

Arbetsätt för skrivutveckling

– En litteraturstudie som belyser arbetsätt för skrivundervisning samt effekter på skrivutvecklingen för årskurserna F-3

Methods for writing-development

– *A literature study to highlight methods for writing instruction and effects on writing-development for grades F-3*

Sara Frisk

Karolina Hanqvist

Handledare: Anja Rydén Gramner

Examinator: Stefan Gustafson

Sammanfattning

Syftet med denna litteraturstudie är att undersöka vilka arbetssätt lärare kan använda sig av för att undervisa i skrivande, samt vilka effekter elevernas skrivutveckling kan få av skrivundervisningen.

Det här arbetet baserades på informationen från 11 artiklar som analyserades och sammanställdes. Dessa hittades i databaserna UniSearch samt ERIC med relevanta sökord och avgränsningar.

Resultatet visar fem exempel på arbetssätt lärare kan använda sig av för att undervisa i skrivande. Dessa var att arbeta med autentiska uppgifter, elevnära uppgifter, modellering, multimodala verktyg samt ett aktivt samarbete mellan individer. Arbetssätten och metoderna ledde fram till olika effekter inom elevers skrivutveckling, vilket kategoriserades i fem teman. Det som påverkades var skrivintresset, strukturen, innehållet, skriftspråket samt handskriften.

Analysen av resultatet indikerade att det är viktigt att lärare har en utgångspunkt och ett syfte de förhåller sig till i deras undervisning. Med andra ord planera vilket arbetssätt de ska använda sig av för att nå ut till klassen. Elever lär på olika sätt och därmed behövs en variation mellan flera olika arbetssätt, för att nå alla individer och alla aspekter inom skrivande.

Nyckelord:

Skrivutveckling, skrivundervisning, arbetssätt, årskurserna F-3

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställning	6
2.1 Frågeställningar:.....	6
3. Teoretiska utgångspunkter	7
3.1 Skrivande.....	7
3.2 Metod	7
3.3 Arbetssätt.....	7
3.4 Autentiska uppgifter	7
3.5 Elevnära uppgifter	8
3.6 Modellering	8
3.7 Stöttning	8
3.8 Multimodala verktyg	9
3.9 PLANS	9
3.10 PAWS.....	9
4. Metod.....	10
4.1 Datainsamlingsmetod och urval.....	10
4.1.1 Undantag vid insamling av material	11
4.1.2 Sökningar i databaser	12
4.1.3 Tabell 1	13
4.2 Analysmetod	14
4.3 Etiska överväganden.....	14
5. Resultat	15
5.1 Arbetssätt för skrivundervisning	15
5.1.1 Arbete med autentiska uppgifter	15
5.1.2 Arbete med elevnära uppgifter	16
5.1.3 Aktivt samarbete mellan två parter	17
5.1.4 Arbete med det multimodala verktyget lärplatta	19
5.1.5 Modellering	20
5.2 Effekter på skrivutvecklingen.....	21
5.2.1 Ökat skrivintresse	21
5.2.2 Strukturen i texter	22
5.2.3 Innehållet i texter	22
5.2.4 Förmågan att skriva för hand	23
5.2.5 Skriftspråk.....	23
6. Diskussion	26
6.1 Kopplingar mellan arbetssätten.....	26
6.1.1 Aktivt samarbete mellan två parter samt modellering	26

6.1.2 Lärplattor som stöd	26
6.1.3 Syftet med arbetsättet.....	27
6.2 Kopplingar mellan effekterna	28
6.2.1 Handskriftens utveckling	28
6.2.2 Negativa effekter	28
6.2.3 Effekter som inte har undersökts	29
7. Slutsatser	30
7.1 Förslag på vidare forskning	30
8. Metoddiskussion	32
Referenslista.....	33
Bilaga 1, Karolina.....	36
Bilaga 2, Sara	37

1. Inledning

Enligt barnkonventionen (UNICEF, u.å.) har alla barn rätt till yttrandefrihet bland annat genom skrift. Även Skolverket (2018) menar att elever ska få tillgång till kommunikationsverktyg i både tal och skrift, då eleverna ska få möjligheten att kunna uttrycka sig själva och förmedla sina tankar och åsikter. För att eleverna ska få möjligheten att utveckla sina språkkunskaper behöver barnen få tiden samt utrymmet för att träna på sina förmågor inom skrivande (Skolverket, 2018). Med detta vill vi uppsatsförfattare lyfta att det är lärares uppgift att ge eleverna dessa förutsättningar, utifrån Skolverkets (2018) direktiv.

Skolverket (2018) framhåller även specifikt att ”Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära.” (Skolverket, 2018 s.257). Med detta trycker Skolverket (2018) på vikten och betydelsen språk har, och där med även skriftspråket och skrivande. Det här håller vi uppsatsförfattare med om, då skriftspråket är en daglig aktivitet många använder sig av på ett eller annat sätt. Bland annat Lundberg (2008) lyfter handskriftens vikt i form av att kunna göra snabba anteckningar i dagliga aktiviteter. Det kan vara allt från att skriva vykort till inköpslistor. Enligt Taube (2013) tycker dock många elever att skrivande är ett jobbigt moment i skolan, då det innefattar flera steg och någonting helt nytt måste skapas. Detta är även någonting vi själva har erfarenhet av från tid tillbringat i klassrum med elever under våra praktikperioder (totalt 11 veckor under åren 2016–2018). Taube (2013) menar att barn har en livlig fantasi och vill förmedla tankar och drömmar. Utan skriftspråket försvåras elevernas kommunikationsmöjligheter och deras flyktiga idéer får aldrig en chans att förevigas.

För att eleverna ska få dessa kommunikationsmöjligheter behöver pedagoger bana vägen och hjälpa eleverna att nå de mål som Skolverket (2018) trycker på. Lundberg (2008) menar att skrivande är en omfattande process som är krävande och det tar tid att bemästra kunnandet. Därav anser vi uppsatsförfattare att det är viktigt för lärare samt oss som framtida pedagoger att ha arbetssätt och tankesätt att förhålla sig till i skrivundervisningen. Detta för att ge eleverna verktyg som de själva ska kunna nyttja för att skapa en text.

Utifrån det vi har nämnt här ovan och egna erfarenheter under praktikperioder har vi sett att pedagoger använder sig av olika mål och undervisningsmetoder. Detta har lyft ett intresse för att undersöka vad för arbetssätt som existerar och kan användas i ett klassrum för skrivundervisning. Då lärare använder sig av olika arbetssätt påverkas elevernas skrivutveckling på olika sätt. På grund av detta vill vi även undersöka vad olika arbetssätt kan ge för effekter.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med detta examensarbete är att undersöka vad forskning säger angående hur det kan undervisas i skrivande. En analys av hur skrivundervisning kan se ut och hur det påverkar elevernas skrivutveckling kommer att göras. Detta kommer att beröra elever i årskurserna F-3.

2.1 Frågeställningar:

Vilka arbetssätt kan lärare använda sig av för att undervisa i skrivande?

Vilka effekter kan elevernas skrivutveckling erhålla av skrivundervisningen?

3. Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt beskrivs centrala begrepp som har tagits upp i artiklarna och som kommer beröras i texten.

3.1 Skrivande

Skrivande är ett mångsidigt begrepp som innefattar flera olika delar. Dessa har vi valt att indela i två huvudsakliga block utifrån läroplanens centrala innehåll (Skolverket, 2018). Det första blocket handlar om att lära sig att stava, forma bokstäver, skriva på tangentbord samt skriva med korrekt meningsbyggnad. Med andra ord, förmågan att konstruera en text. Det andra blocket innefattar förmågan att strukturera en text. Det innebär kunskapen om olika texters individuella drag, exempelvis faktatexter och berättande texter. Med detta menas bland annat att eleven behöver utveckla förmågor från att ha en röd tråd i sin berättelse till att skapa en levande och fängslande text (Skolverket, 2018).

3.2 Metod

Detta begrepp innefattar att ett arbete mot ett specifikt mål har utförts genom att följa en planering (NE a, u.å.). I denna undersökning kommer begreppet att användas när vi uppsatsförfattare syftar tillbaka till de specifika undervisningsmetoderna artiklarna har använt och undersökt.

3.3 Arbetssätt

Det här begreppet kommer att användas när vi syftar på kategoriseringen vi har gjort av artiklarnas metoder. Med andra ord är arbetssätten de centrala delarna och syftet vi hittade i artiklarnas metoder.

3.4 Autentiska uppgifter

En uppgift är autentisk när det finns en koppling till det verkliga livet och realistiska situationer som elever kommer att möta utanför klassrummet. Det ska finnas en anledning och syfte bakom det eleverna lär sig, med andra ord ska de få användning av det både nu och i framtiden (Woolfolk & Karlberg, 2015). Elever kan behöva möta komplexa problem för att kunna använda sig av kunskaperna i deras egna liv. Kunskaperna eleverna lär sig i skolan ska vara användbara i det verkliga livet och de ska ha ett tillräckligt kunnande för att anpassa dessa kunskaper för dagens samhälle (Woolfolk & Karlberg, 2015).

3.5 Elevnära uppgifter

Skolverket (2018) lyfter hur viktigt det är att eleverna får ta del av ska väcka ett skrivintresse.

De nämner även i det centrala innehållet i svenska för årskurserna 1–3 att texterna eleverna ska handskas med ska ha barn som målgrupp. I kunskapskraven för årskurs tre står det även att eleverna ska klara av att skriva texter som handlar om elevnära ämnen (Skolverket, 2018). Utifrån detta kan det tolkas som att någonting är elevnära när det är på elevens nivå och det är någonting som eleven kan känna igen sig i.

3.6 Modelling

Albert Banduras sociala lärandeteori innefattar bland annat modellering. Att modellera är när en person är modell och visar hur man ska göra eller bete sig i en viss situation. Personen som inte modellerar är en observatör och tar in det modellen visar, samt lär sig utifrån det (Woolfolk & Karlberg, 2015). Dock påverkar olika faktorer hur väl en observatör kan ta in informationen som modellen visar. Detta kan bland annat vara observatörens utvecklingsnivå, med andra ord dess förmåga att fokusera under en viss tid. Sedan ska modellen modellera mål som är rimliga för observatören att kunna nå, för att de ska känna att det är en möjlig utveckling. Även modellens status samt konsekvenserna av modellens handlingar, både positiva och negativa, påverkar hur observatören tar till sig informationen (Woolfolk & Karlberg, 2015).

