

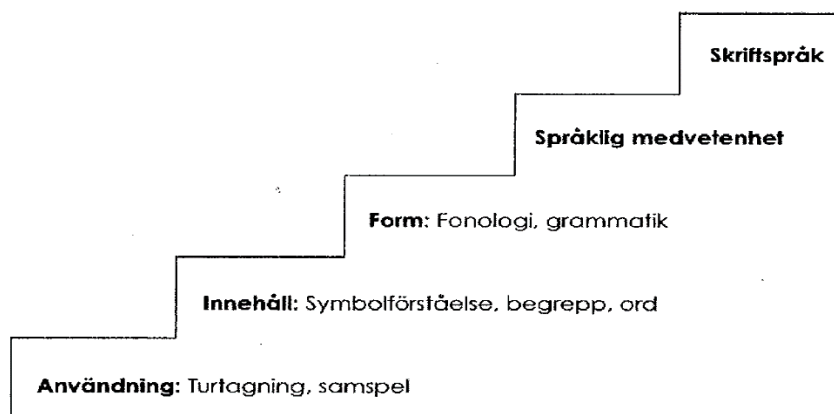
## Skrivande och skrivutvecklande arbetssätt

Ann-Katrin Swärd, Göteborgs universitet

I denna artikel kommer skrivandet att belysas utifrån olika perspektiv, främst hur skrivandet kan stödjas genom ett strukturerat arbetssätt. Det som har stor betydelse för varje elev är att kunna uttrycka sig skriftligt eller med bilder och föremål på olika sätt. Eleven behöver även planera till vem texten, eller bildberättelsen riktar sig. Lärare behöver få tid att reflektera över och diskutera hur skrivundervisningen kan skapas utifrån elevers olika behov. Det kan ta olika lång tid att hitta varje elevs skriv- och berättarförmåga samt skapa förutsättningar för att anpassa undervisningen, ta fram olika material och reflektera över vilket stöd som varje elev behöver. Bruces (2008) språkutvecklingstrappa ger en bild av vad eleven ska hantera på vägen mot läs- och skrivlärande. En del elever befinner sig länge i den nedersta delen av trappan, framförallt elever som läser ämnesområden.

### Figur 1

Barbro Bruces ”språkutvecklingstrappa” (2008)



### Att upptäcka skriftspråket

Flera studier har visat att barn redan tidigt upptäcker skriftspråket (bl.a. Clay, 1975; Liberg, 1990; Lundberg, Frost & Petersen, 1988). Forskningsresultat ger en bild av den omgivande miljöns betydelse för att stimulera barnet till skriftspråkliga aktiviteter. Begreppet läs- och skrivundervisning används ofta som ett begrepp men det är främst läsningen som har studerats. Skrivande är inte lika tydligt i de studier som genomförts. Hagtvet (2002) har utöver forskning om barns språk- och läsutveckling även specifikt

studerat barns skrivutveckling. Enligt hennes forskning genomgår barnet olika faser i skrivutvecklingen och grunden till denna skrivutveckling läggs tidigt genom vardagliga samtal i familjen. Lekens betydelse för skrivutvecklingen betonas särskilt av Hagtvet. I förskolan fortsätter sedan barnet att leka med skriftspråket på olika sätt. Barnet skriver krumelurer och kan berätta vad det har skrivit även om den vuxna inte kan läsa krumelureterna. Sedan blir krumelureterna till bokstäver som blir till ord, meningar och slutligen hela texter. Ska det bli möjligt för barnet att nå de olika faserna krävs en engagerad skriftspråklig omgivning.

I Hagtvets studier (2002) är fokus alla barn och inte specifikt barn som har intellektuell funktionsnedsättning. Hon betonar dock att det är ännu viktigare med en stödjande miljö och tydlig undervisning när barn har försenad eller avvikande språkutveckling. Hagtvet belyser särskilt att det krävs förståelse för det som sägs och det som skrivs, oavsett om eleven ska lära sig skriva eller använda talat språk. Det som visat sig ha betydelse handlar om barnets ordförråd, om att förstå ordens innebörd. Det är också viktigt att omgivningen tror på elevens förmåga att lära sig läsa och skriva.

