



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# **”Skarpt läge”**

## **En livsvärldsfenomenologisk studie om fortsatt skrivundervisning i grundsärskolan**

**Maria Haellquist**  
**Katrine Persson**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet/SLP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt/2012  
Handledare: Inger Berndtsson  
Examinator: Marianne Dovemark  
Rapportnr: VT12-IPS-06 SLP600

## Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet/SLP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt/2012  
Handledare: Inger Berndtsson  
Examinator: Marianne Dovemark  
Rapport nr: VT12-IPS-06 SLP600  
Nyckelord: livsvärldsfenomenologi, specialpedagogik, grundsärskola, fortsatt skrivutveckling

---

### Syfte

Syftet med studien var att undersöka hur speciallärare/specialpedagoger förstår och genomför sitt uppdrag att arbeta med elevernas fortsatta skrivutveckling i grundsärskolan. Studien har utgått från följande frågeställningar: *Hur menar speciallärare/specialpedagoger att egna erfarenheter formar undervisningen? Vilka didaktiska val gör speciallärare/specialpedagoger för att bidra till elevers skrivutveckling? Vad anser speciallärare/specialpedagoger vara svårigheter i det pedagogiska arbetet med elevers skrivutveckling? Vad identifierar speciallärare/specialpedagoger som utvecklingsmöjligheter för fortsatt skrivundervisning i grundsärskolan?*

### Forskningsansats och Metod

Studien har en livsvärldsfenomenologisk ansats som teoretisk grund. Ansatsen gav studien ett redskap för förståelse av informanternas vardagliga verksamheter som de lever och arbetar i (Berndtsson & Johansson, 1997) genom fenomenet fortsatt skrivutveckling. I studien har vi närmast oss speciallärare och specialpedagogers vardag i grundsärskolan, fått ta del av deras undervisning och försökt göra deras röster hörda. Enligt Bengtsson (2005) innebär pedagogisk forskning att det behövs skapas en brygga mellan forskarens och informantens livsvärldar. För att få tillgång till livsvärlden och låta informanterna komma till tals (Berndtsson, 2001) behövde vi både se och höra. För att med egna ögon se hur skolvardagen tedde sig för studiens informanter genomfördes deltagande observationer. Genom halvstrukturerade intervjuer, med utgångspunkt från en frågeguide, beskrev informanterna sina levda erfarenheter av fenomenet fortsatt skrivutveckling i grundsärskolan. Hermeneutiken har använts som verktyg för att tolka och analysera det transkriberade materialet.

### Resultat

Resultatet visar att informanternas egna positiva levda erfarenheter av eget skrivande är något som påverkar deras undervisning. Dels som inspiration för att eleverna ska få en positiv och lustfylld syn på skrivning, dels som ett verktyg i undervisning, där informanternas eget skrivande används för att utveckla och stimulera elevernas lärande. Resultatet påvisar också att informanterna söker efter möjligheter i undervisningen. Svårigheter är något som man "tar sig runt" genom att man ser möjligheter i både miljön och i elevernas olikheter. En svårighet som resultatet visar på är att informanterna har svårt att få eleverna att uttrycka sina tankar och åsikter i skrift. Differentieringen inom elevgruppen ses som något positivt, något som man kan använda sig av och gruppen är en viktig del av lärandet. Gruppen används ofta som en resurs i skrivandet vilket gör att eleverna har möjlighet att delta utefter sina förutsättningar. Den specialpedagogiska kunskapsyn som informanterna tillägnat sig under sin påbyggnadsutbildning påverkar undervisningen och är implementerad i deras didaktiska val i undervisningen.

## **Förord**

Till våra informanter vill vi rikta ett stort tack. Tack för att ni tagit emot oss med öppna armar och i intervjuerna generöst delat med er av era livsvärldar. Tack för att vi fick möjlighet att ta del av och dela livsvärld med er en stund!

Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Inger Berndtsson som möjliggjort att vi kommit så här långt. Tack för ditt djupa engagemang och dina värdefulla kunskaper.

Ett sista tack får våra familjer som ställt upp för oss under arbetets gång. Utan er hade vi inte fått den tid som behövts för vårt skrivande.

Vi har varit två som skrivit uppsatsen. Vi har först läst var och en på vår kammare och sedan diskuterat. Därefter har vi skrivit motsvarande halva arbetet var. I litteraturavsnitt har Maria skrivit om grundsärskolan och specialpedagogik och Katrine om fortsatt skrivutveckling. I metodavsnittet har Katrine förarbetat textmaterialet till observation och tolkning och Maria till intervju och urval. Texterna har därefter penetrerats, diskuterats och kapitlet har slutförts gemensamt. Kapitlet om forskningsansats har skrivits tillsammans. Studiens empiri har utförts gemensamt och avslutningen med resultatredovisning, analys samt metod- och resultatdiskussion är vårt gemensamma bidrag.

Göteborg 2012-05-20

Maria Haellquist och Katrine Persson

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>1</b>
<b>Förord</b> .....	<b>1</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning</b> .....	<b>2</b>
3.1 Grundsärskolans kontext .....	2
3.1.1 Utvecklingsstörning .....	3
3.1.2 En historisk tillbakablick på särskolan .....	3
3.1.3 Grundsärskolans styrdokument.....	4
3.1.4 Lärarnas utbildning .....	5
3.1.5 Det specialpedagogiska forskningsfältet .....	5
3.1.6 Undervisning i särskolan .....	6
3.2 Fortsatt skrivutveckling .....	7
3.2.1 Läsa och skriva .....	8
3.2.2 Skrivandet som en process.....	8
3.2.3 Betydelsefulla faktorer för att stödjade elevers skrivutveckling .....	9
<b>4. Forskningsansats</b> .....	<b>11</b>
4.1 Livsvärlden som grund .....	12
<b>5. Metod</b> .....	<b>13</b>
5.1 Val av metod.....	13
5.1.1 Observation .....	14
5.1.2 Intervju.....	14
5.2 Urval .....	15
5.3 Tillvägagångssätt att studera levda erfarenheter.....	16
5.3.1 Att ta del av levda erfarenheter.....	16
5.3.1.1 Att dela livsvärld med informanterna.....	17
5.3.1.2 Att få språklig tillgång till informanternas livsvärld.....	17
5.4 Analys och tolkning av empirin.....	18
5.5 Studiens trovärdighet .....	19
5.6 Etik .....	21
<b>6. Studiens resultat</b> .....	<b>21</b>
6.1 Presentation av studiens informanter.....	21
6.2 Egna levda erfarenheter av skrivning .....	22
6.2.1 Amanda .....	22
6.2.2 Barbro .....	22
6.2.3 Cilla.....	23
6.2.4 Disa .....	23
6.2.5 Sammanfattning och tolkning.....	24

6.3 Didaktiska val i skrivundervisningen .....	24
6.3.1 Amanda.....	24
6.3.2 Barbro .....	26
6.3.3 Cilla.....	27
6.3.4 Disa .....	28
6.3.5 Sammanfattning och tolkning .....	29
6.4 Svårigheter i skrivundervisningen .....	30
6.4.1 Amanda.....	30
6.4.2 Barbro .....	30
6.4.3 Cilla.....	31
6.4.4 Disa .....	31
6.4.5 Sammanfattning och tolkning .....	31
6.5 Möjligheter i skrivundervisningen .....	32
6.5.1 Amanda.....	32
6.5.2 Barbro .....	32
6.5.3 Cilla.....	32
6.5.4 Disa .....	33
6.5.5 Sammanfattning och tolkning .....	33
<b>7. Diskussion .....</b>	<b>33</b>
7.1 Metoddiskussion.....	33
7.2 Resultatdiskussion .....	35
7.2.1 Didaktiska val utifrån levda erfarenheter.....	35
7.2.2 Svårigheter och möjligheter i skrivundervisningen .....	36
7.3 Specialpedagogiska implikationer.....	38
7.4 Förslag till fortsatt forskning .....	39
7.5 Slutord .....	39
<b>Referenslista.....</b>	<b>41</b>
<b>Bilaga 1 Intervjuguide .....</b>	<b>46</b>
<b>Bilaga 2 Missivbrev .....</b>	<b>47</b>
<b>Bilaga 3 Fältanteckningar/Observation .....</b>	<b>48</b>
<b>Bilaga 4 Vår förförståelse .....</b>	<b>49</b>

# 1. Inledning

Förundrat ser vi oss omkring. På bussen, på caféer, ja nästan överallt, sker hela tiden ett aktivt skrivande. Sms skickas, inlägg görs på Facebook och Twitter, mejl skickas till vänner och människor ”wordfeudar” och chattar i en aldrig sinande ström av bokstäver. Människor delar sina tankar med omvärlden på ett sätt som aldrig tidigare skådats. Det egna skrivandet har fullkomligt exploderat runt omkring oss. Internet, med alla dess möjligheter, och den nya mobila tekniken, har gett oss en ny värld där alla kan uttrycka tankar och åsikter för dem som är intresserade av vad vi har att säga. För att kunna delta i skrivandet ställs det höga krav på att man kan skriva och uttrycka sina tankar och åsikter.

Under vår utbildning till blivande speciallärare har vi fördjupat oss i läs- och skrivsvårigheter. Fokus har emellertid legat på läsning, både i litteratur och på föreläsningar, och mindre på skrivning, även om de två områdena hänger tätt samman. Didaktiska diskussioner på våra arbetsplatser de senaste åren, har också haft tonvikten på läsförståelse, på grund av att det har varit en nedåtgående trend i PISA-resultaten för svenska elever. Vi menar att det också är viktigt att problematisera elevers skrivning. Traditionellt är det främst elevers tidiga skrivinlärning som har uppmärksammats och Liberg (2009) menar att det idag är ”ett stort svart hål efter kodknäckarfasen” (s. 21). För elever är det av stor betydelse att erhålla och erövra redskap för att skriva, vilket både är en nödvändighet och en förutsättning för att kunna delta i samhällslivet på olika sätt. Att studera den fortsatta skrivundervisningen ser vi som ett angeläget ämne för en studie.

I vårt yrke som speciallärare kommer vi att arbeta med elever i behov av stöd. En del av de eleverna har en utvecklingsstörning. Några elever är inkluderade i grundskoleklasser, andra går i grundsärskolan. För dessa elever är det viktigt att undervisningen i fortsatt skrivutveckling planeras och bedrivs så att även de kan ta del av ”skrivexplosionen”. Grundsärskolans läroplan (Skolverket, 2011b) betonar att skrivandet ska leda fram till att eleverna ska utveckla sin förmåga att uttrycka sina egna tankar och åsikter i skrift – något som stämmer väl överrens med hur skrivandet fungerar i de sociala medierna idag. Hur arbetar då lärare i grundsärskolan med fortsatt skrivutveckling? När vi letar litteratur om undervisning i grundsärskolan, upptäcker vi att de didaktiska frågorna inte har fått så stor uppmärksamhet. Istället har forskningen framför allt inriktats mot medicinskt och psykologiskt orienterad forskning (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Berthén, 2007).

I Skolinspektionens (2010) rapport riktas kritik mot undervisningen i svenska i tjugooåta granskade grundsärskolor. Skolinspektionen lyfter fram att det ofta förekommer envägskommunikation inom grundsärskolan. En del av kritiken gäller skrivning där Skolinspektionen menar att undervisningen ger ett förhållandevis litet utrymme för eleverna att producera egna texter, där de får utgå från sina egna erfarenheter eller från innehållet i undervisningen. Skrivandet handlar främst om form- och färdighetsträning. Eleverna får inte mycket övning i att skriva för att berätta eller uttrycka något för någon. Det är ovanligt att elever skriver texter tillsammans. Även om kritiken inte avser att ge en nationell bild av förhållandena i undervisningen, utan slutsatserna gäller de grundsärskolor som granskats, är den av intresse för vår studie.

I Skolinspektionens (2010) rapport behandlades inte frågan om vilka egna erfarenheter som lärarna hade av skrivning och hur dessa kan tänkas inverka på utformningen av skrivundervisningen. Det väckte vår nyfikenhet. Varför väljer lärare att arbeta med skrivundervisning så som de gör och hur relaterar deras undervisning till deras egen

erfarenhet av skrivning i vardagen? Studier visar också att många av de undervisande lärarna i särskolan saknar adekvat utbildning (Skolverket, 1999, 2001; Alm, Berthén, Bladini & Johansson, 2001; Blom, 2007).

För att studera fenomenet fortsatt skrivundervisning i grundsärskolan och hur det bedrivs i vardagen, menar vi att det är intressant att vända sig till de lärare som har avsedd utbildning för arbete i grundsärskolan, det vill säga lärare med en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning. Det är vidare intressant, menar vi, att studera speciallärares och specialpedagogers skolvardag ur ett livsvärldsperspektiv. Genom att låta speciallärares och specialpedagogers egna livsvärldar framträda, där deras röster lyfts fram, vill vi ge en större insikt och förståelse av vad som kan påverka didaktiska val i undervisningen. Vi vill också försöka synliggöra de svårigheter och möjligheter som speciallärarna och specialpedagogerna ställs inför i sin dagliga undervisning och hur de får eleverna att utveckla skrivningen. Genom att identifiera och få ta del av hur några speciallärare och specialpedagoger arbetar med fortsatt skrivutveckling i sina klasser, är vår förhoppning att studien ska generera ny kunskap. Kunskap som medverkar till ett fortsatt utvecklingsarbete med fokus på skrivning i grundsärskolan.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur speciallärare/specialpedagoger förstår och genomför sitt uppdrag att arbeta med elevernas fortsatta skrivutveckling i grundsärskolan.

Frågeställningar:

- Hur menar speciallärare/specialpedagoger att egna erfarenheter formar undervisningen?
- Vilka didaktiska val gör speciallärare/specialpedagoger för att bidra till elevers skrivutveckling?
- Vad anser speciallärare/specialpedagoger vara svårigheter i det pedagogiska arbetet med elevers skrivutveckling?
- Vad identifierar speciallärare/specialpedagoger som utvecklingsmöjligheter för fortsatt skrivundervisning i grundsärskolan?

## 3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I kapitlet belyses litteratur och forskning, dels utifrån studiens livsvärldsfenomenologiska perspektiv och dels utifrån vad som är relevant för studiens forskningsresultat. Den första delen handlar om grundsärskolan och dess undervisning. Den andra delen tar upp forskning och litteratur om fortsatt skrivutveckling, med fokus på skrivning i grundskolan, eftersom få studier gjorts i grundsärskolan (Emanuelsson et al., 2001; Berthén, 2007). Vi har inte heller funnit några studier som belyser lärarnas egna erfarenheter av skrivande och hur dessa påverkar den fortsatta skrivundervisningen.

### 3.1 Grundsärskolans kontext

För barn som inte kan gå i grundskolan därför att de har en utvecklingsstörning finns grundsärskolan som innehåller nio årskurser. Eleven går antingen i grundsärskolan eller i träningskolan. I grundsärskolan läser eleven samma ämnen som grundskolans elever gör, förutom språkval. I träningskolan går de elever som inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen och istället läser de fem ämnesområden. I grundsärskolan ska elever

med utvecklingsstörning få en utbildning som är anpassad till elevens förutsättningar och som så långt det är möjligt liknar den som elever får i grundskolan. Frågan om ett barn kan tas emot i grundsärskolan prövas av barnets hemkommun. Innan man beslutar om ett mottagande i grundsärskolan ska en utredning göras som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning. Utredningen ska ske i samråd med barnets vårdnadshavare (SFS 2010:800, 7 kap. 5 §).

### **3.1.1 Utvecklingsstörning**

Utvecklingsstörning är en funktionsnedsättning som kan bero på hjärnskada, sjukdom eller annat. Utvecklingsstörning är en kognitiv funktionsnedsättning som innebär att man kan ha svårigheter som minnesstörningar, svårigheter att tolka sina sinnesintryck och förstå symboler som siffror. Andra svårigheter kan vara att analysera problem, förstå konsekvenser och att lära sig nya saker och fatta egna beslut. Personer med utvecklingsstörning kan ha svårt att tolka och förstå sina känslor, har ett behov av en miljö och ett bemötande som är anpassat efter de kognitiva problemen (Söderman & Nordlund, 2005). Hur utvecklingsstörning definieras beror till stor del på det omgivande samhällets synsätt. Termen utvecklingsstörning används för att ”beteckna en intellektuell funktionsnedsättning i kombination med bristande förmåga att klara den dagliga livsföringen” (Jakobsson & Nilsson, 2011, s. 138). I Sverige används Kyléns definition av utvecklingsstörning. Kylén (1981; Söderman & Nordlund, 2005; Jakobsson & Nilsson, 2011) har delat in utvecklingsstörning i tre nivåer: grav, måttlig och lindrig utvecklingsstörning. Elever med en måttlig utvecklingsstörning läser enligt träningssärskolans kursplan och elever med lindrig utvecklingsstörning läser enligt grundsärskolans kursplan.

### **3.1.2 En historisk tillbakablick på särskolan**

I början av 1860-talet startades undervisning för elever med utvecklingsstörning, och eleverna benämndes då som ”sinnesslöa”. De sinnesslöa barnen skulle gå från att vara tärande till att bli närande genom undervisning och de skulle i någon mån kunna bidra till sin försörjning (Förhammar, 1991). Berthén (2007) menar att folkskolan som infördes 1842 inte var till för alla barn, utan utbildning för barn som ansågs defekta organiserades parallellt med folkskolan. Sinnesslöa barn delades in i två grupper; bildbara och icke bildbara, och endast de bildbara skulle underkastas skolplikt. Svårigheten att veta vilka som var bildbara gjorde att barn fick vistas på en försöksavdelning innan de fick gå vidare till sinnesslöskolans egentliga skolavdelning. På försöksavdelningen skulle barnens eventuella bildbarhet fastställas. De sinnesslöa barnen tillskrevs ett flertal problem och speciella egenskaper. Förutom bristen i förståndet var det bristande sinnesförmågor och talförmåga. Dessutom framställdes barnen som ouppfostrade, slöa, arbetsovilliga, osnygga, olydiga, ha lätt för att ljuga, visade envishet och avundsjuka. Berthén drar slutsatsen att man framför allt undersökte om barnet var möjligt att fostra. Man utgick från att barnen kunde förberedas på olika sätt inför den egentliga skolavdelningen. Förberedelsen skedde bland annat genom att barnen tränade sina sinnen och genom denna träning skulle barnen till en viss del botas och kunna göras mottagliga för undervisning. Förväntningarna på sinnesslöa barn fick inte sättas för högt. Kärnan i undervisningen var sinnesträning och rörelse. Undervisningen skulle gå från det lätta till det svåra och följa ett långsamt förlopp. I första hand skulle åskådlighetsmetodik användas. Sinnesslöskolans arbete handlade i huvudsak om att uppfostra och undervisa barnet i främst praktiskt arbete men också, så långt det var möjligt, i läsning. De centrala aspekterna som framträder, menar Berthén, är individuellt anpassad skolgång, sinnesträning och åskådlighetsmetodik.



På 1950-talet skedde en förändring i synen på undervisningen och med en utvecklingspsykologisk tankemodell beskrevs barnens problem i termer av brister eller förseningar i intelligensutvecklingen. Alla barn skulle ges förutsättning för utbildning och även elever med flera funktionsnedsättningar, som tidigare betraktats som obildbara, fick rätt till utbildning. Särskolan omorganiserades i två helt skilda skolformer; grundsärskola och träningskola. Elever som inte bedömdes kunna lära sig läsa och skriva skulle gå i träningskolan. Försöksavdelningarna försvann men den sinnesstimulerande och förberedande pedagogiken förstärktes i läroplanen för särskolan, Lsä 73. Barnen med utvecklingsstörning ansågs behöva förskoleliknande stimulans och så öppnades dörrarna för nya pedagoger; förskollärare och fritidspedagoger, i synnerhet i träningsläroplanen (Berthén, 2007).

Under 70-talet diskuterades för första gången särskolan ur ett pedagogiskt perspektiv. Grundskolan ställdes som norm för särskolan och talet om pedagogik och innehåll i särskolan utgick därefter i relation till grundskolans specialundervisning. Skolifieringen framträdde än tydligare i utformningen av nästa läroplan, Lsä 90. I den betonades kunskapsuppdraget tydligare. Elevernas problem stod inte längre i fokus och den tidigare sinnesträningen blev underordnad (Berthén, 2007). Idag har särskolan en ny läroplan, Läroplan för grundsärskolan, Lgr 11 (Skolverket 2011), och i den betonas kunskapsuppdraget ännu tydligare.

Under 80-talet fram till 2000-talet närmades särskolan grundskolan rent administrativt. Ansvar överfördes 1985 från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Sedan 1990-talet har grund- och särskola gemensam skolledning. Detta har möjliggjort en högre grad av integrering av både särskolan och de utvecklingsstörda eleverna i grundskolan. Särskolan idag organiseras på olika sätt. Det kan vara som särskoleklasser eller som undervisningsgrupper med endast särskolelever, fysiskt avskilda eller integrerade i grundskolan (Berthén, 2007). Det finns också samundervisningsgrupper där elever både från särskola och från grundskola undervisas tillsammans (Blom, 2004). Men det vanligaste sättet att organisera särskolan är i särskoleklasser som är integrerade i grundskolan (Blom, 2007).

### **3.1.3 Grundsärskolans styrdokument**

Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011b) lyfter att eleverna ska få utveckla sina möjligheter att kommunicera och på så sätt få tilltro till sin språkliga förmåga. I målen står att skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundsärskola ”kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett nyanserat sätt” (s. 13) och ”kan använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande” (s. 14). När det gäller ämnet svenska tar läroplanen också upp att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla förmågan att kommunicera och utveckla tilltron till att formulera egna tankar och åsikter. Undervisningen ska bidra till att elevernas språk, identitet och förståelsen för omvärlden utvecklas. Undervisningen ska dessutom bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om digitala kommunikationsverktyg.