Begreppet modellering används inte av alla forskare i deras studier, men utifrån vår analys har vi bedömt att de menar på samma innebörd som begreppet. Därav kommer vi att använda det i vårt resultat.

3.7 Stöttning

Gibbons (2016) skriver om scaffolding i sin bok *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. I den svenska versionen kallas detta för stöttning. Begreppet är baserat på Wood, Bruner och Ross (1976) som uppfann det efter att ha grundat det i Vygotskij inlärningsteori (Woolfolk & Karlberg, 2015). Det här begreppet innebär att ge en person temporär stöttning under stunder när det behövs. Det ska leda till att personen med hjälp av stöttningen får nya kunskaper som den sedan kan utnyttja på egen hand. Vidare tar Gibbons (2016) upp att stöttning kan ske på olika sätt, bland annat genom att arbeta i par- eller grupparbeten. Stöttning kan även ske genom att följa en struktur eller modell. Woolfolk och Karlberg (2015) skriver även om scaffolding och benämner det som kommunikativa stöttor på svenska. De förklarar att det innebär att en mer kunnig person finns som stöd och skapar en förståelse som gör att eleven tillslut klarar av uppgiften på egen hand. Stöttningen kan ske genom ledtrådar, uppmuntran samt påminnelser (Woolfolk & Karlberg, 2015).

Begreppet scaffolding nämns inte av alla forskare i deras undersökningar, dock utifrån vår analys har vi bedömt att de menar på samma innebörd som begreppet. Därav kommer vi att använda det i vårt resultat. I detta arbete kommer begreppet *stöttning* att användas istället för det engelska ordet scaffolding.

3.8 Multimodala verktyg

För att ett verktyg ska vara multimodalt behöver det innefatta flera olika resurser som tillsammans skapar en enhet (Danielsson & Selander, 2014). Till exempel kan en text vara multimodal om den består av både bild och text. Sedan kan även en muntlig konversation bli multimodal om gestikulering adderas, då det blir två olika resurser som tillsammans förmedlar ett budskap (Danielsson & Selander, 2014).

3.9 PLANS

Metoden PLANS står för "Pick goals, List ways to meet goals, And, make Notes, Sequence Notes (Graham, Macarthur, Schartz & Page-voth, 1992). Det här betyder att eleven ska välja mål, sedan ska den skriva upp hur målen kan nås, anteckna under processens gång och till sist göra en självbedömning om målen har nåtts. Den här metoden är menat att vara ett mönster som elever kan följa för att enklare strukturera upp en text. Den inkluderar även ett sätt för varje enskild elev att anpassa mönstret efter deras egna behov då individuella mål tydliggörs och ska följas (Graham m.fl., 1992).

3.10 PAWS

Metoden PAWS som forskarna Puranik, Patchan, Lemons och Al Otaibas (2017) har framställt står för "Peer Assisted Writing Strategies" (elevstöttande skrivstrategier). Detta innebär att metoden utgår från kamratbedömning och stöttning mellan två elever. Det finns två roller, en "tränare" och en "skribent". Den förstnämnda rollen agerar som en kontrollant, där den påminner och stöttar sin kamrat. Skribentrollen tar eleven som ska genomföra övningarna med hjälp av tränaren. Elever som använder sig av PAWS får lära sig hur de ska agera i båda rollerna och de får lära sig specifika tillvägagångssätt för att bemöta sin kamrat på ett konstruktivt sätt (Puranik m.fl., 2017). Det här är en metod som forskarna själva har tagit fram och valt att kalla för PAWS.

4. Metod

Här följer en förklaring av detta arbetets metod samt urvalsprocess och en tabell av materialet som använts.

Metoden för denna undersökning är en systematisk litteraturstudie. Enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) innebär det att metodiskt söka, granska samt sammanställa litteratur inom ett område. Artiklar studien är baserat på ska täcka aktuell och relevant forskning. Eriksson Barajas m.fl. (2013) menar vidare att litteraturen ska vara av god kvalitet. Ett sätt som kan intyga på att en artikel är av god kvalitet är om den är peer reviewed (referentgranskad), vilket innebär att personer med liknande kunskapsnivå inom ämnet har läst och godkänt artikeln (NE b, u.å.). Med utgångspunkt i detta har vi förhållit oss till relevant forskning som är av god kvalitet. Studierna har undersökts noga för att kunna presenteras utifrån vårt syfte och våra frågeställningar. Hur insamlingsmetoden och analysen gick tillväga kommer att presenteras mer i detalj senare i texten.

4.1 Datainsamlingsmetod och urval

Denna studie grundar sig på artiklar som hittades via olika databaser. Databaser är sökmotorer där litteratur från olika kategorier samlas (Eriksson Barajas m.fl, 2013). Den främsta databasen som användes är ERIC, vilket är den största databasen för artiklar om pedagogik och psykologi (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Sökningar har även skett genom UniSearch, där flera olika databasers material finns samlat på en plats. Urvalsprocessen som vi har utgått från kommer från Eriksson Barajas m.fl. bok *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap* (2013). Enligt denna ska man först bestämma område och därmed relevanta sökord. Därefter ska tidsspännet avgöras och sedan genomförs sökningen i passande databaser. Till sist väljs lämpliga titlar ut och abstracten till dem läses för att kunna göra ett urval av vilka artiklar som ska läsas i sin helhet (Eriksson Barajas m.fl. 2013).

Första urvalsprocessen utgick från titlarna enligt Eriksson Barajas m.fl (2013) metod. Sökorden som användes för att hitta relevanta artiklar var varierande och prövades i olika konstellationer. Av dessa blev det ett stort sökresultat, ibland på över tusen träffar. På grund av detta stora resultat gjordes flera avgränsningar för att precisera sökningarna. Begränsningarna gjordes genom avgränsningarna i vänsterspalten i databaserna. Alla artiklar avgränsades med att vara peer reviewed, akademiska tidskrifter samt att de skulle vara publicerade inom tidsspännet 2009–2019. Avgränsningarna utöver dessa tre kommer att redovisas senare i texten. Valet av de breda sökorden gjordes medvetet då en stor variation av olika sorters metoder eftersträvades. Vi uppsatsförfattare hade inte kravet att metoderna skulle fungera eller att de måste representera vad som används i skolan idag. Detta för

att besvara syftet med det här arbetet som menar att belysa hur skrivundervisning kan se ut, med andra ord en generell överblick av vad för skrivundervisning som finns. Därmed var sökorden inte så specifika, dock användes ämnesspecifika begränsningar för att få ut det mest relevanta innehållet. Senare i texten kommer sökorden, begränsningarna samt sökresultaten att presenteras i sin helhet.

När sökningarna med avgränsningarna hade utförts lästes alla titlar som fanns kvar, även delen av abstractet som fanns med direkt under titeln gick igenom. För att göra den fortsatta processen mer effektiv lästes sedan hela abstractet på en gång om titeln samt början på abstractet kändes intressant. Efter detta steg valdes 18 artiklar ut för att läsas i sin helhet. Dock var det flera av de här artiklarna som inte kunde användas i vårt arbete, vilket resulterade i att fler sökningar gjordes och ytterligare 7 artiklar valdes ut. Med andra ord har 25 artiklar lästs i sin helhet. Bortfallen som skedde var huvudsakligen på grund av två anledningar. Den första var att åldersspannet på eleverna inte stämde överens med vår studie, trots att undantag har gjorts. Dessa bortfall skedde främst vid genomgång av titlarna och abstract. Den andra anledningen var att undervisningsmetoden inte var tillräckligt framskrivna. Detta upptäcktes i de flesta fall när hela texterna undersöktes. Artiklarna som valdes ut hade en tydlig metod som forskarna undersökte och de presenterade ett resultat på hur det påverkade elevers skrivande. Eleverna som deltog i studierna var i rätt åldrar eller så kunde metoderna appliceras i årskurserna. Ytterligare var publiceringsdatumerna inom tioårsspannet som sattes i urvalsprocessen, vilket gjorde informationen relevant. Detta resulterade i att det blev de 11 artiklarna som nämns här nedan som det här arbete är baserat på.

4.1.1 Undantag vid insamling av material

I vår insamlingsprocess har undantagsfall gjorts, härnäst kommer de att presenteras och försvaras. Ett undantagsfall gjordes angående tidsspannet, då en miss i sökningsprocessen skedde. Tidsspannet råkade ställas in på ett för stort spann vilket resulterade i att en artikel från 2007 hittades. När detta upptäcktes gjordes valet att behålla artikeln, då innehållet ansågs gynna denna studie. Det här resulterade i en upptäckt om att äldre artiklar också skulle ha kunnat vara relevanta för oss. Dock ansåg vi uppsatsförfattarna att de artiklar som redan var utvalda gav oss tillräckligt mycket information för att bygga ett resultat på. Artiklarna innehöll även nyare information vilket gjorde att det var större sannolikhet att metoderna kunde användas i dagens skola.

Ytterligare undantag som gjordes för att få med så många relevanta metoder som möjligt, var att även fyra studier som utgick från högre och yngre åldrar än vårt åldersspann valdes ut. Detta gjordes då relevansen var viktigare än urvalet, i form av att metoderna också kan vara relevanta för årskurserna F-3. Skrivförmågan skiljer sig exempelvis inte särskilt mycket mellan årskurserna 3

och 4, vilket betyder att samma metod kan användas och där med är sådana undersökningar även relevanta för ett arbete med inriktningen F-3. Sedan ser skolsystemen olika ut runt om i världen, vilket betyder att barn börjar i skolan i olika åldrar. På grund av detta kan exempelvis en elev börja i årskurs 1 vid fem års ålder (GOV.UK u.å.), i jämförelse med Sverige då eleven börjar vid sju års ålder. Det här betyder att en elev som går i årskurs 4 i en del länder, kan vara i samma ålder som en elev i årskurs 2 eller 3 i Sverige.

