



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

STÄRKA SJÄLVKÄNSLAN ELLER TRÅKTRÄNA?

En intervjustudie om hur skrivning kan stimuleras vid skrivsvårigheter i år 1–6.

Anna Fröjd-Jåtby och Heidi Johansen

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet inriktning språk-, läs- och skrivutveckling, SLP610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2018
Handledare:	Arja Kostainen
Examinator:	Yvonne Karlsson
Rapport nr:	xx (ifylles av handläggare)

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet, SLP610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2018
Handledare:	Arja Kostiainen
Examinator:	Yvonne Karlsson
Rapport nr:	xx (ifylles av handläggare)
Nyckelord:	specialpedagogik, skrivsvårigheter, sociokulturellt, fenomenografi, formulera, framgångsrika, didaktiska tillvägagångssätt

- Syfte:** Syftet med studien var att undersöka speciallärares variation av uppfattningar om hur skrivning kan stimuleras för elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift i årskurserna 1–6. De centrala frågeställningarna var: Vilken syn på skrivning beskrivs? Hur definieras begreppet elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift? Vilka didaktiska tillvägagångssätt anses framgångsrika ur ett specialpedagogiskt perspektiv?
- Teori:** Studien har haft sina teoretiska utgångspunkter i ett sociokulturellt perspektiv där språk och samarbete är grundläggande vid inläring. För att belysa resultatet ur ett specialpedagogiskt perspektiv användes relationellt respektive funktionellt perspektiv.
- Metod:** Till föreliggande studie valdes en kvalitativ metod inspirerad av fenomenografi. Det genomfördes fem semistrukturerade intervjuer med speciallärare. Materialet från intervjuerna analyserades och kategoriserades likt den fenomenografiska analysmetoden.
- Resultat:** Ur resultatet i studien framträdde variationer i både synen på skrivning, definitionen av elever som möter svårigheter att formulera sig i skrift samt framgångsrika didaktiska tillvägagångssätt för elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift. Det framkom att förmågan att uttrycka sig i skrift är viktig för att kunna delta i dagens samhälle. Studien visade också på att orsaker till svårigheter med skriften kan bero på flera olika faktorer, vanligast var fonologiska svårigheter. De tre mest framträdande framgångsrika didaktiska tillvägagångssätten var att stärka självkänslan, skapa motivation och arbeta modellerande.

Förord

Nu är vi på upploppet i utbildningen. En utbildning som gett oss nya kunskaper och nya vänner. När utbildningen startade kändes examensarbetet så avlägset trots att vi ofta blev påmind om det och uppmanades att börja tänka kring det tidigt. Nu står vi här. Examensarbetet är snart klart och utbildningen med det. Arbetet med examensarbetet har verkligen varit utvecklande där vi bitvis själva har fått känna på känslan av svårigheter med att formulera sig i skrift. Då finns det några som vi skulle vilja tacka som hjälpt oss på vägen.

Vi skulle vilja rikta ett stort tack till de speciallärare som tog sig tiden att delta i studien, utan er hade det inte blivit någonting. Att få besöka olika skolor och träffa nya personer har varit berikande bara det. Ett stort tack ska även riktas till vår handledare Arja Kostiainen för hennes engagemang och för goda råd och kloka tankar. Sist men inte minst skulle vi även vilja rikta ett stort tack till våra familjer som visat stor förståelse och haft stort tålamod.

Vid arbetet med studien har vi haft möjligheten och förmånen att arbeta med delade dokument. Arbetet delades upp så att Heidi skrev och gjorde första utkastet till avsnittet Teoretiska utgångspunkter och Anna skrev Metoden, därefter bearbetade vi det ihop. Övriga delar har vi gjort tillsammans. Delade dokument har gjort det möjligt för oss att samarbeta utan att vi alltid har behövt vara på samma plats, vilket medfört att vi har läst, ändrat och förbättrat texten tillsammans. Vi har även träffats ofta för att arbeta med delar där vi känner att det underlättat att vara tillsammans, såsom vid resultatbearbetningen. Arbetet är verkligen ett gemensamt arbete.

Anna Fröjd-Jåtby och Heidi Johansen

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Definition av begrepp.....	2
2	Syfte och forskningsfrågor	3
3	Bakgrund	4
3.1	Styrdokumentens syn på skrivning	4
3.2	Historiskt perspektiv på skrivning.....	4
3.3	Skrivning och digitala verktyg	5
3.4	Skrivningens olika utvecklingssteg.....	5
3.5	Vad innebär skrivning?	6
4	Tidigare forskning	8
4.1	Forskningens syn på skrivning.....	8
4.2	Skrivsvårigheter enligt forskning.....	8
4.3	Framgångsrika didaktiska tillvägagångssätt enligt forskning	9
4.3.1	Modeller för skrivundervisning	9
4.3.2	Färdighetsträning	10
4.3.3	Skapa engagerade skribenter.....	11
5	Teoretiska utgångspunkter	13
5.1	Sociokulturellt perspektiv	13
5.2	Specialpedagogiska perspektiv	14
6	Metod	15
6.1	Fenomenografisk ansats och analys	15
6.2	Val av metod	16
6.3	Kvalitativa intervjuer.....	16
6.4	Pilotstudie.....	16
6.5	Urval.....	17
6.5.1	Urval av informanter.....	17
6.5.2	Urval av intervjufrågor	17
6.6	Genomförande.....	17
6.7	Analys.....	18
6.8	Etik	18
6.9	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	18
7	Resultat.....	20
7.1	Kategori A: Vilken syn på skrivning beskrivs?	20
7.1.1	A1. Medborgarskap	20
7.1.2	A2. Kompetens och kunskap	21

7.1.3	A3. Läsning.....	21
7.1.4	A4. Tankar och identitet	21
7.1.5	A5. Mediering av uttryck.....	21
7.2	Kategori B: Hur definieras begreppet elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift? 22	
7.2.1	B1. Fonologiska svårigheter	22
7.2.2	B2. Minnesförmåga	22
7.2.3	B3. Idébrist.....	22
7.2.4	B4. Struktur.....	23
7.2.5	B5. Formulera	23
7.2.6	B6. Funktionsvariationer	23
7.2.7	B7. Motorik.....	23
7.2.8	B8. Olust	23
7.3	Kategori C: Vilka didaktiska tillvägagångssätt anses framgångsrika vid skrivundervisning ur ett specialpedagogiskt perspektiv?	23
7.3.1	C1. Stärka självkänslan.....	23
7.3.2	C2. Motivation	24
7.3.3	C3. Modellering	24
7.3.4	C4. Kompensatoriska hjälpmedel	25
7.3.5	C5. Bilder	25
7.3.6	C6. Mottagare	25
7.3.7	C7. Motorik.....	26
7.3.8	C8. Bedömningsdiskussion.....	26
7.3.9	C9. Stödstruktur	26
7.3.10	C10. Övning	26
8	Diskussion	27
8.1	Resultatdiskussion.....	27
8.1.1	Vilken syn på skrivning beskrivs?	27
8.1.2	Hur definieras begreppet elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift?..	28
8.1.3	Vilka didaktiska tillvägagångssätt anses framgångsrika vid skrivundervisning ur ett specialpedagogiskt perspektiv?	29
8.2	Metoddiskussion.....	31
8.3	Studiens kunskapsbidrag.....	32
8.4	Förslag till vidare forskning	32

Referenslista

Bilaga A: Missivbrev

Bilaga B: Frågeguide

1 Inledning

En upplevelse vi har är att förmågan att kunna läsa och skriva blir allt viktigare i dagens samhälle. Skrivning är inte längre vad den tidigare har varit, digitaliseringen har bidragit till ett förändrat sätt att skriva och kommunicera med ord och bilder. Medieanvändningen hos unga ökar stadigt och är idag integrerad i deras vardag (Statens medieråd, 2017). Det skrivs mer via sociala medier och mejl, även bland barn. Informationstekniken kräver även av oss att vi kan skriva för att exempelvis kunna söka information. Det gör, enligt vår syn, det viktigare hur vi uttrycker oss. Trots att elever på låg- och mellanstadiet skriver mer på sin fritid idag, finns det elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift i skolan. Graham, Bollinger, Booth Olson, D'Aoust, MacArthur, McCutchen och Olinghouse (2012) vill lyfta fram att det är av vikt att barn lär sig skriva tidigt eftersom skriften är viktig för kommunikation, inläring och för att kunna uttrycka sig. Vidare betonar de att eleverna behöver få undervisning i skrivprocessen samt dagligen erbjudas tid för att skriva. Frågan vi då ställer oss är hur det ser ut i grundskolan kring förmågan att formulera sig i skrift och tillvägagångssätt som gynnar elever som möter svårigheter i detta. Syftet med studien är att undersöka speciallärares uppfattningar om hur skrivning kan stimuleras för elever i årskurserna 1–6, som möter svårigheter att formulera sig i skrift.

Barnkonventionen framhåller varje barns rätt till utbildning som en mänsklig rättighet (UNICEF Sverige, 2009). Undervisningen ska anpassas till varje individs enskilda behov och förutsättningar för att utveckla tilltro till sin språkliga förmåga för att kunna uttrycka sig i olika sammanhang med ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen (Skolverket, 2017). Att lära eleverna att skriva är ett centralt uppdrag för skolan eftersom god skrivförmåga ger elever större förmåga att klara av skolan och dess skriftspråkliga sammanhang samt ger dem fler valmöjligheter i framtiden såsom yrkesval och de blir rustade för en framtid som aktiva samhällsmedborgare (Lorentzen, 2009). En erfarenhet vi själva har är att det idag ställs högre krav på förmågan att kunna formulera sig i skrift än tidigare när det till exempel gäller praktiska yrken. Det betyder att även de personer som önskar arbeta mer praktiskt behöver kunna hantera och känna sig, till viss del, bekväma med skriftspråket.

Lundberg (2008) och Wengelin och Nilholm (2013) skriver att det finns elever som kommer över sina lässvårigheter medan skrivsvårigheterna kvarstår. Vid studier om läs- och skrivsvårigheter har ofta betoningen legat på läsningen och det finns idag färre studier kring skrivning än kring läsning. (Liberg, 2006; Swärd, 2015; Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015). En möjlig förklaring till mindre kunskap kring skrivning skulle, enligt Nilholm och Wengelin (2013), kunna vara att skrivforskningen är nyare än läsforskningen.

Vidare lyfter Fridolfsson (2015) fram att det vid skrivning blir tydligt om svårigheter finns och det kan leda till att elever väljer att avstå från att skriva. Som verksamma lärare finns en kunskap om att det finns de elever som knäcker läskoden, är godkända läsare och möter svårigheter med skrivningen. De blir sittandes och vet inte hur de ska skriva. När de väl kommer igång blir det en torftig text och meningarna är ofullständiga. Calkins och Ehrenworth (2016) betonar att allt fler skolor idag blir medvetna om skrivningens betydelse och att skrivundervisningen behöver bli mer prioriterad. Att skrivandet har fått ett större fokus beror bland annat på den tekniska utvecklingen och alla möjligheter till kommunikation via den. Skrivprocessen är, enligt Calkins och Ehrenworth, en lärd färdighet som kommer av att skriva regelbundet. Här har ett intresse väckts hos oss att ta reda på mer kring vad som kan hjälpa de elever som möter svårigheter med att skriva och formulera en text.

I examensordningen (SFS 2011:186) beskrivs att speciallärare inom läs- och skrivutveckling bland annat ska kunna möta, kartlägga elever som möter svårigheter i sin läs- och skrivutveckling. I uppdraget ingår även det förebyggande arbetet med att forma språkutvecklande lärmiljöer tillsammans med övriga lärare. Utifrån detta och att ett av skolans viktigaste uppdrag är att lära elever att skriva och formulera sig i skrift samt att det idag finns färre studier och kunskap om undervisning kring skrivutveckling än läsutveckling, kommer studien fokusera på skrivning. Studien kommer att undersöka speciallärares syn på skrivning, hur de definierar elever som möter svårigheter med att

formulera sig i skrift samt deras uppfattningar om framgångsrika didaktiska tillvägagångssätt för dessa elever, i årskurserna 1–6.

