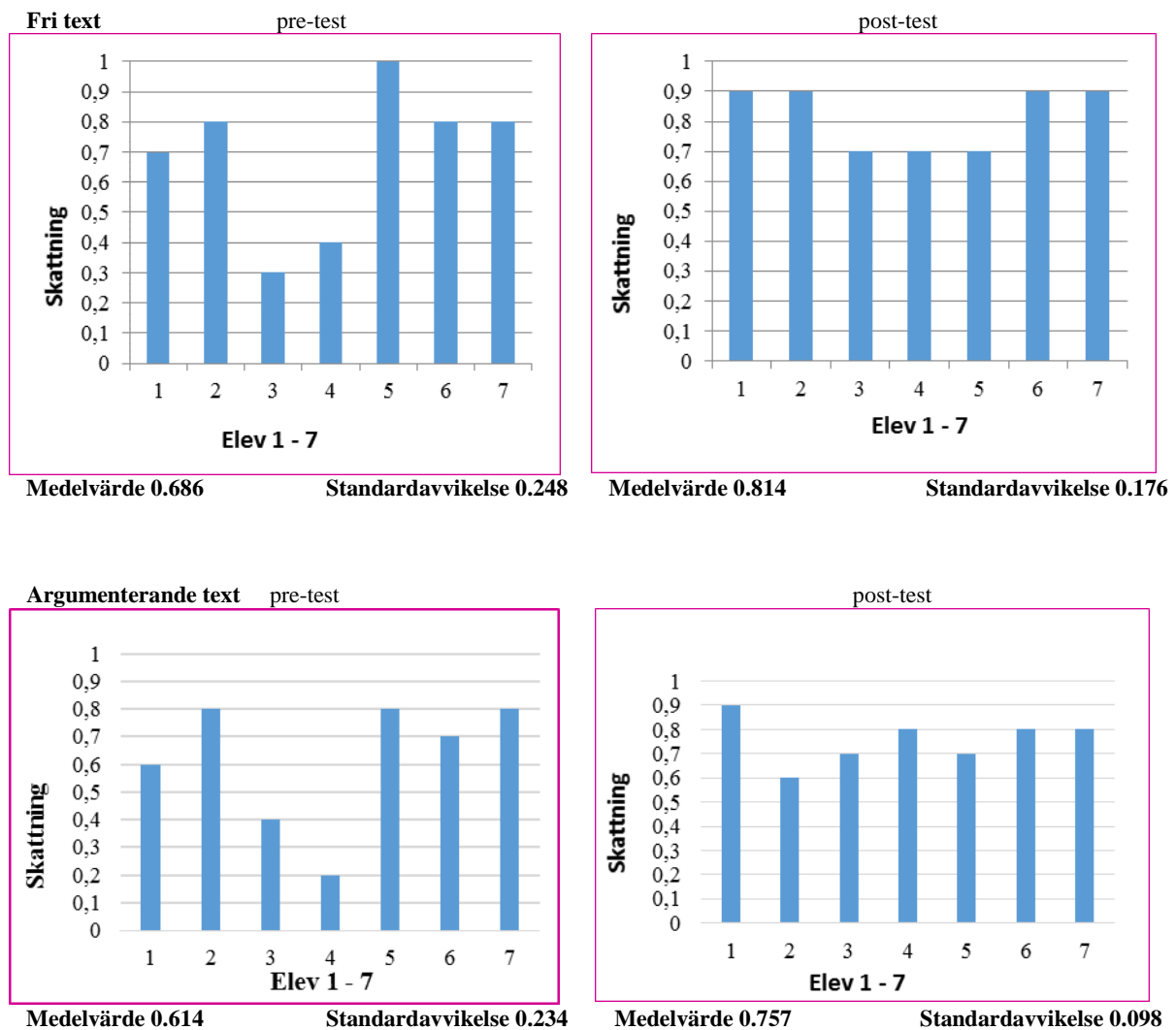


Figur 18.

6.5 Deskriptiv statistik för elevgruppen

Utifrån elevernas medelvärde i den argumenterande textens och den fria textens pre-test räknades ett medelvärde fram för elevgruppen som helhet och som bildade underlag för en beräkning av standardavvikelsen, (figur 19). Enligt Körner och Wahlgren (2005) ska standardavvikelsen ses som ”ett sammanfattande mått på de enskilda observationernas spridning kring medelvärdet”, (s. 50).

Figur 19.