4.1.2 Sökningar i databaser

Här nedan redovisas de specifika sökorden samt avgränsningarna, bortsett från de tre som nämnts ovan. Antalet träffar efter sökorden samt avgränsningarna kommer även finnas med. Sökningarna kommer vara strukturerade efter databaserna.

UniSearch:

Writing motivation primary school – med avgränsningarna elementary school students, foreign countries. Detta gav 29 resultat och 5 valdes ut för att läsas i sin helhet, det resulterade i 2 som blev en del av denna studie.

Learning to write elementary school – med avgränsningen elementary school teachers som gav 46 titlar. Av detta resultat valdes 6 ut för att läsas i sin helhet, det resulterade i 2 som blev en del av denna studie.

ERIC:

Writing, motivation, primary school – med avgränsningarna foreign countries, elementary school students som gav 25 träffar och 5 valdes ut för att läsas i sin helhet. Det resulterade i 2 artiklar som blev en del av denna studie.

Improve writing elementary school – med avgränsningarna teaching methods, elementary school students, writing skills. Det gav 33 träffar och 4 valdes ut för att läsas i sin helhet. Det resulterade i 2 som blev en del av denna studie.

Writing skills improvement – med avgränsningarna writing skills, elementary education, teaching methods, pretests posttests, grade 1. Det gav 5 resultat och 1 valdes ut för att läsas i sin helhet och den blev utvald till studien.

Kindergarten writing skills improvement – med avgränsningen early childhood education. Vilket gav 23 träffar och 4 valdes ut för att läsas i sin helhet. Det resulterade i 2 artiklar som blev en del av studien.

4.1.3 Tabell 1 Artiklarna kommer att vara strukturerade efter sökord.

Författare	År	Land	Databas	Sökord	Metod
Belet Boyaci, S. & Güner, M.	2018	Turkiet	UniSearch	Writing motivation primary school	Intervjuer och tester
Lo, J., Hyland, F.	2007	Hong Kong	UniSearch	Writing motivation primary school	Intervjuer, enkäter och tester
Williams, C.	2018	USA	UniSearch	Learning to write elementary school	Observationer
Nurmilaakso, M.	2015	Finland	UniSearch	Learning to write elementary school	Enkät
Dunn, J. & Sweeney, T.	2018	Irland och Nordirland	ERIC	Writing motivation primary school	Observation och intervjuer
Cordero, K., Nussbaum, M., Ibaseta, V., Otaíza, M., Chiuminatto, P.	2018	Costa Rica	ERIC	Writing motivation primary school	Observation
Patel, P., Laud, L.	2009	USA	ERIC	Improve writing elementary school	Observationer och tester
Spencer, T., Peterson, D.	2018	USA	ERIC	Improve writing elementary school	Observationer och tester
Roth, K., Guinee, K.	2011	USA	ERIC	writing skills improvement	Observationer, tester och anteckningar från lärarna
Ihmeideh, F.	2015	Jordanien	ERIC	kindergarten writing skills improvement	Observationer och intervjuer
Puranik, C., Patchan, M., Lemons, C., Al Otaiba, S.	2017	USA	ERIC	kindergarten writing skills improvement	Tester och enkät

4.2 Analysmetod

Det här examensarbetets analysmetod är en latent innehållsanalys. Enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) innefattar detta att man lyfter fram det centrala i artiklarna och kategoriserar teman. Genom dessa teman och mönster som är baserade på innehållet i artiklarna kan andra aspekter som inte är lika tydliga träda fram (Eriksson Barajas m.fl. 2013). Artiklarna som hittades för detta arbete delades upp och vi uppsatsförfattare läste hälften var. Sedan sammanfattade vi dem och diskuterade innehållet tillsammans. När analysarbetet började läste vi båda de relevanta delarna i artiklarna för att kunna bearbeta dem. Utifrån Eriksson Barajas m.fl. (2013) tankar har de lästa artiklarna i det här examensarbetet analyserats och brutits ned för att lyfta fram det centrala. Generella teman som var synliga har lyfts samtidigt som mindre tydliga kopplingar även har gjorts. Slutligen har de presenterats i olika kategorier (rubriker) där likheterna mellan de olika artiklarnas centrala delarna har redovisats. En artikel kan innehålla flera olika centrala delar och kan därmed tillhöra flera olika kategorier. Kategorierna har namngetts efter centrala teman som både kan vara tydliga eller mindre tydliga.

4.3 Etiska överväganden

Eriksson Barajas m.fl. (2013) nämner att etiska överväganden ska göras när en systematisk litteraturstudie skrivs. Detta innebär bland annat att artiklarna som denna studie baseras på ska följa Vetenskapsrådets (u.å.) fyra huvudkrav. Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Vidare måste det resultat som redovisas i undersökningarna vara det som lyfts i detta arbete. Resultatet ska visa vad undersökningarna kom fram till även om det inte stödjer denna studies utgångspunkt (Eriksson Barajas m.fl.,2013). Detta arbete har förhållit sig till ovanstående punkter, dock har sökningsprocessen samt urval kunnat påverka resultatet i form av att relevant forskning kan ha förbisetts av misstag. Sedan kan artiklarnas ursprung påverka resultatets relevans då elevernas språk kan härstamma från en annan språkstam än det svenska språket. Vidare kan även vår förmåga i det engelska språket ha skapat bias. Det betyder att misstolkningar kan ha uppstått på grund av feltolkningar av data (Woolfolk & Karlberg, 2015). Detta innebär att våra kunskaper i engelska, som inte är vårt modersmål, kan ha gjort att felaktiga analyser och missförstånd har uppkommit. Detta går även att applicera till våra kunskaper inom statistik, då de är begränsade vilket försvårade förståelsen för en del resultat.

5. Resultat

Nedan följer resultatet av denna undersökning. Det kommer vara indelat i två rubriker där vardera delen besvarar en frågeställning.

5.1 Arbetssätt för skrivundervisning

Här följer vår sammanställning av de lästa artiklarna och en beskrivning av studiernas undervisningsmetoder. De här metodernas centrala delar och syften kommer att kategoriseras som fem olika arbetssätt. Detta för att förtydliga syftet samt sambanden mellan dem. Under den här rubriken kommer vi att besvara vår första frågeställning. *Vilka arbetssätt kan lärare använda sig av för att undervisa i skrivande?*

5.1.1 Arbete med autentiska uppgifter

Att arbeta med autentiska uppgifter är någonting som Belet Boyaci och Güner (2018) samt Ihmeideh (2015) förespråkade i sina studier. Belet Boyaci och Güner (2018) menar att autentiskt material, som enligt dem är material från ”det verkliga livet” och inte tillverkat specifikt för undervisningsskäl, är viktigt för att eleverna ska förstå innebörden av vad de ska lära sig. Eleverna ska även känna att de vet att de kommer få användning av kunskaperna senare i livet. Belet Boyaci och Güner (2018) poängterar även att autentiska uppgifter ökar elevernas motivation för skrivandet då det finns ett syfte bakom det. Några exempel på autentiskt material som de använde sig av i studien för att skapa inspiration och material att skriva om var recept, TV och radio samt att de fick skriva egna spelregler (Belet Boyaci & Güner, 2018). Deras undersökning pågick i 10 veckor där 60 lektioner hanns med. Det var 46 elever som deltog, varav 22 fick arbeta med autentiska uppgifter och 24 elever blev en del av kontrollgruppen.

Ytterligare en synvinkel på hur autentiskt material kan bli en del av en lärprocess undersöker Ihmeideh (2015). I denna studie har de utvecklat olika skrivmoment där de blandat lek med skrivande. Forskaren utvecklade autentiska situationer där skrivande kan uppstå i verkliga livet och eleverna fick leka utifrån detta. Det här går att koppla till det som nämndes ovan, att lärsituationer ska utgå från det verkliga livet (Belet Boyaci & Güner, 2018). Några exempel på aktiviteter eleverna fick delta i är att de fick gå och handla och skriva inköpslistor, och de fick även ”arbeta” på en tågstation och skapa biljetter (Ihmeideh, 2015). Denna studie gjordes på en förskola där 46 barn i åldrarna 4–5 år valdes ut, sedan delades de in i en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Grupperna observerades under tio tillfällen.

Autentiska uppgifter kan tolkas på olika sätt som har visats här ovan. Till exempel kan det vara att föra in vardagliga artefakter i klassrummet (Belet Boyaci & Güner, 2018) eller i leksituationer som

Ihmeideh (2015) undersökte. Arbetssättens gemensamma syfte är att uppgifterna ska centrera runt ”det verkliga livet”. Eleverna ska förstå relevansen bakom det de gör. Eleverna ska känna att de har användning av deras kunskaper i deras framtida liv och de ska se en tydlig koppling mellan skolan och världen utanför (Belet Boyaci & Güner, 2018; Ihmeideh, 2015).

5.1.2 Arbete med elevnära uppgifter

I följande stycken kommer exempel på elevnära uppgifter att presenteras. En studie gjord under tre månader i Hong Kong (Lo & Hyland, 2007) i en flickskola med 120 elever i åldrarna 10–11, undersöktes skillnaden mellan två olika metoder för engelska som andraspråk. Den första äldre metoden utgick från att pedagogen höll i en introduktion om de grammatiska kunskaperna som eleverna behövde för att genomföra skrivuppgiften. Uppgiften som eleverna skulle skriva kretsade kring en bildsekvens, ordlista samt olika fraser. Utifrån dessa skulle eleverna sedan konstruera egna texter som lämnades in till läraren för rättning. Lo och Hyland (2007) beskriver därefter den nya metoden som var menad att vara mer elevnära för att engagera eleverna i skrivprocessen.

Lektionerna inleddes med att läraren presenterade skrivuppgiften och bjöd in eleverna i en diskussion där de delade idéer och tankar med varandra. Ämnena de skev om skulle kunna kopplas till elevernas sociala liv genom att eleverna fick skriva texter om egna erfarenheter. Eleverna fick inte förberedda fraser att utgå från. Lo och Hyland (2007) förklarar vidare att inte enbart pedagogen läste elevernas texter, utan även klasskamrater och släkt. Detta syntes i ett exempel där elevernas texter bildade böcker som stod i klassrummet, för att de skulle vara lättillgängliga för alla att läsa (Lo & Hyland, 2007). Det här gjordes för att väcka ett intresse hos eleverna genom att de kunde dela med sig av sina texter till personer i deras närhet.