Under många år har Katim (2000) i sin forskning ägnat sig åt att undersöka läsande och skrivande när eleverna har intellektuell funktionsnedsättning. Han vill visa på möjligheter och menar att alla elever med eller utan intellektuell funktionsnedsättning utvecklas framåt i fem olika faser vilket är viktigt för alla lärare att förstå. Dessa fem faser är

- skriva genom att rita, eleven ritat en bild som representerar ord och idéer
- skriva genom olika krumelurer såsom raka linjer, kurvor som alla representerar olika ord och idéer
- skriva genom att blanda bokstäver med olika former som används för att representera ord eller idéer
- skriva ord genom att stava på sitt eget sätt
- skriva ord och enkla meningar med konventionell stavning.

När eleverna fick möjlighet att träna på att skriva och läraren engagerade sig och gav respons på det eleverna skrev utvecklades skrivandet positivt. När lärarna följde elevernas skrivlärande kunde de identifiera varje nivå och planera undervisningen i relation till det.

Liberg (2006) har studerat barns läsande och skrivande och i hennes forskning precis som i Hagtvets lyfts faktorer upp som har betydelse för elevens skrivutveckling. Liberg nämner elever i behov av särskilt stöd och påtalar behovet av olika stödstrukturer när elever har mer omfattande funktionsnedsättningar. Liberg belyser hur skrivutvecklingen kan delas in i olika stadier; från krumelurer till korta texter. Bildstöd används i det tidiga

skrivandet som sedan utvecklas till grammatisk skrivande. Hon beskriver vad alla elever behöver för stöd i dessa olika stadier. Skrivandets stadier beskrivs som lekskrivning, klotter, preskrivning och låtsasskrivning. Stöd i dessa tidiga stadier handlar om att skapa möjligheter till skrivande genom material, lustfyllda aktiviteter i miljön, läsa tillsammans i olika texter, skriva tillsammans och på olika sätt vara en förebild i att visa på hur bokstäver skrivs och kan användas. Samtalets betydelse om vad skrivande innebär såväl som arbete med språklig medvetenhet är stödstrukturer för skrivandet. Betydelsen av att anpassa aktiviteter, utveckla samspel och ta vara på elevernas erfarenheter är andra stödstrukturer som belyses. Liberg betonar också att det är viktigt att det finns en mottagare som läser det eleven skriver. Vidare påtalar Liberg att läsande och skrivande har olika utgångspunkter. Vid läsning krävs att eleven kan avkoda, har läsförståelse och motivation. Vid skrivande krävs inkodning, textbyggande och idéskapande. Med inkodning avses att eleven har lärt sig sambandet mellan det talade och det skrivna språket och inkodar ljuden/fonemen vid skrivandet. Vid läsande finns texten, medan den vid skrivande måste skapas. Eleven måste även ha en tänkt läsare när texten skrivs eller produceras på annat sätt än i skrift till exempel i form av bilder. Liberg påtalar att det har forskats mycket om läsning och läsprocessen medan skrivande och skrivprocessen först uppmärksammats och studerats på senare år. Libergs studier visar också att elever som är flerspråkiga riskerar att inte få samma möjligheter till delaktighet och textskapande. Hon menar att detta beror på att det saknas stödstrukturer, till exempelförkunskaper om det ämne texten ska handla om. Det är också viktigt att fundera över vilka möjligheter eleverna har fått att lära sig ord och dess betydelse, till exempel ämnesord. Dessa ord behövs för att skapa olika texter. Stöd behövs på flera områden och främst i modersmålet. Studiehandledning i olika ämnen, att innehållet i texten är bekant för eleven, att specifika ämnesord bearbetas och att lärarna arbetar ämnesövergripande är några exempel på stödstrukturer.

## Läroplan och kursplaner styr undervisningen

Läroplanens första del, *Skolans värdegrund och uppdrag*, gäller för alla som undervisar i anpassade grundskolan. Där synliggörs att språkets betydelse för elevernas lärande är en angelägenhet för lärare i alla ämnen.