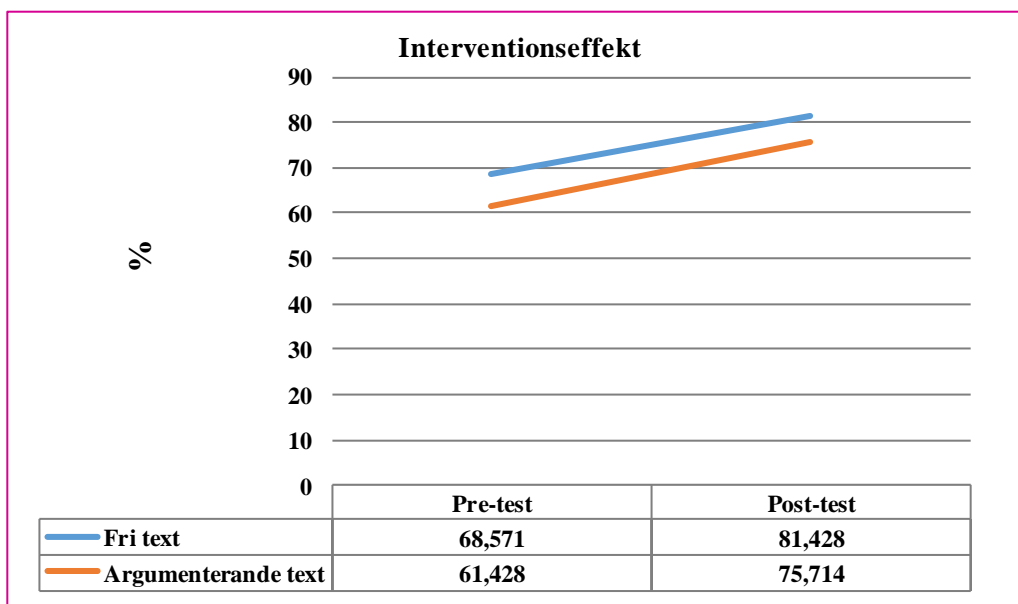
6.6 Normalfördelning

Körner och Wahlgren (2005) beskriver en normalfördelning som ett fenomen ”fullständigt bestämd av sitt medelvärde och sin standardavvikelse” (s. 97). Visuellt kan en normalfördelning åskådliggöras genom en kurva som alltid är symmetrisk kring dess medelvärde (Körner & Wahlgren, 2012). Förutsatt att stickprovet inte är för litet framgår vid upprepade stickprov en variation i resultatet som kan beskrivas med en normalfördelning. Föreliggande studie saknar slumpmässigt urval och utgör ett mycket begränsat stickprov vilket kan ses som en förklaring till avsaknad av en normalfördelning.

6.7 Förändringseffekt

Genom att beräkna skillnaden mellan pre-testens och post-testens medelvärden blev interventionens förändringseffekt synlig. För att öka dess tolkbarhet multiplicerades värdena med 100, (figur 20).

Figur 20.



Interventionseffekten på elevernas förmåga att skriva fri text visade en ökning på 12.9 % och på argumenterande text 14.3 %.

6.8 Analys

Ska resultatet ses som trovärdigt? För att beräkna en interventionseffekts sannolikhet används parvisa observationer (*paired sample t-test*) för en jämförelse av medelvärden. I det här fallet med ett så litet antal deltagare väljs ett icke-parametriskt test (*Wilcoxon test*) där ett *W*-värde erhålls.

Testet visade för det första att det skedde en statistiskt signifikant förbättring av elevernas fritext ($W=2$, $p \leq 0.05$). För det andra skedde en statistisk signifikant förbättring av elevernas argumenterande text ($W=2$, $p \leq 0.05$).

7. Diskussion och avslutande reflektioner

Tidigare forskning (Berthén, 2007; Reichenberg & Lundberg, 2011; Graham & Perin, 2007) har kommit fram till att en modellerande undervisning med en tydliggörande pedagogik i form av konkret steg-för-steg-undervisning och där en hög grad av interaktion mellan elever och elever-lärare uppmuntras ses som betydelsefulla faktorer för en framgångsrik skrivutveckling. En sådan undervisning gynnar speciellt elever med inlärningssvårigheter som också kan vara i behov av stöd för sitt korttidsminne genom skriftliga instruktioner och bildspråk (Lynch & Warner, 2012). Mycket av den forskning som gjorts kring läs- och skrivutveckling konstaterar att läs- och skrivutveckling går hand i hand men lämnar därmed skrivutvecklingen för att fokusera på läsutvecklingen. Till stora delar anses fortfarande stavningsträning vara en viktig komponent i elevers skrivutveckling samtidigt som det slås fast att det också kan vara en del av problemet (Granqvist, 2013). De elever som bäst behöver träna skrivning undviker det då de formella kraven snart nog upplevs som för höga.

Syftet med föreliggande studie har varit att pröva om alternativa arbetssätt kan leda till ett ökat och lustfyllt flöde i elevernas skrivande där kraven på grammatisk korrekthet minimeras. Resultatet pekar på att en undervisning som vilar på en socio-kulturell kontext för lärande, samtidigt som de exekutiva funktionerna får stöd utifrån elevers individuella behov, väl motsvarar kriterierna för ett sådant arbetssätt. Studien bör kunna bidra till att erbjuda alternativ till de mer traditionella skrivutvecklande arbetssätten som bygger på stavningsträning.

7.1 Resultatdiskussion

Resultatet i denna undersökning speglar skrivutvecklingen under en intervention bland sju elever vilket innebär att de slutsatser som dras begränsas till att gälla enbart denna grupp. Trots detta kan det dock vara av intresse att se om det är möjligt att knyta samman resultatet av interventionen med vad som framkommit i litteraturen och till den teorianslutning jag föreslår i tidigare avsnitt.

Genom interventionens tre insatser, modellerande lärare, bildstöd och skrivmallar, blir dialogen elev-elev och elev-lärare en viktig förutsättning för att kunna dela tankar och att vara varandras resurser i kunskapandet i enlighet med teorin om hur eleven utmanas i sin proximala utvecklingszon (Vygotsky, 1930). Interventionens pedagogiska struktur möjliggör också en systematiskt utvecklad undervisning vilket framhålls som en framgångsfaktor i jämförelse med när kunskapandet överlämnas till eleven att ta ansvar för (Vygotsky, 1986). Den flexibilitet och anpassning som insatserna tillåter bidrar till att en hög grad av individualisering är möjlig. Av det som framkommit ovan, och genom den operationalisering av socio-kulturell teori som interventionens tre ben modellerande lärare, bildstöd och skrivmallar inneburit, uppfattar jag att de anspråk jag framför på att undersökningen knyter an till det socio-kulturella perspektivet bör kunna ses som berättigade.

Har interventionen på ett övertygande sätt inneburit en positiv skrivutveckling i elevgruppen? Det enkla svaret på den frågan är: - Ja, det har den. Interventionseffekten visar på att elevernas förmåga att skriva fri text ökat med 12.9 % och förmågan att skriva argumenterande text med 14.3 %. Ett något mer reflekterat svar på frågan får bli: - Ja, men i varierande grad och beroende på genre. Elevernas skrivutveckling visar nämligen stora skillnader eleverna sinsemellan och mellan genrer. De mest svagpresterande eleverna visar största utvecklingen i sin skrivförmåga oavsett genre. Bryter man ner resultatet på genre har förmågan att skriva argumenterande text utvecklats mest. Allra störst ökning av skrivförmåga har skett av de mest

svagpresterande eleverna på den argumenterande textens fjärde kriterium, *förmåga att argumentera för sin åsikt*.