I grundsärskolans kommentarmaterial (Skolverket, 2011a) i svenska, beskrivs hur förmågan att skriva texter bör utvecklas:

För att utveckla denna förmåga ska eleverna ges förutsättningar att fördjupa sina insikter i hur de kan planera och genomföra det egna skrivandet. Under skrivandet ska eleverna ges möjlighet att få gensvar på textens innehåll, struktur, meningar, begrepp och ord. Eleverna ska med den skrivna texten visa att de kan skriva en text enligt grundläggande mönster, använda skriftspråkets normer och uttrycka sig tydligt och varierat. I förmågan ingår också att kunna använda digitala kommunikationsverktyg (Skolverket, 2011a, s. 94).

### 3.1.4 Lärarnas utbildning

Studier visar (Skolverket, 1999, 2001; Alm et al., 2001; Blom, 2007) att många av de undervisande lärarna i särskolan saknar adekvat utbildning. Skolverkets granskning (2002) visar att förskollärare är den vanligaste grundutbildningen för lärare som undervisar i särskoleklasser (ca 30 %) och det kan, anser Skolverket, ha sin förklaring till att förskollärarytbildningen gav behörighet till den tidigare speciallärarytbildningens ”gren 3” där förskollärare kunde utbilda sig till pedagoger i träningskolan. Ca 70 % av pedagogerna i särskolan har någon form av specialpedagogisk påbyggnad. Dock påpekar Skolverket att den specialpedagogiska utbildning inte alltid är specialiserad på barn som ingår i särskolans elevkrets, eftersom utbildningar i specialpedagogik har förändrats flera gånger och medgivit valmöjligheter som exkluderat vissa diagnosgrupper. Blom (2007) genomförde en enkätstudie läsåret 99/00 i Stockholm stads särskolor. Den visar att i fråga om utbildning i särskolan var 32 %, utbildade speciallärare och 27 % var utbildade specialpedagoger. 29 % hade ingen specialpedagogisk utbildning men hade en pedagogisk grundutbildning och 11 % hade ingen formell lärarbehörighet.

### 3.1.5 Det specialpedagogiska forskningsfältet

Specialpedagogik är enligt Nilholm och Björck-Åkesson (2007) ett rikt nyanserat ”kunskapsområde där olika teorier och perspektiv möts” (s. 8). Två huvudlinjer brukar dock urskiljas, ett kategorisk och ett relationellt perspektiv. Kunskapsområdet som avgränsas och bestäms av aktuell forskning, är nära kopplat till utbildningspolitiska intentioner och beslut som till exempel begreppet ”en skola för alla”, specialpedagogikens ledstjärna. Policyn och ideologin har även sin grund i internationella konventioner och överenskommelser som till exempel FN:s barnkonvention och Salamanca-deklarationen. Ahlberg (2009) menar att ett karakteristiskt drag för specialpedagogisk forskning är dess ”tvärvetenskapliga karaktär” med bland annat kopplingar till pedagogik, medicin och psykologi (s. 19). ”Influenser från olika teorier, paradig och perspektiv” har haft stor betydelse för kunskapsbildningen i den specialpedagogiska forskningen (s. 19).

Enligt Persson (2007) har kunskapsområdet specialpedagogik en kort historia i Sverige. Det var till att börja med knappast någon pedagogisk fråga, på vilket sätt undervisningen skulle bedrivas för barn med särskilda behov. Kunskapen skulle tillföras från andra discipliner, till exempel medicinsk-psykologisk, vilket blev en pendling mellan omsorg och undervisning. Specialpedagogisk forskning (Emanuelsson et al., 2001; Berthén, 2007) om särskolan har varit orienterade studier som inriktats på kartläggning av orsaker och uttryck beträffande utvecklingsstörning, autism samt elever med flerhandikapp.

Själva tillkomsten av specialpedagogik som kunskapsområde kom först 1962, då regeringen la en proposition om att inrätta en speciallärarytbildning (Persson, 2007). Efter en kraftig expanderande specialundervisning och många elevers misslyckanden i skolan, gav Skolöverstyrelsen 1984 ut en rapport där det framgick att specialundervisningen inte fungerade tillfredställande. Persson menar att det är när specialpedagogutbildningen kom 1986, som kunskapsområdet fick en annorlunda syn på specialpedagogik som kunskapsområde och verksamhetsfält. Den vanliga undervisningen och dess pedagoger skulle påverkas genom det specialpedagogiska kunskapsområdet så att färre elever skulle behöva specialpedagogiskt stöd.

Rosenqvist (2007) beskriver det specialpedagogiska kunskapsområdets som en spännvidd mellan idealtyper, ”där man i ena ändan fokuserar åtgärder riktade mot eleven med

svårigheter och i den andra ändan fokuserar åtgärder riktade mot omgivningen kring elever i svårigheter” (s. 40). Rosenqvist menar att specialpedagogiken återges som ett dilemmaperspektiv, ”inte minst begreppsmässigt” (s. 37). I skolan är det ett pedagogiskt dilemma att en del elever endast blir åskådare trots att de är inkluderade. En anledning till detta kan vara att det är svårt att avgränsa betydelsen av vad specialpedagogik är. En annan anledning kan vara att specialpedagogik har en normativ karaktär till exempel genom politiska intressen. För att förstå dilemmat menar Rosenqvist, måste man göra en tillbakablick i tiden. Från att ha varit en ganska snäv vetenskaplig disciplin med tydlig anknytning till synen på handikapp utifrån psykologiska och medicinska traditioner, har den utvecklats till ett mer självständigt område. Tidigare inriktning mot individuella svårigheter/orsaker i den specialpedagogiska forskningen har nu istället ändrat fokus mot att se samhällsrelaterade orsaker till funktionshinder och att svårigheter uppstår. Man har gått från ett kategoriskt till ett relationellt perspektiv. Det är inte bara begreppen och innebörden av specialpedagogik, utan även forskningsansatserna som genomgått en förändring. Specialpedagogisk forskning (Emanuelsson et al., 2001; Berthén, 2007) om särskolan har inte fokuserat på forskning om undervisningen. ”Mycket få studier har ägnats åt undervisningsprocessen i särskolan i allmänhet ... ” (Emanuelsson et al., 2001, s. 125). Det gör att vi idag inte vet speciellt mycket om särskolans innehållsliga arbete och vad som kännetecknar särskolans undervisning (Berthén, 2007).

### **3.1.6 Undervisning i särskolan**

Undervisningen av elever med utvecklingsstörning handlar sammanfattningsvis om att ge kognitivt stöd som innefattar arbetssätt, förhållningssätt och attityder men också begåvningshjälpmedel som hjälper till att konkretisera det som är abstrakt.

Blom (2003) genomförde en studie, där nio lärare, som i sin klass hade en eller flera elever mottagna i grundsärskolan, intervjuades. I studien lyfter Blom fram följande komponenter som särskoleundervisningen beskrivs innehålla: förberedelse, tid, individualisering samt konkreta och flexibla metoder. En mer konkret undervisning, på en lägre abstraktionsnivå, är också enligt studien ett kännetecken på särskoleundervisningen. Ambitionen är att eleverna ska slippa misslyckas. Studien karakteriseras av att de flesta av lärarna planerar för individuell undervisning, det vill säga på olika sätt eller på olika nivåer samt med olika innehåll för olika elever. Lärarna menade att det var svårt att hitta gemensamma uppgifter till klassen eftersom eleverna sinsemellan är så olika. Blom menar att undervisningens individualisering kan få som följd att grupp känslan får svårare att uppstå.

Berthén (2007) har i en studie av två särskoleklasser undersökt vari det särskilda med särskolans pedagogiska arbete består och vilka kunskaper som blir möjliga för eleverna att lära sig i särskolan. I studien dras slutsatsen att det som är särskilt för särskolans pedagogiska arbete är den tydliga dominansen av förberedelse och fostran. Arbetet beskrivs som en undervisningsförberedande verksamhet där eleverna tränas i skolelevskompetenser. Berthén menar att undervisningen byggs upp utifrån att lärarna har en föreställning om att skolundervisning ser ut på ett särskilt sätt, att kunskaper lär man in i en viss ordning och att skolelever har särskilda kompetenser som man tränar sig till. Berthén skriver ”Lärarna kan med andra ord sägas bedriva en verksamhet som syftar till att disciplinera eleverna och göra dem undervisningsberedda.” (s. 169).

Skolinspektionen (2010) genomförde en kvalitetsgranskning av 28 grundsärskolor som visar att undervisningen i klasserna inte ger eleverna tillräckliga förutsättningar att utveckla sina språkliga förmågor så som det uttrycks i grundsärskolans kursplan i svenska. När det gäller

skrivning visar granskningen att elevernas skrivande främst handlar om form- och färdighetsträning. Det betyder att eleverna skriver mest för att öva på själva skrivandet och mindre på att berätta eller uttrycka något för någon. Elevernas utrymme att producera egna texter, utifrån egna erfarenheter eller från innehållet i undervisningen, är förhållandevis litet. I flertalet av studiens skolor skapade dock eleverna exempelvis sagor och korta berättelser till bilder. Det fria skrivandet kan även handla om studiebesök. Däremot är det ovanligt att elever skriver texter tillsammans och ger och tar del av varandras synpunkter under skrivprocessen. Vidare lyfter Skolinspektionen att flera av skolorna behöver utveckla undervisningen så att eleverna får möjlighet att fördjupa sin förmåga att uttrycka tankar och känslor i dialog med andra. Eleverna behöver få stöd i form av samtal i samband med sitt skrivande, både förberedande och uppföljande.

Har en elev svag begåvning, menar Jakobsson och Nilsson (2011), behöver eleven få lagom stora krav, mera tid och det är viktigt med beröm när de har lyckats bra med något de gjort utifrån sina egna förutsättningar. Ett sätt att få eleven att lyckas är att flexibelt variera hur länge olika elever ska vara med på aktiviteter, på så sätt behöver inte eleven gå från en aktivitet och känna misslyckande. När det gäller pedagogens förhållningssätt och roll, menar Jakobsson och Nilsson, behöver den "växla mellan att skapa situationer som stimulerar eleven till eget utforskande och egen aktivitet, utforskande och delaktighet på egna villkor samt att vara mer direkt handledande och aktivt stödande" (s. 153).

### **3.2 Fortsatt skrivutveckling**

Enligt Liberg (2007) innebär den fortsatta skrivutvecklingen att man vidareutvecklar sitt skrivande genom påbyggnad av olika repertoarer av skrivfunktioner och får en ökad medvetenhet för i vilket syfte texten skrivs. Skrivstrategier utvecklas och förfinas, flexibiliteten ökar och smälter samman med det egna arbetssättet.

I en artikel lyfter Nielsen (2011) kroppens betydelse för skriftspråklärandet utifrån ett livsvärldsperspektiv och anser att kroppen i många undersökningar har uppfattats mer som objekt än som subjekt. Hon reflekterar över hur kroppen framträder inom tre perspektiv som alla har haft eller har stort inflytande på läs- och skrivforskningen, utan att inta en kritisk inställning om dess motsättningar. I de två först nämnda perspektiven, behavioristiskt och kognitivt, anser hon att kroppen är osynlig. I det tredje perspektivet, det sociokulturella, är gemenskap och kommunikation fenomen som kroppen delvis är underförstått delaktig i, men som hon skriver, "det är inte kroppen som står i centrum utan snarare det som händer mellan människor när de lär" (s. 70). Nielsen tar i artikeln även upp att det i läroplaner har skett en förskjutning mot att uppfatta kroppen som ett subjekt. I Lgr11 "skriver man fram ett kroppssubjekt där tanke, vilja, känsla och handling tillsammans utgör en helhet, den lärande människan" (s. 71).

Nielsen (2011) menar också att det är i vårt kroppsliga vara vi möter skriften. I skrift uttrycks tankar genom handens rörelser. Texten som blir skriven visar upp innehållet på ett synligt och tydligt sätt. Det nedtecknade kan hjälpa en att förstå det man själv har skrivit och kanske till och med ge hjälp till att göra nya upptäckter över sådant man inte tidigare var medveten om. Skrift ställer andra krav än talet och har en annan tidsaspekt. Det skrivna språket stannar kvar och fodrar att vi riktar oss kroppsligen mot skriften på till exemplet pappret. I skrivningens inlärningsstadium, går vägen via munnen och örat som sedan vägleder handens rörelser, när vi ska ljuda bokstäverna som ska skrivas. När vi väl lärt oss att skriva har vi fått en motorisk vana och pennan eller tangentbordet blir en förlängning av vår kropp. "Tanken tar form direkt

via händerna och blir till synligt språk i den text som skapas” (s. 76). Vår upplevelse av skrivandet förändras och man kan se det meningsfulla med att skriva när vi inte behöver fästa så stor uppmärksamhet vid handens rörelse. När man lärt sig att skriva och kan bortse från form, kan innehåll och budskap framträda och bli synligt. Språket är dock tvetydigt och form och innehåll är ömsesidigt beroende av varandra. Det vill säga att man måste förstå att skriften inte bara har ett budskap utan är även beroende av formen. Kunskapen som den levda kroppen innehar bygger på erfarenheter som gjorts i livsvärlden genom att möten har skapats. ”Med ordens hjälp ser vi världen, vilket ibland medför att den visar sig på ett helt nytt sätt. Genom språket kan människan överskrida sig själv till ny förståelse” (Nielsen, 2005, s. 33).

### **3.2.1 Läsa och skriva**

En av grundförutsättningarna för vårt liv är förmågan och viljan att kommunicera. Vi delar tillvaron med andra människor, den är intersubjektiv, vilket gör att vi är beroende av varandra. Idag har kraven på läs- och skrivförmåga ökat. Kraven är höga för alla i vårt samhälle (Nielsen, 2008). Trageton (2005) anser också att större krav ställs på skriv- och läskompetens än vad man tidigare gjort. Textproduktion på datorn är i dagens samhälle den vanligaste skriftliga kommunikationsformen och därför måste de klassiska kulturteknikerna kompletteras med IKT-kompetens. Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2006) menar att även det personliga skrivandet har ökat i dagens samhälle. I dag skriver man mer sällan traditionella brev utan kontakt med andra tas via sms, e-post och via olika chattar på nätet.

Läsning och skrivning är nyckeln till skolframgång (Wolff, 2009). Läsning och skrivning hänger ihop och utvecklas i samverkan med varandra. Kunskap som elever får när de läser böcker kan användas i det egna skrivandet (Danelius, 2010). Skrivandet har en central plats i skolans arbete. Det är ett viktigt verktyg för att öka elevernas förståelse inom alla ämnen. I skrivande kan tankar bli ordnade, klara och nya tankar kan växa fram. Man blir mer medveten om sitt språk och om sig själv. Som tankeredskap och kommunikationsform är skrivandet viktigt och kommer i det framtiden samhället få en ökad betydelse. Att kunna använda sin skrift i funktionella situationer ska ses som varje individs grundläggande rättighet (Lundberg, 2008). Liberg (2007) menar att många barn och ungdomar läser och skriver väldigt lite utanför skolans verksamhet och därför är det viktigt att skolan utgör ett levande språkrum.

### **3.2.2 Skrivandet som en process**

”En god text är en text som ’står på egna ben’. Det vill säga, texten ska kunna läsas och förstås oberoende av om läsaren varit med om det som skildras eller är insatt i ämnet” (Bergöö, Jönsson & Nilsson, 1997, s. 24). ”Skrivandet måste vara förankrat i ett syfte, tänkt för en mottagare, underbyggt med tankar om innehåll och vad i detta innehåll som är mest angeläget i just den situationen” (Game, 2010, s. 36). Björk och Liberg (1996) betonar att olika typer av texter har olika syften vilket medför olika skrivsituationer. Den mest naturliga texten för elever att skriva är att berätta om saker de själva har varit med om. Genom att de själva läser mycket och får lyssna till högläsning stimuleras de till nya uppslag i sitt skrivande. Genom gemensamma samtal om skrivprocessen, då eleverna berättar om hur de gör och hur de tänker när de skriver kan de bli bättre på att distansera sig till textens innehåll och få ner det de vill ha sagt på pappret.

Lundberg (2008) anser att skrivandet är en komplicerad kognitiv process, då man gör sitt tänkande synligt. När en elev skriver går det åt mycket energi. För att finna glädje och lust i skrivandet krävs att eleven är motiverad och har en drivkraft och förmåga att koncentrera sig på sin uppgift. Skrivandet bygger på kunskaper om ämnet, olika texttyper och för vem man

skriver. Dessa kunskaper ligger lagrade i långtidsminnet. Det är ingen linjär arbetsgång som är uppbyggd i olika delmoment, utan tänkande och skrivandet genererar hela tiden nya tankar, man tar kanske en paus och suddar ut det man skrivit för att börja på nytt. Även Liberg (2011) anser att skrivandet är en krävande process. Först ska man ha idéer om vad man ska skriva om. Sedan ska alla delar i skrivprocessen samordnas och sist men inte minst, ska man lyckas med att få fram sitt budskap.

Nielsen (2011) påtalar att alla är vi olika och har därmed olika förutsättningar i mötet med skriften. Möjligheterna begränsas när kroppens förmåga inte motsvarar de krav som ställs. Lärande tar mycket tid och är arbetsamt och istället för upplevelsen *jag kan*, kan det istället sluta i ett uppgivet, *jag kan inte* (Nielsen, 2011, s. 77). Svårigheter berör känslomässigt och för att kunna övervinna dem är den egna uppfattningen och hur de hanteras samt vilket bemötande man får, av avgörande betydelse (Nielsen, 2005).

Pennan som skrivdon kan ligga bra i handen eller så småningom snarast upplevas som en förlängning av vår kropp, men den kan också försvåra skrivandet och kanske till och med upplevas som ett hinder. Datorns tangentbord kan då visa sig vara ett tjänligare verktyg när vi vill uttrycka oss i skrift (Nielsen, 2011, s.79).

För en del elever, menar Lundberg (2008) är skrivandet svårt eftersom det ställs speciella kognitiva och språkliga krav för att uppfylla denna förmåga. En förutsättning är att automatisering skett gällande hantverket. Ett begränsat ordförråd kan också vara ett hinder för att uppnå god skrivutveckling. Att ha en bristfällig syntaktisk förmåga kan visa sig när meningsbyggnaden blir mer avancerad med till exempel bisatser, olika böjningar och användandet av olika prepositioner. Arbetsminnet har en stor betydelse för skrivandet hos en del elever, eftersom skrivandet kräver att flera processer är igång samtidigt.

För andra elever, fortsätter Lundberg (2008), är det förmågan att producerar nya tankar och idéer i sitt skrivande som begränsar. Ett annat stort hinder kan vara svårigheter att organisera sitt tänkande när man ska skriva en text. Är ordningsföljden förnuftsenslig, finns det en röd tråd i texten, klarar man av att skilja mellan vad som är väsentligt och oväsentligt? Man måste även som skribent kunna föreställa sig hur personen som man eventuellt skriver till kan ta till sig texten. Vad vet den, vad vet den inte? Ytterligare ett hot mot att kunna utvecklas till en god skribent är svårighet med uppmärksamhet och koncentration. Man kan ha svårt att klara längre skrivpass, blir kanske lätt störd och ger upp när man får motgångar. Lundberg menar att elever som möter hinder under sin skrivutveckling behöver mer beröm än andra elever. De behöver känna att även de har kompetens och att skrivuppgifter anpassas efter deras intresse, för att få känna att även de har något att komma med.

Enligt Swalander (2009) har en mängd forskning visat på att läs- och skrivsvårigheter ger stora konsekvenser för en elevs uppfattning om sig själv vilket även påverkar motivationen. Det finns då en risk att eleven inte anstränger sig eller får negativa känslor inför skrivuppgifter så att den undviker dessa och får därmed låg tilltro på sin förmåga. Tyvärr har problemen en tendens till att bli långvariga.

### **3.2.3 Betydelsefulla faktorer för att stödja elevers skrivutveckling**

Det är stor skillnad på de elever som vi möter i skolan. En del av dessa elever har med sig mycket i sin ryggsäck och är vana vid böcker. Andra har mindre erfarenhet av läsning och skrivning. Skrivtillfällena måste från första stund vara många, lustfyllda och inspirerande för alla elever (Game, 2010). Elever som i bagaget har mindre erfarenhet och kunskaper med sig

har ett dubbelarbete framför sig för att lyckas (Liberg, 2011). Eleverna måste göras medvetna om varför man har behov av att kunna läsa och skriva och vilka funktioner de uppfyller. För att lyckas krävs att pedagogen skapar en inspirerande, språkrik och stödjande undervisning (Liberg, 2011). Viktigt är också att eleverna får goda förebilder, vuxna eller andra elever som använder skrivandet i sin vardag och värderar skrivande högt (Lundberg, 2008).

Gustafsson (2009) menar, för att kunna utveckla elevens kognitiva förmågor, ska skrivträningen upplevas stimulerande och rolig för eleven. Elevens motivation kan ökas genom att man förklarar och diskuterar varför olika moment är viktiga i skrivutvecklingen. Nielsen (2008) anser även hon, att avgörande för att kunna utveckla en skriftspråklig förmåga, är att eleverna har lust att skriva och läsa. Skriftspråkligt arbete ska ske i meningsfulla sammanhang. Mycket tid ska ges till skrivning med bland annat gemensamma stunder med andra skrivare. Läraren ska möta eleverna utifrån deras intresse, se till varje individs förmåga, stärka självförtroende, ställa krav och utmana eleverna till att lära ännu mer. Liberg (2007) framhåller att arbetet ska ta sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter, behov och intresse, det ska äga rum i ett funktionellt sammanhang och ske för eleverna i ett innehållsligt och begreppsligt sammanhållet kunskapsområde. Målet är att eleverna ska känna delaktighet och engagemang så att de själva i stor utsträckning producerar egna texter som kan användas som lärotexter i undervisningen. Danelius (2010) anser att när man i en undervisningssituation utgår från elevernas erfarenheter och kunskaper, kan deras förståelse och kunskap vidgas i mötet med olika texter. Sker detta i samspel och i kommunikation, där man får möjlighet att använda sitt språk, kan elevens identitet och möjlighet till att utforska omvärlden formas. Nyström (2008) och Brink (2009) betonar också vikten av att pedagogen får eleverna intresserade av något och därigenom skapa lust och motivation till lärande. Detta ska ske i elevens närmaste utvecklingszon, då eleven till exempel i samarbete med klasskamrater och lärare kan prestera mer än vad eleven hade gjort på egen hand. På så sätt utnyttjas zonen för proximal utveckling.