De olika ämnenas ansvar i förhållande till den övergripande skrivningen i läroplanens första del anges sedan i respektive ämnes kursplan. Enligt syftestexten till kursplanen i svenska för anpassade grundskolan ska undervisningen till exempel ge eleverna förutsättningar att utveckla tal- och skriftspråket och andra former för kommunikation. Undervisningen i svenska som andraspråk ska dessutom utgå från ett andraspråkperspektiv. Vidare ska också undervisningen stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva och de ska ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier. I slutet

av syftestexterna sammanfattas också ämnenas syfte i förmågor som anger vad eleverna ska ges förutsättningar att utveckla genom undervisningen.

Alla förmågor kan utvecklas genom att läraren i undervisningen erbjuder olika former av kommunikation som till exempel bilder, drama och litteratur. Digitala verktyg är också viktiga för att skapa förutsättningar för kommunikation och lärande.

I ämnenas centrala innehåll anges sedan vad undervisningen ska behandla för att eleverna ska ges möjlighet att utveckla de olika förmågorna. Det finns flera exempel som rör skrivande och rättigheten att uttrycka känslor, kunskaper och åsikter.

När läraren utgår från läroplansskrivningarna kan elevernas lärande utvecklas till exempel genom att läraren i undervisningen skapar förutsättningar för kommunikation, det vill säga att undervisningen erbjuder många tillfällen för eleverna att uttrycka sig och samspela i olika sammanhang och för olika syften. Det är lärarens professionella och didaktiska val som avgör hur det centrala innehållet behandlas för att uppnå syftet med undervisningen med utgångspunkt i den aktuella elevgruppen.

I kommentarmaterialet till anpassade grundskolans kursplan i kommunikation är det framskrivet att eleverna genom undervisningen ska få utveckla kommunikation i olika sammanhang och miljöer. De ska även få tillfälle att uttrycka känslor, avsikter, kunskaper och åsikter. Detta kan ske genom till exempel kroppsspråk, tecken, tal, konkreta symboler, bilder, beröring, ljud och digitala kommunikationsverktyg.

Betygskriterierna är formulerade utifrån de långsiktiga målen och behöver läsas och tolkas i relation till syfte, centralt innehåll och den undervisning som bedrivits. Det kräver den undervisande lärarens yrkeskunskap och omdöme. Läraren ska göra en sammantagen bedömning av elevens kunskaper och sätta det betyg som bäst motsvarar elevens kunskaper.

I anpassade grundskolan sätts betyg endast om en elev eller elevens vårdnadshavare begär det. När betyg inte sätts får eleven i stället ett intyg efter avslutad skolgång.

## **Några viktiga resultat från forskning om skrivande när elever har intellektuell funktionsnedsättning**

Det finns olika perspektiv i hur forskning genomförs och vilka utgångspunkter forskare tar. Studier visar att nybörjare eller ovana skribenter behöver tydligt stöd och en hel del uppmuntran när text ska produceras (MacArthur et al, 2006).

### **Hur utvecklas elevers skrivande – generella drag**

För att producera text behövs även lingvistisk kunskap, till exempel fonologi, ortografi, syntax, ordkunskap, textkunskap och grammatik (Bock & Levelt, 1994, jfr Liberg).

Dessa forskare har även undersökt vilka texter som skrivs, i vilket sammanhang och hur de skrivs. Dessutom har de undersökt på vilket sätt elevernas erfarenhet tas tillvara och vilka texter som lärarna använder för att stimulera skrivandet. Resultatet visade att texter granskades utifrån hur ord stavades, hur meningar byggdes, texternas budskap och om de var grammatiskt korrekta. Elever behöver få stöd avseende ordkännedom som till exempel att en hund är ett djur som har päls och fyra ben. De behöver också förstå skillnaden mellan en hund och exempelvis en katt då en katt också är ett djur som har päls och fyra ben. Vidare behöver de känna till att ordet hund hör till ordklassen substantiv och att skälla som hunden ibland gör är ett verb. Resultaten visade också betydelsen av att läraren i undervisningen arbetade med ”ordkartor”, det vill säga ord och släktord samt ”ämneskartor” som visar vilka ord som till exempel hör ihop med vintern.