Vilka förklaringar kan finnas till interventionens resultat? Eleverna har undervisats i skrivning även tidigare. Normalt har detta skett i skrivperioder och i olika genrer. Mig veterligen har eleverna inte undervisats i att skriva argumenterande texter tidigare vilket skulle kunna vara en förklaring till att utvecklingen var som störst i denna genre.

Låt oss se effekten av interventionen i ljuset av vad som framkom kring kognitionsforskningen i litteraturgenomgången. Interventionen är gjord med utgångspunkt i ett socio-kulturellt perspektiv. För mig har det dock inte varit möjligt att lämna delar av kognitionsforskningen obehandlad. Anledningen är min uppfattning att den ger läraren kunskaper som bidrar till möjligheten att se eleven från ett vidgat perspektiv tillsammans med verktyg för en högre grad av individualiserad undervisning i ett samspelande sammanhang. Såväl Lundberg (2008) som Taube (2011) ser begränsat ordförråd och arbetsminne, brister i metakognitiv förmåga och motoriska svårigheter som hinder för en god skrivutveckling. I detta får de stöd av den internationella forskningens företrädare Olinghouse och Colwell (2013) och Troia och Graham (2002) som tillägger att speciellt elever med inlärningssvårigheter brister i planerande, reflekterande och reviderande i sitt textproducerande. Jag vill påstå att interventionens tre insatser, den modellerande läraren, bildstöd och skrivmallar, tydliggjorde undervisningens innehåll samtidigt som insatserna möjliggjorde ett stöd till, och en avlastning av, elevernas arbetsminne som de såväl behövde för att kunna hålla kvar sina tankar och motivation i arbetet. Eleverna fick tillgång till de verktyg de var i behov av för att snabba upp processen att få sin berättelse på pränt, först i form av bilder. Därefter var det möjligt för eleverna att arbeta vidare utifrån individuella förutsättningar i det viktiga planerandet, reflekterandet och reviderandet, alla betydelsefulla komponenter i en kvalitativ skrivutveckling. Lynch och Warner (2012) understryker nödvändigheten av väl fungerande exekutiva funktioner för en framgångsrik skrivutveckling och menar att bildspråk är ett utmärkt stöd för korttidsminnet för de elever som är i behov av det.

Genomgången av den aktuella forskningen gav vid handen att det fanns ett antal framgångsrika metoder att använda sig av i elevers skrivutveckling. Reichenberg och Lundberg (2011) poängterar vikten av en modellerande lärare, struktur och tydlighet i form av en konkret steg-för-steg-undervisning och med en hög grad av interaktion mellan elever och lärare. Jag menar att interventionen väl stämmer överens med dessa kriterier. Samverkan i klassrummet, tillsammans med planerande och feedback, är något som även Graham och Perin (2007) pekar på som kännetecknande för effektiva metoder i utvecklandet av elevers skrivförmåga.

För att besvara den tidigare ställda frågan om hur interventionens påverkan på elevers skrivförmåga kan förklaras vill jag nämna de två delar som jag menar var avgörande för resultatet; interventionen placerades i ett undervisningssammanhang präglad av ett socio-kulturellt perspektiv **och** möjligheten att ge varje elev ett individualiserat stöd för exekutiva funktioner och arbetsminne.

7.2 Metoddiskussion

I valet av metod för en undersökning där skrivutveckling i praktiken stod i fokus var det framför allt aktions- eller interventionsforskning som jag upplevde som möjliga. Då jag lockades av att använda mig själv som verktyg i form av en modellerande lärare i

skrivutvecklingsprocessen föll det slutgiltiga valet på att genomföra en intervention. Genomförandet av interventionen har varit berikande för min yrkesroll med nyttiga erfarenheter för framtida verksamhet. I stora delar har interventionen löpt på som planerat medan några inslag ger anledning till reflekterande.

7.2.1 Undersökningens mätinstrumentet

Värdet av resultatet från interventionen vilar på graden av mätinstrumentets reliabilitet och det finns anledning att se på genomförandet av denna undersökning med ett kritiskt öga. I avsnittet om undersökningens reliabilitet har redan nämnts avsaknad av kontrollgrupp. När det gäller studiens mätinstrument bestod den av två ingående delar, kriterier för skrivförmåga och lärarskattning av skrivförmåga.

7.2.1.1 Kriterierna

Fem olika kriterier för skrivförmåga formulerades, med förankring i syftestexten i kursplanen för ämnet svenska (Skolverket, 2011a), varav fyra av kriterierna var gemensamma för de två ingående genrererna. Kriterierna gavs en skattningsskala i fyra steg, från 0 till 3 och provades i en pilotstudie med tre erfarna ämneslärare i svenska som fick bedöma elevers fria texter (figur 21).

Figur 21

Elev 1, Elev 3 och Elev 8.

Fri text	0	1	2	3
förmåga att hålla en kronologisk följd i berättelsen (alt inledning handling avslutning)	Pilot 1 2		<i>Pilot 2</i> <i>Pilot 3</i>	<i>Pilot 1 3</i> <i>Pilot 1 2 3</i>
förmåga att låta budskapet bilda en "röd tråd" genom berättelsen	Pilot 1 2	Pilot 3	<i>Pilot 2 3</i> <i>Pilot 3</i>	<i>Pilot 1</i> <i>Pilot 1 2</i>
förmåga till varierat ordval	Pilot 1 2		<i>Pilot 1 2 3</i> <i>Pilot 3</i> <i>Pilot 2</i>	 <i>Pilot 1 3</i>
textens innehåll och längd med tanke på uppgiften	Pilot 1 2 3		<i>Pilot 1 2 3</i>	 <i>Pilot 1 2 3</i>

Piloterna upplevde kriterierna som relevanta oavsett skolform och årskurs och att en skattningsskala i fyra steg var tillräcklig. Man hade inget förslag på förändring. En mer erfaren forskare hade förmodligen efter sammanställningen av pilotstudien noterat att en takeffekt (eng: ceiling effect) skulle kunna befaras. Egidius (2008) menar att en takeffekt, eller dess motsats golfeffekt, uppstår när variationen i svårighetsgrad på ett prov är otillräcklig och omöjliggör ett särskiljande av förmågor. En takeffekt i denna undersökning kan sägas uppstå då elevers prestationer inte kan bedömas högre i post-testen än i pre-testen även om en utveckling i en förmåga skett. Trots en insats kan till synes elevens utveckling ha stått stilla.