Lärarens kompetens lyfts fram i olika studier (Björk & Liberg, 1996; Liberg, af Geijerstam & Wiksten Folkeryd, 2010; Liberg, 2011) som en framträdande faktor för att utveckla läs- och skrivundervisningen. I lärarkompetensen ingår inte enbart goda ämneskunskaper utan även lärarens pedagogiska skicklighet och teoretiska kunskaper om lärande som centralt för elevernas framgång. Att som pedagog kunna skapa ett klassrumsklimat som gynnar lärande och relationer. "Lärarens uppgift är att hitta förbindelser – bygga broar – mellan färdigheter och förståelse, mellan barnens här och nu och de textvärldar hon vill erbjuda" (Jönsson, 2009, s.20). Wolff (2009) framhåller att det är alla elevers rätt att pedagogiska insatser erbjuds som är anpassade till varje enskild individ. För detta krävs att alla pedagoger, inte minst specialläraren, har kompetens, insikt och kan identifiera olika skrivprofiler. I Konsensusprojektet (Myrberg, 2006) tas forskares slutsatser upp, hur lärares pedagogik kan förebygga läs- och skrivsvårigheter och det mest betydelsefulla är hög lärarkompetens. "Den skicklige läraren utmärks av ingående kunskaper om barns språkliga utveckling, om läs- och skrivproblem och av ett systematiskt och strukturerat arbetssätt som tar sin utgångspunkt i elevernas förmåga och individuella inlärningsstrategier" (s. 6). En motiverad och lustfylld undervisning är ett villkor för att hjälpa eleverna till en långsiktig utveckling.

Gruppen är en viktig resurs i skrivandet. I stället för att eleverna arbetar individuellt och söker kunskap på egen hand kan arbetet ske gemensamt med eleverna. Ett sätt är att regelbundet ge respons på varandras texter (Brink, 2009). Björk och Liberg (1996) menar att genom att utgå från ett gemensamt innehåll med ett aktivt språkbruk kan sedan individualisering ge utrymme för var och ens förmåga. "De ska förstå att de *kan* skriva så att de får tillit till sin egen

förmåga” (s. 117). Game (2010) anser att läraren många gånger introducerar skrivuppgifter som ger för litet utrymme för eleverna att delta i planeringen eller delge sina egna erfarenheter. Man vet idag att samtalet har betydelse och att elevernas språkliga förmåga ska användas i meningsfulla sammanhang för att de ska utvecklas. Även Liberg (2007) anser att skriva tillsammans och samtala om det man skriver är det viktigaste stöd man som pedagog kan ge eleverna för att de ska utvecklas. Genom samtalet förstärks och fördjupas upplevelsen av texten och dess textrörlighet kan utvecklas. Samtalen ska knytas till elevernas erfarenhetsvärld samtidigt som man som pedagog också måste utmana dem att tänka nytt för att ge dem stöd för skapandet av nya erfarenheter och kunskaper. Samtalen kan leda till att elevens förmåga att distansera sig från sig själv och ta andras perspektiv ökar. I mötet med andra, vuxna och andra elever, som kommit längre i sin skriftspråkliga utveckling, kan eleverna få positiva förebilder för sitt eget skrivande. Liberg skriver vidare att andra meningsskapande aktiviteter kan användas för att ge liv åt skrivningen, till exempel bild, musik och rörelse. Dessa aktiviteter kan överbrygga eventuella gap mellan skrivaren och texten då de ingår i ett kommunikativt rum.

Att skriva av eller skriva med egna ord är en omtvistad fråga enligt Liberg et al. (2010). Reproducerande texter är något som ofta sker i praktiken och accepteras av lärarna men sällan pratas högt om. De flesta anser att de reproducerande texterna står i vägen för det egna lärandet i jämförelse med de producerande texter som eleverna skriver själva med egna ord. Några menar dock att de reproducerande avskriften kan fungera som ett sätt att lära sig hur texter skall byggas upp.

Genom datorn kan en elev trots läs- och skrivsvårigheter lyckas med sina arbetsuppgifter. Datorn hjälper till att hålla koncentrationen och ger direkt feedback på om något är rätt eller fel. Arbetstempo avgör eleven själv och tid kan anpassas individuellt för varje elev. Ökat självförtroende och en förbättrad självbild, är något som är extra viktigt för elever i svårigheter och bidrar med all säkerhet till att eleven lyckas nå framgång (Trageton, 2005; Eeg-Olofsson, 2008; Gustafsson, 2009). Lundberg (2008) påpekar dock för att på bästa sätt kunna utnyttja datorns inbyggda stavningsprogram måste man kunna stava någorlunda. Risken finns annars att en elev som har svårigheter med stavning skriver ord som datorn inte känner igen och därmed får man upp många alternativ vilket gör valet oerhört svårt. Jakobsson, Björn och Svensson (2009) skriver att när en elev har läs- och skrivsvårigheter brukar skolan sätta in stöd med syftet att träna de moment där svårigheter finns. En annan väg är att stödja, genom att kompensera de svårigheter som finns. Dessa två vägar kan både vara för sig och i kombination leda till att eleven gör framsteg i skolarbetet. Jakobsson et al. frågar sig, varför inte kompensatoriska hjälpmedel i skolan har använts i större omfattning och hänvisar till de fåtal undersökningar som gjorts. Resultaten från dessa studier visar dock att goda kunskaper krävs hos pedagogen för att hjälpmedlen ska användas på rätt sätt och få önskad effekt.

## 4. Forskningsansats

Livsvärlden är den värld vi lever våra liv i och som vi på ett nära sätt är förbundna med. På grund av världens nära samhörighet med en människa är livsvärlden på detta sätt en *levd* värld som gestaltas i människors handlingar och vardagsliv (Berndtsson, 2009, s.252-253).

Den här studien har sin grund i en livsvärldsfenomenologisk ansats, vilket enligt vår mening är en lämplig ontologisk ansats, när man vill undersöka hur speciallärare/specialpedagoger förstår och genomför sitt uppdrag att arbeta med elevernas fortsatta skrivutveckling i grundsärskolan. Ett livsvärldsperspektiv erbjuder forskaren ett redskap för förståelse av



informanternas vardagliga verksamheter som de lever och arbetar i (Berndtsson & Johansson, 1997). Livsvärlden tas ofta för given och utgör ofta en ofreflekterad grund om hur vi handlar i vardagen (Berndtsson, 2009). I vår specialpedagogiska studie ser vi det som en utmaning att få närma oss några speciallärares/specialpedagogers verklighet i grundsärskolan, få ta del av deras erfarenheter och göra deras röster hörda. Det är i lärarnas livsvärld som vi hämtar vår empiri och kunskap och målet med studien är att återföra resultat till denna värld (Berndtsson & Johansson, 1997).

## 4.1 Livsvärlden som grund

Bengtsson (2005) menar att fenomenologi beskriver människors upplevelser av ett fenomen och är ett begrepp som från början har filosofiska utgångspunkter. Den kan sägas vara en erfarenhetsfilosofi och går tillbaka till grundaren Edmund Husserl (1859-1938), vars ambition var att studera världen så som människor erfar den. Utanför filosofin, menar Bengtsson, har den "utövat stor attraktionskraft på framförallt samhällsvetenskaplig teoribildning och forskning" (s. 6). Ordet fenomen, härstammar från grekiskan, och betyder "det som visar sig" (s. 12) vilket är den betydelse som fenomenologin använder sig av. Det förutsätter ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt. Till de fenomenologiska konstanterna, menar Bengtsson, räknas "en vändning mot sakerna" och "en följsamhet mot sakerna" (s. 11). Grundläggande i det fenomenologiska intentionalitetsbegreppet är att subjektets medvetande är riktat mot någon annan eller annat än sig självt. Genom att ha en öppenhet för fenomenen, hur de visar sig, och hur informanten uppfattar sina avgränsade regionala världar, kan man få en ökad kunskap och förståelse om svårigheter och möjligheter, menar Bengtsson (2005).

Livsvärldsfenomenologin (Bengtsson, 2005) är en inriktning som har utvecklats ur fenomenologin. Livsvärlden är den konkreta och mångfacetterade verklighet som man lever i tillsammans med andra människor. Det är "en social värld med mänskliga skapanden och organisering av livet" som man dagligen måste möta och förhålla sig till (s. 18). Den ter sig olika för olika människor och vi kan inte utgå från att alla har erfarenheter och upplevelser som är lika våra egna. Livsvärlden kan bestå av minnen, vardagsvärlden, samt förväntningar om framtiden. Berndtsson (2009) anser att forskning om lärares livsvärld är lämplig vid specialpedagogisk forskning eftersom den har ett öppet förhållningssätt och skapar förståelse för hur lärarna själva ser på vad det är som påverkar dem i deras didaktiska val i undervisningssituationer.

I den regionala ontologin som ligger till grund för studien är den levda kroppen ett centralt begrepp. Den egna levda kroppen är utgångspunkten för alla erfarenheter. Det finns inga motsättningar mellan kropp och själ, utan de bildar en integrerad helhet. Denna sammanflätning förenar kropp och själ med varandra, det vill säga att vi inte bara har en kropp, utan vi *är* vår kropp. Kropp och själ är sammanflätade genom livet (Bengtsson, 2005). Att anta ett livsvärldsperspektiv på fenomenet fortsatt skrivutveckling i grundsärskolan, innebär att studera vilka didaktiska val lärarna gör. Det är lärarnas levda erfarenheter och hur de påverkar undervisningen som sätts i centrum. Grundutbildning, fortbildning, praktisk erfarenhet, antal yrkesår, möten med elever, föräldrar, kollegor är erfarenheter som lärarna har med sig. Men även andra erfarenheter, såsom eget skrivande i ungdomen, skrivande i yrkesutövningen och privatlivet, blir också delar av den levda kroppen. Att ha en kropp innebär att vara involverad i en miljö (Berndtsson & Johansson, 1997). Lärare är involverade i världen, inte bara fysiskt närvarande, och de måste hantera och förstå utifrån den situation som de befinner sig i. Lärares livsvärld interagerar med skolans och samhällets krav, såsom läroplan och skollag, men även

med kollegors och elevers livsvärldar. Detta innebär att lärare har en komplex arbetssituation (Carlsson, 2009).

Enligt Carlsson (2009) och Berndtsson och Johansson (1997) poängterar Merleau-Ponty att begreppet vana är ett sätt att utvidga vårt varande i världen eller att ändra vår tillvaro genom att lära oss använda nya verktyg, till exempel att skriva på ett tangentbord. Det kan också beskrivas som att vana är kunskap i kroppen. En lärare kan till exempel utav gammal vana använda sig av en metod i undervisningen utan att reflektera över den. Eller så kan en vedertagen praxis om hur undervisning bör bedrivas i skolan bli en vana som läraren planerar sin undervisning utifrån. Genom att läraren får möjlighet till fortbildning kan vanan förändras och nya verktyg kan användas i undervisningen.

”Att kunna se objekt från olika håll innefattar att olika perspektiv kan antas, vilket också innebär att det finns en horisont som kontinuerligt förändras” (Berndtsson, 2001, s. 29). Ytterligare ett centralt begrepp för studien är horisontbegreppet. Carlsson (2009) hänvisar till Husserl, som påpekar att människor alltid till en viss del har en förförståelse av världen och att det i denna kunskap även finns en ”potentiell kunskap” som ligger inom vår horisont (s. 234). Beroende på vår förmåga och på vår inställning har vi möjlighet att nå fram till horisonten. Berndtsson (2001) relaterar till Husserls erfarenhetsbegrepp och menar att varje erfarenhet har sin egen horisont. I den erfarenhet som människan har, öppnar sig horisonten och man kan gå vidare mot nya erfarenheter och nya horisonter och därmed blir horisonten ett uttryck för levd erfarenhet. Horisonten är något vi strävar mot men samtidigt kan vi aldrig nå den fullt ut. Horisonten blir något som attraherar oss samtidigt som den utgör en begränsning för oss (Berndtsson, 2009).

Berndtsson (2001) menar att världen enligt Merleau-Ponty är social och intersubjektiv. Vi lever i en gemensam värld tillsammans med andra människor där vi är beroende av varandra. Intersubjektivitet handlar om relationen mellan subjekt, det vill säga en interaktion mellan levda kroppar. Det är en relation mellan både den fysiska kroppen och medvetandet. Människors olika perspektiv kan förenas och sammanflätas när man fokuserar på ett gemensamt fenomen till exempel fortsatt skrivutveckling i grundsärskolan. För att förstå informanterna måste vi som forskare ha en strävan att försöka närma oss deras livsvärld. Via språket och genom dialogen kan vi i möten med studiens informanter förhoppningsvis upptäcka ny kunskap och vidga horisonterna.

## **5. Metod**

I studien används en livsvärldsfenomenologisk ansats, då syftet är att undersöka hur speciallärare/specialpedagoger förstår och genomför sitt uppdrag att arbeta med elevers fortsatta skrivutveckling i grundsärskolan. Metodkapitlet inleds med redovisning av metodval och urval och dess konsekvenser för genomförandet av studien. Därefter följer en beskrivning av tillvägagångssättet att studera levda erfarenheter i speciallärares och specialpedagogers livsvärld. Bearbetning och analys av den insamlade empirin beskrivs och hermeneutiken presenteras som ett verktyg. Kapitlet avslutas med att studiens trovärdighet redogörs och diskuteras.

### **5.1 Val av metod**

I en livsvärldsansats innebär metodkreativitet, enligt Bengtsson (2005), att man som forskare går in med öppenhet och väljer sina kvalitativa metoder utifrån studiens syfte. Det gör att man kan använda de metoder som utifrån studiens frågeställningar anses lämpliga. Dock ska en

kombination av flera metoder, enligt Bengtsson, endast användas om de ger en kunskapsvinst och om de valda metoderna är relaterade till varandra, så att resultaten kan integreras med varandra.

Fenomenologins metodprincip handlar om att gå till sakerna själva och att vara följsam mot dessa saker. I en livsvärldsstudie handlar det om att med sensibilitet, följsamhet och öppenhet inför det studerande fenomenet börja förstå människors vara i världen. Här menar jag att *öppenhet* tillsammans med *nyfikenhet* är de väsentligaste beståndsdelarna i forskarens förhållningssätt. (Berndtsson, 2001, s. 93).

Bengtsson (2005) menar att "en livsvärldsforskning som är inriktad mot att studera den konkreta världen, så som den visar sig för konkret existerande människor", kräver olika och följsamma metoder som kan fånga komplexiteten i livsvärlden (s. 37). Hur kan vi som forskare få tillgång till speciallärares och specialpedagogers livsvärld i grundsärskolan? Enligt Bengtsson innebär pedagogisk forskning att det behöver skapas en brygga mellan forskarens och informantens livsvärldar. Vi behöver alltså vända oss mot informanternas dagliga livsvärld. För att göra detta behöver vi få tillgång till livsvärlden och låta våra informanter komma till tals (Berndtsson, 2001). Vi behöver både se och höra. För att med egna ögon kunna se hur skolvardagen ter sig för studiens informanter, måste vi under en stund delta i informantens vardag. Vi måste också få tillgång till informantens lärdomar, höra hennes egna ord och beskrivningar av sina levda erfarenheter. Då syftet i denna studie är att undersöka hur speciallärare/specialpedagoger förstår och genomför sitt uppdrag, att arbeta med elevernas fortsatta skrivutveckling, har vi använt metoderna deltagande observation och halvstrukturerad intervju. Genom att kombinera dessa två metoder med varandra är förhoppningen, att få en så nyanserad helhetsbild som möjligt av hur livsvärlden framträder för våra informanter och hur deras levda erfarenheter påverkar undervisningen i grundsärskolans komplexa miljö. När vi tolkat och analyserat vår empiri har hermeneutiken använts som verktyg.

### **5.1.1 Observation**

Enligt Patel och Davidson (2011) kan observationsmetoder användas i olika syften. I explorativa undersökningar används observationen som ett instrument som lägger grunden för vidare insamling av empiri. I studien har deltagande observationer använts som ett komplement till intervjuerna, dels som ett sätt för oss forskare att få tillträde och kännedom om informanternas livsvärld, dels som ett underlag till intervjufrågor, för att kunna utgå från en delad erfarenhetsbas. Genom att få möjlighet att delta i och närma oss informanternas livsvärld, kunde vi vid intervjuerna referera till dessa. Vi har använt oss av en öppen observation, där våra informanter var fullt medvetna om vilka vi var och vad syftet med observationerna var (Fangen, 2005). Fördelen med deltagande observation är att forskaren i den empiriska undersökningen kan delta aktivt på fältet genom att titta, lyssna, anteckna och samtidigt ställa frågor till informanterna. Det är av stor vikt att försöka klara av att avgränsa uppmärksamheten mot studiens syfte, eftersom informanternas livsvärld är så mångfasetterad och det går inte att observera allt på en gång (Løkken & Søbstad, 1995). En fördel med att delta i informantens livsvärld, och observera den, kan vara att det är konkret och lätt att förstå det man ser och hör, vilket kan vara en fördel inför analysen (Stukát, 2011). Nackdelen är att observationer kan vara tidskrävande, både under fältarbetet och vid sammanfattning av anteckningar, och att den deltagande observatören kan störa gruppens naturliga beteende (Patel & Davidson, 2011).

### **5.1.2 Intervju**

Inom livsvärldsstudier är användandet av språk ett sätt att få tillgång till andras livsvärldar och det kan man få genom ett samtal/intervju i avslappnad atmosfär där öppna frågor ställs (Berndtsson, 2009). För att den intervjuade ska kunna öppna sig och berätta om sina

erfarenheter är en försäkran om att materialet behandlas konfidentiellt viktigt och att forskningsresultatet även kan vara till nytta för informanten (Ejvegård, 2003). En intervju i forskningssyfte är en kunskapsproducerande verksamhet (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale och Brinkmann använder metaforen om intervjuaren som resenär och menar att intervjuandet är en process där man konstruerar kunskap. Metaforen kan inspirera oss forskare att följa med in i informantens värld. I vår studie går vi vid sidan om informanten och utforskar tillsammans hennes livsvärld. Frågorna uppmuntrar informanten att berätta om sin livsvärld och hela tiden sker ett samtal mellan oss som forskare och informanten. Under resan ihop med informanten stimuleras även vi att reflektera över den kunskap som upptäcks. Arfwedson (1998a) lyfter vikten av empati, nyfikenhet och viljan att förstå hur en annan människa tänker. Det handlar inte om en absolut sanning, utan det handlar om att man som forskare försöker rekonstruera informantens sätt att tänka och på så sätt blir det lättare att hitta konstruktiva följdfrågor. Man frågar helt enkelt om det som man, i enlighet med studiens syfte, är nyfiken på eller om det som man inte förstår. De här frågorna, som Arfwedson kallar ”nyfikna frågor”, blir också angelägna för informanten (s. 16).

Bengtsson (2005) skiljer mellan tre tematiseringar för intervjuer inom livsvärldsforskningen; människors spontana och oflekterade erfarenheter, självförståelse och uppfattningar. De spontana erfarenheterna är självklara för subjektet och är inget som hon själv visar fram för forskaren, men de kan bli synliga när människor upptäcker och jämför nya perspektiv och sedan reflekterar över dem. Självförståelsen är den förståelse som individen har om sig själv och som kan uttryckas i ord, men som också uttrycks i tonfall och kroppsspråk. Uppfattningar utgörs av de tankar med olika innehåll som subjektet har och för att få kunskap om någons uppfattningar är intervjun en bra metod. De tre tematiseringarna ger kunskap om olika saker. I studien blir observationer ett verktyg att försöka se informanternas spontana erfarenhet och självförståelse. Intervjun blir ett verktyg för att få djupare förståelse för informanternas uppfattningar om hur deras levda erfarenheter påverkar deras didaktiska val. I studiens används en halvstrukturerad intervju med öppna frågor (Kvale & Brinkmann, 2009). I en livsvärldsintervju försöker forskaren få beskrivningar av informantens levda värld utifrån en tolkning av det beskrivna fenomenet. Intervjun liknar ett vardagssamtal, men som professionell intervju är den halvstrukturerad, det vill säga den är varken ett vardagssamtal eller följer ett färdigt frågeformulär med fasta frågor. Studiens intervjuer utfördes med hjälp av en intervjuguide (bil. 1) som fokuserar på några teman som gett möjlighet att ställa följdfrågor.

## 5.2 Urval

”För att i forskning fånga livsvärldens komplexitet är det väsentligt att ha en variation av erfarenheter att tillgå” (Berndtsson, 2001, s.111). I studien har vi valt att använda ett strategiskt urval. Ett strategiskt urval grundar sig på att man väljer ut ett antal informanter efter valda kriterier som utgår från studiens syfte (Trost, 2010). I Skolinspektionens (2010) rapport framkom att hälften av lärarna i rapporten saknade adekvat utbildning för att undervisa i svenska på grundsärskolan och att flera saknade specialpedagogisk påbyggnadsutbildning. Därför var intentionen i studiens inledning att finna informanter som hade en adekvat utbildning för att arbeta på grundsärskolan, det vill säga att de hade en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning och behörighet att undervisa i svenska. Ytterligare ett kriterium i urvalet var att den blivande informanten skulle undervisa äldre elever i fortsatt skrivutveckling. Vi började med att ringa grundsärskolor i en större kommun, men de skolor som kontaktades hade inte lärare med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning. Några var endast förskollärare eller fritidspedagoger, någon annan var arbetsterapeut. Dessutom

uppgavs att en skola skulle läggas ner och några rektorer uppgav att de inte hade grundsärskola med äldre elever. Ytterligare någon hade endast en träningsårskoleklass.