En till metod som vill väcka ett intresse hos eleverna var Spencer och Petersens (2018) studie. De har analyserat kopplingen mellan talat och skrivet språk. Detta gjordes genom att muntligt berätta historier för att eleverna skulle lära sig de narrativa strukturerna i berättelser. Det här gjordes genom att de återberättade historier flera gånger. Med andra ord skulle eleverna lära sig hur en berättelse är uppbyggd. Dessa färdigheter var sedan menade att kunna användas i skrivandet av berättelser. Spencer och Petersen (2018) nämner att teman eleverna känner igen sig i är viktiga för att utöka intresset. Exempelvis använde de sig av teman som att leta efter borttappade skor och att leka i parken. Dessa teman kan klassas som elevnära då det är situationer som eleverna kan känna igen sig i (Spencer & Petersen, 2018). Det här kan kopplas till det Lo och Hyland (2007) uttryckte om att ämnena ska ha en koppling till elevernas sociala liv. Spencer och Petersens (2018) studie pågick i två veckor där sju elever i mindre grupper under sex tillfällen fick ta del av muntliga narrativa instruktioner.

Att arbeta med elevnära uppgifter kan göras både i tal och skrift (Spencer & Petersen, 2018; Lo & Hyland, 2007). Båda studierna lyfter att igenkänningsfaktorn är viktig för att skapa ett intresse hos eleverna. Detta kan göras bland annat genom att utgå från situationer eleverna har varit med om (Spencer & Petersen, 2018; Lo & Hyland, 2007). Kärnan i arbetssättet är att eleverna ska kunna relatera till och känna igen sig i uppgifterna och genom detta kan ett intresse uppstå.

5.1.3 Aktivt samarbete mellan två parter

Ett exempel på ett aktivt samarbete mellan två parter är metoden ”Interactive Writing” (interaktivt skrivande) och det utgår från att lärare och elev tillsammans skapar en lärmiljö (Williams, 2018). Metoden menar att ge eleverna en förståelse för vad det innebär att skriva. Williams (2018) förmedlar att pedagogen och eleverna arbetar nära tillsammans och att läraren modellerar vad eleverna förväntas göra själva senare. Tillvägagångssättet utgår från att hela klassen skriver en text tillsammans med deras lärare på tavlan. Detta kallade Williams (2018) för att de ”delade pennan”, med andra ord skrev både eleverna och läraren på texten de skapade tillsammans. Under denna process gick de igenom olika delar av skrivande, allt från vokaler och konsonanter till olika varianter av texttyper. Vidare förklarar Williams (2018) att samarbetet mellan lärare och elev minskade allt eftersom eleverna blir mer självständiga. Under processens gång använde läraren stöttning för att eleverna tillslut skulle klara av att göra det själva. Denna studie gjordes på en årskurs ett med 18 elever och pågick under ett år där det var 44 lektioner som observerades.

En studie gjord av Roth och Guinee (2011) har även utgått från interaktivt skrivande. I den här undersökningen deltog totalt 101 förstaklasselever som delades upp i en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Material för studien samlades in under ett skolår via observationer samt att pedagogerna dokumenterade vad de gjorde (Roth & Guinee, 2011). Eleverna fick arbeta på liknande sätt till det som nämndes ovan. De konstruerade en text tillsammans i klassen och undertiden uppmärksammade pedagogen eleverna på skrivregler de har tränat på tidigare, genom att stötta dem. Syftet var att eleverna och läraren skulle lära och utvecklas med hjälp av varandra (Roth & Guinee, 2011).

Ett annat sätt att se på hur två parter kan samarbeta är att lärare visar, förklarar och tydliggör varför vissa kunskaper är viktiga för eleverna. I en studie gjord av Patel och Laud (2009) hjälpte forskarna en elev som gick i årskurs fem som hade det svårt i ämnet engelska. De sågs ungefär tre gånger i veckan i 55 minuter under 5 veckor. Denna undersökning utgick från PLANS som är en metod som är till för att elever självständigt ska kunna sätta upp mål, följa dem samt se tillbaka på sitt eget

arbete. Patel och Laud (2009) byggde på den här metoden genom att lägga till minnestekniker innan de började arbetet med PLANS. Denna minnesteknik bestod av att eleven skulle memorera vad bokstäverna i ordet PLANS stod för (Patel & Laud, 2009). Detta gjordes genom att eleven skrev ned bokstäverna och dess innebörd. När eleven tyckte att det blev för enkelt gick de vidare till att träna på huvudmålet, som var att eleven till slut skulle klara av att självständigt sätta upp mål och följa dem. Detta gjordes med konstant stöttning från forskarna då de satt med under hela processen. Denna metod platsar in under den här rubriken och arbetssättet aktivt samarbete, för att forskarna vid varje steg arbetade tillsammans med eleven och förklarade bakgrunden samt varför de arbetade med det de gjorde. Även här som i ovanstående stycke använde de sig av stöttning för att eleven i slutändan skulle klara av att arbeta självständigt (Patel & Laud, 2009).

Ytterligare ett sätt som lärare och elever kan samarbeta på är genom att muntligt öva på de narrativa strukturerna, för att eleverna sedan ska kunna använda de kunskaperna i skrift (Spencer & Petersen, 2018). Under denna metod går pedagogen och eleverna tillsammans igenom en berättelse flera gånger, för att eleverna skulle förstå strukturen på berättelser. De återberättade historien och delade in den i de centrala delarna en berättelse består av. Läraren fanns alltid med för att fylla i luckor i elevernas berättande när det behövdes. Detta, som även nämndes ovan, skedde genom stöttning där läraren lät eleverna bli mer och mer självständiga allt eftersom de utvecklades (Spencer & Petersen, 2018).

En till undersökning där stöttning var en del av metoden var Puranik m.fl. (2017) studie. Denna gång skedde dock samarbetet mellan två elever. Metoden de utgick från är PAWS och det handlar om att två elever arbetade med kamratbedömning och att de stöttar varandra. Under studiens gång centrerade arbetet runt stavning och handskrift. Puranik m.fl. (2017) lät eleverna agera i två roller, tränaren och skribenten, under lektionstillfällena. När eleverna tränade på att lära sig bokstäverna såg strukturen ut på följande sätt. Först blev eleverna introducerade till tre bokstäver och deras ljud, form och namn. Därefter fick skribenten skriva grafemet (bokstaven) ett antal gånger, samtidigt som tränaren stöttade under arbetets gång. Efter att bokstäverna hade skrivits ned gav tränaren återkoppling om form, placering samt storlek (Puranik m.fl. 2017). Eleverna använde även samma slags kamratbedömning och stöttning under lektionstillfällena när de tränade på den alfabetiska ordningen, att placera in saknade bokstäver i enkla ord samt att stava enkla ord från minnet (Puranik m.fl. 2017). Undersökningen gjordes på två förskolor där 30 av 81 barn blev utvalda att delta i studien. Barnen var 5–6 år gamla och de deltog i undersökningen under en vårtermin.

Att arbeta tillsammans som två parter kan göras på flera olika sätt. Williams (2018), Roth och Guinee (2011), Patel och Laud (2009), Spencer och Petersen (2018) samt Puranik m.fl. (2017) använde sig alla av stöttning. Stöttnen skedde i olika konstellationer samt med olika många parter närvarande. Det kunde vara i helklass, i mindre grupper eller med en enskild elev. I vissa studier fungerade pedagogen som en stöttepelare för eleven eller eleverna i skrivsituationer. Lärarna utgick från att eleverna i slutändan skulle klara av att utföra uppgifterna självständigt, men under processens gång fanns de med för att föra utvecklingen framåt. I Puranik m.fl. (2017) studie var det dock en klasskamrat som agerade stöttepelare och förde sin partner framåt i skrivutvecklingen.

5.1.4 Arbete med det multimodala verktyget lärplatta

En studie som använder sig av multimodala verktyg är gjord av Cordero, Nussbaum, Ibaseta, Otaíza, Chiuminatto (2018). De designade ett verktyg att använda på en lärplatta som var uppdelad i tre faser. De fokuserade på läsning, bildkreation samt skrivande. Målet med detta multimodala verktyg var att det skulle stötta eleverna i uppgifter som de senare ska klara av på egen hand. I fas ett fick eleverna läsa en text samtidigt som de kunde interagera med bilderna som tillhörde texten. I följande fas skulle eleverna skapa en bild/ bilder av vad de hade läst, med hjälp av att själva rita och tillföra bilder från texterna de läste i fas ett. Till sist skrev eleverna en berättelse som utgick från bilderna de hade ritat och originaltexten. Författarna såg även att egna erfarenheter influerade texterna som eleverna skapade (Cordero m.fl. 2018). Studien utfördes med 51 elever som gick i tredjeklass i Costa Rica.

I en studie gjord av Dunn och Sweeney (2018) använde lärarna det multimodala verktyget på ett sätt som gjorde det möjligt för eleverna att vara mer kreativa. Exempelvis gjordes detta genom att eleverna hade möjlighet att ”dekorerar” deras texter. De kunde tillsätta färg, ändra typsnitt och lägga till bilder. Dunn och Sweeney (2018) intervjuade lärare och elever i de 6 klasserna som deltog i denna studie. Lärarna undervisade elever som var 6–7 år gamla och de befann sig i Nordirland och Irland. Klasserna hade sedan tidigare arbetat med lärplattor och när denna studie gjordes var de vana vid metoden. Lärarna använde verktyget på ett sätt som ledde till att lärplattan kunde finnas som stöd för eleverna. Lärplattorna belyste saker eleverna möjligen inte hade sett själva, exempelvis meningsbyggnad och stavning, och det gjorde det lättare för eleverna att gå tillbaka och rätta sina misstag (Dunn & Sweeney, 2018).