7.2.1.2 Skattningen

Interventionens pre- och posttest genomfördes i form av en skattning av samma sex lärare. Blir resultatet en mer konsekvent bedömning om samma lärare bedömer en elevs texter i såväl pre-test som post-test innebär det en fördel. Fördelen med att olika lärare utför pre-test och post-test är att bedömningen blir oberoende av läraren. Nackdelen är att bedömningen kan

variera. Lundberg och Sterner (2006) menar att lärarskattningar har hög giltighet vilket diskuterades i validitets-avsnittet. Då kriterierna för texternas kvalitetsnivå har en förankring i kursplanens syftestext faller skattningen av texterna inom det som lärare normalt har att bedöma. Skattning kan sägas vara en form av en subjektiv bedömning vars kvalitet är beroende av lärarens egen erfarenhet av/ kunskap i bedömning. Vid samtliga skattningstillfällen i denna undersökning har lärare uttryckt en viss osäkerhet i att bedöma, man har velat ge en så rättvis bedömning som möjligt men man har upplevt det som svårt.

Även om kursplanerna med dess kriterier för bedömning nu har några år på nacken menar Per Måhl (2014, september), mångårig fortbildare inom bedömning och betyg, att de värdeord som ligger till grund för bedömning är svårtolkade och i sig ger anledning till skilda bedömningar lärare emellan. Skolinspektionen (2013) kritiserar skolan för brister i likvärdig bedömning och menar i en rapport att såväl rektorer som lärare har ett ansvar att samverka med andra lärare kring bedömningsfrågor, ” samverkan mellan lärare kring bedömning och betygssättning anges ofta som en av grunderna för att skapa förutsättningar för en likvärdig betygssättning”, (s. 6). Oavsett i vilket perspektiv man väljer att se på bedömning kan konstateras att det är en grannlaga och avancerad uppgift.

7.2.2 Interventionens tre insatser

Interventionens genomförande vilar på tre insatser; den modellerande läraren, bildstöd och skrivmallar. Den modellerande läraren har diskuterats i metodavsnittet men jag vill säga något mer om bildstödet och skrivmallarna.

7.2.2.1 Bildstödet

Eleverna producerade sina texter i två steg där första steget innebar att skapa en text med hjälp av bilder från clipart eller bilder funna genom en sökmotor. I ett andra steg skrevs texter till bilderna. För ett upprepande av en liknande studie behöver forskaren fundera över om elevers eget skapande av bilder kan vara ett alternativ till att låna bilder från gallerier. Taube (2011) beskriver hur barn ”skriver” genom att rita och måla som ett första steg i sin skrivutveckling. Bakgrunden till mitt beslut att låta eleverna använda färdiga bilder var min erfarenhet av att elever ibland av olika orsaker kunde vara ovilliga att producera egna bilder medan andra elever kunde fastna i bildskapandet och hade svårt att komma vidare. Då studiens syfte var att undersöka hur man kan öka flödet i elevers skrivande genom att stödja arbetsminne, planeringsförmåga och överblick befarade jag att eget producerande av bilder skulle kunnat ha en negativ effekt på undersökningen. Dock behöver man fundera över, och vara uppmärksam på, vilken sorts bilder som bäst stödjer varje enskild elev, allt från förenklade svartvita symboler typ pictogram till detaljerade foton i färg. För att undvika otålighet och uppgivenhet i själva berättelseskapandet fick eleverna träna på att klippa/ klistra och anpassa bilderna i tabeller innan de ”släpptes fria”.

7.2.2.2 Skrivmallarna

Allt eftersom interventionen fortskred framkom önskemål från eleverna om förenklade skrivmallar och att hoppa över momentet att skriva för hand för att istället skriva in texten direkt på dator. Enstaka elever pendlade senare under skrivperioden mellan olika typer av skrivmallar och att först skriva sina texter för hand innan de skrevs in på dator. Lundberg (2008) framhåller vikten av att låta skrivandet få bli en process snarare än en väg mot målet och där planering, revidering och redigering är ingredienser i denna process.

Jag menar att skrivmallar (med bildstöd) ger möjlighet att uttrycka en tydlig struktur för texten vilket underlättar en överblick och ett processorienterat skrivande. En digital form

upplevs troligtvis underlättande för bearbetning av text och bilder med tanke på den enklare proceduren vid ändringar.