Nästa steg var att göra ett så kallat bekvämlighetsurval (Trost, 2010). Holme och Krohn Solvang (1997) menar att ett bekvämlighetsurval inte är representativt och kan leda till missvisande slutsatser om populationen. Eftersom studien är liten och resultatet inte kommer att kunna generaliseras, ansåg vi att bekvämlighetsurvalet fungerade för studien. Vi valde att ta kontakt via kollegor till oss. På så sätt fick vi tag i vår första informant som fanns i en mindre kommun. Informanten kontaktades per telefon och missivbrev (bil. 2) skickades ut via mejl. Informanten samtyckte muntligt till deltagande. Den andra informanten fick vi höra om via hörsägen på en av våra arbetsplatser. Kontakt togs först med rektor som gav oss telefonnumret till informanten. Via samtal och sedan missivbrev samtyckte även denna informant muntligt. Vi gjorde ett nytt försök att ringa runt till rektorer och fick slutligen ett förslag. Den tredje informanten kontaktades per telefon och ville då få samtala med sina arbetskamrater och sedan återkomma. Ett missivbrev skickades och informanten ringdes upp igen och samtyckte då muntligt till att delta i studien. I dessa första samtal informerades informanterna om de etiska regler som gäller för studien. Ett informerat samtycke innebär att man informerar undersökningspersonerna om studien och att de har rätt att dra sig ur när som helst (Kvale & Brinkman, 2009). I studiens missivbrev informerades om studiens syfte, tillvägagångssätt samt etiska aspekter. Vi fick nu tre olika variationer av specialpedagogiska påbyggnadsutbildningar: speciallärare, specialpedagog samt speciallärare gren 3. Alla hade dock inte en grundskolläraryrke i grunden. En av informanterna var förskollärare. Eftersom det var svårt att få tag i lärare utifrån våra kriterier bestämde vi då att förändra kriterierna och endast leta efter lärare i grundsärskolan med en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning.

Studiens observationer och intervjuer genomfördes med de tre informanterna. För att bredda innehållet i studiens empiri bestämde vi oss för att berika studien med ytterligare en informant. Under en studies gång kan man utöka intervjuer efter hand, om man anser att studiens empiri behöver breddas (Trost, 2010). Eftersom tidigare telefonsamtal gett klen utfall gick vi ut i vår bekantskapskrets och letade. Vi fick då ett förslag på en informant som kontaktades via telefon och även här skickades missivbrevet (bil. 2) ut. Informanten samtyckte till deltagande. Deltagarna är fyra kvinnor, alla med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning och med olika lång erfarenhet av arbete i grundsärskolan. Tre arbetar i en större kommun och en arbetar i en mindre. Informanterna känner inte varandra och har inte heller haft kontakt med varandra under studien.

## **5.3 Tillvägagångssätt att studera levda erfarenheter**

I det här avsnittet redogör vi för hur vi har gått tillväga med insamling av studiens empiri. Först redovisas de deltagande observationerna och därefter intervjuerna.

### **5.3.1 Att ta del av levda erfarenheter**

Hur en människa agerar i relation till den miljö hon befinner sig i, ger ett uttryck för personens levda erfarenheter. När man närvarar och deltar i en aktivitet och handling, i vårt fall svensklektioner i grundsärskolan, innebär det att man får ta del av personens livsvärld. När man enbart iakttar hur andra handlar ger det inte tillräcklig information om den andres livsvärld, utan man måste även få till någon form av möte (Berndtsson, 2001). Genom att skapa möten mellan våra livsvärldar kan vi söka språklig tillgång till informantens livsvärld.

”Utgångspunkt är forskarens värld eller horisont, men genom mötet med andra människor konfronteras forskaren med andra världar som utspelar sig framför honom och henne” (Bengtsson, 2005, s. 40). För att vi ska förstå informanternas livsvärldar har vi våra egna levda kroppar som utgångspunkt och vi interagerar med informanternas levda kroppar, så kallad intersubjektivitet. I möten sammanflätas våra olika perspektiv på fenomenet skrivutveckling i grundsärskola (Berndtsson, 2001). Livsvärldsforskning handlar om att sträva efter att få ta del av människors levda erfarenheter och då krävs en vändning mot sakerna (Bengtsson, 2005). I denna studie betyder det en vändning mot den erfarenhet som speciallärare och specialpedagoger i grundsärskolan har. Vårt tillvägagångssätt för att få tillgång till empiriskt material var att göra två observationer hos, och en intervju med, varje informant.

### **5.3.1.1 Att dela livsvärld med informanterna**

Som livsvärldsforskare behöver man, enligt Bengtsson (2005), delta i den verksamhet som studien utgår från, för att på ett naturligt sätt kunna samtala om informanternas handlingar, upplevelser och uppfattningar så som de visar sig. Tid för observation vid två separata tillfällen bestämdes per telefon med informanterna. Båda tillfällena låg på svensklektioner med fokus på skrivning. Under observationerna intog vi en position där vi aktivt deltog i det sociala samspelet, men inte i undervisningsaktiviteterna (Løkken & Søbstad, 1995). Vid observationstillfällena tog eleverna kontakt med oss vid flera tillfällen, vilket vi också bemötte. Ibland ville de visa vad de skrivit, andra gånger få hjälp med att läsa något. Ett observationsschema (bil. 3) utarbetades utifrån studiens frågeställningar, där minnesanteckningar hastigt nedtecknades under själva observationen. För att vara väl förberedda inför observationerna var vi vid första observationstillfället redan en bra bit in i studiens forskningsprocess, med relativ god kunskap, både teoretiskt och empirisk, om vårt problemområde (Patel & Davidson, 2011). Vi har gemensamt, genomfört studiens åtta observationer, två hos varje informant, om ca 50 - 70 minuter vardera. Besöken ägde rum under veckorna 7-13, 2012.

”När man träder in i ett landskap är det viktigt att bli accepterad och anpassa sig till sammanhanget” (Berndtsson & Johansson, 1997, s. 17). Vid första observationen hos informanterna bekantade vi oss med det sociala sammanhang som klassrummet utgör. Det var en fördel för eleverna att bli ”lite bekanta” med oss och samtidigt skapa en avspänd och tillitsfull situation med informanterna. På så sätt kunde nästa observationstillfälle och intervju avdramatiseras. Vi presenterade oss för eleverna och gick runt och var delaktiga under lektionen samtidigt som vi antecknade. I denna fas gjorde vi en ”förhandling” om att få tillträde till fältet (Bengtsson, 2005). Vid den andra observationen, inriktades fokus mer mot speciallärarens eller specialpedagogens didaktiska val under lektionen med fokus mot skrivning. Vi observerade ostrukturerat för att kunna inhämta så mycket information som möjligt. Extra tid avsattes i anslutning till varje observationstillfälle då minnesanteckningarna sammanfattades direkt, för att inte viktig information skulle gå förlorad (Løkken & Søbstad, 1995). För att få en fördjupad förståelse av informanternas livsvärld har fältanteckningarna från de båda observationerna sedan använts som stöd vid intervjun samt vid bearbetning och analys av resultatet.

### **5.3.1.2 Att få språklig tillgång till informanternas livsvärld**

I livsvärldsforskning är intersubjektivitet (Berndtsson, 2001) ett begrepp som handlar om interaktionen mellan levda kroppar. När forskare och informant möts i en intervju och fokus ligger på ett gemensamt fenomen sammanflätas forskarens och informantens olika perspektiv. Forskaren måste under intervjun ställa öppna frågor och försöka närma sig informantens livsvärld och via mötet i intervjun kan både forskaren och informanten vidga sina horisonter. I

studiens intervjuögonblick sammanflätades för en kort stund våra levda erfarenheter med informanternas. Observationer och frågor var viktiga delar i intervjuerna och fungerade som en brygga till informantens levda erfarenheter (Bengtsson, 2005).

I studiens inledande fas växte vår intervjuguide (bil. 1) fram för att ge stöd under intervjuerna. Den har fyra huvudteman som utgår från studiens frågeställningar. De fyra temaområdena är; pedagogens kunskaper och erfarenheter, undervisning i fortsatt skrivutveckling, svårigheter i den fortsatta skrivundervisningen och möjligheter i den fortsatta skrivundervisningen. Intervjuguiden medgav improvisation och möjligheten att ställa uppföljningsfrågor, gjorde att informanterna fick tillfälle att fördjupa svaren, så att inte svaren bara blev ett svar på våra egna förutfattade förväntningar (Arfwedson, 1998b). En pilotintervju utifrån intervjuguidens teman testades på en lärare i grundsärskolan vilket, enligt Bryman (2011), kan ge en vana och säkerhet hur instrumentet ska användas. Efter denna test korrigerades frågorna i intervjuguiden något. Även i samråd med vår handledare förändrades innehållet så att en förskjutning av frågorna gjorde att större fokus kom att ligga på informanternas egna levda erfarenheter runt fenomenet skrivning. Pilotintervjun ingår inte i denna studies resultat.

För att skapa möten mellan våra livsvärldar och informanternas livsvärldar var platsen för intervjun ett viktigt val. En intervju ska vara så ostörd som möjligt och miljön ska kännas trygg för informanten (Berndtsson, 2001; Stukát, 2011). Studien har utförts på informanternas arbetsplats där de själva valde plats. Samtliga intervjuer skedde efter skoldagens slut för att få intervjutillfället så ostört som möjligt. Intervjuerna tog cirka en timma var och vi var båda två med under intervjutillfällena. För att uppfylla livsvärldsfenomenologins krav så har vi förhållit oss så öppna och lyssnande som möjligt. Genom att ställa öppna frågor har vi försökt få informanterna att öppna upp och dela med sig av sina levda erfarenheter.

”Det kan också vara ett gott stöd att vara två och om de två är samspelta så utför de vanligen en bättre intervju med större informationsmängd och förståelse än endast en skulle göra” (Trost, 2010, s. 67). Inför intervjun hade vi bestämt vem av oss som skulle leda intervjun. Vid intervjustarten informerades informanterna än en gång om studiens etiska ställningstaganden så att de skulle känna sig trygga och våga dela med sig av sina levda erfarenheter. Att registrera intervjuer på ett vetenskapligt sätt är viktigt ur forskningssynpunkt, men också ur etisk synpunkt, för att göra informanternas uttalanden rättvisa. För att underlätta i intervjuögonblicket och för att lätt kunna återgå till det som informanten sagt spelades intervjuerna in på band (Stukát, 2011). Fördelen med att spela in intervjun, menar Arfwedson (1998a), är att inspelningen gör det möjligt att till synes ointressant information sparas, som i efterhand kan visa sig vara viktig information för studien. Även risken för minnesförvanskning och felaktiga kategoriseringar under intervjun minskar, när man har allt inspelat. Inför transkriberingen av intervjuerna lyssnade vi igenom banden. Vid transkriberingen försökte vi återställa informantens tal så som vi upplevde det i intervjuögonblicket. Vi skrev inte med de omtuggningar och felsägningar som uppstod under intervjun. Målet var dock, att utskriften skulle ligga så nära informantens ursprungliga tal som möjligt (Arfwedson, 1998a).

## **5.4 Analys och tolkning av empirin**

”I en pedagogisk livsvärldsansats kan hermeneutiken spela en roll både som insamlings- och bearbetningsmetod för att få kunskap om andra människors livsvärldar” (Bengtsson, 2005, s. 40). I studien används en livsvärldsfenomenologisk ansats med hermeneutisk tolkning. Hermeneutiken eftersträvar som metod att göra sakerna full rättvisa, då de undersökta

företeelserna inte bara räcker att betrakta och beskriva, utan förståelsen måste också tolkas (Bengtsson, 2005). Enligt Forsmark (2009) är hermeneutiken ”en förståelse- och tolkningslära som ger möjligheter till inlevelse och förståelse” över de skeenden som studeras (s. 237). Den ska finnas med som ett verktyg genom hela studien/processen, både vid insamling och vid bearbetning av empirin (Bengtsson, 2005). I tolkningsprocessen ska det finnas en strävan mot att försöka närma sig och förstå den andres livsvillkor och livsvärld (Berndtsson, 2009). Den här studien strävar efter att ta del av speciallärares/specialpedagogers regionala livsvärld i grundsärskolan så som den visar sig, utan omtolkningar. Det förutsätter att vi som forskare kan sätta vår egen förförståelse eller förutfattade åsikter åt sidan, för att få pedagogens regionala livsvärld att framträda på ett rättvisande sätt. Samtidigt som det är en fördel att gå in i fältet med ett ”öppet sinne” krävs det tillräckligt med kunskaper för att kunna genomföra studien på ett ändamålsenligt sätt (Fangen, 2005). I studien har vår förförståelse av grundsärskolan och undervisning av elever med lindrig utvecklingsstörning varit till hjälp, vilket har redovisats skriftligt (bil. 4). Den har gett oss tillträde till fältet och samtidigt underlättat vid analys och tolkning. Berndtsson (2001) menar att det är viktigt att egna fördomar eller förförståelse som inte är öppen inte hindrar forskaren i tolkningsprocessen. Genom att vi redan efter våra första observationer började tolka empirin och började skriva på resultatdelen, ifrågasatte vi den tidigare förförståelsen som vi haft och det gav oss en ny förförståelse.

Vi har använt oss av en flerstegsprocess, den hermeneutiska spiralen (Stensmo, 2002; Ödman, 2004), för tolkning och analys av den insamlade empirin. Fältanteckningarna från observationerna analyserades och delar av det vi sett låg sedan till grund för vidare, nyfikna frågor under intervjun. De inspelade intervjuerna lyssnades igenom och transkriberades. Därefter läste vi igenom hela intervjumaterialet med en fenomenologisk öppenhet för att få en känsla för helheten. Vid genomgången av det transkriberade materialet, cirka 60 sidor, delade vi upp intervjuerna i olika teman. Vi klippte helt sonika sönder intervjuerna och sorterade dem i olika högar utifrån likheter/skillnader. Under analysen av resultatet sorterades informanternas svar flera gånger. Ituklippta lappar lades i nya högar för att sedan återföras eller läggas på ett nytt ställe. Denna process fortgick tills vi kunde se att ett mönster började framträda. Då hade vi samlat informanternas svar under fyra huvudrubriker som utgick från studiens frågeställningar. Dessa fyra huvudområden bearbetades och slutligen valdes de delar ut som var mest relevanta utifrån studiens syfte. Detta material är grunden för vår resultatredovisning. Vi har, när vi har betraktat vårt material, strävat efter att tolka informantens horisont av den fortsatta skrivundervisningen, så som Berndtsson (2001) skriver och se den som en ”adekvat horisont” (s.103). Berndtsson menar att en ny horisont på så sätt framträder och forskningssubjektet sammansmälter med vår egen forsknings- och förståelsehorisont, en så kallad horisontsammansmältning. Under intervjuerna försökte vi fördjupa vår förståelse över vad informanten menade, genom att ställa frågor som ”menade du så här”. I vår tolkning av empirin har vi försökt förstå informanternas syn på deras egen livsvärld.

## **5.5 Studiens trovärdighet**

”Att fånga någon ’hel’ livsvärld torde dock inte ens vara eftersträvansvärt. Väsentligt är däremot att den inriktningen eller de aspekter av livsvärlden som görs till föremål för studium ges möjlighet att framträda” (Berndtsson, 2001, s. 132). Studien har en livsvärldsfenomenologisk ansats vilket innebär att vi som forskare har försökt fånga och belysa informanternas livsvärld runt fenomenet fortsatt skrivutveckling i grundsärskolan. Vi har försökt, så långt vi har förmått, att med noggrannhet beskriva forskningsprocessens olika



stadier i vår studie så att läsaren ska kunna bilda sig en uppfattning om riktigheten i våra tolkningar (Berndtsson, 2001).

Enligt Stukát (2011) kan *reliabiliteten* beskrivas hur tillförlitlig undersökningen är, om den kan upprepas med samma resultat på ett annat ställe, vid en annan tidpunkt och med andra forskare. I den här studien är avsikten att få en djupare kunskap om fenomenet fortsatt skrivutveckling i grundsärskolan. Resultatet bygger på studiens informanternas levda erfarenheter. De reliabilitetsbrister som kan finnas i studien är till exempel att vi har varit otydliga när vi ställt våra frågor till informanterna eller ställt fel frågor. En annan brist är kanske att vi inte väntat ut informanternas pauser under intervjun och vi kanske har, på grund av vårt engagemang i fenomenet, ställt ledande frågor. Vår begränsade kunskap om att skriva en livsvärldsfenomenologisk forskningsuppsats kan ha bidragit till att vi inte har delgett våra informanternas erfarenheter fullt ut. Vi har tidigare redovisat vår strävan efter att vara öppna och följsamma i mötet med informanterna för att bygga upp ett förtroende och på så sätt bygga upp tillförlitligheten i vår studie.

Eftersom reliabilitet och validitet står i förhållande till varandra måste studiens validitet diskuteras (Patel & Davidson, 2011). *Validiteten* kan beskrivas som giltighet, om mätinstrumentet har mätt det man avsåg att mäta i studien. I en livsvärldsfenomenologisk studie vill forskaren ta del av informanternas levda erfarenheter och för att göra det måste informanten själv få berätta om sina livsvärldar och erfarenheter. För att möjliggöra detta och för att få tillträde till informanternas livsvärldar, var metoderna i den här studien observation och intervju. En pilotintervju genomfördes för att öka studiens tillförlitlighet då vi fick möjlighet att prova våra frågor och därefter kunde göra justeringar så att vi bättre kunde få svar på studiens frågeställningar. Dessutom gav pilotintervjun oss som ovana forskare en möjlighet att ”känna oss för” inför de riktiga intervjuerna (Bryman, 2011).

När man observerar kan det vara svårt att hinna registrera ”allt”, vilket innebär att vi kan ha missat en del information. Eftersom studien är liten är naturligtvis tiden att sätta sig in i informanternas livsvärld begränsad och det kan ge en lägre validitet. En fördel är att vi har varit två forskare som observerat och intervjuat tillsammans. Det har gjort att vi har kunnat diskutera studien med varandra under processen, vilket vi anser är en styrka. Intervjuerna spelades in på band och transkriberades, vilket ger en högre validitet åt studien (Patel & Davidson, 2011). I resultatdelen valde vi att ta med flera citat för att låta informanternas röster höras. Det är deras levda erfarenheter och uppfattningar som ligger till grund för studien och det är deras erfarenheter som ska lyftas fram. Citaten gör informanternas uttalanden rättvisa och vi anser att det höjer trovärdigheten i studien.

För att öka validiteten i studien är det viktigt att uppmärksamma, och kontinuerligt diskutera, hur den egna förförståelsen kan påverka resultatet och analysen och vår egen förförståelse redovisas skriftligt (bil. 4). Andreasson och Asp-Onsjö (2009) menar att insamlandet av information av lärare som arbetar med elever i behov av särskilt stöd kan vara komplicerat, eftersom språket kan vara ett trubbigt verktyg och att man tolkar innebörden beroende på vilken förförståelse man har. Här har vi varit observanta eftersom vi har olika förförståelse av grundsärskolan. Samtidigt är det en fördel, anser vi, att ha erfarenhet av att vara lärare i skolan och av att undervisa i svenska, eftersom den erfarenheten bygger broar och öppnar dörrar. ”En livsvärldsstudie torde inte gå att generalisera på vedertaget vetenskapligt sätt. Istället måste andra villkor för att tillgodogöra sig studiens kunskap tillämpas” (Berndtsson, 2001, s. 134). Med *generaliserbarhet* kan man resonera kring för vem det man fått fram i studien gäller för, om det kan generaliseras eller om resultatet endast gäller för de informanter som ingår i

studien (Stukát, 2011). Vi har inte som avsikt att dra några generella slutsatser eftersom varje informants livserfarenheter är unika och inte kan sägas gälla för någon annan än informanten själv. Dessutom är urvalet i studien litet. Relaterbarhet (Stukát, 2011) är ett begrepp som kan användas om resultatet enbart avser de intervjuade informanterna. Relaterbarhet är en svagare form av generalisering. Genom vår studies resultat kan andra speciallärare och specialpedagoger i grundsärskolan kanske relatera resultatet till sin egen livsvärld och på så sätt jämföra informanternas erfarenheter med sina egna. På så sätt kan läsaren möjligen hitta liknande mönster i sin egen undervisning.

## 5.6 Etik

När man som vi genomfört en liten studie där endast fyra speciallärare/specialpedagoger ingått, gäller det att noga överväga etiska aspekter eftersom urvalet är så begränsat och det kan vara lätt att identifiera informanterna. Vi har utfört vår studie på fyra olika grundsärskolor, en skola ligger i en mindre kommun och tre i en större kommun. I studien följer vi Vetenskapsrådets (2007) forskningsetiska principer med dess fyra huvudkrav. Informationskravet uppfyllde vi genom att, innan observationer och intervjuer, informera informanterna om studiens syfte, både muntligt och skriftligt via ett missivbrev (bil. 2) (Stukát, 2011). I missivbrevet kunde informanterna läsa om vilket syfte studien har och vilka villkor som gällde för deras deltagande. De fick också veta att det var frivilligt att delta och att de hade rätt att avbryta sin medverkan när som helst under studiens gång. Syftet med missivbrevet var att informanterna skulle känna sig välinformerade om studiens syfte och på så sätt känna sig trygga när de deltog. Samtyckeskravet uppfylldes genom att informanterna muntligt samtyckte till medverkan i studien, dels vid telefonsamtal och dels vid vårt första möte. Konfidentialitetskravet uppfylldes genom att informanterna informerades om, och garanterades, att inga personuppgifter, vare sig om lärare eller om elever, inte heller skolans och kommunens namn, förekommer i studiens redovisning. Garanti lämnades för att det insamlade datamaterialet, som är ämnat för studien, behandlas konfidentiellt. Nyttjandekravet uppfylldes genom att insamlad empiri endast använts till denna studie.