Nurmilaakso (2015) är en till författare som har undersökt lärares syn på att arbeta med lärplattor och utgick från en enkätinsamling med 71 pedagoger. Man kan se en likhet mellan denna undersökning samt Dunn och Sweeneys (2018) studie, då de vill lyfta de positiva och negativa

aspekterna kring lärplattor. Studierna ville undersöka på vilka sätt pedagoger kan använda lärplattor för att underlätta elevers skrivande och på vilka plan de inte räcker till. Pedagogerna i studien nämnde även att lärplattor är ett bra arbetssätt för att väcka intresse och att de underlättar för eleverna när de ska rätta sina misstag (Nurmailaakso, 2015).

Vad som har lyfts här ovan är att lärplattor i sig kan användas som ett verktyg för att stötta eleverna, och där med låta dem bli mer självständiga samtidigt som de kan få hjälp (Dunn & Sweeney 2018; Cordero m.fl. 2018). Lärplattor öppnar även upp kreativa möjligheter vid skrivande. Både Cordero m.fl. (2018) samt Dunn och Sweeneys (2018) studier lyfte hur lärplattor användes i ett syfte för att låta eleverna vara mer kreativa.

5.1.5 Modellering

I Williams (2018) samt Roth och Guinee (2011) studier lyfter de fram hur de deltagande lärarna var tydliga med att berätta för eleverna om hur de tänker när de skriver. I stunder där läraren förklarar någonting för eleverna är pedagogen tydlig med att visa och motivera hur den själv skulle ha agerat i situationen, både gällande innehåll och struktur (Williams, 2018, Roth & Guinee, 2011). Med andra ord modellerade läraren konkreta exempel medan eleverna satt tysta och tog in informationen. Vidare förklarar Williams (2018) hur pedagogen lärde eleverna ett tankesätt genom att många gånger förklara och visa hur eleverna ska göra för att bli ”good writers” (goda skribenter). Detta innebär att eleverna lärde sig olika aspekter som behövs för att utveckla deras skrivkunskaper, exempelvis att man läser mycket och att man tänker på meningen innan man skriver den (Williams, 2018). Att läraren samlade alla dessa egenskaper under ett begrepp gjorde det lättare för eleverna att komma ihåg egenskaperna när de skrev själva.

Ytterligare en artikel som använde sig av modellering är Lo och Hylands (2007) studie. De nämner exemplet där en pedagog demonstrerar uppgiften genom att koppla till egna erfarenheter. Läraren modellerade det den ville att eleverna skulle göra, medan eleverna var observatörer. I detta exempel visade läraren upp ett personligt foto och läste en text som den hade skrivit som handlade om händelserna runt bilden. Eleverna fick sedan själva visa upp sina personliga artefakter i mindre grupper och därefter skriva egna texter (Lo & Hyland, 2007). En annan artikel som använder sig av begreppet modellering är Patel och Lauds (2009) undersökning, där de modellerade hur eleven skulle sätta upp rimliga mål för sitt skrivande. Detta gjordes genom att de först diskuterade idéer med eleven. Sedan demonstrerade de vilken nivå han skulle lägga sig på och undertiden var eleven observatör. Både rimliga och orimliga mål gick igenom med eleven, för att förtydliga vad som fungerade för honom. Därefter fick eleven själv sätta upp egna mål som författarna sedan bedömde (Patel och Laud, 2009).

Modellering kan tolkas på flera olika sätt, men stora likheter som har setts i dessa artiklar är att pedagogen börjar moment med att demonstrera hur eleverna ska göra (Lo & Hyland, 2007; Patel & Laud, 2009; Williams, 2018; Roth & Guinee, 2011). Lärarna utgick från egna erfarenheter och förklarade samt visade hur de själva skulle gått tillväga i skrivsituationen. Under denna stund tar eleverna ett steg tillbaka och tar in information. Detta kan ske både i helklass och enskilt (Lo & Hyland, 2007; Patel & Laud, 2009). Det centrala i arbetssättet är att när lärarna modellerar agerar eleverna observatörer, dock kan eleverna ta den rollen under olika lång tid.

5.2 Effekter på skrivutvecklingen

Denna resultatdel kommer att besvara den andra frågeställningen. *Vilka effekter kan elevernas skrivutveckling erhålla av skrivundervisningen?* Här nedan kommer de effekter inom skrivandet som de olika metoderna och arbetssätten kan ha påverkat, att kategoriseras. Artiklarnas resultat kommer att brytas ned och kopplas samman, för att förtydliga effekterna.

5.2.1 Ökat skrivintresse

Flera artiklar har i sina resultat visat att sättet de har arbetat efter har lett fram till att eleverna har fått en ökad motivation och skrivintresse (Belet Boyaci & Güner, 2018; Ihmeideh, 2015). Bland annat i undersökningarna som använde sig av lärplattor lyftes det att eleverna tyckte att det var roligt att skriva, samt att även lärarna såg att eleverna fann det roligt (Dunn & Sweeney, 2018; Nurmilaakso, 2015). Dunn och Sweeney (2018) poängterade ytterligare, utifrån intervjuerna de utförde med pedagogerna, vikten lärplattor kan ha för att öka skrivintresset hos motvilliga skribenter. De eleverna fick större motivation och la därmed ner mer tid på deras texter. I Lo och Hylands (2007) undersökning ledde inriktningen på elevnära uppgifter till att eleverna fick en ökad motivation. Eleverna kände igen sig i situationerna de skrev om och ansåg att det var relevant. Detta visades genom enkätsvar där bland annat påståendet ”det jag har skrivit om är väldigt viktigt” ökade med 9%. Ytterligare metoder som fokuserade på relevansen var de studier som utgick från arbetssättet autentiskt material. Belet Boyaci och Güner (2018) tog in den reella världen i klassrummet, för att eleverna skulle få kunskaper som de kan använda sig av i det verkliga livet. Resultatet indikerade på att eleverna såg en mening med uppgifterna och förstod varför de behövde lära sig dessa kunskaper. Resultatet från jämförelsen mellan förtest och eftertest visade på en 0.05 signifikansnivå. Ett annat sätt att lyfta in det verkliga livet även för yngre elever är att väva in det i leken (Ihmeideh, 2015). När skrivandet blev lättillgängligt för eleverna i deras lek, ledde det även till att de fann större intresse i det. Resultatet efter intervjuer med eleverna lyfte att 19 av 25 elever

indikerade att de tyckte om skrivsituationerna de fick delta i under studien. Innan undersökningen låg denna siffra på 7 av 25 elever (Ihmeideh, 2015).

5.2.2 Strukturen i texter

Eleverna utvecklade kunskap om att strukturera en text genom olika metoder och arbetssätt. Bland annat förbättrade elever deras narrativa struktur genom att muntligt träna på att berätta, utifrån arbetet med elevnära uppgifter och aktivt samarbete (Spencer & Petersen, 2018). Detta syntes i Spencer och Petersens (2018) undersökning efter en jämförelse av elevernas skrivna berättelser innan, under och efter studien. Williams (2018) samt Roth och Guinees (2011) resultat visade även på en utökad förståelse för olika texters strukturer hos eleverna. Genom en ständig konversation under skrivandets gång modellerade och samarbetade lärarna med eleverna för att de sedan självständigt skulle klara av att strukturera texter. Exempelvis i Williams (2018) studie var eleverna noga med att planera och redigera deras texter, vilket syntes i observationerna. I Roth och Guinees (2011) jämförelse mellan förtest och eftertest, förbättrade eleverna sina poäng från 1.70 till 3.09 vilket är en ökning på 1.40 poäng. Genom att lära eleven planera sin skrivprocess utifrån måluppsättningar kom Patel och Laud (2009) fram till att det hjälpte eleven att se textens delar och narrativa struktur. Efter en tid med stöttning i det aktiva samarbetet och modellering, kunde eleven själv planera och strukturera upp skrivprocessen samt den berättande texten. Från den första skrivna berättelsen till den tredje ökade elevens användande av relevanta moment i texten från 5/19 till 12/19 (Patel & Laud, 2009). I Lo och Hylands (2007) artikel redovisades en jämförelse mellan tre högpresterande elever och tre lågpresterande. Eleverna fick arbeta med att skriva om olika sorters elevnära ämnen och läraren modellerade uppgifterna. Det var en av de lågpresterande eleverna som utvecklade sin struktur, eleven ökade från 63% till 73%. För alla de andra eleverna sjönk procentantalet.

5.2.3 Innehållet i texter

Att lära sig att utveckla en texts innehåll kan innebära att innehållet förbättras på olika sätt. Här nedan kommer det förklaras hur innehållet av texter förbättrades inom olika områden genom varierande metoder och arbetssätt. Patel och Laud (2009) lärde eleven att förbättra en berättelses innehåll genom att sätta upp konkreta mål, utifrån arbetssätten modellering och ett aktivt samarbete. Forskarna utgick från att en berättelse bland annat bör innehålla ett tydligt problem och en problemlösning för att göra innehållet intressant. Först tränade läraren och eleven på att göra det tillsammans och efter en tid blev eleven mer självständig (Patel & Laud, 2009). Efter undersökningen använde sig eleven av 12/19 relevanta moment som en berättandetext bör bestå av, jämfört med tidigare resultat på 5/19 moment. Spencer och Petersen (2018) fokuserade på den narrativa berättelsen och arbetade utifrån elevnära uppgifter och ett aktivt samarbete. Genom att

muntligt återberätta och berätta nya historier tillsammans med pedagogen fick eleverna flertalet gånger ta del av vad en bra berättelse innehåller. Det gjorde att eleverna visste vilket innehåll som borde finnas med för att göra texten intressant. Denna förbättring synliggjordes i en jämförelse mellan skrivna berättelser som skrevs innan, under och efter undersökningen (Spencer & Petersen, 2018). När eleverna fick arbeta utefter elevnära uppgifter samt modellering, som i Lo och Hylands (2007) studie, utvecklade de lågpresterande eleverna deras texters innehåll inom ett annat område. Eleverna fick skriva om elevnära ämnen och då producerade de texter med mer detaljerat innehåll. En elevs utveckling som de visade gick från 55% till 75% i testmätningen. Dock som nämnts ovan påverkade det de högpresterande elevernas texter negativt (Lo & Hyland, 2007). Eleverna i Williams (2018) samt Roth och Guinees (2011) studier fick arbeta med modellering och aktivt samarbete, vilket istället lärde eleverna att bygga vidare på texter. Tillsammans i klassen kom de på idéer om vad de skulle skriva om och sedan satte de ihop dessa texter med hjälp av lärarens stöd. Williams (2018) resultat byggde på observationer där eleverna visade att de kunde hämta idéer till sina texter från olika källor, exempelvis egna erfarenheter och böcker. Roth och Guinees (2011) resultat visade på en ökning med 1.31 poäng i en jämförelse mellan förtest och eftertest gällande området idéskapande till elevernas texter.