## **Skrivande som en kognitiv process**

En del forskare lyfter upp skrivande som en kognitiv process (Hayes & Flowers, 1980). Det kan handla om hur elever processar information och lärande. Det betonas att skrivande är en komplex aktivitet där olika komponenter samspelar. Dessa komponenter ingår i de exekutiva funktionerna och bland annat nämner författarna arbetsminne, långtidsminne, problemlösning, att kunna planera texter, formulera sig och revidera texten. I undervisningen är det betydelsefullt att stödja dessa exekutiva funktioner. Det kan till exempel göras genom att använda bilder, dela upp instruktioner, meningar och texter i mindre delar, planera och granska texten tillsammans och diskutera vilka ord som kan användas genom hela skrivprocessen

Bruner (1971) forskade tidigt om kognitiv utveckling och vilka faktorer som påverkar lärandet. Metakognition, att vara medveten om det egna lärandet och tänkandet har stor betydelse för motivation till att lära sig olika saker. Bruner nämner också inre drivkrafter såsom kompetens, ömsesidighet, identifikation och nyfikenhet. Dessa drivkrafter väcks och växer när undervisningen organiseras på ett sådant sätt att eleven kan se sina egna framsteg.

## **Skrivande som en social praktik**

Daniels (2001) anser att skrivandet ska ses som en del av den sociala praktiken i klassrummet. Eleverna lär av varandra när texter produceras och diskuteras. Resultatet i Swärds studie (2008) visar att elevernas läsutveckling började i skrivandet. Genom att gemensamt skapa och bearbeta olika ord togs elevernas erfarenhet och ordkunskap tillvara. Eleverna samtalande, skrev ord och delade orden med varandra. Genom att samarbeta om orden skrev eleverna olika sorters texter. Enligt Torgesen (2000) har undervisningen stor betydelse när det gäller att stödja skrivutvecklingen inte minst vad det gäller att arbeta med ord. Ord, ordens innebörd och ordförståelse är en viktig del av skrivutvecklingen.

## Funktionsnedsättning påverkar skrivutvecklingen

När eleven har en intellektuell funktionsnedsättning påverkar det både läs- och skrivutvecklingen och elevernas förmåga att lösa problem enligt Taylor, Richards och Brady (2005). Torgesen (2000) instämmer i detta och anser att det är en försenad språkutveckling som har den största påverkan på läs- och skrivutvecklingen. Även Dockrell (2006) har studerat elevers skrivande. En av de viktigaste uppgifterna för skolan är enligt Dockrell (2006) att lära eleverna kommunicera genom skrivande. Skrivkompetens gör det möjligt för eleven att kunna förmedla kunskap och idéer. Problem med att producera skriven text är den mest vanliga svårigheten vid intellektuella och kommunikativa svårigheter. För att förstå skrivsvårigheter måste lärarna identifiera och dokumentera på vilket sätt svårigheterna visar sig. Elevers erfarenheter av misslyckande påverkar motivationen och intresset för att lära sig skriva. De strategier som visat sig fungera måste dock användas på ett varierande och samspelande sätt för att få effekt. Denna mix av strategier ska etableras utifrån de olika behov som finns i elevgruppen.

Joseph och Konrads (2008) forskningsöversikt visar vilka metoder som var mest effektiva för att lära elever med intellektuell funktionsnedsättning att skriva. Forskningsöversikten omfattar nio studier med totalt 31 individer i åldrarna 6–18 år. Studierna genomfördes i en skolkontext och de individer som ingick hade en intellektuell funktionsnedsättning. Det som visade sig vara effektivt för att utveckla skrivandet var till exempel att diskutera och modellera olika strategier att ta sig an skrivande. Det var också viktigt att använda sig av både kollaborativt och individuellt lärande samt ge eleverna stöd i att komma ihåg de olika stegen i textproduktionen. Dessa steg handlar om att väcka nyfikenhet för skrivande genom att eleven börjar rita bilder och ”klotterskriva”. I processen är det viktigt att samtala om vad eleverna ritat och ”klotterskrivit”. Klottrande övergår sedan med stöd av läraren till formande av bokstäver som sedan sätts ihop sedan till ord och text. Stöd för stavning kommer också med i undervisningen efter ett tag (jfr Liberg och Hagtvet). Det är också viktigt att lärarna ger eleverna möjlighet att skriva texter om, för dem, meningsfulla ämnen eller händelser och att kombinera läs- och skrivaktiviteter så ofta som möjligt.