1.1 Definition av begrepp

Studien bygger, utifrån syfte och frågeställningar, på tre centrala begrepp: formulera, didaktiska tillvägagångssätt samt framgångsrika. Definition av begreppen har valts att göras på följande sätt. I studien har ordet ”formulera” valts framför begreppet uttrycka. I de fall då litteraturen eller informanter valt att använda begreppet uttrycka används uttrycka. Orden kan ses som synonymer till varandra, men innebörden i orden kan tolkas olika. Ordet uttrycka kan uppfattas som ett vidare begrepp och handla om olika sätt att uttrycka sig på exempelvis med bilder. Begreppet formulera kopplar vi till förmågan att designa en text. Begreppet ”didaktiska tillvägagångssätt” står för olika sätt att välja att undervisa på och begreppet framgångsrika definieras i denna studie som gynnsamma för elevens utveckling, att det som anses framgångsrikt är det i förhållande till elevens utveckling.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka speciallärares variation av uppfattningar om hur skrivning kan stimuleras för elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift i årskurserna 1–6.

De centrala frågeställningarna är:

1. Vilken syn på skrivning beskrivs?
2. Hur definieras begreppet elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift?
3. Vilka didaktiska tillvägagångssätt anses framgångsrika ur ett specialpedagogiskt perspektiv?

3 Bakgrund

Här nedan kommer litteratur kopplat till skrivning presenteras för att ge en bakgrund kring studiens syfte om hur skrivning kan stimuleras för elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift. Det kommer att redogöras för styrdokumentens syn, ett historiskt perspektiv, skrivning och digitala verktyg, skrivningens olika utvecklingssteg samt vad skrivning kan innebära enligt litteraturen.

3.1 Styrdokumentens syn på skrivning

Skrivundervisningen ska bidra till skrivarlust och möjlighet till att uttrycka fantasi och berättarglädje men även för att kommunicera funktionellt med en mottagare (Skolverket, 2017). Språk, lärande och identitetsutveckling är nära sammankopplade med varandra och för att stärka tron på sin språkliga förmåga ska eleverna ges möjlighet att samtala, läsa och skriva. Skriftspråket ska kunna användas till att formulera sig på ett rikt och nyanserat sätt. Eleverna ska kunna skriva olika slags texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Texterna ska omfatta ett fungerande innehåll, beskrivningar, struktur, språklig variation och med grundläggande regler för stavning, skiljetecken och språkriktighet (Skolverket, 2018).

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska eleverna ges förutsättningar, ledning, stöd och stimulans att utvecklas så långt som möjligt och hänsyn ska tas till elevernas behov. Skolans uppdrag är att stärka elevernas utveckling och möta enskilda elevers behov av extra anpassningar eller särskilt stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling. Skolan ska sträva efter att vara en social trygg gemenskap där varje elev har rätt att göra framsteg och bemästra svårigheter (Skolverket, 2018). Svenska Unescorådet (2006) betonar att skolan ska vara en plats där alla barns språkliga behov tillgodoses.

3.2 Historiskt perspektiv på skrivning

Ericson (2010) skriver att läs- och skrivsvårigheter på 1800-talet ansågs bero på en hjärnskada och läs- och skrivsvaga elever fick gå om en eller flera klasser. Orsaker till svårigheter trodde de då berodde på fattigdom, naturfel hos barnen eller vårdslöshet från föräldrar. I början på 1900-talet upptäcktes fler faktorer på läs- och skrivsvårigheter såsom dålig perception, synfel, sänkt inlärningsförmåga, neurologisk defekt eller bristande skolundervisning. I mitten på 1900-talet föregicks en elevs placering i en läsklass eller läsklinik av en utredning för att ta reda på elevens svårigheter. Under senare delen av 1900-talet ansågs elevens svårigheter vara orsakade av skolan och till följd av det upphörde utredningarna av eleverna. Kunskapen om utredningar och behandlingar av läs- och skrivsvårigheter avtog och orsaker till svårigheter förklarades med att eleven var omogen. Det var i slutet på 1900-talet som en förståelse för läs- och skrivsvaga växte fram och forskningen övergick till att handla om att läs- och skrivsvårigheter orsakas av olika faktorer.

Att idag kunna både läsa och skriva är av vikt både ur ett individuellt och ett samhällsekonomiskt perspektiv. Det finns tydliga samband mellan befolkningens förmåga att läsa och skriva och landets välförhållanden. Ur ett individualistiskt perspektiv kan det innebära stora skillnader om personer kan komma med i de sammanhang som kräver läsning och skrivning eller inte (Fridolfsson, 2015). Det samhällsrelaterade perspektivet delas av Graham et. al. (2012) och Wengelin och Nilholm (2013) som hävdar att läsning och skrivning behövs för att ha möjlighet att välja yrkeskarriär och kunna delta aktivt i samhället. Likt det individualistiska perspektivet belyser Taube (2013) skrivningens betydelse i skolan som ett arbetsverktyg du behöver för att kunna svara på frågor, sammanställa information samt presentera egna tankar och idéer. Taube poängterar även att det skrivna ordet är lättare att komma ihåg och svårare att ignorera än muntlig kommunikation. För att klara viktiga ärenden kan personer, som har svårt för att uttrycka sig i skrift, bli i behov av andras stöd.

Lundberg (2008) belyser skriftens betydelse för att få syn på sina tankar och menar att skriften gör det möjligt att utveckla sitt tänkande genom att studera den egna skriften och ställa frågor om den. När en

person väl blir medveten om sina egna tankar kan den sedan utifrån det styra sina handlingar till att bli medvetna och väl genomtänkta. Utifrån denna diskussion anser Lundberg att förmågan till ett funktionellt skriftspråk är en grundläggande rättighet som alla ska ha. Även Taube (2013) tar upp skrivandets betydelse för reflektion och personlig utveckling.

3.3 Skrivning och digitala verktyg

Statens medieråd (2017) redovisar att de nio- till tolvåringar som använder internet mer än tre timmar varje dag har ökat fyrfaldigt det senaste decenniet. I samma åldersgrupp har användandet av mobiltelefon femdubblats de senaste sex åren. Medieanvändningen hos unga har gått från att vara en begränsad del av fritiden till att idag vara integrerad i de ungas vardag. Mobiltelefonen har utvecklats från att *bara* vara en telefon till att innebära en dator, tv, radio, spelkonsol, musikspelare och information som ständigt finns tillgängligt. Medieanvändningen har förändrats till följd av den smarta mobilen och internetåtkomstens genomslag.

Jonson och Wallin (2016) redogör för hur digitaliseringen i samhället och skolan ger nya möjligheter för elever som möter svårigheter att uttrycka sig i skrift. Genom att skriva med digitala verktyg såsom dator, surfplatta eller mobiltelefon kan det vara enklare att fokusera på innehållet istället för att lägga energi på att forma bokstäver om svårigheterna sitter i motoriken. Det kan även vara enklare att redigera en text utan att behöva sudda och skriva om för hand. Möjligheter att anpassa typsnitt, storlek på text, radavstånd och färg på bakgrund eller bokstäver finns tillgängliga på ett digitalt verktyg. Elever som möter svårigheter att skriftligt uttrycka sig kan, enligt författarna, vara hjälpta av ljudande tangentbord och talsyntes som ger ljudstöd vid skrivning. När skrivandet är ett hinder kan taligenkänningsprogram och dikteringsfunktionen omvandla talat språk till skriven text. En annan möjlighet är att använda rättstavningsprogram, vilken också går att stänga av vid behov eller önskemål.

Det finns flera digitala verktyg som möjliggör att skriva tillsammans digitalt genom delade dokument. Dessa program gör det även möjligt för lärare att ge eleverna digital skriftlig eller inspelad muntlig respons i programmet. När eleverna får möjlighet att skriva tillsammans kan motivationen hos eleverna öka, då de skriver gemensamt och kan reflektera kring texter tillsammans. Flera digitala program erbjuder möjligheten att elever kan prata in sina svar istället för att skriva. På detta sätt finns möjlighet att visa sina förmågor även när elever möter svårighet att formulera sig i skrift (Jonson och Wallin, 2016).

Trots att vi idag, genom vår teknik, har möjlighet till dikteringsfunktioner, stavnings- och grammatikkontroller så framhäver Lundberg (2008) att det är centralt att lära sig skriftspråket. För att kunna använda stavnings- och grammatikfunktionerna krävs att det finns en idé om en snarlik stavning som den rätta för att programmet ska kunna känna igen det. När det gäller dikteringsfunktionen så skulle det lätt bli ett svårförstått nedskrivet talspråk, om inte skriftspråkets utmärkande drag finns.

3.4 Skrivningens olika utvecklingssteg

Fridolfsson (2015) och Wengelin och Nilholm (2013) redogör för skrivutvecklingens olika nivåer och liknar det vid läsningens. Som första steg kommer den så kallade pseudoskrivningen/lekskrivning. Här härmar barnet de vuxna och skriver krumelurer som påminner om bokstäver. Nästa steg kallas för logografisk skrivning/helordsskrivande vilket innebär att barnet ritar eller kopierar ord som exempelvis namn. De känner inte till den alfabetiska principen än, utan bokstäverna kan komma i vilken ordning som helst och barnet kan ibland skriva från höger till vänster. Nästa steg i utvecklingen blir den alfabetiska skrivningen då barnet skriver ljud för ljud. Nu kan de den alfabetiska principen och börjar förstå kopplingen mellan fonem och grafem. En van skribent kan, enligt Fridolfsson (2015) ibland behöva använda sig av den alfabetiska ordningen då ett långt eller svårstavat ord ska skrivas. Att sedan kunna skriva utan att behöva lägga fokus på stavningen kallas för en automatiserad skrivning eller ortografisk skrivning. För många kommer och utvecklas detta genom att exempelvis

läsa i stor omfattning, de lär sig att se hur orden stavas. Det är dock inte alla som är hjälpta av det. För att uppnå en ortografisk stavning krävs en god fonologisk förmåga. Vad som även underlättar stavningen är att få en morfologisk stavning. Då finns kunskap om hur orden är uppbyggda, dvs. ords stammar och ändelser, som kan hjälpa till vid stavning.

Lundberg (2008) betonar att vi ska vara försiktiga med att dela upp en skriftspråksutveckling då den är en helhet. Vidare poängterar han dock att det finns elever som behärskar delar av skrivandet som exempelvis stavning, men möter svårigheter i att formulera sina tankar. Nedan presenteras Lundbergs syn på skrivutveckling som innehåller följande komponenter: *stavning, meningsbyggnad och textform, funktionell skrivning* (innehållet) och *skapande skrivning* samt *intresse och motivation*. Varje komponent innehåller i sig flera utvecklingssteg. När det gäller *stavningen*, som påminner till stor del om Fridolfssons (2015) ovan beskrivning, går barnet från ett klotterskrivande till en, som sista steg, automatiserad stavning där olika metoder kan användas för att stava orden rätt (ex. ljudning, regler etc.). *Meningsbyggnad och textform* är den andra utvecklingsdimensionen, vilken går ut på att barnet börjar med att skriva enstaka ord och successivt utvecklar meningsbyggnaden för att avsluta med att skriva en text som kan läsas och förstås av vem som helst. Utvecklingsdimensionen *funktionell skrivning* börjar med att barnet skriver sitt namn på teckningar, går vidare med att skriva lappar med korta meddelanden, svara på frågor om en text till att skriva och bearbeta sin text utifrån syftet och mottagare. I utvecklingssteget *skapande skrivning* handlar det om hur barnet kan skriva och berätta om sina känslor och upplevda händelser etc. Det börjar med att barnet muntligt kan berätta så att någon annan kan skriva ner för att längre fram kunna skriva egna berättelser med röd tråd och avslutas med att skriva dikter där känslor framträder tydligt. Den sista dimensionen som tas upp är *intresse och motivation* där målet är att barnen skriver med lust och glädje. Det handlar om att skapa ett tillåtande klassrumsklimat präglad av respekt, glädje och gemenskap.