7.2.3 Effekten av interventionen

I en artikel i *Pedagogiska magasinet* menar Sundell och Karlberg (2009, maj) att en utvärdering av effekterna av en intervention har sina begränsningar. De anser att en effektutvärdering endast besvarar frågan ”om ett visst arbetssätt i genomsnitt är mer effektivt än ett annat”. Samtidigt slår författarna fast att ”det finns metoder som är bättre än andra, att dessa metoder kan identifieras med rimlig säkerhet genom effektutvärderingar och att det är dessa metoder som bör användas. Att inte välja evidensbaserade metoder är oetiskt eftersom det kan skada, alternativt innebära att de som berörs inte får ta del av den mest effektiva metoden”. Stukát (2011) skriver att ”när informationen väl är insamlad måste den bearbetas, analyseras och tolkas” (s. 42). I Skolverkets (2011c) kartläggningmaterial i svenska, *Språket på väg – del II*, för årskurs 7-9 beskrivs kvalitetsnivåer bland annat inom området *skriva*. Exempel på kvaliteter i en berättande text anges kunna vara gestaltande beskrivningar, röd tråd i handlingen, förekomsten av rörliga eller dynamiska verb eller språklig korrekthet. Stukát (2011, s. 60) skriver att en textanalys också kan fokusera på det innehållsliga på ett mer kvantifierande sätt. Denna uppfattning delas av Bergström och Boréus (2005) som menar att ”med hjälp av innehållsanalys kan man göra kvantifierande jämförelser av förekomsten av vissa element i texter, något som t.ex. kan vara av intresse om man vill studera förändringar över tid” (s. 18). Men författarna nämner även nackdelar som att textens mellan-rader budskap inte uppmärksammas, eventuellt kan validiteten försämrans på grund av att ingen hänsyn tas till sammanhang enheterna som räknas befinner sig i och att ”intressanta aspekter i texter kan inte räknas eller mätas” (s. 85).

7.3 Relevans för läraryrket

Undervisningen ska ha sin grund i vetenskapen och den beprövade erfarenheten (SFS 2010:800). Interventionens tre insatser, placerade i en socio-kulturell kontext, tillgodoser de individuella behov eleven har av stöd för sina exekutiva funktioner så att utrymme ges för att bearbeta och formulera sina tankar till text i en takt anpassad till eleven samtidigt som den exemplifierar hur pedagogisk teori prövas i praktiken.

Interventionens resultat visar att den äger hög relevans för läraryrket. Att kunna formulera sina tankar i skrift är en betydelsefull del av en elevs kommunikationsförmåga och påverkar i hög grad hur väl man lyckas i sitt skolarbete. Metoden som prövades i interventionen visar inte enbart på ett arbetssätt som gynnar skrivutvecklingen utan öppnar framför allt upp för möjligheten att låta också elever i inlärningsvärigheter få känna glädje i det ofta mödosamma arbetet med att lära sig att skriva. För de elever som många gånger haft svårast för att finna motivationen finns nu alternativ till andra former av skrivträning och där det ges förutsättningar för att lära utifrån lust och nyfikenhet i ett sammanhang präglad av samspel.

Jag vill dessutom påstå att metoden resulterade i en ökad måluppfyllelse, framför allt för eleverna med den svagaste skrivförmågan. Enligt skollagen (SFS 2010:800) har eleven rätt till särskilt stöd för att uppnå lägsta betyg men också ledning och stimulans för att nå längre i sin kunskapsutveckling och därmed en högre måluppfyllelse och betyg. Bedömningsstödet *Gilla Läsa Skriva* (Skolverket 2014) visar exempeltexter på olika kvalitetsnivåer när det gäller skrivförmåga i grundsärskolans årskurs 6. Vid en jämförelse med de texter eleverna i interventionen producerade menar jag att de generellt höll en hög kvalitetsnivå (bilaga 3).

7.4 Förslag till fortsatt forskning

Det är min förhoppning att min undersökning ska inspirera andra att genomföra interventioner för att bygga vidare på vad som nu gjorts, att utveckla elevers skrivförmåga. Denna studie lämnar utrymme för att utveckla mer teoriprovande studier såsom:

- Skrivinterventioner på samma elevgrupp med kontrollgrupp.
- Skrivinterventioner på samma elevgrupp med kontrollgrupp+ två olika skrivinterventionsmetoder (sociokulturell kontra kognitiv)
- Skrivinterventioner på samma elevgrupp med kontrollgrupp+ tre olika skrivinterventionsmetoder (en sociokulturell, en kognitiv och en mixad).

Tidiga insatser till de elever som är i behov föreslås som en förklaring till Finlands höga placering i PISA-mätningarna av Sarromaa Hausstätter och Takala (2011) som visar i en studie att den finländska skolan av tradition sätter in extra stöd till de elever som är i svårigheter och dessutom i en långt högre utsträckning än jämförbara länder. Denna intervention genomfördes i gruppen årskurs 7-9 elever. Det vore spännande att se liknande interventioner som riktar sig mot de yngre åldersgrupperna.

7.5 Avslutande ord

När jag började planera mitt examensarbete såg jag framför mig ett arbete som kretsade kring att pröva arbetsätt där formativ bedömning och kamratbedömning var verktyg i utvecklandet av en processinriktad skrivundervisning. Jag kom fram till slutsatsen att det, på grund av var mina elever befann sig i sin skrivförmåga, nog skulle upplevas för utmanande vilket fick mig att tänka om.

Jag blev mer och mer övertygad om att vad mina elever mest behövde var att få tillgång till verktyg som tillät dem att få formulera alla de berättelser de hade inom sig till text. Alltför ofta hann inte berättelsen ner genom fingrarna och ut på ett papper eller dokument i datorn innan orken försvann eller minnet sviktade.

Den skrivlust mina elever visat denna höst övertygar mig om att jag i den delen gjorde ett klokt val.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s.9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Bandura, A. (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist*, 29(12), 859-869. doi: 10.1037/h0037514. Hämtad 2014-10-13 från <http://search.proquest.com.ezproxy.ub.gu.se/docview/614292788/fulltextPDF/70267D492465474BPQ/1?accountid=11162>
- Bergström, G., & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv* (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies 2007:19). Karlstad: Karlstads universitet Estetisk-filosofiska fakulteten. Hämtad 2014-10-02 från <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:6641/FULLTEXT01.pdf>
- Bjar, L., & Liberg, C. (2010). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Byström, J., & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik*. (7. rev. uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Daneklev, U. (u.å.). *Att lära sig läsa och skriva i skolan*. Hämtad 2014-10-30 från <http://www.forskning.se/nyheterfakta/teman/lasning/atllarasiglasaskrivaiskolan.4.303f5325112d733769280003786.html>
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Egidius, H. (2008) *Natur och Kulturs Psykologilexikon*. (4 uppl.). Stockholm. Natur och Kultur.
- Folkesson, L. (2012). Forskning – på vems villkor? I K. Rönnerman (Red.). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (Andra upplagan, s. 41–54). Lund: Studentlitteratur.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Granqvist, A-M. (2013). *Elevens läs- och skrivförmåga över tid. En longitudinell kohortstudie av läsförståelse och stavning i årskurs 1–6 i en finlandssvensk skola*. Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie licentiatexamen. Vasa: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi. Hämtad 2014-09-16 http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/94550/granqvist_anne.pdf?sequence=4