## 6. Studiens resultat

Kapitlet inleds med en kort presentation av studiens informanter. Resultatet redovisas därefter i fyra områden; egna levda erfarenheter av skrivning, didaktiska val i skrivundervisningen, svårigheter i skrivundervisningen och möjligheter i skrivundervisningen. Vi har valt att lyfta fram informanternas röster genom att ta med flera citat och låta samtliga informanter komma till tals under varje delområde. Vår tolkning bygger också på de observationer som vi gjort hos informanterna. En sammanfattning med våra tolkningar redovisas efter varje delområde.

### 6.1 Presentation av studiens informanter

**Amanda** arbetar som klasslärare i en grundsärskoleklass (mellan- och högstadiet) med sex elever med lindrig utvecklingsstörning. Hon läste till förskollärare under 1980-talet och gick senare speciallärarutbildningen, gren 3, och har sedan arbetat i särskolan.

**Barbro** arbetar som klasslärare i en grundsärskoleklass (mellan- och högstadiet) med åtta elever med lindrig utvecklingsstörning. Hon är förskollärare och har arbetat i grundsärskolan i sex år. Hon har kompletterat sin förskollärarutbildning med att läsa matematik och svenska och har lärarbehörighet i de två ämnena. Hon har gått specialpedagogutbildningen.

**Cilla** arbetar som klasslärare i en grundsärskoleklass (högstadiet) med tre elever med lindrig utvecklingsstörning. Cilla är mellanstadielärare i botten och examinerades i mitten av 1980-talet. Hon har gått speciallärarutbildningen och var färdig för två år sedan. Hon har arbetat i grundsärskolan i tolv år.

**Disa** arbetar som klasslärare i en grundsärskoleklass (mellan- och högstadiet) med åtta elever. Hon har både förskolläro- och fritidspedagogutbildning. Hon är utbildad specialpedagog och validerar nu svenska och matematik för att få lärarlegitimation.

## 6.2 Egna levda erfarenheter av skrivning

### 6.2.1 Amanda

Amandas upplevelser av skrivande under sin uppväxt har alltid varit bra. Hon berättar att det har känts lätt och väldigt roligt. Hon skriver väldigt mycket privat, för eget bruk. Då skriver hon för att gå igenom vad som hänt, mycket känslor och berättelser och hon mejlar med en vän som också tycker att det är roligt med ord. Det egna skrivandet är viktigt för henne.

... Så för mig är det här en mycket levande skrift och jag tycker många gånger att man uttrycker sig på ett annat sätt och får med allt om man skriver, alltså man hinner tänka efter, man hinner vända och vrida sådär på det. Det kan man säga är något som alltid är tillfredställande.

Den egna glädjen i skrivandet tar hon med sig in i arbetet. Hon leker med meningar och "skriver jättetokiga saker". Då känner hon att det blir lustfyllt tillsammans med eleverna. I sitt arbete skriver hon också mycket och då främst dokumentation om eleverna. Speciallärarutbildningen gav inte mycket näring åt skrivande. Amanda tror att det beror på att hon gick den "gamla" utbildningen, gren 3, och där fokuserades det inte mycket på läs- och skrivutveckling. Amanda har fått återkommande fortbildningar och där fått fördjupa sig i läs- och skrivutveckling samt dyslexi. Hon tycker att hon gått väldigt många kurser, men att hon inte alltid tagit till sig kunskapen direkt, utan kunskapen kommer med tiden när hon "fått lite mer kött på benen". Hon menar att hon har sin erfarenhet som lärare att falla tillbaka på.

### 6.2.2 Barbro

Barbro berättar att hon skrev väldigt mycket som liten och att hon fortfarande gör det, men att det i dag är mest dokumentation. Som liten skrev hon små berättelser och dagbok. Hon menar att skrivningen var en positiv upplevelse för henne. Barbro tror att hennes egna levda positiva erfarenheter av skrivning påverkar hennes didaktiska val men menar att det är ingenting hon dagligen tänker på. Hon lyfter fram en "fantastisk mellanstadielärare" och menar att det är hennes förtjänst att hon idag befinner sig där hon är. I högstadiet skrev hon mest hemma och tyckte att skrivningen i skolan var mindre rolig. Barbro tror att det var kraven som påverkade. Skrivningen blev "petig", det skulle vara rätt grammatiskt och vara rättstavat och hon hade önskat mer fri skrivning för glädjens skull. I privatlivet skriver hon brev till en vän som bor utomlands, mejlar och skriver på Facebook. Det mesta som skrivs inom yrkeslivet är dokumentation om eleverna. Barbro berättar också att hon skriver för eleverna, hennes eget skrivande blir en metod att använda i undervisningen.

Det senaste jag gjorde var faktiskt en liten mattesaga ... Dom här eleverna, har jag upptäckt, att det är ett jättebra sätt att fånga deras intresse, de blir nyfikna, dom blir intresserade.

Barbro tror att det är både hennes egna erfarenheter av det positiva skrivandet och hennes utbildningar som format henne. Under hennes SÄL-utbildning fick hon mycket kunskap om skrivande. Det var en hel del grammatik men också mycket didaktik, metoder, och hon

”testade runt” en hel del under tiden i sin egen undervisning. Hon tycker att hon försöker ta med sig sina egna positiva skrivarefarenheter in i sin undervisning, och hon tänker på att planera sin undervisning på ett så positivt sätt som möjligt, eftersom det är ett bra sätt att nå eleverna på. När hon skrev sin uppsats läste hon mycket forskning och litteratur och hon tror att det påverkat hennes skrivande. Barbro tycker att hon genom att diskutera med kollegor, leta på nätet, läsa forskningsartiklar och prata med andra specialpedagoger, har fått kunskap om skrivande. Specialpedagogutbildningen fördjupade hennes kunskap samtidigt som hon tyckte att den bekräftade det som hon redan gjorde med sina elever.

Ja, det måste jag väl ändå säga att det gjorde, man fördjupade väl sin kunskap samtidigt som man fick mycket bekräftelse: Jo, men jag tänker i rätt banor, det här kan nog vara ett bra sätt och...

### 6.2.3 Cilla

Under sin uppväxt har Cilla skrivit mycket och hon har tyckt om att skriva. Hon tyckte det var roligt att skriva fritt, gärna lite tokigt och fullt av fantasi. Däremot tyckte hon inte om att skriva faktatexter. Men under sina utbildningar förändrades det och hon blev intresserad av att skriva fakta, framför allt genom sina uppsatser. Dessutom, berättar Cilla, har hon alltid varit en ”listskrivare” och har alltid haft penna och papper vid sängbordet. Skrivandet har två former för henne, det lustfyllda och det vardagliga praktiska och organisatoriska.

Genom sina utbildningar tycker Cilla att hennes skrivande har förbättrats och hon har fått ett större självförtroende. I yrkeslivet skriver hon i dokumentationen av eleverna, i skriftliga omdömen och i de lokala pedagogiska planeringarna. Speciallärarutbildningen förändrade Cilla. Hon lärde sig att se det talade och skrivna språket som en helhet och har idag en helt annan helhetssyn på språkutveckling.

... det jag läste tidigare var mer handfasta metoder. Nu är jag mer intresserad utav teorierna bakom, för att utifrån det titta på metoderna. Man söker information och läser med en annan utgångspunkt.

Cilla använder sig ibland av sitt eget skrivande i undervisningen, hon har skrivit en saga till eleverna. Sina egna skriverfarenheter försöker hon ta med in i skrivundervisningen. Hon försöker förmedla att det är lustfyllt att skriva. Att eleverna ska vara nöjda med det de skrivit och att det ska vara roligt men även att de kan ha nytta av skrivandet.

Jag vill förmedla att det ska vara lustfyllt, det ska vara den härliga känslan att man är nöjd med någonting man skrivit och det ska vara roligt och härligt. Det här har jag skrivit. Man kan ju nästan bli förälskad i sin egen text ibland och en stolthet över att det här har jag presterat. Det vill jag förmedla, men också förmedla nytta med det liksom att det här är bra. Det här har man praktisk användning för.

### 6.2.4 Disa

Disa började tidigt skriva. Språket har alltid funnits hos henne. Hon skrev dikter hemma och prosa i skolan. Hon är uppvuxen med en pappa som tycker om att skoja med språket och han har betytt mycket för henne. Idag skriver hon väldigt mycket. Hon håller på med teater och skriver eget material. Hon refererar till en lärare som hon hade i skolans första år och en lärare som lät henne få skriva egna pjäser ända upp till sexan och hon menar att de, tillsammans med hennes pappa, gett henne en positiv bild av skrivandet. I sin undervisning plockar hon in sina egna positiva erfarenheter av skrivandet och försöker göra en lustfylld skrivundervisning. Hon skriver texter till eleverna när det behövs och hon har skrivit små alfabetsverser med munmotorik till ett läsmaterial som hon använder. Hon har dessutom skrivit sånger som hon har behövt i undervisningen.

Disa tycker inte att hennes utbildningar har förändrat hennes skrivande men det har förändrat henne som person och hon känner sig lugnare och styrkt efter specialpedagogutbildningen. Utbildningen gav henne bekräftelse på att se från olika håll. Hon har ett relationellt perspektiv och vill försöka förändra miljön runt eleverna.

Den utbildningen gav mig ju ännu mer, gav mig bekräftelse av behovet av att se från olika håll. Att ingenting är svart eller vitt. Det hade jag ju med mig innan, det var därför jag blev intresserad av yrket men det blev ännu större. Det blev ännu viktigare, ja just det, är det mig det beror på eller är det funktionsnedsättningen? Är det personligheten hos barnet eller är det min egen personlighet? Vad beror det på? Att se på miljön, på händelsen, se på mej, se på barnet ...

## 6.2.5 Sammanfattning och tolkning

Människors erfarenheter är förknippade med de människor som hon delat livsvärlden med. Studien visar att samtliga informanter har positiva levda erfarenheter av egen skrivning. De menar att det har funnits lärare, och i Disas fall en förälder, som stimulerat dem under uppväxten. Både i privatlivet och i professionen skriver de mycket. Det är tydligt i alla livsberättelserna att skrivglädjen och förmågan att skriva är en gemensam levd erfarenhet. Merleau-Ponty (Berndtsson, 2001) menar att världen är intersubjektiv, vi är beroende av varandra och i skrivundervisningen sker en interaktion mellan lärarens och elevernas levda syn på skrivande. Intressant är att samtliga informanter menar att *den egna skrivglädjen som de känt/känner är något de vill att eleverna ska få känna*. Vi tolkar att den positiva levda erfarenheten av skrivande gör att informanterna också *använder sitt skrivande för att skriva för eleverna*. Utan denna positiva erfarenhet tror vi inte att informanterna, i lika stor omfattning, hade använt sig av det egna skrivandet i undervisningen. Nu blir deras egna positiva levda erfarenhet något som gynnar elevernas lärande.

En ”potentiell kunskap” har funnits inom informanternas horisont och beroende på deras inställning och förmåga har de kunnat utvidga sin horisont med hjälp av vidareutbildning (Carlsson, 2009, s. 234). Den levda erfarenheten av den specialpedagogiska utbildningen skiljer sig åt mellan informanterna. Här ser vi en tydlig skillnad mellan en äldre speciallärarutbildning, gren 3, och de nyare utbildningarna. Intressant är att informanterna, förutom Amanda, klart lyfter fram den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen som en levd erfarenhet som förändrat dem mycket. Vi tolkar det som att en ny horisont öppnat sig för informanterna i och med utbildningen och den blir en del av deras levda erfarenhet som har påverkat dem. Dels har den påverkat deras eget skrivande och dels har den fördjupat deras kunskaper och deras syn på lärande. Berndtsson (2001) relaterar till Husserls erfarenhetsbegrepp och menar att i den erfarenhet som människan har, öppnar sig horisonten och man går vidare mot nya erfarenheter. Därmed blir horisonten ett uttryck för levd erfarenhet. Människan strävar mot horisonten men kan aldrig nå den fullt ut. Vi tolkar att de nya levda *erfarenheter informanterna fått med sig från utbildningen resulterar i att de känner sig tryggare i sin yrkesroll och att detta påverkar undervisningen* men samtidigt att de strävar mot nya horisonter i och med att de vill ha ännu mer fortbildning.

## 6.3 Didaktiska val i skrivundervisningen

### 6.3.1 Amanda

När Amanda använder sig av läromedel i svenska så ”plockar hon väldigt mycket” ur olika läromedel. Amanda berättar att hon ibland använder sig av böcker på en väldigt enkel nivå med eleverna för att de ska kunna lyckas. Hon berättar att hon upplevt att elever som kommit till henne ibland har arbetat i böcker som varit så svåra att de inte kunnat arbeta själv utan

hela tiden varit beroende av vuxenhjälp. En enkel nivå har gjort att eleven känt att hon klarat av arbetsuppgiften och sedan kunnat gå vidare.

M: Du la det lägre för att hon skulle lyckas?

A: Ja. Ingen förälder skulle vara inblandad, utan det var hennes läxa hem och det vara bara hon och jag som nästa dag skulle titta hur det hade gått. Du, hon älskade dom där böckerna! Så kom hon en dag och sa: du kanske blir arg på mig, men nu har jag gjort sex sidor extra. Tror du att jag blir arg, eller vad tror du jag blir? Så på något sätt var det att börja om med "det här kan jag" och då släppte det ju väldigt mycket. Det var ju en nivå som hon hade passerat...

Amanda tycker inte att det finns någon speciell särskolepedagogik som påverkar hennes didaktiska val i skrivundervisningen men menar att det fokuseras mycket på formträning i särskolan. Det tycker hon inte om.

... Du ska skriva så fint och ja, absolut, sida efter sida det är nästan bara som att producera material, titta här vad han har jobbat med! Som egentligen inte betyder någonting, egentligen.

Hon tycker att man i särskolan lägger mer tid på repetition samt att eleverna får mer tid när de arbetar med ett område. Hon blir glad när "de bara kan dra iväg" och skriva själva. Att samtala med eleverna om vad de tycker, så att eleverna ska vara med och bestämma är något hon lägger tid på. Hon lyfter också vikten av att eleverna ska kunna lita på sig själva, tro på sin egen förmåga och våga ta mer ansvar för vad de vill lära sig. Under observationerna har vi lagt märke till att Amanda är väldigt peppande inför elevernas skrivande. Hon uttryckte ofta: det här är inget svårt för dig, det klarar du, du kan fixa detta m.m. Amanda berättar att det är något som hon lärt sig under resans gång och det har blivit en del av hennes levda erfarenhet men samtidigt är det en del av hennes personlighet. Att stärka eleverna, att lyfta upp innan man kräver något är viktigt. Eleverna ska känna sig trygga.

Ja för det är det där med bekräftelse och "good enough" och allt som kommer in och så är det olika med olika elever, man vet vilka som behöver det just nu.

Elevernas levda erfarenheter påverkar också Amandas didaktiska val. Hon har en nära kontakt med elevernas föräldrar och vet mycket om hur situationen är hemma. Ibland lägger föräldrarna för stora krav på eleven och Amanda måste gå in och diskutera med föräldrarna för att pressen ska minska, annars blir det svårt att arbeta med svenskan i skolan. Andra gånger handlar det om att ta vara på elevens intresse hemifrån och utgå från det i undervisningen. När Amanda gör sina didaktiska val utgår hon inte från någon speciell metod eller teori.

Jag tycker att jag blandar alltihopa det där. Någonstans känner jag att jag vill utgå från deras eget sätt att tänka och om det dom pratar om, det dom är intresserade av och så. Och om man nu ska ha en strategi då kan jag känna så här, att jag hela tiden har känt att de ska skriva sig in i läsandet på något sätt.

Hon beskriver att det varit ett motstånd från eleverna mot skrivandet och att det var jobbigt i början. Sedan de började använda programmet SymWriter har det gått lättare. SymWriter är ett datorprogram som översätter ord till bilder och underlättar läsning av text. Amanda tror att eleverna har tränat mer på formträning i sina tidigare klasser och inte så mycket på att skriva fritt och att det därför har varit svårt att få igång skrivandet. Eleverna är vana vid att det ska se fint ut när de skriver, de suddar mycket och det gör att den fria skrivningen hämmas och det vill Amanda arbeta bort.

... och jag tror att nu börjar hon skriva lite slarvigare, och då känner jag hurra! (skratt) för då kommer skriften, istället för hur den ser ut.

När Amanda väljer innehållet i sin skrivundervisning är syftet att det ska vara något som intresserar eleverna. Hon låter eleverna arbeta en hel del själva men också i grupp, två och två. Dessutom lyfter hon fram skrivning där klassen skriver tillsammans. Klassen skriver en saga tillsammans och det inspirerar både henne och eleverna och "det sprudlade ur eleverna" när de skrev tillsammans.

### 6.3.2 Barbro

Barbro använder sig av några enkla arbetsböcker i svenska. Det är böcker som tränar läsförståelse men också böcker för bokstavsträning. Men hon betonar att det minsta de arbetar med är "fylleri-uppgifter" av bokstäver. Istället leker de med bokstäverna, använder bilder med mera. Men bokstäverna tränas också, dels för hand och dels på datorn, eftersom många av eleverna har svårt att hålla i en penna.

... Naturligtvis är det bra att veta från vilket håll du ska skriva bokstaven, men om du nu har suttit och tränat det hur många gånger som helst och lik förbaskat så skriver du på fel håll, låt det va på fel håll då. Du kan ju skriva bokstaven, vad är det som är viktigast: Att du skriver rakt på raden eller att du får ner en text? Alla tänker ju inte så, självklart inte, men här jobbar vi mycket efter: Bra, du har skrivit! Sen är vi inte inne och petar så.

Själv använder hon Facebook men inte med den elevgrupp hon har idag, på grund av gruppens sammansättning. Det gjorde hon med de nior hon släppte förra våren. Eleverna fick mejla dokument till henne och fick uppgifter via mejl för att de skulle träna sig på att använda mejl. Eleverna använder ofta datorn som hjälpmedel och använder talsyntes, stavningsprogrammet Stava Rex och SymWriter. Barbro tycker inte att det finns någon speciell särskolepedagogik. Men hon tycker att man arbetar mer med att hitta motivation till varje enskild individ. Det behövs också mer repetition för att eleverna ska kunna behålla kunskapen.

... och du kan ju tycka liksom: men Herregud, nu har vi jobbat med det här tre gånger och ni har kunnat det alla tre gångerna, men ändå, den fjärde gången så står man där lik förbaskat: Va då? Nä, men det är ju så, nöta, nöta, nöta. På nåt sätt har dom svårare att hålla fast, några av dom. Men det har ju med arbetsminne och sådant att göra och det är ju svårt att komma åt, så det har ju inte så mycket med pedagogiken att göra.

När det gäller teorier bakom skrivundervisningen menar Barbro att miljön är viktig för lärandet i särskolan och hon är osäker på "vartåt hon lutar".

Vygotskij då, om jag måste säga nån, så är det väl lite åt det hållet, men jag kan ju inte säga att det är renodlat så, absolut inte, men jag tycker att jobbar man mycket utefter läroplanen både i förskolan och skolan och grundsär och hela vägen så har man ju mycket av hans tankar och så, utifrån det kompetenta barnet och jobba mycket med rummet och skapande och...

Barbro vill få igång skrivandet och ett av de val hon gjorde var att skriva dikter eftersom de inte är lika långa som en berättelse. Men det viktigaste, menar Barbro, är att möta elevernas intresse. Ett annat didaktiskt val är att använda datorn att skriva på och då ihopkopplad med projektorn, för då har alla elever en chans att se vad som skrivs. Skriften blir tydlig för alla. Struktur är viktigt och Barbro lägger oftast upp sina lektioner på liknande sätt för att eleverna ska känna igen sig; en liten introduktion, en genomgång, någon uppgift och sedan avslut där gruppen samtalar om vad de lärt idag och vad de ska göra nästa gång. Oftast arbetar Barbro med gruppen som utgångspunkt. Många av eleverna som kommer till klassen har varit individintegrerade tidigare och oftast suttit utanför klassrummet tillsammans med en assistent, och Barbro tycker att gruppen är en tillgång för lärandet.

Då får dom ju idéer av varandra, dom kan vara kreativa tillsammans, man får in det här att lyssna på varandra. Eftersom vi har elever som inte kan skriva och som inte kan alla bokstäver, så är det bra för dom, för det här kan ju dom vara med i. Det blir inte så laddat, ”jag ska inte sitta och göra allting själv” utan det här gör vi tillsammans och det blir väldigt bra...

### 6.3.3 Cilla

Cilla letar läromedel bland lågstadiematerialet. Eleverna får sällan ett helt material att arbeta i utan Cilla och kollegan plockar det som ligger på en lagom nivå för eleverna. Risken med att eleverna har en bok att arbeta i, menar Cilla, är att de förväntas göra allt och när de inte klarar av något så lotsar läraren dem vidare och det är meningslöst. Eftersom Cilla idag har få elever blir arbetet mer en-till-en och hon tror att om gruppen hade varit större så kanske det hade varit mer färdighetsträning än vad de har idag. Cilla försöker hitta en ingång till skrivandet hos sina elever och hon använder sig av både det välkända och det okända. För att skapa motivation till skrivandet använder hon bilder som eleverna tycker om och datorn som hjälpmedel. Cilla funderar också mycket på vem eleverna skriver för, att det ska finnas en mottagare när eleven ansträngt sig.