5.2.4 Förmågan att skriva för hand

Elever behöver träna på att skriva för hand. I Roth och Guinees (2011) artikel visades det att interaktivt skrivande, där läraren modellerar hur bokstäver formas hjälpte elevernas handskrift. Jämfört med kontrollgruppen, som inte använde sig av interaktivt skrivande, gjorde experimentgruppen större förbättringar inom området. De ökade med 0.66 poäng jämfört med kontrollgruppen som ökade med 0.08 poäng (Roth & Guinee, 2011). I artiklarna som undersökte lärplattors betydelse för elevers skrivutveckling, lyftes det att det även var viktigt att skriva för hand (Dunn & Sweeney, 2018; Nurmilaakso, 2015). Lärarna poängterade i intervjuer och enkäter att trots att lärplattorna var ett effektivt sätt att skapa intresse för skrivandet, var det viktigt att eleverna ändå klarade sig utan stöttningen de multimodala verktygen gav. Eleverna behöver träna på sin handskrift genom att skriva med papper och penna, då de inte kan göra det på en lärplatta (Dunn & Sweeney, 2018; Nurmilaakso, 2015). Dunn och Sweeney (2018) förmedlade utifrån sina intervjuer att eleverna själva även hade reflekterat över att de behöver träna på att skriva för hand, för att förbättra deras handskrift.

5.2.5 Skriftspråk

Skriftspråket är ett brett fenomen som kan innehålla flera olika aspekter. Här följer en förklaring om hur olika delar inom elevernas skriftspråk påverkades av de olika metoderna och arbetssätten som nämndes i resultat del 1. I Belet Boyaci och Güners (2018) undersökning som arbetade med

autentiska uppgifter, visades ett resultat som tyder på att elevernas skrivfärdigheter utvecklades. Forskarna preciserade inte vad dessa skrivfärdigheter var och ökningen var med 0.05 signifikansnivå mellan förtest och eftertest. Lo och Hyland (2007) lyfter i sitt resultat efter arbete med elevnära uppgifter och modellering, att skriftspråket förbättrades hos några elever. De jämförde texter från den gamla metoden med den nya, och visade den procentuella skillnaden hos sex elever. Tre av dessa elever var lågpresterande och tre var högpresterande. Två av de lågpresterande eleverna ökade med 4% respektive 12%. De resterande fyra elevernas nivå inom skriftspråket sjönk (Lo & Hyland, 2007). Ytterligare en mer specifik del av skriftspråket som påverkades positivt av metoden PAWS, och därmed arbetssättet aktivt samarbete, var elevernas kunskap om alfabetet (Puranik m.fl. 2017). Det innebär att eleverna lärde sig fler bokstäver samt den alfabetiska ordningen. Utöver de alfabetiska kunskaperna skapade även experimentgruppen bättre texter än kontrollgruppen efter att studien genomförts. Dessa texter var på en låg nivå då eleverna gick i förskolan, och med en text menas någon eller några meningar. Metoden och arbetssättet skapade dock ingen skillnad mellan grupperna gällande stavning och meningsbyggnad. Efter en jämförelse mellan förtest och eftertest ökade skola 1 i kunskap om alfabetet från en poäng på 4.5 till 18.0. Skola 2 ökade från 4.4 till 8.7 poäng. Sedan utvecklades texterna som producerades i skola 1 från 1.3 till 11.3 poäng, och i skola 2 från 0.0 till 2.7 poäng (Puranik m.fl. 2017).

En till del av elevernas skriftliga språk som förbättrades var att de skrev fler antal ord. De tre studierna som kommer nämnas här nedan, lyfter att när eleverna använde sig av fler ord visade det på att eleverna skapade texter som var längre och mer innehållsrika (Cordero m.fl. 2018; Lo & Hyland, 2007; Patel & Laud, 2009). Det här är av betydelse för att eleverna visar mer av sin kunskap, då de får ner mer betydande text på pappret. I Lo och Hylands (2007) studie som utgick från elevnära uppgifter samt modellering, visade forskarna på ett resultat där de flesta eleverna använde sig av fler ord när de skrev. Exempelvis ökade en elevs ordantal med 67% medan en högpresterande elevs ordantal sjönk med 16%. Lo och Hyland (2007) visade resultatet från tre högpresterande samt tre lågpresterande elever. Fem av dessa elever hade en procentuell ökning, men som nämndes ovan sjönk ordantalet för en högpresterande elev. Antalet ord en elev använde ökade även i Patel och Lauds (2009) undersökning. Eleven gick från att skriva en berättelse på 81 ord till 331 ord. Undersökningen utgick från metoden PLANS och minnestekniker och därmed arbetssätten modellering och aktivt samarbete, för att bygga upp tydliga mål för eleven (Patel & Laud, 2009). I Corderos m.fl. (2018) studie som arbetade med multimodala verktyg, framgick det att eleverna som tog inspiration från flera olika källor (originaltext, bilder samt egna erfarenheter) använde sig av flest ord när de skapade texten, och medelvärdet låg på 39.81 ord. Medan de

eleverna som endast utgick från bilden de skapat, använde få ord vilket resultera i en otydlig text. Medelvärde hos de eleverna var 18.68 ord.

Till sist utvecklades två till delar av skriftspråket vilket är grammatik och stavning. Det som utvecklade dessa effekter var bland annat interaktivt skrivande (Roth & Guinee, 2011; Williams, 2018). Williams (2018) belyste att elevernas skriftspråk förbättrades efter det kontinuerliga arbetet med språket utifrån modellering och samarbete, exempelvis stavningen. Detta syntes utifrån observationer där eleverna använde sig av flera olika strategier som läraren modellerade, när den visade hur den själv hade agerat i situationen. Även Roth och Guinees (2011) studie visade på ett positivt resultat utifrån arbetet med aktivt samarbete och modellering. Där påvisades förbättringar hos experimentgruppen inom mer specifika komponenter i skrivprocessen, jämfört med kontrollgruppen. Forskarna kom fram till detta genom att subtrahera förtestens poäng ifrån eftertesten. Det här gjorde inom kategorierna för språkutvecklingen och det inkluderade ordval (förbättring 0.98 poäng), kapitalisering (förbättring 1.00 poäng), skiljetecken (förbättring 1.00 poäng), meningsbyggnad (förbättring 1.11 poäng), stavning av vanliga ord (förbättring 1.54 poäng) samt stavning av andra ord (förbättring 1.55 poäng) (Roth & Guinee, 2011). Dunn och Sweeney (2018) menar utifrån intervjuer med de aktiva lärarna, att arbeta med lärplattor är ytterligare ett arbetssätt som kan hjälpa elever med stavning. Eleverna blev uppmärksammade på ord de kan ha stavat fel eller andra grammatiska aspekter de annars hade kunnat missa. Utifrån intervjuer och enkäter framgick det att med hjälp av lärplattorna är det även enklare för eleverna att gå tillbaka och rätta sig själva (Dunn & Sweeney, 2018; Nurmilaakso, 2015).

6. Diskussion

Här ovan har olika metoder och arbetssätt för skrivundervisning presenterats och de har lett fram till olika effekter gällande elevers skrivutveckling. Här följer en diskussion med utgångspunkt i artiklarna som lästs, för att problematisera och nyansera dessa och deras påverkan på elevers skrivutveckling. Diskussionen kommer att vara strukturerad efter nya mönster och samband som hittades vid analys av resultatet. Därav kommer nya rubriker att tas upp som berör mönstren och sambanden mellan artiklarna. Först kommer kopplingar mellan arbetssätten att göras, sedan berörs effekterna.

6.1 Kopplingar mellan arbetssätten

6.1.1 Aktivt samarbete mellan två parter samt modellering

De arbetssätten som flest artiklar använde sig av är ett aktivt samarbete mellan två parter samt modellering. Flertalet av de här artiklarna var placerade i båda kategorierna. Detta samband blir intressant då syftet i arbetssätten är olika. Modellering utgår från att det är en person som visar och att den eller de andra endast tar in informationen, detta syns exempelvis i Lo och Hylands (2007) studie. Den andra kategorins syfte är att föra ett aktivt samtal mellan alla närvarande parter (Roth & Guinee, 2011). Trots dessa olikheter använde sig flera artiklar av båda arbetssätten. Detta tror vi uppsatsförfattare kan bero på att elever lär på olika sätt. Resultat av detta arbete visade, som tidigare nämnt, på att arbetssätten modellering och aktivt samarbete var de som flest studier använde. Det medför en tanke om att det är de mest användbara arbetssätten, samt att de i de flesta fall även gav positiva resultat. Dock vill vi lyfta att det är viktigt att inte fastna i att använda samma arbetssätt, då det ökar risken att de elever som arbetssätten inte berör går miste om deras utveckling. Även det faktum att ingen metod eller arbetssätt påverkade alla effekter, anser vi visar på att det som pedagog är viktigt att variera sin undervisning för att få med alla elever och alla delar inom skrivande.