- Göransson, K., & Nilholm, C. (2009). Om smygrepresentativet i pedagogiska avhandlingar. *Pedagogisk forskning i Sverige, 14*(2), 136- 142. ISSN 1401-6788.
- Höglund, C-M. (2014, september). Ej godkänt! tummen ner för nya betygen. *Pedagogiska magasinet, 3*. Hämtad 2014-12-11 från <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2014/09/23/ej-godkant-tummen-ner-nya-betygen>
- Körner, S., & Wahlgren, L. (2005). *Statistiska metoder*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Körner, S., & Wahlgren, L. (2012). *Praktisk statistik*. (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I., & Sterner, G. (2006). Reading, arithmetic, and task orientation—How are they related? *Annals of Dyslexia, 56*(2), 361-377. doi: 10.1007/s11881-006-0016-0 Hämtad 2014-10-10 från http://download.springer.com.ezproxy.ub.gu.se/static/pdf/464/art%253A10.1007%252Fs11881-006-0016-0.pdf?auth66=1412928480_2f6fdef12c929ac34185f2afc67daef&ext=.pdf
- Lundberg, I. (2008) *God skrivutveckling - Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., & Reichenberg, M. (2013). Developing Reading Comprehension Among Students With Mild Intellectual Disabilities: An Intervention Study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(1), 89-100. doi: 10.1080/00313831.2011.623179. Hämtad 2014-10-09 från <http://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1080/00313831.2011.623179>
- Lynch, S. A., & Warner, L. (2012). A New Theoretical Perspective of Cognitive Abilities. *Childhood Education, 88*(6), 347-353. doi: abs/10.1080/00094056.2012.741472. Hämtad 2014-10-04 från <http://www.tandfonline.com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1080/00094056.2012.741472>
- Moksnes Furu, E., & Salo, P. (2012). Förord. I K. Rönnerman (Red.). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (Andra upplagan, s. 13–18). Lund: Studentlitteratur AB.
- Olinghouse, N. G., & Colwell, R. P. (2013). Preparing Students With Learning Disabilities for Large-Scale Writing Assessments. *Intervention in School and Clinic, 49*(2), 67-76. doi: 10.1177/1053451213493172. Hämtad 2014-10-02 från <http://isc.sagepub.com.ezproxy.ub.gu.se/content/49/2/67.full.pdf+html>
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2009). *Perspectives on learning (5th ed)*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. (2012). Gränser på gott och ont: Undervisning i särskolan förr och nu. I D. Andersson & L-E. Edlund (Red.). *Språkets gränser - och verklighetens: perspektiv på begreppet gräns* (s.143-156). Hämtad 2014-05-15 från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:535828/FULLTEXT01.pdf>
- Rönnerman K. (2012). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red.). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (Andra upplagan, s. 21–40). Lund: Studentlitteratur.
- Salamancadeklarationen och Salamanca +10. (2006). Svenska Unescorådets skriftserie nr 2/2006. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Sarromaa Hausstätter, R., & Takala, M. (2011) Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(4), 271-281. doi: 10.1080/15017419.2010.507372 Hämtad 2014-12-29 från <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15017419.2010.507372>
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Hämtad 2014-10-17 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K1
- Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2013). *Tillsyn av bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Hämtad 2014-10-23 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf791.pdf%3Fk%3D791
- Skolverket. (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Hämtad 2014-11-27 från <http://modersmal.skolverket.se/polska/images/stories/filer/pdf1887.pdf>
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Hämtad 2014-10-23 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2702.pdf%3Fk%3D2702
- Skolverket. (2011c). *Språket på väg-del II*. Stockholm: Fritzes förlag.

- Skolverket. (2012). Promemoria om vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Hämtad 2014-10-23 från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.186370!/Menu/article/attachment/Vetenskaplig_grundPM_Skolverket.pdf
- Skolverket. (2014). *Gilla Läsa Skriva Bedömningsstöd för grundsärskolans årskurs 1-6*. Hämtad 2014-11-27 från http://www.skolverket.se/omskolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3304.pdf%3Fk%3D3304
- Smedel, A-C. (2012). Forskningsetik. I K. Sundell (Red.), *Att göra effektutvärderingar* (s. 57–89). Stockholm: Gothia Förlag.
- Statens beredning för medicinsk utvärdering. (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar – tester och insatser. En systematisk litteraturoversikt*. (SBU-rapport, 2014:225). Stockholm: SBU. Hämtad 2014-10-10 från http://www.sbu.se/upload/Publikationer/Content0/1/Dyslexi_barn_ungdomar_tester_insatser_2014.pdf
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Sundell, K., & Karlberg, M. (2009, maj). Vällovliga teorier räcker inte. *Pedagogiska magasinet*, 2.
- Sundell, K., & Ogden, T. (2012). Introduktion. I K. Sundell (Red.), *Att göra effektutvärderingar* (s. 19–46). Stockholm: Gothia Förlag.
- Svensk författningssamling. (SFS, 2010:800) Skollagen. Hämtad 2014-10-23 från <http://www.notisum.se/Pub/Doc.aspx?url=/rnp/sls/lag/20100800.htm>
- Säljö, R. (2003) Föreläsningar om lärande och tidsandan. I Selander, S. (Red.). *Kobran, nallen och majjen* (s.71-88). www.skolverket.se
- Säljö, R. (2005). Boken om pedagogerna. A. Forsell (Red.). *L. S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär*. (Femte upplagan, s. 108-132). Stockholm: Liber.
- Taube, K. (2011) *Barns tidiga skrivande*. Stockholm: Norstedts.
- Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B., & Rensfeldt Flink, A. (2011). *KomIgång - en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd*. Göteborg: DART.
- Tillman, C. (2008) Working Memory and Higher-Order Cognition in Children. Acta Universitatis Upsaliensis. *Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences* 43. Uppsala. Hämtad 2014-09-26 från <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:172487/FULLTEXT01.pdf>