3.5 Vad innebär skrivning?

Vid skrivning används både långtids- och korttidsminnet samt arbetsminnet. Det är i från långtidsminnet som idéer hämtas till vad som ska skrivas. Från långtidsminnet hämtas även information om hur skrivning går till samt hur bokstäver och ord ser ut och stavas. För att hålla ordning på vad som ska skrivas används korttids- och arbetsminne (Fridolfsson, 2015; Lundberg, 2008). Vidare poängterar Fridolfsson (2015) och Lundberg (2008) samt Graham et. al. (2012) att kunskaper kring det tekniska i skrivandet (stavning, mellanrum, bokstävers form osv.) behöver vara automatiserat annars är risken stor att minnet inte räcker till för att komma ihåg vad som ska skrivas. Graham et al. (2012) och Lundberg (2008) lyfter även fram att skrivning är en kognitiv, icke linjär, process som går fram och tillbaka då nya tankar dyker upp under tiden som vi skriver och texten bearbetas fortlöpande.

Graham et. al. (2012) och Fridolfsson (2015) betonar att skriva är mer än att bara dokumentera. Syftet ska hela tiden finnas i åtanke och utifrån det ska skribenten planera vad som ska skrivas och hur det ska skrivas. Graham et. al. (2012) förklarar att det behöver finnas en förståelse av läsarens perspektiv hos den som skriver för att kunna förstå vad läsaren behöver veta. Enligt Fridolfsson (2015) behöver skribenten för att förtydliga för läsaren kunna klara av att beskriva miljöer och händelser som inte finns här och nu och som inte är synliga för läsaren.

Hagtvet (2009) liknar skrivning med läsningens simple view of reading och beskriver skrivning enligt formeln $\text{Skrivning} = \text{Inkodning} * \text{Budskapsförmedling}$. Med det menar Hagtvet att skribenter ska klara av att göra om fonem till grafem, formulera ett budskap samt formulera bokstäver till ord som blir till satser som står för det budskap som de vill förmedla. Liberg (2006) menar att för kunna lära sig att skriva är det av vikt att ha bokstavskunskap, fonologisk medvetenhet, kunna inkoda och avkoda både med ljudnings- och helordsteknik samt ha en metakognitiv förmåga.

En svårighet som finns som, enligt Fridolfsson (2015), påverkar skrivning är kopplingen fonem - grafem. Vid osäkerhet kring hur ordet låter eller stavas så påverkas innehållet i texter. Är den kunskapen inte automatiserad utan minnet har fullt upp med det så finns det ingen energi kvar till att

hantera innehållet i texten. Wengelin och Nilholm (2013) konstaterar att elever som har skrivproblem ofta upplever stavningen som det svåraste. Samtidigt har eleverna låg hastighet när de skriver och stoppar ofta mitt i ord och deras texter får en talspråklig karaktär. Författarna vill belysa att det inte alltid behöver vara många stavfel för att en elev ska ha det ansträngande med stavningen. Vissa elever lägger all sin energi på att stava rätt. Det resulterar sedan i att det inte finns någon kognitiv kapacitet kvar till de andra delarna i en skrivprocess, såsom innehållsplanering, redigering, mottagare, struktur osv. Ibland kan frågan ställas om längden på texten är korrelerat med textens kvalitet eller lärarnas betyg. Den slutsatsen ska inte dras, anser Wengelin och Nilholm. Däremot menar de på att det är många processer som är automatiserade när orken finns att skriva långa texter.

Nilholm (2012) understryker att det finns en risk att problem i skolan som en följd av otillräckliga möjligheter, kan bedömas bero på inlärningssvårigheter eller funktionsvariationer. Nilholm betonar elevens rättighet att få bekräftelse för en svårighet men att svårigheten ska ge följder för hur undervisningen bör utformas. Druid-Glentow (2006) framhåller att elever som möter skrivsvårigheter med erfarenheter av misslyckanden är ängsliga för nya misslyckanden och för att inte räcka till. När kraven på sig själv, från föräldrar eller lärare upplevs ouppnåeliga blir skrivning något som undviks så långt som möjligt för att undkomma ångest och obehag vid ett eventuellt misslyckande. Individens självbild byggs upp på vad som görs och därför blir individen nedbruten av negativ kritik för något individen gjort. Författaren understryker att skrivsvårigheter kan leda till en negativ självbild som riskerar att hålla i sig till vuxen ålder. Självbilden kan stärkas genom tydliga instruktioner, rimligt ställda krav med möjlighet att arbeta i egen takt och tid till att avsluta sina uppgifter.

Ehrnlund och Ekerstedt (2015) betonar vikten av att undervisningen utöver explicit skrivundervisning behöver handla om att skapa ett tillåtande tryggt klassrumsklimat där eleverna vågar samtala och lyfta funderingar och frågor. Fridolfsson (2015) understryker att skrivning kräver träning, precis som läsningen gör samt att undervisningen ska vara varierad och strukturerad. Ehrnlund & Ekerstedt (2015) ger förslag på modellering som strukturerad undervisning. Att modellera innebär att eleverna arbetar tillsammans, med läraren som leder arbetet, där målet är att eleverna senare ska kunna arbeta självständigt. Genom att arbeta modellerande kan alla delta, även de elever som möter svårigheter. Lektionerna har en tydlig struktur som eleverna känner igen sig i, vilket skapar trygghet och de kan uttrycka sig muntligt och föra muntliga resonemang.

4 Tidigare forskning

Under denna rubrik presenteras både nationell och internationell forskning kopplat till studiens syfte att stimulera skrivning och studiens frågeställningar som är synen på skrivning, definition av begreppet elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift samt vilka didaktiska tillvägagångssätt som anses framgångsrika ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

4.1 Forskningens syn på skrivning

Flower och Hayes (1981) har genomfört en detaljerad studie med en protokollanalys som bygger på en teori kring kognitiva processer vid skrivning. Teorin handlar om fyra olika huvudpunkter. De fyra huvudpunkterna går ut på att skrivprocessen är en samling av olika tankeprocesser som skribenten behöver organisera medan den skriver en text. Processen är hierarkisk men där processerna kan gå in i varandra. Skrivningen är en målinriktad tankeprocess och styrs av skribentens mål där skribenten arbetar med och formulerar sina egna mål och delmål. Under studien dokumenterade forskarna i protokoll och förde en detaljerad lista över vad som hände i skribentens huvud under tiden texten skrevs. För att komma åt skribenternas tankar ombads de att tänka högt och beskriva allt som de tänkte. Genom detta arbetssätt kom forskarna åt tankeprocesser vid skrivning. Utifrån deras protokoll kom de fram till en modell över hur skrivning går till. Modellen kan identifiera tre huvudsakliga processer vid skrivning: planering, översättning och granskning. Processerna är hierarkiskt ordnade, dock inte linjära, utan kan behöva användas när som helst och även i samband med en annan process. Skribentens mål under arbetet är betydelsefulla och de är både långsiktiga och kortsiktiga. Flower och Hayes anser, utifrån deras teori och modell, att skrivning är en komplex och fantasifull handling som kräver effektiva kognitiva processer.

I sin avhandling som bygger på en etnografisk ansats beskriver Yassin Falk (2017) att skrivning ses som en social aktivitet. Yassin Falk genomförde observationer i en årskurs 3 där olika skrivprojekt observerades. Studiens resultat visar att skrivning är en aktivitet som sker tillsammans med andra där dialogen har central betydelse för textskapande. Det framkommer även att skrivning har en nära sammankoppling med läsning. Vidare skriver Yassin Falk att skrivning är en mångsidig aktivitet som kan olika syften och olika typiska drag.

4.2 Skrivsvårigheter enligt forskning

Det är många som finner det mödosamt att skriva, ofta många fler än vad som tros, anser Strömquist (2014). Vidare poängterar Strömquist att skrivning, kopplat till arbete och studier, är en komplicerad process. Idag skriver vi i stor omfattning på sociala medier, men det liknar hon vid ett nedskrivet talspråk, vilket inte är samma sak. Att skriva är en lång process som är både omfattande och tidskrävande. Hon diskuterar även huruvida förmågan att skriva är nedärvd eller inlärd. Strömquists åsikt är att alla inte kan bli författare men alla kan lära sig att skriva för att klara sig i samhället, genom övning.

Re och Caretti (2016) genomförde en fallstudie i årskurs 4 och 5. I deras studie deltog 18 elever med god läsförståelse och 18 med svag läsförståelse. De ville i sin studie jämföra och se om det var någon skillnad i hur elever med god respektive svag läsförståelse kunde genom text beskriva orsakssamband med hjälp av serier. I en del var eleverna tvungna att dra slutsatser och i en annan fanns hela händelseförloppet beskrivet med hjälp av bilderna. Elevernas texter bedömdes både kvantitativt och kvalitativt utifrån olika kriterier. Re och Caretti fann i studien att det var skillnad mellan eleverna med god respektive svag läsförståelse. Eleverna med god läsförståelse följde en berättelses typiska uppbyggnad, vilka de med svag läsförståelse inte gjorde. De eleverna med svag läsförståelse visade brist i ordförråd, meningsbyggnad och gjorde färre kausala samband jämfört med eleverna med god läsförståelse. I studien framkom det även att oavsett om det handlade om serierna med eller utan sambandsförklaringar så skrev eleverna med svag läsförståelse kortare och mindre utvecklande. Studien visar, menar Re och Caretti, på att orsaken till svårigheter med expressiv skrivning beror på

förmågan att hantera och samordna kunskap om historiens struktur snarare än förmågan att dra orsakssamband. Resultaten visar även att eleverna med svag läsförståelse skrev texter med mindre sammanhang och att händelserna i texterna blev staplade på varandra vilket ledde till lägre kvalitet på texterna.

En annan anledning till mindre utvecklade texter beror enligt Graham och Harris (2006) på svårigheter med stavning. I sin artikel presenterar de information från en interventionsstudie gjord på elever i årskurs 1 som riskerade att få skrivsvårigheter. Interventionen handlade om att skriva bokstäverna, handstilen, kunskapen fonem-grafem samt stavningsmönster. Denna intervention gjordes då de sett att textinnehåll påverkas av stavningsförmågan. Då en elev inte vet stavningen på ett ord väljer eleven bort ordet och istället väljer ett mer lättstavat ord. Det i sin tur påverkar vokabuläret i texterna.

Det är den abstrakta karaktären i skriften som gör att en del elever upplever svårigheter med att skriva. Skriftspråket innehåller syntaktiska konstruktioner (meningsbyggnader) med inbäddade sats, konjunktioner och syftningar som behöver klargöras. Att skriva ställer höga krav på minnesfunktionerna eftersom det både är en tanke- och arbetsprocess. Det krävs att forma bokstäver eller hitta rätt bokstav vid tangentbordet och att formulera innehållet i texten. Begränsat ordförråd, svårigheter med bisatser, prepositioner och böjningar samt begränsat arbetsminne kan bli orsaker till skrivsvårigheter. Andra orsaker kan vara uppmärksamhets- och koncentrationsproblem och organisationsproblem såsom att leva sig in i en annan persons situation och svårigheter med att föreställa sig mottagarens villkor (Lundberg, 2008).