## Några effektiva undervisningsstrategier

Även Lerkkanen (2003) påtalar hur viktigt det är att läsande och skrivande övas parallellt och att läraren från början hittar elevens språkliga förmåga för att kunna stödja eleven. En del elever kan ha svårt med minnet vilket Lynch och Warner (2012) forskat om. Deras resultat visade att det då kan vara bra med annat stöd till exempel bilder vid skrivandet. Undervisningen bör således utformas så att den stödjer de olika områden som Dockrells (2006) studier visat kan ställa till problem för eleverna. Det kan handla om stavning, att komma på en idé samt att planera texten och revidera den. I

undervisningen ska hänsyn tas till olika faktorer som påverkar skrivande och skrivprocessen. Läraren behöver regelbundet följa upp och bedöma elevens skrivutveckling såväl som undervisningen. Det handlar också om att ge eleverna den tid de behöver. Enligt Dockrell behövs flera longitudinella studier för att ytterligare undersöka hur skrivprocessen och undervisningen kan utvecklas.

## Generella drag i språkstimulerande miljöer

Katims (2000) forskning belyser hur viktig en stimulerande miljö är. Katim ger olika exempel på hur lärare kan skapa en skrivande miljö i klassrummet vilket dagligen inspirerar eleverna till nyfikenhet att skriva. Detta kan göras genom att det i klassrummet skapas en skrivhörna med varierat attraktivt material som till exempel olika sorters pennor och papper. Det är viktigt att eleverna bjuds in till skrivhörnan dagligen och uppmuntras till att skriva. De ska inte rita där utan endast skriva för att få känna sig som skribenter. Läraren undervisar om syftet med att skriva från första skoldagen och berömmar alla försök till att skriva. Vidare visar Katims forskning att själva begåvningsnivån inte har störst betydelse utan att det i stället är stöd, stimulans och anpassning av olika material utifrån elevens behov och lärarens sätt att undervisa som ger effekt.

Harris och Graham (1996) som studerat skrivprocessen hos elever som har nedsatt intellektuell förmåga föreslår tydliga instruktioner när eleven ska lära sig skriva. Det är viktigt att i förväg planera det som ska skrivas, att ta vara på elevernas idéer och samtala om de ämnen de vill skriva om samt hur texten kan byggas upp. Instruktioner kan handla om att planering görs av det som ska skrivas. Elevernas idéer till teman tas tillvara, samtal om vad de kan skriva och hur de kan göra. Den modellerande läraren som i förväg visar hur en text kan skapas är en viktig del i undervisningen. Harris och Graham rekommenderar också att eleven ges möjlighet att arbeta med att först skriva utkast till en text, revidera den, granska och publicera den. Också utvärdering är en viktig del av arbetet när texter ska produceras. Detta kräver att undervisningen utgår från elevens styrkor, intresse och behov. Singer och Bashir (2004) instämmer i ovan nämnda rekommendationer. De belyser även att förmågor såsom att kunna planera, organisera och kontrollera sitt eget skrivande har betydelse och påpekar att dessa grundläggande förmågor samspelar med skrivprocessen.

## Elevperspektiv på skrivutveckling

Joseph och Konrads (2008) översikt visade också att det var effektivt att eleverna fick lära sig att planera det de ville skriva om och att lärarna visade olika textdetaljer såsom vilka ord som passade till respektive ämne, hur meningarna ska byggas och hur ord stavas. Den modellerande läraren som genom att prata om sin egen plan för textskapandet, alltså praktisk guidning i skrivprocessen, var också ett betydelsefullt stöd.

I någon modell visade lärarna bland annat hur bokstäver skrivs med eller utan dator. Eleverna fick även möjlighet att använda en del ordprogram på datorn där de kunde välja ord och meningar som de arrangerade på ett logiskt sätt. Studierna i översikten är små och gjorda mest på individnivå. En slutsats i översikten är att det behövs fler studier om vilka instruktioner som ger bäst effekt vid undervisning av elever med intellektuella svårigheter. Utifrån resultaten av dessa olika studier rekommenderar författarna att elever får tydliga instruktioner för sitt skrivande. Även undervisning i olika strategier som hjälper eleverna att förbättra och öka sitt skrivande båda till mängd och innehåll är viktigt. Dessutom behövs regelbunden bedömning av elevernas framsteg samt att de får tydligt och regelbundet stöd och uppmuntran.