När Cilla startade sitt arbete i grundsärskolan arbetade hon med ”lätt mellanstadiekurs”. Det fungerade ibland och ibland inte. Någon speciell särskolepedagogik tycker Cilla inte att det finns, men hon poängterar att det tar längre tid i särskolan, att det är viktigt att eleverna får tid och att de får repetera tills de förstår.

Det tog nog ett år att komma ner i tempo och att förstå att det här är ett jättestort framsteg den här eleven har gjort på det här året istället för det som man kände först att det hände ingenting. Men det lilla är det stora och nu är man så van vid det så nu är det lite svårt, nu är man så inne i det här tänket, att det går så här långsamt och man måste backa tillbaka och repetera det. Det kan vara ett steg framåt en vecka men nästa vecka då har man, då får man backa två steg. Det är väl insikten om det som möjligtvis är särskolepedagogik. Man får inte ha så bråttom.

När Cilla arbetar är hon mycket berömmande och hon berättar att hon dels är sådan som person och dels att hon har gått en Kometutbildning och att den handlade mycket om positiv förstärkning. Den positiva förstärkningen ger en fin respons mellan henne och eleverna. Elevernas förförståelse är viktig, menar Cilla, och hon tänker mycket på det när hon lägger upp sin undervisning. Hon väljer ofta bilder från elevernas levda upplevelser så att eleverna ska känna att det handlar om dem själva, att de känner igen sig själva på bilderna. Arbetssättet har en positiv effekt på lärandet.

Ja, det är jätteviktigt! Alltså det går inte, har dom inte förförståelsen om vad det ska handla om, då är det kört.

Cilla förbereder ofta genom att visa eleverna hur det som de ska skriva kan se ut, för att förstärka så att eleven förstår.

Där känner jag att jag modellerar lite där för att visa, annars så är det speciellt den sista eleven som har väldigt svårt med att, jag har svårt att förklara på ett sådant sätt så att hon förstår riktigt vad det går ut på, men att visa rent påtagligt ...

Cilla arbetar mest med eleverna en-till-en eftersom klassen hon har nu har svårt för samarbete. Att sätta samman hela gruppen och skriva ihop fungerar inte idag. Hon tycker det är svårt. I sina tidigare klasser har hon arbetat mer i grupp och tycker att det gör att eleverna ger varandra mer och att man kan bygga på saker som hänt i klassen och då finns en möjlighet att ta vara på differentieringen i gruppen.



... Det fungerar väldigt dåligt, det handlar om inbördes relationer och det handlar om väldigt olika utvecklingsnivå. Så att ibland kan det nästan bli etiskt fel när man sätter ihop, bara för att man råkar gå här i samma grupp, så kan det bli väldigt fel när man ska göra grupper.

Cilla försöker hitta balansen mellan det lustfyllda med att skapa en text och praktiskt skrivande i vardagen. Eleverna ska kunna fylla i en blankett. Det handlar om att klara sig ganska bra i samhället. Alla eleverna kommer att ha stöd i framtiden men kunskapen att kunna skriva är viktig för att få lite delaktighet i samhället. Kunskap om den nya tekniken är också central och då måste eleverna kunna skriva. När Cilla gör sina didaktiska val har hon en "liten teori" som hon kallar för "skarpt läge" för att motivera sina elever till skrivande.

Jag har en liten teori som jag vill kalla för "skarpt läge". Man ska liksom försöka hitta när man verkligen vill och behöver använda sitt skrivande. Då har vi faktiskt gjort så här med den ena eleven här: jag började skicka sms och det var ju jättespännande. Hon ville ju veta vad det stod. Vad har hon skrivit till mig? Och så ville hon ju gärna svara. Och då blev det "skarpt läge" för då plötsligt var det på riktigt, då var det inte så där skriva svar på en mening, eller en fråga i boken. Då var det att skriva på riktigt. Jag har även jobbat med att mejla på det sättet. Man kan ju mejla flera gånger om dagen faktiskt, små meddelanden, så blir det både roligt och lustfyllt men samtidigt på riktigt, så det är nog något jag försöker tänka på. Det ska vara något som man känner att det här vill jag förstå. Vad har hon skrivit till mig? Vad står det här?

### 6.3.4 Disa

Arbetsättet att skriva tillsammans med eleverna, är det förhållningssätt till lärande som Disa ofta använder sig av. Hon försöker också variera lärandet på olika sätt.

Ja, om man ska fundera på hur jag lär ut skrivandet så tycker jag att vi har en väldigt differentierad undervisning, allt utifrån att man kan skriva med stenar, pinnar, griffeltavla, Smartboard, dator, bilder, framför allt mycket bilder – vi målar mycket. Formerna i matten blir formerna till skrivandet, ja jag tycker nog att glädjen över ordets betydelse och att talet blir till skrift är spännande. Sen varierar det utifrån grupp naturligtvis, vad behovet är, men skriften finns ju alltid...

Det är viktigt, menar Disa, att elevernas egna idéer kommer på pränt. Det kan de göra genom skrivande men också genom att bilder målas eller datorprogram som SymWriter används. Disa vill visa eleverna olika sätt att skriva på, så att de kan hitta sitt eget sätt.

För jag upplever att många barn med diagnosen utvecklingsstörning i särskolan tappar den röda tråden, det blir de här hålen, och det kan man se att man får hämta hem dem med just frågorna..... Att vara tydlig, det här är punkt och så ska du dit. Det är samma i skriv, att våga utveckla mina tankar, att få klarhet i rörligheten som kan bli, och hur kan jag få hjälp av den. Den här boken som ni fick se idag, är ju en sorts reflektion av hur långt har vi kommit. Hur minns jag? Jo, jag kan minnas genom att jag har skrivit upp det jag har gjort, jag har bilder till.

Färdighetsträning är inget som Disa är förtjust i. Hon har upplevt mycket färdighetsträning på några ställen där hon arbetat. Hon har alltid valt att "gå lite vid sidan om". Repetitioner är viktigt tycker hon, att få göra samma sak under en längre tid så att kunskapen fastnar. Bakom sina didaktiska val av sin undervisning har Disa en klar och tydlig bild av vilka teorier hon föredrar. Hon arbetar mycket med hela gruppen.

Ja, jag tänker teori. Till allas förfasan på Pedagogien så finns ju behaviorismen, eller hur? Och behaviorismen här passar väldigt bra ibland och då pratar jag inte om straffet, naturligtvis inte, utan jag pratar om moroten som behaviorismen säger och för många barn med autism så är det så att behaviorismen kan vara bra på ett sätt. Att du gör detta och sedan får du detta. Vi har till exempel IPAD. Då använder jag behaviorismen och så tänker jag: Det här barnet behöver jobba en stund och då sätter vi timstocken. Jobbar en stund – morot, jobbar en stund – morot. För så kommer man framåt.

Jag tror på Vygotsky. Alltså gruppens betydelse. Jag är helt övertygad om att gruppen har stor betydelse även för barn med autism. Hur tänker jag då? Jo, jag gör struktur, gör i ordning, vi har bilder, schema, vi ska ligga steget före och tala om vad vi ska göra. Visuellt, auditivt, kinestetiskt och taktilt, allt det ska vi ha, men Vygotsky tror jag på. Varför det? Jo för att även om man har autism så känner man av kompisar, man är en människa, man har känslor, man kan träna sig till turtagning, man tittar kanske i smyg på andra, men man behöver göra det lite då och då.

Disas syfte med skrivundervisningen är att eleverna ska förstå att tal blir skrift. Hon vill gärna att eleverna ska få skriva fritt, men säger att de också använder färdiga ordbilder och färdiga meningar som eleverna får skriva av. Hon arbetar med att skriva texter och sedan får eleverna skriva av texten. Hon arbetar med att lyssna efter ljuden när de skriver, använder talsyntes och SymWriter. Disa försöker hela tiden variera skrivandet för att eleverna ska orka.

Att uttrycka och skriva sina åsikter är Disa övertygad om att eleverna kommer att klara av. Genom att använda skrivandet när de dokumenterar sitt arbete, får eleverna även möjlighet att träna på att föra fram sina åsikter skriftligt. Efter en gemensam mannekänguppvisning med försäljning fick varje elev uttrycka skriftligen vad som skulle ske med pengarna.

Då fick de ju skriva om detta, varför och då blev det ju som en dokumentation till mannekänguppvisningen, som vi sedan filmade. Så då kom deras åsikter och efter det så kom åsikterna igen, för då skulle vi bestämma vad vi skulle göra för pengarna. Då fick man skriva eller säga eller hitta bilder på det man ville göra. Och då fick vi sex stycken olika förslag. Sen fick var och en rösta ...

### 6.3.5 Sammanfattning och tolkning

Bengtsson (2005) menar att spontana erfarenheter är självklara för subjektet och inget som de själva visar fram för forskaren, men de blir synliga när man reflekterar över dem, till exempel i en intervjusituation. Vår tolkning är att lärarnas didaktiska val grundar sig på deras egna positiva erfarenheter av skrivning, vilket blev tydligt under intervjuerna. Framför allt betonas *lusten att skriva* för att elevernas skrivutveckling ska ta fart. Alla uttrycker att det är viktigt att skriva tillsammans med hela gruppen. Vår tolkning är att informanternas kunskap om lärande, som de fått med sig, dels genom erfarenhet av undervisning och dels genom sin specialpedagogiska påbyggnadsutbildning, har påverkat deras förståelse av hur uppdraget med att arbeta med skrivutveckling ska genomföras. De ser fördelen med att använda gruppen som en resurs i lärandet. I Cillas fall tolkar vi, att trots att hon föredrar att arbeta i grupp, har hon nu en-till-en-undervisning eftersom det gynnar den elevgrupp hon har idag. Det tyder på att hon är trygg i sin specialpedagogiska kompetens och kan vrida och vända på undervisningen för att underlätta för eleverna.

Informanterna lyfter fram elevernas förförståelse och intressen vid skrivningen. Samtliga försöker motivera eleverna och de menar att *elevernas motivation* är det viktigaste i den fortsatta skrivundervisningen. Här visar resultatet tydligt, att *informanternas egna positiva erfarenheter av lustfyllt skrivande genomsyrar de didaktiska valen*, för att elevernas också ska få samma möjlighet till skrivglädje som lärarna själva har. Vår tolkning är att informanternas levda erfarenheter av att undervisa elever med utvecklingsstörning under flera år, har blivit en vana (Carlsson, 2009; Berndtsson & Johansson, 1997). Det gör att de har hittat undervisningsmetoder som underlättar för eleverna. Genom observationerna och informanternas uttalanden, tolkar vi att den *forskning om skrivning och specialpedagogik* som de fått sig till godo under sin specialpedagogiska utbildning och fortbildning, får genomslagskraft här. Ett exempel på det är att lärarna gärna arbetar med hela elevgruppen och försöker utnyttja differentieringen vid gemensamt skrivande så långt det är möjligt. På så sätt ges eleverna möjlighet att delta utifrån sina förutsättningar.

Bengtsson (2005) menar att självförståelse är en förståelse som individen har om sig själv, som uttrycks i ord men också i tonfall och kroppsspråk. Något som informanterna tydligt visade under lektionerna, med hela kroppen, var att de ofta *lyfte upp och berömde eleverna*. De uppmuntrar för att motivera eleverna att gå vidare. Det tolkar vi som ett resultat av den specialpedagogiska utbildningen samt erfarenheten från arbetet med utvecklingsstörda elever. Merleau-Ponty menar att begreppet vana är ett sätt att utvidga sitt sätt att vara i världen (Carlsson, 2009; Berndtsson & Johansson, 1997) och för informanterna har det blivit en vana att hela tiden lyfta upp och berömma eleverna i undervisningssituationer.

Att förlänga den egna levda kroppen med ett verktyg kan underlätta för elever (Nielsen, 2011). Samtliga informanter använder datorer och några av dem program som SymWriter för att underlätta för eleverna att skriva. Ett tydligt exempel som vi såg var att en synsvag elev arbetade med punktskriftsmaskin tillsammans med en assistent för att kunna göra samma uppgifter som resten av gruppen. Vår tolkning är att informanterna, dels genom sin specialpedagogiska utbildning, dels genom erfarenheter av undervisning, ser möjligheten av att *använda tekniska hjälpmedel* för elever med utvecklingsstörning. Trots detta används Facebook och sms endast i liten utsträckning med tanke på hur mycket tekniken används i dagens samhälle. Här tolkar vi det som att lärarna i mindre grad förstår sitt uppdrag av att undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om digitala kommunikationsverktyg såsom Läroplanen (2011) föreskriver. Utmärkande för resultatet är dock Cillas uttalande om ”sin egna lilla teori - skarpt läge”, där den nya tekniken används för att skapa ett skrivintresse. Här sker, enligt vår tolkning, en sammanflätning (Bengtsson, 2005) mellan Cillas positiva levda erfarenheter av skrivning och elevens positiva erfarenheter av den nya tekniken.

## 6.4 Svårigheter i skrivundervisningen

### 6.4.1 Amanda

När det gäller svårigheter säger Amanda att hon tycker att eleverna ”halkar tillbaka” många gånger. Hon tycker att de kan men plötsligt är det borta. Det är vanligt i särskolan, menar Amanda, och hon menar att elevens dagsform påverkar mycket.

... Svårigheten kanske skulle kunna vara att motivera, men det vet jag inte egentligen om det är så svårt, men det är viktigt att tänka på det i alla fall, att det kan vara en svårighet, för det kan vara en svårighet att hitta sånt som de blir motiverade av.

Amanda menar att man som klasslärare i grundsärskolan ska kunna undervisa i många ämnen. Hon saknar utbildning i svenska och att hon har ”för lite bakom sig”. Att få eleverna att uttrycka sina tankar och åsikter är svårt i skrift tycker Amanda. De fungerar bättre muntligt. Hon skulle vilja att eleverna utvecklar sin förmåga att skriva åsikter.

### 6.4.2 Barbro

Barbro tycker inte att det är något speciellt inom skrivandet som är för svårt för eleverna. För egen del är bristen på kompetensutbildning en svårighet. Hon önskar både föreläsningar och kortare utbildningar och då gärna inom specialpedagogik. Mer kunskap i ämnet svenska är också något hon tycker att hon behöver. Dessutom vill hon ha kunskap om den nya tekniken. Barbro funderar mycket över hur eleverna ska nå målen och tycker att det är en svårighet. Elevernas förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter verbalt går bra, tycker Barbro, för de har arbetat mycket med det. Men att uttrycka åsikter skriftligt är svårare. Det centrala

innehållet är tydligt, men kunskapskraven är beroende av hur man tolkar. Barbro tycker att tiden är en svårighet, den räcker inte till, arbetsuppgifterna är många.

M: Tycker du att du hinner förbereda din undervisning så att du hinner med bilder och så?

B: Vill du ha ett ärligt svar nu, eller?

M: Ja.

B: Nej, det hinner jag inte, inte lika mycket som jag skulle vilja, det finns mycket mera vilja än vad det finns tid, det är mycket som går åt till dokumentation, samtal med föräldrar...

M: Du har inte lika mycket tid till själva undervisningen?

B: Nej, ibland så känner jag det att undervisning är väl det man bedriver minst av tiden. Sen går ju det i perioder också beroende på vad man har för elever men det är mycket möten, mycket med LSS, mycket med habilitering, mycket med föräldrar, dokumentation, ja, det tar väldigt mycket tid.

### 6.4.3 Cilla

Att uttrycka åsikter är svårt för eleverna i Cillas klass.

Det tycker jag är svårt. Att uttrycka tankar, ja, men åsikter, att uttrycka åsikter tycker jag är väldigt svårt med de elever vi har nu, faktiskt även tankar. Vi pratar, men att uttrycka det i skrift, har vi inte jobbat speciellt mycket med men vi pratar mycket i våra textsamtal, då är det mycket: Vad tycker du? Vad anser du? När man går in i, då får man argumentera varför tycker du det? Vad menar du med det? Men det är ju så här det beror väldigt mycket på vilken utvecklingsnivå eleverna är på tycker jag.

### 6.4.4 Disa

Disa ser inte några större svårigheter i skrivundervisningen. Hon påpekar att om det uppstår någon svårighet, så får man ta sig runt den. Det enda hon kan komma på är att eleverna har svårt att förstå när något inte är konkret, de har svårt att "läsa mellan raderna". Det Disa saknar är datorer till alla eleverna.

Det finns inget som är för svårt tycker jag, för man får ju ta där de är och kommer de långt, om man kommer till svårare grammatik, ja då kommer man ju dit. Det som jag ser att de har svårt för, och som vi försöker undervisa om, är det här "mellan raderna". Det är oerhört svårt att se vad betyder, eftersom allting är konkret, när man säger; Vad menar de då?

### 6.4.5 Sammanfattning och tolkning

Barbro och Disa är tydliga med att de inte ser många svårigheter i undervisningen och Disa menar att man får ta sig runt svårigheter som dyker upp. Vår tolkning är att det kan vara den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen som format deras synsätt. Merleau-Pointy (Carlsson, 2009) poängterar att vana är ett sätt att utvidga vårt varande i världen och att vi kan lära oss använda ny kunskap. Kanske har utbildningens intentioner, med ett *relationellt perspektiv*, blivit en del av deras erfarenhet som de idag gjort till en vana att utgå från i sin undervisning. Vi tolkar det utifrån att informanterna försöker förändra miljön runt eleverna istället för att fokusera på att elevens svårigheter.

Att ha en kropp innebär att vara involverad i en miljö (Berndtsson & Johansson, 1997) och lärare måste hantera och förstå utifrån den komplexa arbetssituation som de befinner sig i. Lärarens livsvärld är inte bara de egna levda erfarenheterna utan även samhällets krav i form av läroplanens mål (Carlsson, 2009). Några av informanterna tycker att det är svårt att få eleverna att uttrycka tankar och åsikter i skrift så som läroplanen lyfter fram. Vår tolkning är att informanternas svårigheter kan bero på att de har mycket kringaktiviteter utöver undervisningen såsom dokumentation, skrivande av olika planer, föräldrakontakter m.m. vilket gör att planeringen av undervisningen ibland får stå tillbaka. Man har inte tillräckligt

med tid. Då blir det svårt att utveckla undervisningen till att innehålla mer strukturerat arbete om hur man uttrycker tankar och åsikter skriftligen. Istället tränar man det verbalt.

## 6.5 Möjligheter i skrivundervisningen

### 6.5.1 Amanda

För att utveckla skrivundervisningen uttrycker Amanda behovet av fortbildning. Det hon vill utveckla i skrivandet är den fria skrivningen. Hon vill få eleverna att uttrycka känslor i skrift. En möjlighet att utvecklas är att få tillgång till andra lärares idéer, reflektioner och undervisning via ett relativt nystartat nätverk som Amanda ingår i. Hon har dessutom bett att få en handledare ”att bolla tankar” med och de träffas en gång i månaden. Amanda försöker tänka på att skrivningen inte bara ska vara något som arbetas med under svenskan.

K: Tänker du på det, att du jobbar med skrivning i alla ämnen?

A: Ja, ja

K: Så man inte bara använder skriften som ett ändamål utan att man även undervisar i skrift?

M: Skrift som lärande?

A: Ja, ja. Det ser man ju när man gör sin lokal plan, där kommer svenskan in i allting.

En annan möjlighet som Amanda vill använda sig av är I-pads och hon är redan inbokad på en fortbildning. Sedan ser hon en möjlighet i att få mer kunskap om dator och bildhantering.

### 6.5.2 Barbro

Barbro vill utveckla skrivandet genom att tillsammans med gruppen skriva en saga med bilder. Användandet av bilder tycker Barbro är bra och det är något som hon vill utveckla i skrivandet. För att göra det behöver hon mer egen tid för planering av lektionerna. Barbro menar att hon oftast ser möjligheterna - inte svårigheterna.

Ja, jag ser nog mycket möjligheter faktiskt. Dom där hindrena är ju gjorda för att övervinnas. Med gemensamma krafter och olika metoder, så. Vi har ju elever här som inte läser och som inte kan bokstäver och sånt, men då får man väl jobba med bilder, då, och då blir ju det ett slags skrivande, ja, hitta datorer, andra hjälpmedel men ändå få igång ett skrivande och ändå få dom att känna sig delaktiga, att dom själva kan medverka.

Barbro ser stora möjligheter i användandet av I-pad. Det fungerar motoriskt bra och det är en motivator. Dessutom kan I-paden användas om och om igen.

Jag räknade lite på det för Smartboard är ju ganska bra också men den är ju så pass mycket dyrare så 4 I-pads är halva priset av vad en Smartboard kostar då, så jag tänkte att då var det ju lite billigare då. Vi får väl se, så här i början av budgetåret. Men det är en liten tanke faktiskt. Det finns väldigt mycket stora möjligheter med det här.

### 6.5.3 Cilla

För att utveckla skrivundervisningen mer skulle Cilla vilja gå en kurs i en metod som hon kallar ”7-stegsmetoden”. Dessutom skulle hon vilja gå en sommarkurs om Witting-metoden. Cilla skulle gärna vilja ha en projektor i taket för då skulle eleverna kunna se skrivandet tydligt. Dessutom skulle man enkelt kunna lägga in bilder för att få bildstöd i lärandet. Eftersom hon ser möjligheter för elevernas skrivande med hjälp av datorn är det viktigt att datorer finns och att de fungerar. Bättre datorer ger bättre undervisningsmöjligheter. Utvecklingen av att arbeta med Facebook, sms m.m är också en möjlighet att utveckla skrivundervisningen tycker Cilla.

### 6.5.4 Disa

Under observationen berättar Disa att flera av eleverna har jobbiga skolupplevelser med sig i bagaget och att det formar hennes undervisning. Hon måste hitta ”vägen in” till eleverna för att få med dem. Det ger henne möjligheter att utveckla skrivundervisningen. Hon ser hela tiden möjligheter.