Att kunna hantera olika metoder och material framhålls av Alatalo (2011) som en del av lärarskickligheten. Alatalo gjorde i sin studie intervjuer med åtta lärare och enkätundersökning med 300 lärare (varav 31 var speciallärare eller specialpedagoger) som undervisar i årskurserna 1 och 3 angående deras egna språkkunskaper och fann luckor i deras kunskaper i svenska språket och dess struktur. "Dessa brister kan antas försvåra för lärare att utöva en professionell läs- och skrivundervisning eftersom det kan vara svårt för dem att varierat och insiktsfullt hjälpa elever som har svårigheter i dessa avseenden" (s.188). De som klarade testen bäst var "lågstadielärarna" som gått den äldre lågstadieläroinutbildningen. Utifrån resultatet i studien ifrågasätter Alatalo vem som ska kunna hjälpa eleverna om inte lärarna och speciallärarna har tillräckliga kunskaper.

4.3 Framgångsrika didaktiska tillvägagångssätt enligt forskning

Nedan presenteras olika didaktiska tillvägagångssätt som forskningen finner framgångsrika. Det råder en samstämmighet i forskning att det är centralt att, på olika sätt, träna skrivning varje dag (Graham et al., 2012; Lundberg, 2008).

4.3.1 Modeller för skrivundervisning

Tjernberg (2013) drog i sin praxisorienterade studie med deltagande observationer och samtal med lärare i årskurs 1–5 slutsatsen att framgångsrik skrivpedagogik utgår ifrån ett språkutvecklande arbetssätt, både muntligt och skriftligt. Studien som pågick under fem terminer fokuserade på elever som låg i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter. Resultatet visade att det var betydande att eleverna får vara aktiva och tillsammans ges möjlighet att samtala, läsa och skriva. Metoden som beskrivs i Tjernberg (2016) grundar sig på hennes avhandling från 2013. Metoden kallas för processinriktad skrivundervisning. Den är indelad i tre delar, en minilektion, självständigt skrivande (med vägledande samtal) och en avslutande diskussion/reflektion. Det är under minilektionen som läraren modellerar, och visar hur andra gjort och eleverna får möjlighet att pröva en teknik. Enligt Tjernberg (2016) är det positivt ur ett specialpedagogiskt perspektiv att alla kan arbeta och utvecklas på sin egen nivå, det stimulerar det metakognitiva tänkandet, de lär av varandra samt att olikheter hos individer ses som tillgångar. I sina vägledande samtal är det lärarens uppgift att identifiera var eleven befinner sig, vart den ska och vad som krävs för att komma dit. För läraren blir en av den mest centrala uppgiften att identifiera och undervisa om det som eleverna bäst behöver just då.

Det är, enligt Graham et. al. (2012), lärarens uppgift att lära ut och modellera för eleverna varje steg i skrivprocessen. Forskarna skriver rekommendationer om hur skrivundervisningen bör bedrivas för att förbättra elevernas skrivfärdigheter och skrivtekniker och rekommenderar att läraren börjar med bakgrundskunskap, beskriver strategin och modellerar. Rekommendationerna bygger på en metaanalys av över 20 års forskning i grundskolan om skrivundervisning. Eleverna får börja i små grupper, öva med stöd och sist arbeta självständigt. Ansvar får inte läggas över på eleverna för tidigt. De vill även i sina rekommendationer belysa och trycka på att läraren behöver lära eleverna att kunna använda sig av skrivprocessen för olika syften, att eleverna får lära sig och bli förtrogna med de olika momenten i skrivprocessen. Graham et. al. beskriver att det i skrivprocessen ingår planering av idéer och mål, göra ett utkast (utarbetande), ha någon som läser och ger kontinuerlig respons på innehållet (delning och revidering), att få respons på det språkliga (redigering) för att sist på något sätt, muntligt eller skriftligt, publicera sin text. Samtliga delar behöver övas och tränas på så att eleverna lär sig dem och de får inte ses som en linjär process, utan det rör sig fram och tillbaka.

Gibbons (2016) beskriver cirkelmodellen som använder sig av modellering som didaktiskt tillvägagångssätt i form av lärarstöd i början av skrivprocessen, för att efter hand låta eleverna successivt klara aktiviteten på egen hand. Cirkelmodellen består av fyra faser där den första fasen innebär att tillägna sig förståelse och bakgrundskunskap kring det aktuella undervisningsområdet och textens typiska genredrag. Den andra fasen handlar om att få ta del av goda exempel inom det aktuella området och skaffa sig förebilder genom att exempelvis studera texter i den utvalda genren. Tredje fasen innebär att läraren och gruppen tillsammans skriver en gemensam text. Genom processens tre första faser agerar läraren modell för att konkretisera och synliggöra textens uppbyggnad genom skrivprocessen. Sista fasen går ut på att eleverna skriver individuella texter. Gibbons betonar vikten av att avsätta ordentligt med tid till fas 1–3 för att resultatet i fas 4 ska bli positivt.

Graham et. al. (2012) framhåller att läraren behöver undervisa och lära eleverna att skriva för olika syften och på olika sätt, olika genrer. Det är först när eleverna förstår skillnaden mellan olika genrer som de kan använda det mer medvetet. Eleverna kan också ges möjligheten att studera andras texter för att leta efter texttypiska drag, struktur och ordval. För elever som möter svårigheter kan ett sätt vara att få fylla i luckor i en text. Ett exempel som ges är att skriva på ett tema och utifrån det temat kan eleverna få skriva olika genrer, exempelvis en dikt eller dagbok om "En varm sommardag". Lundberg (2008) vill lyfta fram det positiva med att eleverna uppmanas till att tänka högt inför att de ska skriva. Som stöd för sina tankar kan de använda sig av tankekartor eller bilder/teckningar.

4.3.2 Färdighetsträning

Resultatet i Graham et. al:s (2012) metaanalys visar att lärarna behöver hjälpa eleverna att utveckla automatiserade kunskaper när det gäller handstil, stavning, meningskonstruktion och fingersättning. Problem med stavning kan leda till att de ord som anses svårstavad väljs bort. En skribent behöver också kunna skriva med varierad meningsbyggnad för att det ska bli intressant att läsa. För att eleverna ska kunna lyckas med detta så rekommenderas att lärarna lär ut stavning, både ljudenligt, ljudstridigt och utifrån ords uppbyggnad (morfologi). Lärarna behöver också visa och lära ut meningsbyggnad och att skriva med varierad meningsbyggnad samt arbeta med beskrivande ord. Forskarna ger exempel på att eleverna kan börja med att fylla i luckor i meningar, bygga ut meningar och slå ihop meningar. Enligt Lundberg (2008) kräver syntaktiska svårigheter (svårigheter med meningsbyggnad, t.ex. inskjutna sats) stödjande och uppmuntrande skrivundervisning och undervisning av skrivregler. Graham et. al. (2012) och Lundberg (2008) betonar att för att lyckas och bli en skicklig skribent behöver kunskaper såsom stavning och meningskonstruktion automatiseras. När kunskaperna är automatiserade kan fokus istället läggas på innehållet i det som är tänkt att skrivas.

Ett annat framgångsrikt didaktiskt tillvägagångssätt för att formulera meningar är, enligt Saddler, Behforooz och Asaro (2008), att låta eleverna i jämlika par arbeta med att bygga ut meningar. Anledningen till jämlika par var att eleverna inte skulle kunna få hjälp av en kamrat som var längre i sin skrivutveckling. De genomförde en interventionsstudie på sex elever i årskurs 4 där både elever med och utan inlärningssvårigheter fanns representerade. Interventionen gick ut på att de fick träna på att bygga ut meningar med hjälp av adjektiv och konjunktioner. Eleverna hade 18 lektioner fördelade

på tre gånger i veckan under sex veckor. De första sex lektionerna arbetade de med kärnmeningar och byggde ut dem med adjektiv. I den andra delen, lektion sju-tolv, fick eleverna träna på att bygga ut meningar genom att infoga fraser. I den tredje, och sista, delen fick de använda konjunktioner för att bygga ut meningarna. Resultatet i studien visar att alla elever förbättrade sin förmåga att kombinera meningar och de skrev längre och mer avancerade meningar samt att även kvalitén på elevernas berättelser ökade.

Datchuk och Kubinas (2017) interventionsstudie med fyra elever mellan 13 till 17 år som visade svårigheter med att skriva meningar, visade att de blev hjälpta av att få tid att träna på att skriva enkla meningar till bilder med hjälpord som stöd. Interventionens resultat visade att samtliga elever presterade bättre överlag med meningsfulla och varaktiga förändringar i skrivbeteenden. Insatsen ledde till att eleverna skrev fler fullständiga meningar och färre ofullständiga meningar. Datchuk och Kubina framhöll att fler studier behöver göras, men att de ändå såg specifika konsekvenser för undervisningen såsom att det behöver läggas tid på enkla meningar, tydliga och systematiska instruktioner samt avsiktlig och tidsbestämd övning. I interventionen arbetade läraren med att modellera för eleven. Resultatet i studien visar att lärarens uppgift blir att visa på goda exempel, leda eleverna genom arbetet samt låta eleverna prova. Läraren bör återkoppla till elevernas svar, rätta till de felaktiga samt ge beröm för de rätta svaren.

4.3.3 Skapa engagerade skribenter

I de Caso, Garcia, Diez, Robledo och Alvarez (2010) interventionsstudie med 60 elever från årskurs 5 och 6 delades eleverna i en experimentgrupp och en kontrollgrupp. Interventionen utvärderades med två skrivprov som visade att eleverna i experimentgruppen blev bättre på skrivprocessen, grammatik, fonem och innehåll, genom att stärka självkänslan och tilltron till sin förmåga genom att arbeta med Banduras (1997) källa till ökad självkänsla. Den handlar om att tillägna sig en tro på att kunna påverka sina handlingar och att förmågor går att träna upp. Tron på sig själv, som påverkar inläringen, bygger på framgång, motgång samt omgivningens åsikter. Vidare förklarar Bandura betydelsen av att eleven får upplevelser av att se andra elever, som liknar sig själv, framgångsrikt klara uppgifter. Eleven behöver tillägna sig erfarenheter av förebilder som lyckas med att lösa uppgifter och få positiv feedback. Det leder till att eleven motiveras till att anstränga sig för att klara av en uppgift. Även Taube (2013) framhåller att självbild och läs- och skrivinläring hör ihop samt att människans självbild är inlärd och bildas genom erfarenheter av misslyckanden och framgångar men även värderingar från viktiga människor i omgivningen. Omgivningens inställning är den största orsaken till att elevernas självförtroende sänks. Värderingar från klasskamrater och lärare har en betydande roll för elevens skolsjälvbild.

Människans skolsjälvbild bottnar, enligt Taube (2013), i hur individen uppfattar sin egen kompetens i skolan. Självbild påverkar individens motivation, prestationer och känslor. Taube (2007) påpekar att elevens självbild påverkar hur eleven agerar i skrivsituationer när det gäller hur strategier och förmågor används. Väsentligt för elevens självbild är hur eleven värderar sig själv när det gäller skrivning i relationerna mellan hur betydelsefullt det är för eleven att vara duktig i skrivning (ideal-jaget), hur eleven upplever sin kontroll av prestationer (real-jaget) samt hur elever jämför sig med klasskamraternas skrivförmåga (social-jaget).

Tjernberg (2016) menar att självkänslan stärks genom att goda exempel i skrivundervisningen lyfts fram för att inspirera och öka motivationen bland eleverna. Andra sätt att bidra till ökad motivation, meningsfullhet och intresse i skrivundervisningen är enligt Strömquist (2014) att skrivaktiviteterna har ett syfte och mottagare. Taube (2013) lyfter skrivundervisningen ytterligare en dimension och byter inriktning från intresse för ämnet till att göra skrivundervisningen mer stimulerande och attraktiv. Erbjud en miljö som uppmuntrar till samarbete med utmanande autentiska skrivuppgifter som främjar kreativitet, kommunikation och en förståelse för nyttan i att kunna skriva.