Troia, G. A., & Graham, S. (2002). The Effectiveness of a Highly Explicit, Teacher-Directed Strategy Instruction Routine: Changing the Writing Performance of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 2002 35: 290. doi: 10.1177/00222194020350040101. Hämtad 2014-09-16 från <http://ldx.sagepub.com.ezproxy.ub.gu.se/content/35/4/290.full.pdf+html>

UNICEF. Barnkonventionen. Hämtad 2014-10-10 från <http://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full>

Vygotsky, L. (1930). *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press. Hämtad 2014-10-18 från http://www.cles.mlc.edu.tw/~cerntcu/099curriculum/Edu_Psy/EP_03_New.pdf

Vygotsky, L., S. & Kozulin, A. (1986). *Thought and Language*. (newly revised, translated, and edited by A. Kozulin). Cambridge (Massachusetts): The M.I.T. Press. Hämtad 2014-10-17 från <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/ebookviewer/ebook/bmx1YmtfXzQ5MzUwX19BTg2?sid=cf0e17b8-016d-4186-a806-4657c5bed054@sessionmgr115&vid=0&format=EB&rid=1>

Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande – formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Eleveexempel från Troia och Graham (2002).

Pretest Story

Once upon a time there was [a] pirate ship. It was just built a few weeks before it set sail. Everybody was really excited about the ship, but it was winter and it was very cold, and some people did not want to go. There was a kid by the name of Mark. He really wanted to go on the voyage but he had a problem. He couldn't just go, there were tryouts. The rules were [that] there was a race between everybody who wants to tryout. So Mark practiced and practiced for five hours a day for a week. When it was time for the race, Mark was ready. The gun sounded and they were racing. Mark and two other boats were tied for first. They raced for two hours. Finally, they reached the finish line. Mark had won by a foot. Mark was going on the voyage. He was very happy and very proud.

Posttest Story

The Path to Freedom

Once upon a time, in Denmark in 1944, there were two Jews named Jeff and Nick. They were brothers. This was when they were having World War II, so the Nazis were looking for Jews and putting them in concentration camps. Jeff and Nick were Jews, so they were scared that they were going to be put in a concentration camp. But, they were smart and they had an idea. They could hide. So, the next morning, they got in their canoe and started their long journey. After two days, they came to a cave. They went in the cave looking for a hiding place. They found one. They placed their stuff in it. But one day they were in town and two Nazis came and asked them, "Are you Jews?" They said, "No, we are Catholics. We don't like Jews." Of course, this was hard for them to say because they were Jews. The Nazis looked at them and said, "Have a nice day, sirs." As soon as the Nazis left, they raced to their hideout, packed their stuff, and they moved to America. If they [stayed] in their hideout, then the Nazis might wonder, "Why are they hiding?" So, they moved to America. No one ever knew their secret.

Maintenance Story

Jackson's Life in the 1700s

He never really wanted to be a sailor, but he did so because he was running away from troubles. He was a volunteer, most sailors were. His name was Jackson and he lived in a lower class town almost all of his life. On his first voyage to the New World, he felt sad and disappointed. He was a little excited to go to the New World, but not enough to make him a sailor for that reason. No, it was those troubles. He had no family back at England. No wife. No parents, that is, no parents that raised him [properly]. It was that his mother gave birth to him and then the rest was [up] to him. He had raised himself. As for his father, he was a drunk, never proud of him, caring more for his bottles of scotch. At Jackson's first voyage a huge tidal wave struck the boat and set it way off course. If it was not for a gust of wind, the boat would have gone back to England. After three nights voyage, a group of sailors were drinking. Pip, who was one of the sailors, refused the alcohol and went to his cabin. When they asked Jackson, he remembered scotch was [a] very addictive kind of alcohol, along with rum. So, he said no also. Later that night, four of those drinkers jumped off the boat and into the sea. Jackson was glad he didn't have any. Five months later, land was cited and the [boat] set ashore. He was relieved from all the troubles he had got away from when he was in England. Jackson spent 15 years in the New World and had a good life. When he heard about the west, Jackson ventured on into the Oregon Trail . . .

Bilaga 2

Missiv

2014-09-12

Hej!

Kanske har (elevnamn) redan berättat att jag har pratat med alla elever i klassen om att jag behöver deras hjälp i mitt examensarbete som ingår i den utbildning jag gått de senaste tre åren, speciallärarprogrammet på Göteborgs universitet. Syftet med mitt examensarbete är att utvärdera om en viss metod underlättar för eleverna att utveckla deras skrivande. Rent praktiskt går det till på så vis att sex lärare bedömer några bestämda kvaliteter i texter som eleverna har skrivit innan och efter att vi har provat ett annat arbetssätt. Därefter sker en utvärdering för att se om eleverna har utvecklat sin skrivförmåga. Arbetet kommer att ske som en integrerad del i undervisningen i svenska under högst sex veckor och med start i slutet av september. Det kommer att vara känt i arbetslaget att klassen medverkar men i de texter som kommer att användas aidentifieras eleverna och arbetena kodalas på ett sätt som gör att jag ensam vet vem som har skrivit vad.

Det insamlade materialet kommer enbart att användas i min forskning. Uppsatsen kommer att redovisas vid en examination i Göteborg i januari 2014. Namn på de medverkande och skolan kommer att förbli anonyma genom hela arbetet inklusive examinationen.