En sammanfattande slutsats av de olika studier som har presenterats i denna artikel visar på flera gemensamma områden som har betydelse för att eleverna ska lyckas med sin skrivutveckling. Det är viktigt att eleverna lär sig strategier för hur de ska arbeta med skrivandet och eleverna kan behöva utveckla dessa strategier kontinuerligt under sin skoltid. Lärares stöd, förväntningar och tro på elevernas förmåga är centralt och kan inte nog poängteras. Katim (2000) får avsluta denna artikel med följande citat:

Students identified with mental retardation can become literate. For example, a ten year old student with mild mental retardation in elementary school may not read like other the year olds, yet he can demonstrate significant progress in reading and writing and continue to grow in literacy with intensive and extensive instruction (sid. 18-19).

## Referenser

- Bock, J.K. and Levelt, W.J.M. 1994. "Language production: Grammatical encoding". In *Handbook of psycholinguistics* ). San Diego, CA: Academic Press Edited by: Gernsbacher, M.A. 945–984.
- Bruce, B. (2008). Språkutveckling på olika villkor. I A. Sandberg (red). *Med sikte på förskolan: barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Bruner, J. (1971). *På väg mot en undervisningsteori*. Malmö: Gleerups Förlag.
- Clay, M.M. (1975). *What did I write? Beginning writing behaviour*. Auckland, New Zealand: Heinemann
- Daniels, H. (2001). *Vygotskij and Pedagogy*, London: RoutledgeFalmer.
- Dockrell, J. (2006). Causes of Delays and Difficulties in the Production of Written text. I McArthur, C., Graham, N.L., & Fitzgerald, J. (eds), (2006). *Handbook of Writing Research*, New York-London: Guilford Press.

- Hagtvet Eriksen, B. (2002). *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur & Kultur
- Harris, K.R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline
- Hayes, J.R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L.W.Gregg & E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NU: Lawrence Erlbaum Associates, pp.3-30.
- Joseph, L. M & Konrad, M. (2008). *Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature*. Research in Development Disabilities (2009), p 1-19.
- Katim, D. (2000). *The Quest for Literacy – Curriculum and Instructional Procedures for Teaching Reading and Writing to Students with Mental Retardation and Developmental Disabilities*. MRDD, Prism Series, Volume 2.
- Lerkanen, M-K. (2003). *Lerning to Read. Reciprocal Processes and Individual Pathways*. Jyväskylä: Jyväskylä University, Department of Early Childhood Education.
- Liberg, C. (2010). Elevers läs- och skrivutveckling. Skolverket.
- Liberg, C. (2006b). *Hur elever lär sig läsa och skriva*. (2:a upplagan) Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I., Frost, J. & Petersen, O.P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Lynch, S. A., & Warner, L. (2012). A New Theoretical Perspective of Cognitive Abilities. *Childhood Education*, 88(6), 347-353
- McArthur, C., Graham, N.L., & Fitzgerald, J. (eds), (2006). *Handbook of Writing Research*, New York-London: Guilford Press.
- Olson, D. R. (2009) The history of writing. I Beard, R., Myhill, D., Riley, J. & Nystrand. M. (ed)., (2009). *The Sage Handbook of Writing Development*.
- Singer, B. and Bashir, A. (2004). Developmental variations in writing. In Stone, C.A., Silliman, E.R., Ehren, B.J., and Apel, K. (Eds.), *Hand- book of language and literacy: Development and disorders*, pp. 559-582. New York: Guilford.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för anpassade grundskolan 2022*.

Swärd, A-K. (2008). *Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering*. Stockholm:Stockholms universitet, Specialpedagogiska Institutionen.

Taylor, Richards & Brady, 2005 Taylor, R., Richards, S. & Brady, M. (2005). *Mental Retardation: Historical Perspectives, Current Practices and Future Directions*. Boston: Allyn & Bacon.

Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2000;15:55–64.