Taube (2013) förklarar att motivation i samband med lärande betyder att alla mentala resurser används, vilket innebär att eleven kan fokusera på uppgiften och anstränga sig även i mötet med svårigheter. Barn föds nyfikna men i skolan när eleverna upptäcker att prestationer värderas, bedöms

och jämförs blir det ett hot mot motivationen. Vikten av att lärare reflekterar över motivationens betydelse och konsekvenser blir avgörande. Kunskap om hur elevens framgång eller misslyckanden i skrivandet blir avgörande för elevens motivation och självbild. Motivationen att skriva beror på olika orsaker. Intresse i ett område kan väcka elevens motivation och känsla av meningsfullhet. Skrivaktiviteter såsom att skriva tillsammans och möjlighet att välja mellan olika skrivuppgifter framhålls bidra till ökat engagemang och motivation i skrivuppgifter. Taube tar även upp vikten av att bygga en positiv självbild genom att läraren anpassar undervisningen och dess krav till elevernas nivå, vilket bidrar till att eleverna får möjlighet att uppleva känslan av att lyckas. Vidare betonar författaren att när eleverna får respons och möjlighet att diskutera strategier och lärande höjs skrivkompetensen och självförtroendet stärks.

5 Teoretiska utgångspunkter

Här kommer studiens teoretiska ram att presenteras. Studien kommer att ha sina teoretiska utgångspunkter utifrån ett sociokulturellt perspektiv och specialpedagogiska perspektiv. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv ses skrivning som en social handling och ett språkligt uttryck. Då syftet med studien är att undersöka speciallärares uppfattningar om hur skrivning kan stimuleras för elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift, passar en teori med fokus på språket. För att tydliggöra och tolka speciallärares uppfattningar ur ett specialpedagogiskt perspektiv har de punktionella och relationella perspektiven använts.

5.1 Sociokulturellt perspektiv

Ur ett sociokulturellt perspektiv anses språket vara grundläggande i läroprocesserna och en förutsättning för lärande. Att lära sig kommunicera bidrar till att använda språket för att påverka och genom kommunikation formar vi både oss själva och andra. Det sociokulturella perspektivet framhåller att lärandet är distribuerat, vilket betyder att kunskapen finns bland individer i en grupp och genom att ta vara på varandras kunskap och erfarenheter konstrueras ny kunskap (Dysthe, 2003).

Ett urval av centrala begrepp utifrån ett sociokulturellt perspektiv för lärande och som är viktiga när det gäller skrivning presenteras nedan. Begreppen är *sociokulturell*, *närmaste utvecklingszonen*, *artefakt*, *mediering* och *scaffolding* som här förklaras för att ge ett stöd inför senare diskussion. *Sociokulturell* handlar om samspel mellan människor, ett deltagande i en social praktik. En sociokulturell syn på lärande innebär att lärande är tätt sammankopplat med relationer. Lärande sker genom interaktion, där språk och kommunikation är grundläggande delar. Den *närmaste utvecklingszonen* är zonen där individen klarar uppgifter med hjälp och stöttning från exempelvis klasskamrater eller lärare. Uppgifterna ligger på en nivå som individen inte klarar att genomföra på egen hand (Dysthe, 2003). Hagtvet (2009) förklarar att *scaffolding* innebär att läraren anses vara en byggnadsställning (scaffold) som, utifrån behov, finns runt eleven som stöd genom förklarande samtal för att eleven ska lyckas med uppgiften och få en positiv självbild. Det är centralt att samtala "... om hur man löser uppgifter och vilka strategier som eleven kan använda" (s.181).

Dysthe (2003) beskriver *Mediering* och *artefakter* som centrala begrepp i ett sociokulturellt perspektiv. Mediering innebär att förmedla och samverka människor emellan med hjälp av *artefakter*, redskap. Språket lyfts fram som skolans viktigaste artefakt för mediering av kunskap, i språket sker det mesta av lärandet. Språkliga uttryck som att lyssna, läsa, skriva och tala är en slags social handling. Kommunikation och språk är anknytningspunkten mellan individuella mentala processer och sociala aktiviteter. Synsättet om att tänkande och språk är nära förknippade med varandra har påverkat uppfattningen om vilken roll språket har vid inläring. Randahl (2014) förklarar Vygotskijs tankar genom att betona att språk och tanke hör ihop på så vis att språket ger oss tillgång till våra tankar. "Enligt Vygotskij är det också först när tankar formuleras i språk som de kan betraktas, revideras och vidareutvecklas. Att skriva förutsätter därmed att elever kan föra en inre dialog med sig själva" (s.41).

Ett sociokulturellt perspektiv framhåller att kunskap och språk är beroende av den kultur som den är en del av och kunskapen anses vara knuten till en historisk och kulturell kontext. Det sociokulturella perspektivet framhåller att lärande är situerat vilket innebär att lärande sker överallt, hela tiden och att lärandet äger rum i ett sammanhang. Autentiska aktiviteter är aktiviteter som kopplas till verkliga situationer utanför skolan. Lärande är framförallt socialt och interaktionen är betydande både för vad och hur elever lär (Dysthe, 2003).

Motivation och engagemang är avgörande för lärandet (Dysthe, 2003; Taube, 2013). Ur det sociokulturella perspektivet förklaras att det i samhället och i kulturen finns inbyggda förväntningar på barn. Skolan ska, för att upprätthålla motivationen, lyckas skapa samverkansformer och miljöer där individen känner sig accepterad och på ett positivt sätt få möjlighet att forma identiteten genom att

känna sig uppskattad i en grupp. Det sociokulturella perspektivet framhåller att en vilja att lära finns från början och hur den bibehålls beror på upplevelsen av meningsfullhet (Dysthe, 2003).

5.2 Specialpedagogiska perspektiv

De specialpedagogiska perspektiven, med utgångspunkt från att studien handlar om elever som möter svårigheter, utgår från det relationella och punktionella perspektiven. von Wright (2002) menar att det relationella perspektivet har som utgångspunkt att ett fenomen minst har två sidor och att när vi vill förstå en annan människa behöver vi förstå individens handling i relation till den aktuella kontexten. En elevs behov av särskilt stöd undersöks i mötet med andra människor genom att bland annat studera individens handlingar i dessa möten. Det relationella perspektivet förklarar att de sociala situationer människan befinner sig i formar oss och intresserar sig för människan i första hand som person, "vem" hon är och skulle vilja vara. Individualiteten hos individen visas inte i mätbara egenskaper såsom omdömen i kunskapsmängd eller personlighetsegenskaper utan i mötet mellan människor. Relationer är därför av stor betydelse i detta perspektiv. Behov i ett relationellt perspektiv förstås i situationen. Behoven är föränderliga och anses vara knutna till ett sammanhang och inte något som tas med till ett annat sammanhang. Enligt ett relationellt perspektiv *är* individen inte sina svårigheter utan individen *har* svårigheter.

I det punktionella perspektivet ses, enligt von Wright (2002), individen som fristående och ett enskilt subjekt. Individens problem förklaras utan hänsyn till de sociala sammanhang som människan befinner sig i och individens anlag och personlighet ses som knutet till människans inre. Vid utredningar av särskilt stöd utgår det punktionella perspektivet från att försöka identifiera den enskilde individens problem, hitta orsaker och förklaringar till beteenden genom att testa individen. Eleverna bedöms i relation till normen "eleven" som genomsnittet. Det punktionella perspektivet bortser från delar som är oväsentliga och fokuserar på bestämda, individuella problem och egenskaper. Konsekvensen av det punktionella perspektivet blir att en elevs svårigheter kan analyseras och åtgärdas utan att eleven är delaktig i processen. Behovet ses som en brist som ska åtgärdas. Problemet kan åtgärdas och tillfredsställas när bristen är identifierad.

Ett punktionellt perspektiv framhåller inte att de använder kommunikativa möjligheter som ett relationellt perspektiv kan göra. Den enskilda individen som kroppslig person blir oväsentlig i ett punktionellt perspektiv till skillnad mot det relationella perspektivet, som menar att det unika inte finns inne i en individ utan att det framträder i möten mellan människor (von Wright, 2002).

6 Metod

I avsnittet Metod kommer den fenomenografiska ansatsen som studien inspirerats av att beskrivas. Här kommer det även att redogöras för den fenomenografiska analysmetoden. Studien är kvalitativ och bygger på kvalitativa intervjuer av verksamma speciallärare. Nedan presenteras urvalet, både av informanter och intervjufrågor. Det kommer också att redogöras för de etiska principerna och hur de tagits i beaktande i föreliggande studie samt hur studien genomfördes, dess tillförlitlighet genom reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

6.1 Fenomenografisk ansats och analys

Enligt Marton och Booth (2000) så är fenomenografin varken en metod eller en teori. "Fenomenografin är snarare ett sätt, en ansats för att identifiera, formulera och hantera vissa typer av forskningsfrågor, en specialisering som framför allt uppmärksammar frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö" (s.147). Fenomenografin och fenomenologin delar tanke om att det är hur människor erfar saker och ting som ska studeras, men de skiljer sig åt genom att fenomenografin vill studera andra människors erfarenhet medan fenomenologin studerar den egna erfarenheten.

Studien är inspirerad av fenomenografin till följd av att fenomenografin är intresserad av hur människor uppfattar saker och ting samt olika sätt att uppfatta olika fenomen på (Marton & Booth, 2000), vilket i föreliggande studie kommer att handla om skrivning, elever i svårigheter med att formulera sig och framgångsrika didaktiska tillvägagångssätt. Att utgå från ett fenomen och fråga olika personer om deras uppfattningar kring fenomenet leder med största sannolikhet till att kvalitativt olika synsätt kan identifieras. Fenomenografin vill i första hand hitta variationen i personers uppfattningar vilket även förutsätter att se efter likheter. Dock är det inget som kan generaliseras då synsätten kan bli fler eller se annorlunda ut om fler eller andra personer skulle intervjuats (Dahlgren & Johansson, 2015).

Enligt Marton och Booth (2000) så handlar det om att vi behöver förstå hur människor erfar problem för att förstå hur de väljer att hantera problemen. Hur personer agerar hänger ihop med hur de erfar fenomenet. Fenomenografins grund är att beskriva hur andra människor uppfattar olika fenomen samt att beskriva variationerna i uppfattningarna. Poängteras kan även göras att det inom fenomenografin inte är intressant huruvida personen omsätter sina tankar till handling, dvs. om de verkligen gör det de säger är framgångsrikt. Ofta kommer idén till forskningen från en observation där nyfikenhet skapas över att vilja veta mer om något. Forskaren behöver vid en fenomenografisk studie vara insatt i ämnet för att kunna förstå människan som den samtalar med. Som forskare behövs en förförståelse om ämnet för att vara medveten om olika synsätt, vilka erfarenheter som kan finnas och olika sätt att agera utifrån dem.

Första ordningens perspektiv handlade om att samla in uttalanden från speciallärarna om fenomenet framgångsrika tillvägagångssätt för elever som möter svårigheter med att formulera sig skriftligt. I ett andra ordningens perspektiv blev de bakomliggande beskrivningarna av fenomenet föremål för studiens analys. Båda perspektiven är beroende av varandra (Alexandersson, 1994; Marton & Booth, 2000).