(Elevnamn) har ställt sig positiv till att medverka men jag vore tacksam för om ni har ett samtal i hemmet kring denna information för att göra den känd för alla inblandade. Medverkan är helt frivillig och (elevnamn) kan välja att när som helst avbryta sin medverkan. Min förhoppning är att (elevnamn) ska känna det betydelsefullt att få tillfälle att medverka till kunskapsutvecklingen inom detta viktiga område.

Jag informerar gärna ytterligare antingen via mail anders.karlsson@xx.se eller telefon xx-xxx xxx om det är något som är oklart.

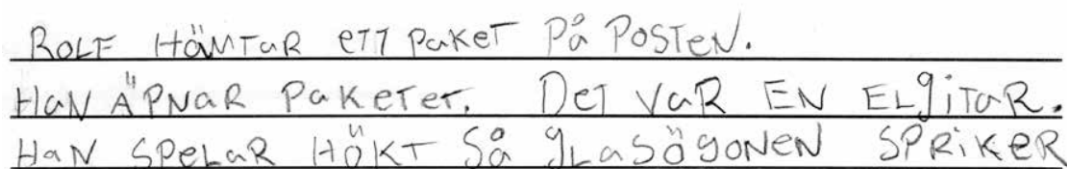
Tack för Din hjälp!

Anders Karlsson

Bilaga 3

Bedömningsstödet Gilla Läsa Skriva (Skolverket 2014) visar exempeltexter som uppfyller årskurs 6 kunskapskrav för betygsstegen A, C och E. I skolverkets bedömning tas hänsyn även till stavning, stor bokstav, punkt, meningsbyggnad och mellanrum mellan orden. De lägre betygsstegen tillåter mer eller mindre assistans av läraren medan de högre stegen kräver ett större mått av självständighet. Nedan följer ett exempel på en text som bedömts ligga på en betyg E-nivå. Eleverna har fått skriva fria (berättande) texter med hjälp av en färdig serie av fyra bilder med böckerna om Rolf som förlaga.

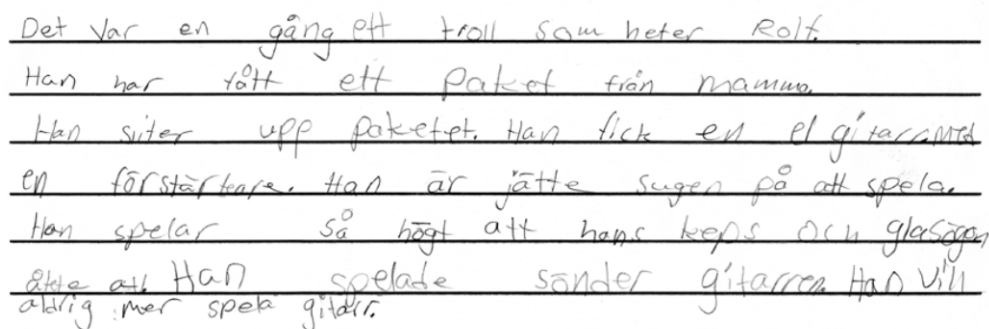
Exempel på en betyg E-text.



ROLF HÄMTAR ETT PAKET PÅ POSTEN.
HAN ÖPNAR PAKETER. DET VAR EN ELGITAR.
HAN SPELAR HÖGT SÅ GLASÖGONEN SPRIKER

Bild hämtad från Skolverket (2014, s. 76).

Exempel på en betyg A-text.



Det var en gång ett troll som heter Rolf.
Han har fått ett paket från mamma.
Han siter upp paketet. Han fick en el gitarr med
en förstärkare. Han är jätte sugen på att spela.
Han spelar så högt att hans kops och glasögon
ätte att han spelade sönder gitarren Han vill
aldrig mer spela gitar.

Bild hämtad från Skolverket (2014, s. 80).

Trots att interventionens elevgrupp är något äldre menar jag att även eleverna med den svagaste skrivförmågan utvecklades till att skriva texter som uppfyllde kunskapskraven för de högre betygen.

Exempel på texter från interventionens post-test.

Elev 4, argumenterande text.

Fängelse - Att ta droger är inte bra. För det drabbar dig. Du får böta mycket pengar till slut. Då kan du hamna i fängelse. Det kan bli allvarligt för dig. Du får inga kompisar. Polisen tar dig. Du tror att man gör bra saker. Men det blir fel. Du blir dum i huvudet.

Elev 1, fri text.

Om mobbing - De 10 000 – 100 000 personer som blir mobbade kan må så himla illa så att de tar livet av sig. Av 10 000 – 100 000, och jag är en av de 10 000 personerna. Många elever hotar lärarna, eleverna får tänka JÄTTE-NOGA vad de säger! Jag har hotat på nätet någon GÅNG och jag ångrade mig så mycket att jag GJORDE det!

Många pratar illa om folk. Några har säkert mobbat ... Och de är IDOTER. De tänker inte efter sig. Personerna som mobbade folk har inte bra hemma, då behöver de söka hjälp. Inga personer tänker sig för att de mobbar andra eller blir mobbad själv. Det är jätte jobbigt att inte tänka sig för...

Många mobbare lämnar väldigt djupt sår efter sig. Det blir aldrig bra, alla mår så himla dåligt av att bli mobbad. En del människor tycker att det är jättesvårt att säga till fröknar, föräldrar eller andra vuxna, att de ska säga till de som mobbar. Det hjälper inte att bara säga något. Frökarna ska försöka hjälpa sina elever att reda ut de här hoten, mobbningen eller kränkningarna.

Så här får man inte göra, om man går i korridoren och då kommer någon, puttar personen mot skåpen. Människan får hjärnskakning. Sen står personen framför den människan och bara kollar. Det är inte okej att göra. Man ska bara gå förbi den bara och säga hej eller göra ingenting...

Det är JÄTTEBRA att ha ett husdjur, då kan man gosa med det, leka eller något annat. Husdjuren tröstar personens hjärta, så att personen mår bra eller att personen glömmet bort det.