... jag tror att alla kan, det är bara att hitta vägarna!

### 6.5.5 Sammanfattning och tolkning

Carlsson (2009) menar att horisonten inte är fixerad utan den ”utgör ett spelrum för möjligheter ” (s.235). Det är tydligt att informanterna vill vidga sin horisont. Flera av dem talar om att de vill ha fortbildning. En annan möjlighet är att själva utveckla skrivundervisningen genom att låta eleverna skriva mer fritt, skriva fler gemensamma sagor, använda bilder och arbeta med Facebook med mera. Tekniska hjälpmedel är viktiga och kan med fördel utökas, tycker informanterna. Det handlar om, som Disa tydligt lyfter fram, att hela tiden se möjligheter och hitta nya vägar. Vi tolkar det åter igen som att det specialpedagogiska förhållningssätt som informanterna tillägnat sig, genomsyrar synen på vilka möjligheter de har och hur de ska utveckla undervisningen.

## 7. Diskussion

I det här kapitlet knyter vi samman forskningsuppsatsen. Vi börjar med en metodologisk reflektion runt forskningsprocessen, där vi reflekterar över vårt val av ansats, vårt urval och vår undersökningsmetod samt över vår förståelse och tolkning. Därefter följer ett diskussionsavsnitt där vi knyter samman inledning, syfte, tidigare forskning och studiens resultat.

### 7.1 Metoddiskussion

Syftet med studien är att undersöka hur speciallärare/specialpedagoger förstår och genomför sitt uppdrag att arbeta med elevernas fortsatta skrivutveckling i grundsärskolan. Valet att använda en livsvärldsfenomenologisk ansats har bedömts av oss som ett naturligt val eftersom studien utgår från speciallärares och specialpedagogernas levda erfarenheter. Styrkan i en livsvärldsfenomenologisk ansats är att speciallärares och specialpedagogernas egna röster blir hörda (Carlsson, 2009, s. 246). Vår avsikt har varit att få ta del av speciallärares och specialpedagogernas egna erfarenheter för att få förståelse för hur de genomför sin undervisning utifrån sin levda kropp. Genom valet av en livsvärldsfenomenologisk ansats har vi fått möjlighet till, att för en stund, interagera med våra informanternas levda erfarenheter i deras regionala livsvärld.

Vi har valt att genomföra både deltagande observationer och intervjuer. Bengtsson (2005) menar att en kombination av flera metoder kan användas om de ger en kunskapsvinst och om de valda metoderna är relaterade till varandra. Vi anser att båda metoderna har berikat studien. För att kunna låta våra informanter komma till tals behövde vi få tillgång till deras livsvärld (Berndtsson, 2001). Kombinationen av deltagande observationer och intervjuer gjorde att vi fick en möjlighet att bygga upp ett förtroende under observationerna som vi sedan kunde använda oss av i intervjun. Observationerna, med tillhörande samtal, fungerade som en brygga (Bengtsson, 2005) mellan oss och informanten. Under både observationer och intervjuer har vi blivit väldigt väl bemötta både av informanterna, deras elever och kollegor

och vi kan tacksamt konstatera att informanternas vilja att dela med sig av sina erfarenheter, berikar studien.

Vi har varit två forskare i den här studien och vi har, allteftersom studien har fortskridit, blivit mer samspelta (Trost, 2010). Vid observationerna har vi haft fyra ögon och öron som registrerat och det har också varit till hjälp vid intervjuerna och vid tolkningen av resultatet. En nackdel kan vara att man i en studie som endast innehåller två observationer per informant, kan få för lite underlag att utgå från. Forskarna hinner inte se tillräckligt vid sina besök. Vi upplevde att vår observationsmall innehöll för många områden och efter varje observationstillfälle såg vi att något av fälten inte var ifyllt. Vi reflekterade runt detta men valde att ha kvar mallens ursprung, eftersom vi under studiens gång inte kunde veta vad de kommande observationerna skulle ge. Ett alternativ till vårt observationsschema hade kanske varit att föra löpande anteckningar utan mall, istället för att vara mindre låst av mallen. Dessutom skulle studien vunnit på om vi kunde kommit tillbaka och haft en intervju till. Då hade informanterna kunnat få mer tid att fundera och det hade säkerligen fördjupat studiens empiri. Vi har också beaktat möjligheten att endast vara en som intervjuat, eftersom det kanske då skulle ge större jämlikhet och förtrolighet mellan intervjuare och informant. En tanke var att det kanske är lättare för informanten att öppna sig för en istället för två intervjuare. Våra informanter var dock väldigt öppna och tillmötesgående mot oss båda och det har inte inneburit något problem att vara två personer. Att vara två forskare har istället gjort att vi har haft stöd av varandra under intervjuerna och förhoppningsvis fått ut mer information än vad vi fått om vi hade genomfört intervjuerna själva. Vårt samspel under intervjuerna har fungerat bra. Vi har delat upp ansvaret för olika temaområden, men också tillåtit varandra att gå in i den andres fråga och ställa följdfrågor. Vi har varit ett stöd för varandra och vår intervjuguide fungerade bra och gav oss en struktur under samtalen.

Urvalsprocessen har varit relativt mödosam. Det har varit svårt att få tag på informanter utifrån våra tänkta kriterier. I efterhand tycker vi att det kanske hade varit bra att påbörja vårt sökande efter informanter redan under höstterminen. Vi kunde också utökat sökområdet och letat i fler kommuner. I inledningsskedet av studien visste vi dock inte att det skulle bli så svårt att hitta informanter. Det är bara att konstatera att de undersökningar (Skolverket, 1999, 2001; Alm et al., 2001; Blom, 2007) som gjorts om personalens behörighet i grundsärskolan har stämt med vår studie. Vi vill lyfta att de fyra informanter som valde att delta i studien däremot har en variation av utbildningserfarenheter. Alla har en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning men med varierande grundutbildningar.

”Förförståelsen, de tankar, intryck och känslor och den kunskap som forskaren har, är en tillgång och inte ett hinder för att tolka och förstå forskningsobjektet” (Patel & Davidsson, 2011, s. 30). Under arbetet med vår empiri har vi upplevt att det är en styrka att vara två, och att vi, genom att utbyta tankar, diskutera med varandra och gemensamt reflektera, stärkt tolkningen av resultatet. I tolkningen av empirin har vi utgått från vår förförståelse, från våra egna levda erfarenheter av skrivande och undervisning, studiens ansats samt den litteratur och fortbildning som vi tillgodogjort oss under vår nuvarande utbildning. Samtidigt har vi varit medvetna om att vår förförståelse kunnat påverka informanterna vid framför allt intervjutillfällena, men också vid tolkningen. Vi har fått påminna varandra att tänka oss för så att vår förförståelse inte påverkar tolkningen av informanternas svar. Det är informanternas röster som ska höras i resultatdelen, inte våra.

## 7.2 Resultatdiskussion

I följande avsnitt lyfter vi fram de delar av resultatet som vi funnit mest intressant att diskutera. Resultatdiskussionen är indelad i följande delar: didaktiska val utifrån informanternas levda erfarenheter, svårigheter och möjligheter i skrivundervisningen, specialpedagogiska implikationer, samt förslag på vidare forskning och slutord. I det här avsnittet har vi valt att använda begreppet lärare istället för speciallärare och specialpedagog.

### 7.2.1 Didaktiska val utifrån levda erfarenheter

Lundberg (2008) menar att det är viktigt att eleverna får goda förebilder som värderar skrivandet högt. Samtliga informanter i studien använder sina positiva erfarenheter av eget skrivande i undervisningen. De använder sig själva som förebilder, vilket stämmer överens med Libergs (2007) åsikter om att i mötet med andra vuxna och andra elever kan positiva förebilder användas för att nå en skriftspråklig utveckling.

Arbets sättet med att reproducera texter är något som det sällan pratas högt om, enligt Liberg et al. (2010). Skolinspektionen (2010) kritiserade svenskundervisningen i grundsärskolan och menar att mycket tid läggs på formträning. Berthén (2007) menar att särskolans pedagogiska arbete domineras av förberedelse och fostran. Studiens informanter menar emellertid att de inte lägger ner så mycket tid på formträning och att skriva av texter, och att deras mål är att eleverna ska få en lustfylld, meningsfull skrivundervisning, vilket är i överensstämmelse med det som Nielsen (2008) skriver. Vi såg inget av det som Skolinspektionen (2010) och Berthén (2007) kritiserat vid våra observationer. Snarare förvånades vi över att lärare och elever samtalande så mycket och att gruppen hade så stor betydelse. Vad beror det på? Å ena sidan kanske det är så att lärarna, som alla har en specialpedagogisk påbyggnad, valde att inte visa upp formträningen, eftersom man vet att den har kritiserats? Å andra sidan är det kanske så att de informanter som vi träffat faktiskt bedriver en undervisning där man arbetar tillsammans? Vi har reflekterat och diskuterat mycket över detta. Hur kommer det sig att Skolinspektionens (2010) rapport är så negativ när vi fick en positiv upplevelse? Kan det vara vårt urval som påverkat att vi fått ett resultat som inte stämmer med skolinspektionens rapport? Studier visar (Skolverket, 2001; Alm et al., 2001; Blom, 2007) att många lärare som undervisar i särskolan inte har adekvat utbildning men i vår studie har samtliga en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning. Även Amanda och Disa som inte har en formell lärarbehörighet i grunden har fortbildat sig i läs- och skrivutveckling. Kanske är det förklaringen till att informanterna inte kan jämföras med de lärare som Skolinspektionen träffade. Informanterna menar själva att den specialpedagogiska utbildningen gett dem mycket och förändrat dem som lärare. En annan orsak skulle kunna vara att vi valt en livsvärldsfenomenologisk ansats i studien där vi låtit informanternas röster höras? Vi tror att en kombination av att informanterna har en specialpedagogisk utbildning och att studien utgått från ett livsvärldsperspektiv gör att det finns en skillnad mellan vår studie och Skolinspektionens (2010) rapport. Samtidigt bör man beakta att utbildade lärare är medvetna om att de, när forskare kommer till deras verksamhet, studeras och ifrågasätts. Det gör att man medvetet ”friserar” undervisningen och tillrättalägger så att den ska se bra ut för forskaren. En liten studie som den här, till skillnad mot Skolinspektionens och Berthéns (2007) studier, har inte samma möjlighet att upptäcka brister och variationer i undervisningen.

Cilla berättar att hon har ”en liten teori” som hon kallar ”skarpt läge” för att motivera sina elever. ”Skarpt läge” får sägas vara det som är kärnpunkten i Cillas undervisning, ja, även i de tre andra informanternas undervisning: det är viktigt för dem att elever får lyckas. Jakobsson



och Nilsson (2011) lyfter också vikten av att elever med utvecklingsstörning alltid ska ges möjlighet att lyckas. De didaktiska val av svenskundervisningen som vi såg och hörde om, vittnar just om detta, att sätta eleven i centrum, att få utvecklas vidare genom att lyckas. Även i skrivundervisningen lyfter Nielsen (2008), Lundberg (2008) och Gustafsson (2009) att det är viktigt att skrivträningen upplevs stimulerande och roligt för eleven samtidigt som eleverna får beröm och en känsla av att ha lyckats med arbetsuppgiften. Här kan vi konstatera att det vi såg under observationerna stämmer väl överens med den litteratur vi läst gällande betydelsefulla faktorer för att stödja elevers skrivutveckling. Lärarnas förståelse för sitt uppdrag att undervisa elever i fortsatt skrivutveckling visar sig tydligt då de upprepade gånger berömmar och lyfter fram elever. På så sätt lägger de grunden till att eleverna får en positiv skrivutveckling.

Brink (2009) anser att gruppen är en viktig resurs i skrivandet. Liberg et al. (2010) menar att gemensamma samtal kan ge en positiv stimulans och drivkraft åt skrivutvecklingen. Hos Disa bidrog samtalet under skrivandet av manus att alla kunde delta efter sin förmåga. Tillsammans kunde både elever, assistenter och lärare föra manuset framåt genom att alla bidrog med förslag och på så sätt utvecklades skrivandet. På samma sätt bidrog klassens samtal hos Barbro till att utveckla diktskrivandet. Här hjälptes också både elever och vuxna åt. Allas förslag var viktiga. Disas egna levda erfarenheter av att arbeta gemensamt med teater var mycket tydliga och hon visade både med kroppen och uttryckte verbalt vikten av att arbeta tillsammans i grupp. Barbro var också väldigt tydlig med att det är viktigt att arbeta tillsammans. Hon menar att eleverna som kommer till grundsärskolan ofta har suttit utanför klassrummet i grundskolan och därför behöver få vara en del i en grupp. Barbros didaktiska val vid skrivandet av en dikt var just att alla skulle vara med och få bidra. Amanda menar att skrivandet av en saga tillsammans med hela klassen får eleverna att "sprudla". Liberg (2007) poängterar att samtalet förstärker och fördjupar upplevelsen av texten, samtidigt ger det ett stöd för skapandet av nya kunskaper. Samtliga informanter använde samtalet som utgångspunkt för skrivandet. Genom att lärarna använde gruppen som utgångspunkt, då man tillsammans berättar om hur man gör och hur man tänker när man skriver, ges alla möjlighet till att delta utifrån sin förmåga. Nyström (2008) poängterar att i ett samarbete kan elever prestera mer än vad de gör på egen hand och på så sätt utnyttjas zonen för proximal utveckling. Influerade av Skolinspektionens (2010) rapport, förvånades vi över att lärarna lyfte gruppens betydelse för lärande i den utsträckning som de gjorde. Vi hade förväntat oss att det skulle vara mer individuell undervisning.

## 7.2.2 Svårigheter och möjligheter i skrivundervisningen

Olika livsvärldar kolliderar med varandra i grundsärskolans värld (Carlsson, 2008). Läraren har en livsvärld, som är påverkad av alla de levda erfarenheter läraren har med sig i bagaget. Denna livsvärld kolliderar med elevernas levda erfarenheter.

Om den egna livsvärlden är genomsyrad av vanan att läsa och skriva, har dessa färdigheter blivit något naturligt istället för något inlärt, vilket är fallet med lärare, som då har svårt att förstå dem som har andra livsmönster. Kollisioner äger med nödvändighet rum (Carlsson, 2008, s 105-106).

Som lärare är det en stor utmaning att ompröva och öppna sig för ny kunskap till lärande. Insikt räcker inte, utan acceptans och kunskap för olikheter och svårigheter krävs i mötet med eleverna. Läraren måste vidga sin horisont för att utveckla nya metoder (Carlsson, 2008). Ett tydligt mönster i studien är att samtliga informanter beskriver sin egen upplevda skrivundervisning som positiv. Det finns en risk när man har med sig positiva erfarenheter, tror vi, att man utgår från att den undervisning som läraren själv anser vara lustfylld, inte

upplevs som rolig för en elev som har med sig negativa upplevelser av skrivandet. Här tycker vi att det är viktigt att vara vaksam och skärskåda sin undervisning. Lärarens entusiasm för skrivandet kan bli en svårighet för eleven som inte känner igen sig i lärarens skrivglädje. Enligt Lundberg (2008) är skrivandet en krävande kognitiv process där bland annat arbetsminnet har en stor betydelse. Utvecklingsstörning är ett kognitivt funktionshinder där man kan ha svårigheter med att komma ihåg (Söderman & Nordlund, 2005). Lärarna upplevde att det är betydligt lättare att samtala med sina elever om deras tankar än att eleverna skriver ner dem. Att reflektera skriftligen anses vara svårt för eleverna. En fråga vi ställer oss är om svårigheten att skriftligen uttrycka sina tankar beror på hur lärarna har undervisat eller om det beror på elevernas utvecklingsstörning och kognitiva svårigheter? Kan det vara så att elever med en utvecklingsstörning, om de får tydlig struktur och undervisning, kan tränas i att uttrycka tankar skriftligen? Att uttrycka åsikter är, enligt flera av lärarna, mycket svårare. Cilla, Barbro och Amanda menar att det fungerar bra muntligt men att de inte tränat på att uttrycka åsikter skriftligt därför att det är så svårt. Disa är däremot övertygad om att eleverna kommer att klara av det. Här ser vi en tydlig skillnad mellan informanterna. Disa tränar eleverna att skriva sina åsikter i den dokumentation som eleverna gör och det leder, enligt henne, fram till att eleverna kan uttrycka sina åsikter skriftligt. Kanske kan även de tre andra informanternas elever lära sig att skriftligen uttrycka sina åsikter om lärarna aktivt tar tag i undervisningen och visar hur man gör och visar på olika skrivstrategier. Vi tycker att det är av vikt att man tränar på detta så att eleverna får en möjlighet att kunna delta i samhällets sociala medier, vilket även forskning poängterar (Nielsen, 2005; Dahlgren et al., 2006; Trageton, 2005).

Liberg (2007) menar att samtal eller andra meningsskapande aktiviteter såsom bild, musik och rörelse, kan stödja skrivutvecklingen genom att eleverna får pröva olika strategier. Nielsen (2011) menar att det är i vårt kroppsliga vara vi möter skriften. Detta såg vi tydligt hos Disa som har egna levda erfarenheter av att arbeta med drama och att själv stå på scen. Hennes undervisning genomsyrades av vikten att ta med olika delar i lärandet. Genom att använda elevernas egna rörelser och skapa en dans som skulle ingå i den teaterföreställning som man skrev manus till, fick hon in hela kroppen. Rörelseglädjen var stor. Dessutom gav rörelsen möjlighet att arbeta vidare med skrivandet genom att eleverna fick gå upp och röra sig en stund. Den glädje som vi såg under dansen följde med in i skrivandet, som var ett mer mödosamt arbete för eleverna. En reflektion som vi båda hade, var att det nog inte är många lärare som har den erfarenheten som Disa har av att stå på scen, men att alla lärare borde utnyttja möjligheten av att använda sig av flera verktyg i lärandet för att stödja skrivutvecklingen.

Den moderna tekniken är något som informanterna både använder sig av och vill få mer kunskap om. Datorer som fungerar bra till alla elever, Ipad och projektor ger möjligheter att utveckla skrivundervisningen menar informanterna. Eeg-Olofsson (2008), Trageton (2005), Gustafsson (2009) och Lundberg (2008) menar alla, att datorn är ett bra redskap som hjälper eleverna att hålla koncentrationen och som ger direkt feedback. Det tycker vi att informanterna har anammat på ett bra sätt. Informanterna, med undantag av Cilla, använde sig dock väldigt lite av tekniken att skicka e-mail, något som de flesta eleverna har i sin närhet dagligen. Idag skrivs ju sällan brev, utan man skickar e-post och sms och kunskapen att använda tekniken är viktig (Dahlgren et al., 2006). Å ena sidan vill informanterna att undervisningen ska vara lustfylld och utgå från elevernas erfarenheter/intressen, å andra sidan använder de sig inte av mobiltelefonens/datorns möjligheter. Genom att undervisa eleverna i hur tekniken kan användas och hur man skriftligen uttrycker sig får eleverna större möjligheter att delta i "samhällets skrivexplosion". Facebook lyser också med sin frånvaro.

Dels beror det säkerligen på att några av eleverna ännu inte har åldern inne för att ha ett konto på Facebook och dels, tror vi, beror det på att det är ett nytt medium som inte naturligt används i undervisningen ännu. Vi tror att det är viktigt att lärarerna arbetar med hur man skriver och vad man skriver på nätet, eftersom elever med utvecklingsstörning kan ha svårt att förstå vilka konsekvenserna kan bli av vad de skriver. Även Läroplanen (Skolverket, 2011) betonar att undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om digitala kommunikationsverktyg.

### **7.3 Specialpedagogiska implikationer**

Historiskt sett har särskolan fokuserat på att utvecklingsstörda elever skulle förberedas genom att träna sina sinnen för att göras mottagliga för undervisning. Förväntningarna på de ”sinnesslöa” eleverna fick inte sättas för högt. Genom åren har särskolans läroplaner succesivt mer och mer betonat särskolans kunskapsuppdrag (Berthén, 2007). För elever i grundsärskolan är det viktigt att de får möjlighet, precis som grundskolans elever, att vara en aktiv del av undervisningen och på så sätt vara med och påverka sitt eget lärande utifrån sin förmåga. Vi anser att det är viktigt att man ställer krav även på grundsärskolans elever så att de kan utvecklas så långt det är möjligt. I och med att den nya läroplanen för grundsärskolan, Lgr 11 (Skolverket, 2011b), lyfter vikten av kunskaper anser vi att elever med utvecklingsstörning får en större möjlighet att tillägna sig kunskaper, och gör det enklare att delta i samhällets medier. Med mer kunskap tror vi att det underlättar för elever att delta i diskussioner på exempelvis Facebook eller chattar.

I studiens resultat blir det tydligt att den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen betytt mycket för hur informanterna förstår och genomför undervisningen. Lika självklart som att en undervisande lärare i matematik i grundskolan har ämneskunskaper, lika självklart, anser vi, är det att lärare i grundsärskolan skall ha en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning utöver sin lärarkompetens. Det stämmer överens med studier som lyfter vikten av en hög lärarkompetens betydelse, till exempel i att förebygga läs- och skrivsvårigheter (Liberg et al., 2010; Björk & Liberg, 1996; Myrberg, 2006). Idag krävs att lärare som ska arbeta i grundsärskolan har en grundlärarutbildning samt en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning med inriktning mot utvecklingsstörning (Skolverket, 2012). Vi är övertygade att det kommer att lyfta kvaliteten på undervisningen i grundsärskolan och förhoppningsvis är all lärarpersonal i grundsärskolan utbildad år 2018.