6.1.2 Lärplattor som stöd

Under arbetssätten ”Aktivt samarbete mellan två parter” och ”Att arbeta med det multimodala verktyget lärplatta” har ännu ett samband uppstått. Begreppet stöttning är en stor del i båda arbetssätten. Under den första rubriken är det en lärare eller en elev som stöttar en annan elev (Williams, 2018; Puranik m.fl., 2017). Den andra rubriken utgår från att det är tekniken som stöttar eleven (Cordero m.fl., 2018). Det här är två olika synsätt på hur stöttning kan användas i klassrummet. Det multimodala verktyget är positivt då det dels skapar ett intresse för skrivning enligt Dunn och Sweeney (2018) samtidigt som det finns där för att stötta varje enskild elev (om varje elev har tillgång till en enskild lärplatta). Det här möjliggör en bredare grad av stöttning i klassrummet då eleverna inte behöver vänta på den ensamma läraren. Ett förhinder är dock att det multimodala verktyget har en begränsad form av stöttning. Verktyget klarar av mycket, exempelvis

att hjälpa till med stavning, underlätta vid omformulering och det erbjuder bildstöd (Cordero m.fl., 2018; Nurmilaakso, 2015). Dock klarar lärplattor inte av att individanpassa på samma sätt som en lärare kan göra. Roth och Guinee (2011) nämner hur läraren gör när den skriver en text tillsammans med klassen och ger direkt återkoppling, både gällande innehåll och form. Som nämnts här ovan kan lärplattor stötta gällande en texts form i viss utsträckning, men som visats i resultatet som besvarar frågeställning två (*Vilka effekter kan elevernas skrivutveckling erhålla av skrivundervisningen?*)

finns inga av artiklarna som undersökte multimodala verktyg under rubriken ”innehåll”. Detta för att ingen studie med lärplattor visade något resultat där det har utvecklat innehållet i elevers texter. Med detta sagt vill vi uppmärksamma att lärplattor kan vara en stor hjälp för lärare om man medvetet använder dem som ett verktyg för att stötta eleverna. Som tidigare nämnt räcker lärplattor inte hela vägen, men det kan hjälpa pedagoger att hinna nå ut till fler elever.

6.1.3 Syftet med arbetssättet

Ytterligare ett mönster som upptäcktes var mellan de två första rubrikerna i resultatet som är ”Arbete med autentiska uppgifter” och ”Arbete med elevnära uppgifter”. Det diskuterades till en början om dessa skulle höras samman under en kategori, då det finns tydliga likheter. Exempelvis kan det elevnära materialet också vara autentiskt i form av att det finns i elevens vardag och är inte utformat för undervisningssituationer. Det kan bland annat gälla ett gosedjur (Belet Boyaci & Güner, 2018). Utifrån detta ansåg vi till en början att arbetssätten var beroende av varandra och att de där med kunde hamna under samma kategori. Dock visade det sig att arbetssättens centrala delar och fokus var olika. Autentiska uppgifter ska vara användbara i elevernas fortsatta liv och materialet ska inte vara utformat specifikt för skolvärlden (Belet Boyaci & Güner, 2018). Elevnära uppgifter ska vara någonting eleverna känner igen sig i och kan vara utformat för undervisningsskäl (Lo & Hyland, 2007). Under analysen såg vi att de elevnära uppgifterna ofta kunde ses som autentiska uppgifter, men att autentiska uppgifter i större utsträckning inte nödvändigtvis var elevnära. Till exempel i Ihmeidehs (2015) studie fick eleverna skriva ut recept åt patienter på ett sjukhus. I den här situationen tog eleven en roll som barnet inte skulle få göra i det verkliga livet. Eleven kan gå till en läkare och befinna sig i den miljön, men själva akten att skriva ut recept är något som inte kan ses som elevnära. Med det här vill vi uppsatsförfattare visa att arbetssätt kan vara mycket lika, men att deras syfte påverkar var fokus hamnar i undervisningen. Därav tror vi att det är viktigt att som pedagog fundera över vad det är man vill ha ut av undervisningen och vad det är eleverna ska ta till sig. Sedan utifrån den medvetenheten ska man välja ett lämpligt arbetssätt som kan medföra de effekterna.

6.2 Kopplingar mellan effekterna

6.2.1 Handskriftens utveckling

Handskrift var den minst påverkade effekten inom elevernas skrivutveckling utifrån artiklarna detta arbete är baserat på. Det är endast Roth och Guinees (2011) undersökning, som arbetade efter modellering och aktivt samarbete, som specifikt nämner att det utvecklade elevernas handskrift. Sedan lyfter Dunn och Sweeney (2018) samt Nurmilaakso (2015) att det är viktigt att inte glömma bort att skriva för hand (då de undersökte lärplattors betydelse) för att eleverna behöver träna på det. Deras metoder och arbetssätt visade inte på en förbättring hos elevernas handskrift, snarare att det motarbetade det. Att pedagogerna i de två studierna ändå lyfter detta faktum, visar att de har en förståelse för att handskriften är viktig (Dunn & Sweeney, 2018; Nurmilaakso, 2015). Det de här två studierna har gemensamt är att de båda gjorde sina undersökningar med de yngre åldrarna. Utifrån det här drar vi uppsatsförfattare slutsatsen om att anledningen till att resterande studier inte har analyserat handskriften, är för att de flesta av dem undersökte skrivundervisning hos äldre elever. Detta väckte då frågan om handskrift endast behöver vara ett fokus i de yngre åldrarna, eller om det även behövs finnas med i högre årskurser som den här studien utgår ifrån. Utifrån våra egna erfarenheter från praktiken såg vi att handskrift endast har varit en biprodukt av att eleverna skriver för hand, i de högre årskurserna i vårt åldersspann. Det har inte lagts tid på att träna specifikt på elevernas handskrift. Trots detta har vi sett att en del elever behöver mer träning för att underlätta deras skrivande för hand. Med detta vill vi ha sagt att vi tror att man som pedagog i en högre årskurs även bör se över behovet av specifik undervisning av handskrift.

6.2.2 Negativa effekter

Artiklarna detta arbete har baserats på har till största del lett till positiva resultat. Eleverna har utvecklat färdigheter inom flera olika områden i skrivande, men utvecklingen har varit olika stor i undersökningarna. En studies resultat visade dock på negativa utfall (Lo & Hyland, 2007), och de utgick från elevnära ämnen och modellering. I undersökningen redovisades sex elevers resultat. Tre av eleverna var högpresterande och tre av dem var lågpresterande (Lo & Hyland, 2007). Det var främst de elever som vanligtvis presterade högt inom skrivande som påverkades negativt. De lågpresterande eleverna påverkades positivt i en del av fallen, men den övriga tiden påverkades de negativt. Lo och Hylands (2007) studie påverkade många effekter och det som fick störst positivt resultat var skrivintresse och ordantal. Detta påverkade nästan alla elever positivt. De andra effekterna var det större spridning på, gällande om det påverkades positivt eller negativt. Dock var det övervägande resultatet negativt och det visade tydligt på att metoden och arbetssätten inte fungerade vid alla tillfällen. Den här spridningen undersöktes inte vidare, vilket betyder att ingen specifik anledning till den har framkommit. Lo och Hyland (2007) nämner detta i sin diskussion, men de hade ingen konkret anledning till resultatet. Det vi uppsatsförfattare vill att pedagoger ska få

med sig av det här är att alla metoder och arbetssätt inte kommer att fungera för alla elever. Därmed är det viktigt att alltid vara uppmärksam på hur eleverna tar till sig informationen och att vara flexibel i sin undervisning.

6.2.3 Effekter som inte har undersökts

Två studier som utgick från samma metod (interaktivt skrivande) och samma arbetssätt (modellering och aktivt samarbete) var Roth och Guinee (2011) samt Williams (2018). De hade likadant resultat gällande innehåll, struktur och skriftspråk. Dock utvecklade även eleverna i Roth och Guinees (2011) studie deras handskrift. Utifrån detta kan det diskuteras om eleverna i Williams (2018) studie även bör ha utvecklat förmågan att skriva för hand. Det här går inte att veta med säkerhet då Williams (2018) inte undersökte just denna effekt. Utifrån det här kan det lyftas en tanke om att andra undersökningar kan ha påverkat aspekter som inte står med i resultatet, för att de möjligen inte studerat de effekterna. Till exempel utgick Belet Boyaci och Güner (2018) från att de ville utveckla elevernas motivation och skrivfärdigheter genom att arbeta med autentiskt material. Det var de här utgångspunkterna forskarna hade och därmed undersökte. Det betyder dock inte att andra effekter inte också påverkades av att arbeta med autentiska uppgifter. Resultaten i artiklarna består av det forskarna fokuserade på och ville undersöka, men utifrån det vi nämnt ovan vill vi tydliggöra att effekter kan ha uppstått trots att det inte finns med i resultatet. Detta för att de specifika områdena inte har undersökts. Med det här vill vi poängtera att elevernas skrivutveckling kan påverkas inom områden som inte ligger i fokus i undervisningen. Det här tycker vi uppsatsförfattare är viktigt att vara medveten om som pedagog, då delar inom skrivundervisningen kan glömmas bort eller att en elev kan ha utvecklats mer inom ett område än vad läraren är medveten om. Det medför risken att eleven inte kommer att utmanas inom det området om läraren inte har uppmärksammat utvecklingen.

7. Slutsatser

Det här arbetet utgick från att undersöka vilka metoder och arbetssätt som kan användas av lärare i skrivundervisningen, samt vad för effekter dessa kan ge. Arbetssätten som presenterades och kategoriserades i resultatet gav oss en överblick om vad för arbetssätt och syften lärare kan använda sig av i sin skrivundervisning. Arbetssätten och deras syfte kan skapa en medvetenhet hos lärare om hur de kan förhålla sig i klassrummet. Till exempel kan lärare välja att fokusera på att modellera olika aspekter för eleverna, eller så kan pedagogen utgå från att uppgifter ska vara elevnära för att skapa ett samband och intresse hos eleverna.

Ytterligare en punkt som framgick i resultatet rörde effekterna som metoderna och arbetssätten gav eleverna. Denna punkt var att olika metoder samt arbetssätt, och därmed olika syften, kan främja samma effekt. Till exempel kan arbete med multimodala verktyg, elevnära uppgifter samt autentiska uppgifter skapa ett ökat skrivintresse hos eleverna (Belet Boyaci & Güner, 2018; Dunn & Sweeney, 2018; Lo och Hyland, 2007). Sedan syntes det att flertalet av artiklarna använde sig av flera arbetssätt, och att ingen enskild artikel påverkade alla effekter som har tagits upp i vårt resultat. Slutsatsen som kan dras av detta är att olika arbetssätt behövs för att nå olika elever, och för att eleverna ska utveckla alla delarna inom skrivande, utifrån Skolverkets (2018) kunskapskrav.