Vid analysering av data vill forskaren finna mönster för att kunna bilda olika kategorier av informanternas uppfattningar (Stukat, 2011). Dahlgren och Johansson (2015) beskriver en fenomenografisk analys i sju steg. Som steg ett läses intervjuerna igenom för att bli väl insatta i materialet. I steg två söks stycken som är kopplade till det fenomen som undersöks för att därefter i steg tre kunna jämföra de olika styckena för att identifiera likheter och skillnader. Som steg fyra blir det att skapa grupper av styckena och hitta likheter och skillnader inom grupperna. Därefter i steg fem är uppgiften att hitta kärnan i likheterna och bestämma hur stor variationen inom en kategori ska få vara. Som näst sista steg, steg sex, namnges kategorierna för att slutligen, steg sju, se om kategorier

kan slås samman då det finns stycken som passar in under flera kategorier. Sista steget är betydelsefullt att göra för att kunna få fram tydliga skillnader mellan kategorierna. De slutliga kategorierna är det som inom fenomenografin kallas för studiens utfallsrum.

Det riktas kritik mot fenomenografin huruvida forskarens tolkning av innehållet i en intervju verkligen stämmer överens med det som sades under intervjun då det är av vikt att forskningsresultaten är välgrundade. Det finns även en risk med att om forskaren saknar adekvata kunskaper om ämnet så påverkas tolkningen av data (Alexandersson, 1994). Denna kritik har vi tagit i beaktande och valt att i föreliggande studie genomföra intervjuerna samt bearbetning och analys av data tillsammans.

6.2 Val av metod

Till föreliggande studie valdes en kvalitativ ansats, då intresset av ord är större än av siffror (Bryman, 2011). Utifrån studiens syfte, att undersöka variation av hur skrivning kan stimuleras, inspirerades studien av fenomenografin som forskningsansats. Fenomenografin vill studera hur människor uppfattar och erfar saker och ting, vilket i studiens fall innebär speciallärares olika uppfattningar kring skrivutvecklande didaktiska tillvägagångssätt (Marton & Booth, 2000).

Kvalitativa metoder kan få kritik om resultaten inte går att generalisera då de bygger på ostrukturerade frågor och ett ganska få antal informanter (Bryman, 2011). Fenomenografin anser vi ändå lämpar sig bäst till föreliggande studie då syftet med studien är att undersöka olika uppfattningar om hur skrivning kan stimuleras och inte att generalisera, vilket inte heller är fenomenografins syfte (Stukat, 2011). Studien är inriktad på vilka olika uppfattningar som beskrevs, inte hur många som tyckte det ena eller det andra. Huruvida speciallärarna gör det som de fann framgångsrikt eller inte hör inte heller till studiens syfte, utan det var att, med hjälp av fenomenografin, skriva fram didaktiska tillvägagångssätt som de fann som framgångsrika.

6.3 Kvalitativa intervjuer

Enligt Stukat (2011) är den vanligaste metoden inom fenomenografin kvalitativa intervjuer där likheter och skillnader undersöks för att söka efter mönster som kan leda till kategoriseringar. Fenomenografins syfte är inte att generalisera, hitta hur stor andel som tycker det ena eller det andra, utan det handlar om att hitta vilka olika uppfattningar som finns. Utifrån det ansågs kvalitativa intervjuer vara den metod som lämpade sig bäst för att få svar på syftet i föreliggande studie.

Den fenomenografiska intervjun är en semistrukturerad intervju. Vid semistrukturerade intervjuer används en intervjuguide som innehåller teman eller ett färre antal frågor. Sedan utvecklas intervjun, som blir mer av en dialog, utifrån de svar som informanten ger. Den som håller i intervjun ska sträva efter att få så uttömmande svar som möjligt, be informanten att utveckla sina svar och tydligt visa ett stort intresse för informantens svar (Dahlgren och Johansson, 2015). Den typen av intervju förespråkas av Trost (2010) som anser att det så långt det är möjligt ska få vara informanten som styr samtalet och att frågeställningarna är relativt öppna/vida.

6.4 Pilotstudie

Innan intervjuerna påbörjades genomfördes varsin pilotstudie. Pilotstudierna genomfördes på en lärare i årskurserna fsk-6 som inte är utbildad speciallärare, men med kunskaper och ett engagemang inom läs- och skrivutveckling, samt på en speciallärare som arbetar i årskurserna fsk-6. Syftet med pilotstudien var att undersöka huruvida intervjufrågorna kunde ge svar på studiens forskningsfrågor, hur frågorna tolkades samt se om det var någon frågeformulering som var otydlig. På grund av studiens tidsram genomfördes pilotstudierna var för sig samt att frågorna testades på två personer vilket skulle kunna ge en ännu tydligare bild av hur frågorna tolkades.

Under pilotstudierna framkom det att frågorna tolkades på ett sätt och gav svar som ansågs svara upp mot studiens syfte och frågeställningar. Pilotintervjun med den utbildade specialläraren upplevdes ge så pass goda svar att den räknades med i studien. Trost (2010) anser att om provintervjun blev skaplig kan den tas tillvara för att inte helt kasta bort material och den tid som lagts ner på det. Anledningen till att den andra pilotintervjun inte togs med berodde på att läraren inte var utbildad speciallärare och därför inte passade urvalet i studien.

6.5 Urval

6.5.1 Urval av informanter

Studiens syfte var att undersöka speciallärares uppfattningar om hur skrivning kan stimuleras för elever som har svårigheter med att formulera sig i skrift. Målsättningen var att intervjua sex stycken speciallärare verksamma i årskurs 1–6, med inriktning mot språk-, läs- och skrivutveckling. Årskurserna 1–6 valdes för att det är där som vår erfarenhet finns och vid en fenomenografisk studie är det centralt att forskaren är insatt i ämnet och har en förförståelse (Marton & Booth, 2000). En annan ålderskategori hade gjort det svårare för oss att relatera till svaren. För att komma i kontakt med speciallärare användes vårt kontaktnät och den s.k. snöbollsmetoden (Trost, 2010). Namnet kommer från metaforen att en snöboll rullas och växer. Specialläraren som kontaktades/intervjuades fick frågan om de kunde rekommendera en annan speciallärare och så fortsatte det så.

Informanterna kontaktades via mejl där vi i ett missivbrev (se Bilaga A) presenterade oss, studiens syfte, de etiska principerna, vem som rekommenderat dem för oss, för att visa hur urvalet gått till, samt kontaktuppgifter till oss båda. Det var också via mejl som vi ställde frågan om de i sin tur kände till någon speciallärare de kunde rekommendera. Totalt tillfrågades 19 personer och av dem deltog fem, ett bortfall på totalt 14 personer. Anledningarna till bortfallen kunde vara att de arbetade som speciallärare men inte hade den utbildningen, att de var speciallärare men inte arbetade som det, tidsbrist eller att de gått pension. Det slutgiltiga urvalet bestod av fem medelålders personer, där båda könen fanns representerade. Informanterna hade olika lång erfarenhet av specialpedagogiskt arbete, mellan 5–10 år, i årskurserna F-6.

6.5.2 Urval av intervjufrågor

Intervjufrågorna grundar sig i studiens syfte och frågeställningar (se Bilaga B). Som en inledning på intervjuerna valdes några bakgrundsfrågor som skulle kunna underlätta för eventuella följdfrågor och tolkning av svaren. Intervjufrågorna var tänkta att vara breda frågor som skulle inbjuda informanterna till att prata fritt och berätta deras syn. Avsikten var att undvika att informanterna skulle hamna i ett rätt-fel tänkande.

6.6 Genomförande

I samband med att vi fick en informant rekommenderad, skickade vi via mejl ut en förfrågan om att delta i studien. I mejlet beskrevs studiens syfte och etiska ställningstagande. När informanten tackat ja att delta, bokades tid och plats för intervjun. Intervjuerna genomfördes på informanternas respektive arbetsplats. Samtliga informanter hade valt rum där vi kunde sitta och prata ostört och där informanten kände sig trygg (Stukat, 2011).

För att vi båda skulle känna att vi ägde informanternas svar var intentionen att genomföra intervjuerna båda två tillsammans. Idéen var också att en av oss skulle leda samtalet och att den andre skulle lyssna för att kunna fånga upp intressanta saker och kunna ställa eventuella följdfrågor då två personer kan tänka olika (Stukat, 2011). Som tidigare står beskrivet genomfördes fyra av fem intervjuer där vi båda medverkade. En av intervjuerna genomfördes av bara en av oss och det berodde på att en av pilotintervjuerna valdes att användas i studien.

Alla intervjuer spelades in på mobiltelefon och dator, efter att informanterna muntligt hade lämnat sitt samtycke. Att allt spelades in gjorde att vi inte behövde koncentrera oss på att anteckna utan allt fokus kunde ligga på samtalet.

Under samtliga intervjuer utgick vi från studiens frågeguide (se Bilaga B). Varje intervju började med att vi berättade vår definition av begreppen didaktiska tillvägagångssätt och framgångsrika för att underlätta för informanterna. I enlighet med vad Bryman (2011) skriver om semistrukturerade intervjuer var vi fria att ställa frågorna i den ordning som passade samtalen och hade möjlighet att ställa följdfrågor för att berika svaren. Det fanns följdfrågor som var förberedda och kunde användas om det passade men friheten till att ställa andra följdfrågor fanns. Intervjuerna varade mellan 25–65 minuter.

6.7 Analys

Samtliga intervjuer spelades in och transkriberades i efterhand. Inspelningarna lyssnades igenom och de svar som hörde ihop med studiens frågeguide skrevs ner. I detta avseende oväsentliga partier, där ämnet lämnats under intervjuerna, valdes bort i transkriberingen. Svaren sorterades in under frågeguidens teman (Trost, 2010).

Inspirerade av Dahlgren och Johanssons (2015) analysmetod som beskrevs tidigare lästes de transkriberade intervjuerna igenom flertalet gånger och intressanta stycken eller meningar som på något sätt kunde kopplas till syftet och frågeställningarna färgmarkerades. Därefter sorterades styckena under respektive frågeställning. Under varje frågeställning söktes efter skillnader och likheter i styckena för att kunna sammanföra de i olika grupper. En sak kan sägas på flera olika sätt men ändå stå för samma sak. Det bidrog till att försöka gå bakom vad som egentligen sades för att se vad det stod för. För att inte kategorierna skulle överlappa varandra så identifierades det mest centrala i varje grupp som bildats. Vissa stycken fick därför flyttas för att de passade bättre ihop med en annan grupp. Nästa steg blev att namnge kategorierna. De kategorier som påminde om varandra slogs ihop, för att försäkra att varje kategori har sin unika karaktär.

6.8 Etik

Studien utformades med hänsyn till Vetenskapsrådets (2002) fyra forskningsetiska principer informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Utifrån informationskravet och samtyckeskravet kontaktades speciallärare av oss, på mejl. I mejlet blev de informerade om studiens syfte och ämne, deras bidrag i studien (genom intervju) samt att deras medverkan var frivillig och rätten att avbryta medverkan i studien när de ville. Samtyckeskravet skedde genom att de tillfrågade speciallärarna tackade ja eller nej till att bli intervjuade. Konfidentialitetskravet uppfylldes genom att alla namn, både på personer och skolor avidentifieras redan vid transkriberingen. Studien riktades mer allmänt till speciallärarens sätt att arbeta och därigenom valdes fokus på enskilda elevärenden bort. Intervjuerna spelades in på dator eller telefon och vi var medvetna om risken att de kunde bli stulna. De inspelade intervjuerna var därför avkodade med siffror som filnamn och kommer att raderas när arbetet är avslutat. Materialet används endast till föreliggande studie (nyttjandekravet).

6.9 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Ordet reliabilitet betyder hur tillförlitlig eller noggrann en studies mätning är. Kan en annan forskare genomföra samma undersökning och få samma resultat? Vanligast är reliabilitet i kvantitativa studier men kan också förekomma i kvalitativa studier. Det kan handla om tolkningar av frågorna, yttre störningar eller dagsformen hos informanten. Att genomföra intervjun två gånger kan vara ett sätt att undersöka reliabiliteten (Stukat, 2011). I föreliggande studie fanns en tidsram som inte tillät att vi genomförde alla intervjuer två gånger. Faktorer som skulle kunnat påverka reliabiliteten är som ovan nämndes dagsform, tolkningar samt miljön runt omkring. Studiens reliabilitet hade som avsikt att

stärkas genom pilotintervjuer, att båda var med vid intervjuerna, att ljudupptagning gjordes (vilket gav möjligheten till att kunna gå tillbaka och lyssna om) samt att allt analysarbete genomfördes tillsammans.