Vid intervjun hos Disa nämnde hon flera gånger att hon hela tiden försökte ändra miljön runt eleverna, inte ändra på eleverna. Hon såg väldigt lite svårigheter, det fanns hela tiden utrymme för möjligheter, bara hon försökte anpassa miljön runt eleverna. När intervjun var avslutad och mikrofonen avstängd, fortsatte samtalet. Med utgångspunkt från vår kunskap om olika specialpedagogiska perspektiv (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007; Rosenqvist, 2007) samtalande vi då en kort stund med Disa om detta. Hon sa att hon som pedagog har en skyldighet att förändra runt eleven så att denne klarar sin dag, och då kontrade vi med att säga att hon hade ett relationellt perspektiv, inte ett kategoriskt, och hon sken upp och sa; ja just det, så är det! I mötet med Disa blev det väldigt tydligt hur de olika perspektiven som vi läst så mycket om under utbildningen, faktiskt kan se ut i verkligheten och vår horisont sammansmälte med Disas. När man som lärare i grundsärskolan medvetet väljer ett relationellt perspektiv, anser vi att eleverna får större möjlighet att utvecklas. Genom att informanterna i så stor utsträckning försökte hitta möjligheter, istället för att lägga fokus på elevens bristande förmågor, gav de eleverna mer tillfällen att lyckas.

I studiens resultat är det tydligt att gruppen har en stor betydelse för undervisningen. Skolinspektionens (2010) rapport påvisade att det är ovanligt att elever skriver texter tillsammans och att skolor behöver utveckla undervisningen, så att elever får möjlighet att fördjupa sin förmåga att uttrycka sig i dialog med andra. Bloms (2003) studie visade att lärarna fann det svårt att hitta gemensamma uppgifter för klassen eftersom eleverna sinsemellan är så olika. Om man inom grundsärskolan arbetar så som informanterna gjorde med sina klasser, anser vi att man istället bejakar olikheterna och ser en möjlighet i differentieringen. Det tror vi leder till att enskilda elever får större möjligheter att utvecklas genom att gruppen blir ett stöd. För en del elever kan det vara svårt att delta fullt ut i en gruppaktivitet, vilket var tydligt hos Disa. Jakobsson och Nilsson (2011) lyfter att det är viktigt att vara flexibel med hur länge olika elever ska vara med på aktiviteter. På så sätt behöver inte eleven gå iväg från en aktivitet och känna misslyckande. Disa visade detta i praktiken när två av eleverna efter det gemensamma samtalet fick i uppdrag att gå ut tillsammans med var sin assistent och öva på att återberätta, medan resten av gruppen fortsatte det gemensamma skrivandet. I Disas grupp kunde alla delta utefter sin förmåga genom att hon var flexibel. Vi tror att det är ett förhållningssätt till lärande som bör lyftas fram. Det handlar om att se elevens möjligheter, förändra miljön runt eleven, göra didaktiska val som får eleven att lyckas.

Skolinspektionen (2010) lyfter att elever behöver få stöd i form av samtal i samband med sitt skrivande och detta lyfts även i skrivforskningen (Liberg, 2007). Samtal som knyts till elevers erfarenhetsvärld är viktiga, och i samtalen inför skrivningen blir de som kommit längre i sin skrivutveckling förebilder för de som inte kommit så långt i sitt skrivande. Studiens informanter beaktade detta genom att de, innan skrivandet, diskuterade med eleverna om vad som skulle skrivas, använde bildstöd och det resulterade i att det underlättade för eleverna inför det gemensamma och det enskilda skrivandet. Genom att lyfta upp vikten av samtal inför/under/efter skrivandet i grundsärskolan, tror vi att fler elever får möjlighet att lyckas med sitt skrivande.

## **7.4 Förslag till fortsatt forskning**

Det vore intressant om det genomförs en större forskningsstudie, där grundsärskolans svenskundervisning granskas, och där lärarna har en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning för att se om resultatet blir detsamma som Skolinspektionens (2010) rapport.

För övrigt tror vi att det är av stort intresse att studera hur undervisning i grundsärskolan bedrivs i olika ämnen. Vi har ju bara fokuserat på en liten del av svenskämnet. Genom aktionsforskning kan säkert mycket kunskap komma fram, som kan användas i det dagliga arbetet med elever med utvecklingsstörning.

## **7.5 Slutord**

Vad kan man lära av en livsvärldsfenomenologisk studie som den här? Eftersom den är så liten, kan inga generella slutsatser dras. Men vi vill slå ett slag för studier som den här, som ser och hör och diskuterar med lärare om undervisningen i grundsärskolan. Vi har lärt oss mycket av våra informanter, vi har reflekterat mycket var för sig och tillsammans. I vårt kommande yrke som speciallärare tror vi att det kommer att ge eko. Att sätta sig ner och lyssna på hur lärare förstår och genomför sitt uppdrag är viktigt. Vi har lärt oss att öppna upp och försöka förstå informanterna.

Vilken ny specialpedagogisk kunskap generar då vårt arbete? Vi anser att studien visar att det är viktigt att elever med utvecklingsstörning också får arbeta med skrivning utifrån den forskning om skrivande som finns, men självklart måste den anpassas utifrån elevernas förmågor. Genom att arbeta med skrivning i gruppen blir det lättare att lyfta den enskilda eleven till dennes proximala utvecklingszon. Självklart behöver elever i grundsärskolan också tid för formträning, men som studien visar finns det en möjlighet i skrivundervisningen när gruppen används som ett verktyg i lärandet. Vi ser stora möjligheter i den fortsatta skrivundervisningen i grundsärskolan när man tar till vara på differentieringen i gruppen.

Men det viktigaste vi fått med oss är just lärarnas intention att möta eleverna med lustfylld undervisning där alla kan delta i. Något vi lärt oss, och som vi tar med oss ut i vårt yrkesliv, är att försöka göra som Cilla och se till att det emellanåt blir ett SKARPT LÄGE i skrivundervisningen, för då är vi övertygade om att både eleverna och vi har roligt och lär tillsammans!

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning* (s. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Alm, M., Berthén, D., Bladini, K., & Johansson, I. (2001). *Komplicerad skolsituation: elever med utvecklingsstörning och deras lärare*. (Karlstads University studies 2001:20). Karlstad: Karlstad Universitet.
- Andreasson, I., & Asp-Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 35-57). Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. (1998a). Intervjuer och vetenskaplighet. I G. Arfwedson, & P-J. Ödman (Red.), *Intervjumetoder och intervjutolkning: en dialog kring kvalitativt alternativ i lärarutbildning och skolforskning* (s. 7-16). (Häftet för didaktiska studier Nr 65). Stockholm: HLS.
- Arfwedson, G. (1998b). Om att tolka intervjuer. I G. Arfwedson, & P-J. Ödman (Red.), *Intervjumetoder och intervjutolkning: en dialog kring kvalitativt alternativ i lärarutbildning och skolforskning* (s. 26-56). (Häftet för didaktiska studier Nr 65). Stockholm: HLS.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I., & Johansson, E. (1997). *Livsvärlden som grund för pedagogisk forskning*. Paper presenterat vid Nordiska föreningens för pedagogisk forskning (NFPPF) jubileumskongress 6-9 mars, Göteborg.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning* (s. 251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Bergöö, K., Jönsson, K., & Nilsson, J. (1997). *Skrivutveckling och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. (Karlstad University Studies 2007:19). Karlstad: Karlstads universitet.
- Björk, M., & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket: tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Blom, A. (2003). *Under rådande förhållanden: att undervisa särskoleelever - nio lärare berättar: Delrapport 2 i projektet "Det särskilda med särskolan"* (Forsknings- och utvecklingsenheten, Stockholms stad, nr. 2003:3, FoU-rapport). Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten: Socialförvaltningen.
- Blom, A. (2004). *Elever mitt emellan: om samundervisningsgrupper, dess elever och organisation* (Forsknings- och utvecklingsenheten, Stockholms stad, nr. 2004:7, FoU-rapport). Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten.
- Blom, A. (2007). *Handikapp i skolan: fyra studier av särskolan och elever i behov av stöd*. (Kunskapsöversikt 2). Stockholm: Forsknings- och utvecklingsenheten: Stockholm stad.
- Brink, L. (2009). Bättre läsning och bättre skrivande – men hur? Om grupprocesser och textrörlighet. I K. Jönsson (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (s. 114-147). Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlsson, N. (2008). Inkluderad i skriftspråksvärlden? Vuxna med läs- och skrivsvårigheter. I B. Kullberg, & C. Nielsen (Red.), *Skriftspråka eller skriftbråka? Att utvecklas till en läsande och skrivande människa* (s. 86-111). Malmö: Gleerups.
- Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning* (s. 231-250). Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E., & Olsson, L-E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Danielius, L. (2010). Språkutvecklande undervisning och ett integrerat svenskämne för mellanåren. I E. Anderberg, L. Danielius, & I. Nordheden (Red.), *Skolans mellanår: språkutveckling undervisning och ledarskap* (s. 103-145). Lund: Studentlitteratur.
- Eeg-Olofsson, A-K. (2008). Från talspråk till skriftspråk, från dåtid till nutid. I B. Kullberg, & C. Nielsen (Red.), *Skriftspråka eller skriftbråka? Att utvecklas till en läsande och skrivande människa* (s. 40-69). Malmö: Gleerups.
- Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Forsmark, S. (2009). Att lära matematik – främjande och hindrande faktorer. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning* (s. 213-230). Lund: Studentlitteratur.
- Förhammar, S. (1991). *Från tärande till närande: handikapputbildningens bakgrund och socialpolitiska funktion i 1800-talets Sverige* (Stockholm studies in history, nr. 43, Doktorsavhandling). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Game, B. (2010). *Elever skriver: om skrivande, skrivundervisning och elevers texter*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, S. (2009). Dyslexi och interventioner. I S. Samuelsson (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 282-294). Stockholm: Natur och Kultur.
- Holme, I. M., & Krohn Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobson, C., Björn, M., & Svensson, I. (2009). Dyslexi och kompensatoriska/alternativa hjälpmedel. I S. Samuelsson (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 295-321). Stockholm: Natur och Kultur.
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jönsson, K. (2009). Barns liv och samhällets textvärldar. I K. Jönsson (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (s. 12-33). Stockholm: Liber.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, G. (1981). *Helhetssyn på människan*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande och samtalande. I Skolverket (Red.), *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 25-44). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C. (2009). *Att lära sig läsa och skriva i skolan*. Intervju med Caroline Liberg. <http://www.forskning.se/temaninteraktivt/teman/lasning/atllarasiglasaskrivaiskolan.4.303f5325112d733769280003786.html> Hämtad 2012-03-12.
- Liberg, C., af Geijerstam, Å., & Wiksten Folkeryd, J. (2010). *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2011). *Elevers läs- och skrivutveckling – mellanåren*. Stockholm: Skolverket. [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.158688!Menu/article/attachment/Liberg %20-%20Elevers%20%20C3%A4s-%20och%20skrivutveckling.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.158688!Menu/article/attachment/Liberg%20-%20Elevers%20%20C3%A4s-%20och%20skrivutveckling.pdf) Hämtad: 2011-12-15



- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling. Kartläggning och undervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2006). Bakgrund. I C. Blomqvist, & A. Wood (Red.), *Läs- och skrivundervisning som fungerar: intervju med lärare* (s. 4-16). Stockholm: Natur och Kultur.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 234). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nielsen, C. (2008). En läsande och skrivande människa. I B. Kullberg, & C. Nielsen (Red.), *Skriftspråka eller skriftbråka? Att utvecklas till en läsande och skrivande människa* (s. 18-25). Malmö: Gleerups.
- Nielsen, C. (2011). Kroppen läser och skriver? Läsningens och skrivandet kroppslighet i ljuset av Merleau-Pontys kroppsfilosofi. *Educare (1)*, 65-90. [http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/12381/Educare\\_2011\\_1\\_Nielsen.pdf?sequence=2](http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/12381/Educare_2011_1_Nielsen.pdf?sequence=2) Hämtad 2012-04-13.
- Nilholm, C., & Björck-Åkesson, E. (2007). Inledning. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 7-16). (Vetenskapsrådets rapportserie 2007:5). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nyström, I. (2008). Att läsa och utveckla sitt skriftspråk, exemplet Greta. I B. Kullberg, & C. Nielsen (Red.), *Skriftspråka eller skriftbråka? Att utvecklas till en läsande och skrivande människa* (s. 114-126). Malmö: Gleerups.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskalet eller vid vägs ände? I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52-65). (Vetenskapsrådets rapportserie 2007:5). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Rosenqvist, R. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-51). (Vetenskapsrådets rapportserie 2007:5). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Skolinspektionen. (2010). *Undervisningen i svenska i grundskolan. Rapport 2010:9*. Stockholm:Skolinspektionen

<http://www.skolinspektionen.se/Documents/kvalitetsgranskning/undervisn-i-sarskolan/01-webb-slutrapport-undervisningen-sv-grsar.pdf>

Hämtad: 2011-11-02.

Skolverket. (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Liber.

Skolverket. (2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar*. Regeringsuppdrag om särskolan. Dnr 2000:2037. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=880>  
Hämtad 2012-01-17.

Skolverket. (2002). *I särskola eller grundskola?* (Skolverkets rapport, nr. 216). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till grundsärskolans kursplaner*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundsärskolan 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2012). *Särskolan. Vad krävs för att vara behörig att undervisa i grundsärskolan?*  
<http://www.skolverket.se/fortbildning-ochbidrag/lararlegitimation/2.2822/sarskolan-1.128438> Hämtad 2012-05-17.

Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Swalander, L. (2009). Självbild, motivation och dyslexi. I S. Samuelsson (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 183-198). Stockholm: Natur och Kultur.

Söderman, L., & Nordlund, M. (2005). *Utvecklingsstörning/funktionshinder*. Stockholm: Liber.

Trageton, A. (2005). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Wolff, U. (2009). Subgrupper av läsare. I S. Samuelsson (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 138-161). Stockholm: Natur och Kultur.

Ödman, P-J. (2004). Hermeneutik och forskningspraktik. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (s. 71-93). Lund: Studentlitteratur.

## **Bilaga 1 Intervjuguide**

### **Pedagogens kunskaper och erfarenheter (levda kroppen)**

**Hur menar speciallärare/specialpedagoger att egna levda erfarenheter formar undervisningen?**

Egna erfarenheter av skrivandet: Skriver du mycket själv? När och hur använder du din egen skrivning? Vilka är dina egna skriverfarenheter?

Vilken grundutbildning? Behörighet? Fortbildning?Handledning?

Erfarenhet av grundsärskolan/grundskolan? Antal år i yrket? Litteratur? Forskning? Annat?

Har du förändrat din syn på skrivundervisning efter t.ex. dina utbildningar?

Tar du med dina egna skrivupplevelser in i din egen undervisning?

### **Undervisning i fortsatt skrivutveckling (handling idag/görande)**

**Vilka didaktiska val gör speciallärare/specialpedagoger för att bidra till lindrigt utvecklingsstörda elevers skrivutveckling?**

Har du någon teori bakom dina didaktiska val?

Vilka är dina syften när du väljer innehåll? Vilket innehåll arbetar du med mest?

Vilka olika arbetssätt använder du dig av när du organiserar undervisningen? Hur tänker du runt hel-, grupp- och ensamarbete?

Anser du att det finns någon speciell ”särskolemetodik” när det gäller skrivundervisning?

Hur använder du IKT? Hur väljer du läromedel? Färdighetsträning – behövs/behövs inte?

Hur har dina levda erfarenheter förändrat dina didaktiska val?

### **Svårigheter i den fortsatta skrivundervisningen (svårigheter/komplexitet)**

**Vad anser speciallärare/specialpedagoger vara svårigheter i det pedagogiska arbetet med lindrigt utvecklingsstörda elevers skrivutveckling**

Finns det delar av skrivandet som du anser är svårt att undervisa elever i grundsärskolan?

Finns det något som du saknar för att kunna genomföra undervisningen så som du tänkt, för att du ska kunna stödja eleverna att nå de uppsatta målen?

Hur gör du när en elev riskerar att inte nå målen?

Saknar du något idag som du behöver för att bedriva din skrivundervisning?

### **Möjligheter i den fortsatta skrivundervisningen (horisont)**

**Vad identifierar speciallärare/specialpedagoger som utvecklingsmöjligheter för skrivundervisning i grundsärskolan?**

Vad vill du utveckla i din skrivundervisning? Hur vill du utveckla undervisningen?

Vad behöver du för stöd? Fortbildning – i så fall i vad? Material? Andra resurser?

## Bilaga 2 Missivbrev

Göteborg 120117

Hej!

Här kommer den utlovade informationen om vår studie. Vi är tacksamma över att du vill ha mer information och vi hoppas att du ska finna studien intressant att delta i.

Vi heter Katrine Persson och Maria Haellquist och är två lärare som läser sista terminen på speciallärarprogrammet vid Göteborgs universitet, med inriktning mot språk-, läs- och skrivsvårigheter.

Under vårterminen 2012 kommer vi att skriva vår Magisteruppsats. Avsikten med studien är att undersöka och beskriva hur speciallärare/specialpedagoger i grundsärskolan stimulerar elevernas fortsatta skrivutveckling. Vi är intresserade av speciallärares/specialpedagogers egna tankar och erfarenheter om sin egen undervisning. Vi vill försöka synliggöra de svårigheter och möjligheter som speciallärarna dagligen ser och ställs inför i sin undervisning med utvecklingsstörda elever. Vi är också intresserade av om, och i så fall hur, din specialpedagogiska påbyggnadsutbildning påverkar dina didaktiska val i undervisningen.

Vi har som avsikt att komma till dig vid två tillfällen. Första tillfället kommer vi att observera en svensklektion i klassen där syftet är att lära känna dig och miljön. Vid andra tillfället kommer vi att göra ytterligare en observation av en svensklektion. Därefter vill vi intervjua dig. Intervjun beräknas ta cirka 1 timme och spelas in på band.

Under intervjun kommer vi att utgå från en frågeguide där vi har fyra temaområden som vi samtalar runt:

- Pedagogens kunskaper och erfarenheter
- Undervisning i fortsatt skrivutveckling
- Svårigheter i den fortsatta skrivundervisningen
- Möjligheter i den fortsatta skrivundervisningen

Studien kommer att göras i olika kommuner. Du som deltar i vår studie är anonym, liksom skolans och kommunens namn. Alla uppgifter behandlas konfidentiellt. Data som skulle kunna ge information om vem du är, redovisas inte i studien. All insamlad data, såsom anteckningar och inspelningar, kommer endast användas i denna studie. Du som deltagare har rätt att avbryta din medverkan under pågående studie om så önskas. Vi kontaktar dig per telefon om några dagar för att höra om du tycker att det skulle vara intressant att delta. Då bokar vi in en tid för observationer och intervju som passar dig och din klass.

Vänligen

Maria Haellquist

Tel: XXXXXXXX

[m.haellquist@XXXXX](mailto:m.haellquist@XXXXX)

Katrine Persson

Tel: XXXXXXXX

[katrine.persson@XXXXX](mailto:katrine.persson@XXXXX)

## Bilaga 3 Fältanteckningar/Observation

Datum:

Tid:

Plats:

<p>Hur menar läraren att egna levda erfarenheter formar undervisningen? (Funderingar/tankar kring begreppet "den levda kroppen" i relation till de didaktiska val som specialläraren gör.)</p>	<p>Vad anser läraren vara svårigheter i det pedagogiska arbetet med elevers skrivutveckling? (Vilka <u>svårigheter</u> ser vi att läraren har i det pedagogiska arbetet med elevers skrivutveckling?)</p>
<p>Vilka didaktiska val gör läraren för att bidra till elevers skrivutveckling?</p>	<p>Vad identifierar läraren som utvecklingsmöjligheter för skrivundervisning i grundsärskolan? (Vilka <u>möjligheter</u> ser vi att läraren har för att utveckla den fortsatta skrivundervisningen?)</p>

## **Bilaga 4 Vår förförståelse**

När man som vi gör en livsvärldsforskning behöver även forskaren lyfta fram delar av sin förförståelse som är av betydelse för studien (Berndtsson, 2001). Vi är båda två utbildade lågstadielärare och har lång erfarenhet av att arbeta i grundskolan som klasslärare. I vår yrkesroll som lågstadielärare har vårt fokus legat på den tidiga läs- och skrivinläringen. De senaste yrkesåren har våra arbetsuppgifter förändrats. Katrine arbetar idag som speciallärare med framför allt elever på mellanstadiet. På mellanstadiet går även inkluderade elever med utvecklingsstörning. Maria arbetar idag som klasslärare i grundsärskolan.

Under vår utbildning till speciallärare i språk- läs- och skrivsvårigheter har mycket fokus legat på läsning och mindre på skrivning. I grundsärskolans läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2011), betonas vikten av att eleverna ska utveckla förmågan att kunna uttrycka sina tankar och åsikter i skrift. Vi tycker att skrivsituationer ofta är svåra och motiga för dessa elever. Det är svårt att motivera eleverna att skriva. Under vår utbildning har vi reflekterat mycket tillsammans om den fortsatta skrivundervisningen, om undervisningens utformning och hur andra lärare arbetar mot läroplanens mål i skrivning. Som varande lågstadielärare ser vi den fortsatta skrivutvecklingen som en utmaning.

Under vår tid som yrkesverksamma lärare har vi mött kollegor som gjort fantastiska insatser för sina elever. Sällan når deras röster ut längre än till de närmsta kollegorna. När vi nu står i en förändrad arbetssituation finner vi det intressant att få ta del av andra lärares erfarenheter av fortsatt skrivning med utvecklingsstörda elever. Vi har båda en förförståelse av elever i behov av stöd och flera av dessa elever har en utvecklingsstörning. Vi har också båda två en förförståelse av att undervisa elever med lindrig utvecklingsstörning.

Vi har valt att genomföra studien i grundsärskolans kontext eftersom vi kommer att arbeta med dessa elever i framtiden. Som forskare i den här studien gäller det för oss att vara vaksamma på hur vår förförståelse kan påverka resultatet.