Sammanfattningsvis hade artiklarna olika syften i sina metoder, vilket resulterade i arbetssätten som presenterades i resultatet. Dessa kan ses som synsätt lärare kan tänka på och använda sig av både i sin undervisning samt planering. Det är inga färdiga lektionsplaneringar utan en tanke lärare kan hålla i huvudet om hur de vill förhålla sig till undervisningen. Sedan tyder det faktum att ingen enskild metod och arbetssätt nådde ut till alla elever och alla aspekter inom skrivande, att flera olika arbetssätt behöver användas. En varierande undervisning där pedagogen gör medvetna val om hur den förhåller sig till eleverna och det undervisningen ska beröra, är enligt resultaten från denna studie det som lägger grunden för en bra skrivutveckling.

7.1 Förslag på vidare forskning

Utifrån resultaten i denna studie såg vi uppsatsförfattare att det fanns områden, som berör detta ämne, som det kan forskas mer om. Bland annat kan undersökningar om de yngre åldrarnas skrivande speciellt gällande förskoleklass vara intressant, då det inte finns lika mycket forskning om det i nuläget. Den effekten som påverkades minst av de presenterade artiklarna är elevernas handskrift. I följd av detta kan det vara intressant att studera det här närmare, för att få en bättre insikt i vad som kan påverka elevers handskrift. Sedan kan det även vara intressant att se hur man i Sverige använder sig av lärplattor i undervisningssammanhang. Det står i läroplanen (Skolverket, 2018) att elever ska lära sig använda digitala verktyg, men med vilket syfte använder pedagogerna

lärplattor? Använder pedagogerna verktyget med en specifik effekt i åtanke eller används den endast för att läroplanen kräver det?

8. Metoddiskussion

Enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) ska metodologiska brister i studien diskuteras. De begränsningar och nackdelar arbetet kan ha ska även ses över. Utifrån detta är det relevant att ta upp att några av studierna som detta arbete är baserat på har få deltagare, exempelvis Patel och Lauds (2009) studie. Med detta i åtanke kan deras resultat ifrågasättas, att det möjligen inte går att säga att majoriteten av elever kommer påverkas på liknande sätt. Vidare pågick en del undersökningar under en begränsad tid, exempelvis Spencer och Petersens (2018) studie som pågick i två veckor. Detta medför att deras resultat, som författarna även själva nämner, endast indikerar på deras fynd. För att kunna säkerställa resultaten skulle det behövas vidare undersökningar inom området. Dock då flera artiklar indikerar på liknande utveckling med liknande arbetssätt, stärks ändå vårt resultat.

Undersökningsområdet för denna studie var årskurserna F-3, men några av artiklarna utgår från högre och lägre årskurser. Dock som nämnts tidigare ser skolsystemen olika ut runtom i världen och det medför att barn börjar i skolan vid olika åldrar (GOV.UK u.å.). Av artiklarna som behandlade åldrarna i förskoleklass var det endast två som valdes ut. Detta betyder att resultatet kopplat till de åldrarna blir begränsat. Anledningen till det här är att inte lika många studier om skrivutveckling i de yngre åldrarna har gjorts.

Som nämnts ovan påpekar Eriksson Barajas m.fl. (2013) att brister i metoden ska diskuteras. Med detta i åtanke är vi medvetna om att det finns brister i vår urvalsprocess. Bland annat påverkade tidsbegränsningen detta arbete, då fler artiklar annars kunde ha analyserats. Sökorden som användes kunde ha testats i fler konstellationer samt att andra relevanta begrepp hade kunnat tillförts för att hitta ytterligare artiklar. Detta påverkade det här arbetets resultat då det kan ha gått miste om relevant material som skulle ha kunnat gynna undersökningen. Av de artiklarna som analyserats gjordes endast en undersökning i ett skandinaviskt land, med andra ord har vi inte analyserat en undersökning gjord i Sverige vilket hade varit att föredra. Det här betyder att språken som har undersökt inte är nära besläktade med det svenska språket. Detta kan ha påverkat resultatet, dock har denna studie utgått från arbetssättens betydelse och inte de specifika språkens uppbyggnad. Sedan vill vi poängtera det som tidigare har nämnts om att engelska inte är vårt modersmål, men att alla artiklar är skrivna på det språket. Det medför att feltolkning kan ha skett utifrån våra kunskaper i det engelska språket. Vi vill även poängtera att våra kunskaper inom att förstå statistiska resultat är begränsade och det kan ha skapat feltolkningar.

Referenslista

*Belet Boyaci, S. & Güner, M. (2018). The Impact of Authentic Material Use on Development of the Reading Comprehension, Writing Skills and Motivation in Language Course. *International Journal of Instruction*, Vol.11 (No.2), 351–368. Hämtad: 2019-02-11

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175036.pdf>

*Cordero, K., Nussbaum, M., Ibaseta, V., Otaíza, M. & Chiuminatto, P. (2018) Read, write, touch: Co-construction and multiliteracies in a third-grade digital writing exercise. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 34 (No.2), 162–173. DOI: 10.1111/jcal.12224

Danielsson, K. & Selander, S (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerups

*Dunn, J. & Sweeney, T. (2018). Writing and iPads in the early years: Perspectives from within the classroom. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 49 (No.5), 859–869.

<http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12621>

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärande – språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

GOV.UK (u.å.). Types of school. Hämtad: 2019-03-18 från

https://www.gov.uk/types-of-school?fbclid=IwAR23kpCGzv3fKEZitz4mz95bmj-r8W-JqHyMd3lx_n56k1emKw65VsZIOpo

Graham S., Macarthur C., Schwartz S. & Page-voth V. (1992) Improving the Compositions of Students with Learning Disabilities Using a Strategy Involving Product and Process Goal Setting. *Exceptional children: official journal of the Council for Exceptional Children*. Vol. 58 (No.4), 322–334. <https://doi.org/10.1177/001440299205800405>

*Ihmeideh, F. (2015). The impact of dramatic play centre on promoting the development of children's early writing skills. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 23. (No.2) 250–263. DOI: 10.1080/1350293X.2014.970848

*Lo, J. & Hyland, F. (2007). Enhancing Students' Engagement and Motivation in Writing: The Case of Primary Students in Hong Kong. *Journal of second language writing*. Vol.16 (No.4), 219–237. Doi: 10.1016/j.jslw.2007.06.002

Lundberg, I (2008). *God skrivutveckling. Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur och Kultur

Nationalencyklopedin a (u.å.). Metod. Hämtad: 2019-03-19 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/metod>

Nationalencyklopedin b (u.å.). Peer review. Hämtad: 2019-02-19 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/peer-review>

*Nurmilaakso, M. (2015). How Children Can Support Their Learning to Write and Read by Computer in the Early Years of School. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. Vol.17 (No.1) 99–107. DOI: 10.1515/jtes-2015-0008

*Patel, P. & Laud, L. (2009). Using Goal-Setting in "P(paw)LANS" to Improve Writing. *Teaching Exceptional Children Plus*. Vol.5 (No.4) Article 3. Hämtad: 2019-02-14 <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss4/art3>

*Puranik, C., Patchan, M., Lemons, C., Al Otaiba, S. (2017). Using Peer Assisted Strategies to Teach Early Writing: Results of a Pilot Study to Examine Feasibility and Promise. *An Interdisciplinary Journal*. Vol.30. (No.1) 25–50. DOI 10.1007/s11145-016-9661-9

*Roth, K. & Guinee, K. (2011). Ten Minutes a Day: The Impact of Interactive Writing Instruction on First Graders' Independent Writing. *Journal of Early Childhood Literacy*. Vol.11 (No.3) 331–361. DOI: 10.1177/1468798411409300

Skolverket (2018). *Läroplanen för grundskolan, förskolan och fritidshemmet*.

*Spencer, T. & Petersen D. (2018) Bridging Oral and Written Language: An Oral Narrative Language Intervention Study with Writing Outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in School*. Vol. 49 (No.3), 569–581. https://dx.doi.org/10.1044/2018_LSHSS-17-0030

Taube, K (2013). *Barns tidiga skrivande*. Lund: Studentlitteratur AB

Vetenskapsrådet (u.å.) Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad: 2019-02-18 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

*Williams, C. (2018). Learning to Write With Interactive Writing Instruction. *The Reading Teacher*. Vol. 71 (No. 5), 523–532. <http://dx.doi.org/10.1002/trtr.1643>

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol.17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Woolfolk, A. & Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk psykologi*. Pearson education limited

UNICEF (u.å.). Barnkonventionen. Hämtad: 2019-02-04 från https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten?gclid=CjwKCAiA4t_iBRApEiwAn-vt-2Gt5ttoVFI6p1ORBlkKk_Hy7EAcwjBmDq0WVBb_qQzFrrROhFcBaxoCfbEQAvD_BwE

Bilaga 1, Karolina

Arbetet startades med att båda jag och Sara kom med förslag på vad arbetet skulle beröra. Därefter letade vi båda efter relevanta artiklar. Jag har sökt på artiklar med varierande sökord, för att hitta material som kan användas i vår studie. Vilka sökord samt avgränsningar som skulle användas beslutade vi båda tillsammans. Vi sammanställde alla artiklar tillsammans och delade upp dem, med andra ord läste jag hälften av artiklarna och sammanfattade dem. Därefter återberättade jag artiklarna för Sara, så att hon fick kunskap om vad artikeln berörde. Under skrivandeprocessen turades vi om att diktera vad som skulle skrivas för den andre, samt att skriva texten. Under arbetets gång har både jag och Sara varit närvarande och aktivt arbetat med texten.

Bilaga 2, Sara

Under processen gång har jag och Karolina delat på allt arbete. Vi diskuterade till en början om vad vi ville undersöka och kom tillsammans fram till ett ämne som intresserade båda. När insamlingen av material började, sökte jag artiklar samtidigt som Karolina också gjorde det. Sedan delade vi upp alla relevanta artiklar som vi hittade för att vi skulle läsa ungefär lika många. Jag läste min andel av artiklarna och sammanfattade dem för Karolina så att hon också skulle få en förståelse för dem. När tillräckligt med information var insamlat började arbetet på själva texten. Under hela skrivprocessen arbetade jag och Karolina tillsammans med texten och vi skrev allting gemensamt.