Validitet handlar om huruvida det som avses att undersökas verkligen är det som undersökts, dvs. mätnoggrannheten. Faktorer som kan påverka validiteten är ärlighet hos informanterna och frågornas formuleringar (Stukat, 2011). För att öka validiteten i studien har intervjufrågorna formulerats utifrån studiens syfte och frågeställningar samt att två pilotstudier genomförts där syftet var att få reda på hur frågorna tolkades och om svaren besvarade studiens frågeställningar.

Vid intervjuer kan det vara så att informanterna inte svarar helt ärligt. Det är, enligt Stukat (2011), en felkälla som behöver beaktas. Dock var föreliggande studie inte intresserad av huruvida speciallärarna faktiskt gjorde det som de sa eller inte. Syftet var att undersöka deras uppfattningar. Då studiens syfte inte handlade om faktiska handlingar utan om uppfattningar utgicks det från att informanterna vågade vara helt ärliga i sina svar. I bemötandet mot speciallärarna var inställningen att de var experterna och att vi ville lära av dem.

Huruvida studiens resultat kan generaliseras på fler personer än den undersökta gruppen beror på undersökningsgruppens storlek, urvalet eller ett stort bortfall. Undersökning handlar om resultatet baserat på relativt få informanters uppfattningar och kan därför inte generaliseras till att gälla alla speciallärare i Sverige, vilket inte heller var syftet med undersökningen. Syftet med fenomenografin är inte att generalisera utan att hitta olika uppfattningar (Stukat, 2011).

7 Resultat

Här presenteras resultatet i studien där frågeställningarna varit att undersöka variationen i speciallärares uppfattningar om skrivning, definitionen av elever som möter svårigheter med att formulera sig samt didaktiska tillvägagångssätt som de finner framgångsrika. De kategorier som framkommit vid dataanalysen redovisas först i en tabell. Tabellen är uppbyggd utifrån studiens tre forskningsfrågor där varje kategori fått en bokstav och beskrivningskategorierna har fått respektive bokstav plus en siffra. Beskrivningskategorierna är hierarkiskt ordnade efter hur utvecklade svaren har varit (Dahlgren & Johansson, 2015). I den löpande texten kommer varje beskrivningskategori att förklaras och exemplifieras. De citat som valts ut är citat som tydligt sammanfattar essensen i respektive beskrivningskategori.

Kategori A: Vilken syn på skrivning beskrivs?	Kategori B: Hur definieras begreppet elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift?	Kategori C: Vilka didaktiska tillvägagångssätt anses framgångsrika vid skrivundervisning ur ett specialpedagogiskt perspektiv?
A1. Medborgarskap	B1. Fonologiska svårigheter	C1. Stärka självkänslan
A2. Kompetens och kunskap	B2. Minnesförmåga	C2. Motivation
A3. Läsning	B3. Idébrist	C3. Modellering
A4. Tankar och identitet	B4. Struktur	C4. Kompensatoriska hjälpmedel
A5. Mediering av uttryck	B5. Formulera	C5. Bilder
	B6. Funktionsvariationer	C6. Mottagare
	B7. Motorik	C7. Motorik
	B8. Olust	C8. Bedömningsdiskussion
		C9. Stödstruktur
		C10. Övning

7.1 Kategori A: Vilken syn på skrivning beskrivs?

Här presenteras variationen i första frågeställningen, det vill säga informanternas syn på skrivning och dess betydelse. Samtliga informanter ansåg skrivning som betydelsefullt. Följande beskrivningskategorier har identifierats. Skrivning som verktyg för att ge uttryck för: medborgarskap, kompetens och kunskap, läsning, tankar och identitet samt mediering av uttryck.

7.1.1 A1. Medborgarskap

Samtliga informanter ansåg att skrivning är något som kan kopplas till ett verktyg för att klara sig i samhället. Deras svar handlade om kontakter med myndigheter och skrivning för studier. De menade på att skriften i dagens samhälle är av central vikt och att en skriftlig förmåga krävs för att självständigt kunna delta i samhället. En av informanterna nämnde att det är betydelsefullt för självkänslan att kunna klara sig på egen hand i vardagen och med de vardagliga bestyren som många

gångar kräver skriftspråkskunnighet i dagens samhälle. En annan sida av medborgarskap var att kunna göra sin röst hörd. *“Det handlar ju också om demokrati. En rättighet, en demokrati i vårt samhälle, att kunna göra sig hörd”* (speciallärare 1). Utifrån informanternas svar syns det att många av funktionerna i dagens samhälle, dessutom demokratiska rättigheter, är beroende av skrivning och förmågan att kunna hantera den. För att kunna upprätta hålla en vuxenroll krävs det behärskning av skriftspråket.

7.1.2 A2. Kompetens och kunskap

Några av informanterna menade att skrivning kan ske på olika sätt. Som exempel gav de att eleverna ska kunna få visa sina kunskaper på olika sätt och att lärare måste vara medvetna om syftet med uppgiften och vad som ska bedömas. Det kunde exempelvis handla om att ha en sekreterare eller ett digitalt verktyg genom att prata in sin text. Det kunde även handla om att få skriva med eller med hjälp av bilder. *“Det gäller att få in eleverna i ett sammanhang att jag är kompetent, jag kan skriva men det kan ske på olika sätt”* (speciallärare 4). Det innebär att det inte alltid behöver vara den som författat texten som har hållit i pennan eller tryckt på tangenten. Som lärare behöver du, enligt informant 4, visa det och föra över det på eleverna så att de själva känner och tänker så.

En tanke som kom upp under intervjuerna var att elevernas kunskapsredovisning inte ska vara avhängt deras förmåga att skriva. *“...om jag vill veta vad du kan om medeltiden ska det inte hänga på om du kan skriva en text”* (speciallärare 2). Lärare behöver, enligt speciallärare 2, vara medvetna om vad som ska bedömas i en uppgift och tänka bort skriften eller kompensera skrivningen, om det inte är den som ska bedömas.

7.1.3 A3. Läsning

Skrivning beskrevs av några informanter som en metod för läsinläring. Informanternas erfarenhet visade att det är många elever som lär sig läsa genom att skriva. En informant uttryckte att läsningen ofta får störst plats i skolan men att skrivningen är medlet till läsning. *“Jag tänker att vi pratar mycket om läsning i skolan men det är många barn som lär sig läsa genom att skriva”* (speciallärare 1). En annan informant menade att skrivningens centrala roll för de yngre eleverna just handlar om att skriva sig till läsning. Skrivningen här blir betydelsefull även för andra centrala förmågor i skolan, vilket några informanter ville belysa.

7.1.4 A4. Tankar och identitet

Några informanter uttryckte att skrivning handlar om att få syn på sina tankar och att skriften har betydelse för den personliga utvecklingen. *“Men om man tänker på den personliga utvecklingen skulle jag nog säga att det är ett sätt att få syn på sig själv...”* (speciallärare 4). Informanterna resonerade kring att skrivning hjälper till att synliggöra tankar, även för yngre elever. Utifrån det menade de på att det är när du skriver som du själv får syn på dina egna tankar. Skrivningen blir, enligt denna kategori, en form av metakognition och ett steg i den personliga utvecklingen.

7.1.5 A5. Mediering av uttryck

Några av informanterna beskrev att skrivningen har en signifikant betydelse för möjligheten att uttrycka sig. En av informanterna utvecklade resonemanget med tankar kring att det blir annorlunda att uttrycka sig i skrift än muntligt, *“...att formulera sig i ord och sen kunna få ner det i text”* (speciallärare 1). En annan informant nämnde sociala medier och till vilken stor del barn spontanskriver idag. *“Om jag jämför dagens skolbarn och jämför med de jag hade som lärare på 90-talet, så skriver man ju mycket mer idag. För du skriver ju mycket mer i sociala medier”* (speciallärare 5). Exemplet här visar på en uppfattning om att skriften blir av stor vikt idag då det produceras mer text än vad som gjorts tidigare. Det visar även på att dagens elever producerar mer text, framför allt utanför skolan genom sociala medier.

7.2 Kategori B: Hur definieras begreppet elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift?

Här presenteras variationen i informanternas syn på, den andra forskningsfrågan, hur begreppet elever som möter svårigheter att formulera sig i skrift definierades. Följande beskrivningskategorier har identifierats: fonologiska svårigheter, minnesförmåga, idébrist, struktur, formulera, funktionsvariationer, motorik och olust.

7.2.1 B1. Fonologiska svårigheter

Majoriteten av informanterna i studien beskrev att en av orsakerna till att elever kan möta svårigheter med skriften kan vara fonologiska svårigheter. Det kan, enligt informanterna, handla om svårigheter med att höra vilket ljud det ska vara, förstå vilken bokstav som ska skrivas utifrån ljudet samt svårigheter med att stava. *“... och att det jag skriver blir rätt och då menar de stavning”* (speciallärare 5). Det speciallärare 5 gav uttryck för här handlade om att stavning, och även ibland punkt, ofta är en faktor som eleverna själva tycker är orsaken till svårigheterna med att formulera sig i skrift.

Svårigheter att formulera sig i skrift kunde även, som nämndes kort tidigare i stycket, handla om svårigheter med att kunna urskilja vilket ljud det är och att sedan kunna koppla det ljudet till rätt grafem. I denna beskrivningskategori kommer det fram att svårigheter med det tekniska i skrivandet försvårar förmågan att formulera sig i skrift, enligt majoriteten av informanterna i studien.

7.2.2 B2. Minnesförmåga

Ibland kan det, enligt några av våra informanter, vara minnet som begränsar möjligheten att formulera sig. Informanterna menade här att eleverna tappar det de tänkt att skriva. En informant framhöll att skrivning är en avancerad process som kräver att flera processer hålls i huvudet samtidigt. *”Och just detta att få ner det i text det är ju, först tänker jag tanken, sen ska jag få ut det i pennan eller skriva det på dator och formulera det på text eller dator och sen läsa igenom det...det är också ganska avancerat för det är många processer och hålla i huvudet”* (speciallärare 1). Det speciallärare 1 var inne på är hur skrivning går till och vilken avancerad process det innebär. Skrivningen ställer, enligt speciallärare 1, stora krav på minnet för att klara av att hålla allt i huvudet samtidigt. Att elever då får svårigheter att formulera sig skriftligt på grund av att det blir för många processer igång samtidigt, minnet räcker inte till.

En annan informant uttryckte det med att nämna tiden som en faktor, *“... sen när vi väl börjar skriva då kan det gå så långsamt eller så har man lite bekymmer med minnet och då kommer man inte ihåg helt enkelt vad man ska skriva”* (speciallärare 4). Det innebar att en orsak kunde vara att elever hade svårigheter med att minnas det de tänkt att skriva, ibland på grund av det gick för lång tid emellan tillfällena till att skriva. En annan orsak var där att när eleverna skriver går det inte tillräckligt fort så de hinner tappa det de tänkt att skriva innan de kommer dit. Processen för dem att formulera sig blir för lång för att klara av att hålla innehållet i minnet.

7.2.3 B3. Idébrist

En orsak som flera av informanterna talade om var att eleverna inte vet vad de ska skriva om. En av informanterna förklarade att elever själva beskriver att de kan uppleva idébristen som ett hinder när de ska skriva. *”Då beskriver de att det är både att veta vad jag ska skriva...”* (speciallärare 5). Några informanter beskrev idébrist som en faktor till svårigheter att formulera sig i skrift. *“Väldigt ofta handlar det om att man inte vet vad man ska skriva, tänker jag”* (speciallärare 3). För eleverna blir det här deras fantasi, eller brist på fantasi, som orsakar svårigheterna till att formulera sig. De vet inte vad de ska skriva om, de saknar innehåll till texten som de ska skriva. I det här fallet blir det bristen på idéer till skrivandet som gör att eleverna blir sittandes och hindras i sitt skrivande.

7.2.4 B4. Struktur

Några av informanterna beskrev att svårigheter att formulera sig i skrift kan bero på att eleverna saknar kunskaper om hur texter ska byggas upp med fungerande struktur, vilket förklarades med att kännedom om de yttre ramarna saknas. *“Man möter ju många elever som bara blir sittande och vill inte och då är min känsla att de saknar struktur hur de ska skriva”* (speciallärare 3). Under denna kategori handlade det om att uppgiften eller att texttypen inte är tillräckligt bekant för eleverna för att de ska kunna formulera sig skriftligt. Det blir de yttre ramarna för uppgiften som inte blir tillräckligt tydliga för att vissa elever ska kunna klara av att formulera sig och kunna skriva. De vet inte hur de ska skriva och det är det som gör att de inte klarar av att skriva något alls. Formen tar över fokus från innehållet.

7.2.5 B5. Formulera

Ett fåtal av informanterna ansåg att en svårighet kan vara att formulera sig. De förklarade processen med att det ska gå från en tänkt tanke till ord på ett papper eller en dator. *“En elev kan ha svårt att formulera sig i ord”* (speciallärare 1). Det vill säga att eleven blir hindrad att skriva redan i tankeprocessen för svårigheterna sitter i att strukturera sina tankar så att de blir förståeliga ord till en text. Tanken vad som ska skrivas finns men det är förmågan att formulera den tanken som förhindrar möjligheten att formulera sig i skrift.

7.2.6 B6. Funktionsvariationer

En av informanterna ville tillägga att det kan handla om specifika läs- och skrivsvårigheter. *“Beror det på till exempel specifika läs- och skrivsvårigheter?”* (speciallärare 4). En lärare kan behöva, enligt speciallärare 4, ställa sig frågan och undersöka om svårigheterna att formulera sig i skrift kan bero på specifika läs- och skrivsvårigheter.

7.2.7 B7. Motorik

Ibland kan det vara svårigheter med motoriken som skapar svårigheterna med att formulera sig skriftligt, enligt en av våra informanter. *“Man kan ha motoriska svårigheter”* (speciallärare 1). Då blir det den tekniska förmågan såsom att hantera pennan eller att forma bokstäverna som gör att det blir svårigheter med att skriva. Den motoriska svårigheten gör att det eleven önskar att skriva blir svårt att få ner på ett papper.

7.2.8 B8. Olust

En av informanterna såg även olust som en orsak till att elever kan möta svårigheter med att formulera sig i skrift. *“Beror det på olust?”* (speciallärare 4). Enligt speciallärare 4 kan olust vara det som gör att en elev inte, i detta fall, vill skriva och då heller inte gör det på grund av bristande motivation.

7.3 Kategori C: Vilka didaktiska tillvägagångssätt anses framgångsrika vid skrivundervisning ur ett specialpedagogiskt perspektiv?

Här presenteras variationen i informanternas svar om vilka didaktiska tillvägagångssätt, den tredje forskningsfrågan, som ansågs som framgångsrika vid skrivundervisning. Följande beskrivningskategorier har identifierats: stärka självkänslan, motivation, modellering, kompensatoriska hjälpmedel, bilder, mottagare, motorik, bedömningsdiskussion, stödstruktur och övning.

7.3.1 C1. Stärka självkänslan

Alla informanter utom en betonade vikten av självkänslan kopplat till skrivning. De menade att eleverna är sköra och att det måste finnas en försiktighet från pedagogens sida i arbetet med elever

som möter svårigheter med att formulera sig i skrift. De tyckte att det är av vikt att som pedagog vara lugn och coacha eleven där den befinner sig. *“Mycket handlar också om en miljö i klassrummet där man är välkommen som man är. När man hjälper varandra och inte sitter och är rädd och inte vill visa hur dåligt jag har skrivit...”* (speciallärare 2). Att arbeta med självkänslan betonade de som ett betydelsefullt didaktiskt tillvägagångssätt på gruppnivå. Det ska råda ett tillåtande klassrumsklimat där alla olikheter är accepterade.

Samtliga informanter som nämnde självkänsla var inne på att gruppen av elever som möter svårigheter är extra sköra, har extra låg självkänsla. En informant ville betona vikten av att skilja på sak och person, *“... att det handlar inte om dig personligen, det handlar om en förmåga och den kan vi hjälpas åt och öva upp”* (speciallärare 4). Samma informant var även inne på hur betydelsefullt det är att läraren inte går in och petar i texter skrivna av de sköra eleverna.

Så du suddar aldrig någonting utan du bara gör en klammer och så in med det och en klammer och in med det. ... Det är bara för att låta, inte stoppa tanken och processen. Det är det vi gör när vi hela tiden går in och stopp stopp stopp ... Det är ja, hu vad hemskt. (speciallärare 4).

När de skrivit klart sin text läser läraren den och ställer frågor på den. Dialogen som läraren och eleven har blir ett lärtillfälle som eleven tar med sig till nästa skrivtillfälle. Eventuella tillägg görs med klamrar eller en ny annan text. Innebörden i svaret var att texten inte alltid behöver förbättras utan att dialogen blir ett lärtillfälle men eleverna ska ändå få känna sig färdiga med den text de skrivit.

7.3.2 C2. Motivation

Samtliga informanter var inne på att ett didaktiskt framgångsrikt tillvägagångssätt är att motivera eleverna till skrivning. De förklarade att skrivningen underlättas och motiveras om läraren utgår från elevernas intressen. *“Det kan ju också vara att man är ute och gör någonting. Att man gör studiebesök eller att man får berätta om intressen, sådana saker”* (speciallärare 3). För att skapa motivation nämndes här inspiration eller förförståelse som en central del. En informant beskrev att läraren i sin undervisning kunde utgå från autentiska aktiviteter för att ge eleverna underlag till det som är tänkt att skrivas. Att eleverna vet och har underlag till vad de ska skriva kan ge dem motivation. Två av informanterna var även inne på fördelen av att ta tillvara på elevernas egen skrivarena, sociala medier/digitaliseringen, för att öka motivationen.

Andra faktorer som nämndes som motivationshöjande är att ha ett ordentligt förarbete. *“Alltså det viktiga är att eleverna måste vara motiverade från början. Man ska ta tid på sig att skapa en förförståelse eller ett kunskapsområde så att eleven har någonting att berätta, det är jätteviktigt”* (speciallärare 4). En central uppgift för läraren är att erbjuda erfarenheter, så att eleverna har något att skriva/berätta om. Läraren får inte bli för snabb och gå för fort fram. För att eleverna ska känna sig motiverade får inte stegen i början av en skrivprocess bli för stora. En av informanterna beskrev att motivationen kan öka om eleven känner att målen är överkomliga. *“Så motivationen hör ihop med att det ska vara ett överkomligt arbete”* (speciallärare 2). Det är genom att målen anpassas efter individen som motivation skapas, enligt speciallärare 2.

7.3.3 C3. Modellering

Majoriteten av informanterna pratade om modellering som en framgångsrik metod vid skrivundervisningen. De beskrev att språket används som medierande verktyg när läraren modellerar (visar) eleverna hur de kan gå tillväga när de skriver, för att synliggöra tankemönster och ge eleverna hjälp med att strukturera texten. *“Det handlar mycket om att föra över tankemönster, så här kan man tänka, så här kan man skriva”* (speciallärare 5). Elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift kan, enligt majoriteten av informanterna, bli hjälpta av att en lärare visar hur de ska göra. Det blir genom modelleringen som eleverna ges modeller för hur de ska göra. Eleverna får en modell att följa.

Några informanter beskrev olika modeller för att utveckla elevernas skrivande. Informanterna framhöll bland annat gemensamt skrivande tillsammans i helgrupp eller par som framgångsrikt. *“Först att prata om hur man skriver och sen i grupp kanske göra det gemensamt först och sen få prova det själv”* (speciallärare 1). Här beskrevs ett framgångsrikt didaktiskt arbetssätt med att tillsammans med andra prata om uppgiften eller texttypen och göra tillsammans för att lära av varandra. Efter det kan eleverna få pröva själva med hjälp av de kunskaper de tillägnat sig genom diskussioner och det gemensamma arbetet.

7.3.4 C4. Kompensatoriska hjälpmedel

De flesta informanterna tog upp kompensatoriska hjälpmedel när de beskrev framgångsrik skrivundervisning. Artefakter som talande tangentbord och röstinmatning nämndes som hjälpmedel för att kompensera svårigheter. De var eniga om att stavningskontrollen både kan hjälpa och hindra eleverna i skrivprocessen. *“Är det sedan stavningen som är svårt, att de har flödet men att det är stavning. Då ska man ha stavningskontrollen men man ska inte ha den påslagen när man skriver”* (speciallärare 5). Stavningskontrollen kan hindra eleverna om de medans de skriver ser att det blir rött. Då är det bättre för eleven att stänga av den medan de skriver och sätta på den efteråt och göra korrigeringarna då för att stavningskontrollen inte ska bli ett hinder.

En informant lyfte betydelsen av att kompensatoriska hjälpmedel ska finnas tillgängligt för alla elever för att inte särskilja dem. Det skulle kunna innebära att alla elever till exempel har en I-pad som de kan nyttja och som är lätt för eleverna att använda. Då särskiljer det inte någon utan det är naturligt att verktyget finns och används i undervisningen.

7.3.5 C5. Bilder

Samtliga informanter beskrev bilder som ett framgångsrikt didaktiskt tillvägagångssätt. Det som skiljde informanternas svar åt var hur bilder används samt om bilden kom innan eller efter tanken, det vill säga om eleverna skriver till bilder eller om de använder bilder som minnesstöd. Att använda bilder som minnesstöd innebär som första steg att leta upp bilder som passar ihop med det du vill berätta. Det andra steget blir att sortera bilderna i rätt ordning för att slutligen skriva till bilderna. Genom att arbeta efter dessa steg kan minnet om vad som ska skrivas och i vilken ordning skrivningen ska ske få avlastning. *“När du har fått berättelsen, när du har fått tankarna om vad du ska skriva och bildsätter dina tankar så fort som möjligt ... avlastar du minnet och de kognitiva funktionerna”* (speciallärare 4). Det framgångsrika i detta arbetssätt blir, enligt speciallärare 4, att bilderna hjälper till att avlasta minnet så att skribenten kan koncentrera sig på att formulera sig. Vad som ska skrivas finns redan genom bilderna. Arbetssättet med bilder beskrevs kunna användas till alla texttyper.

Det andra sättet att använda bilder på var att skriva till bilder som redan fanns. *“Att man berättar till sekvensbilder så att det blir ett förarbete där innan man kommer till skrivandet”* (speciallärare 3). Vid detta tankesätt handlade det om att skapa en berättelse genom sekvensbilder som en förberedelse till skrivandet, att bilderna hjälper fantasin. När sedan berättelse finns skrivs texten ner med bilderna som stöd.

7.3.6 C6. Mottagare

Övervägande del av informanterna ansåg att det är av vikt att det finns mottagare till texterna eleverna skriver. En av informanterna utvecklade det ytterligare med att eleverna kan få olika syften och mottagare när de skriver och att eleverna själva får vara med och påverka dessa. *“Men det är viktigt att texten är menad för någon eller för ett syfte. Och att eleven själv får vara med och bestämma det”* (speciallärare 4). Ett framgångsrikt didaktiskt arbetssätt blir, enligt majoriteten av våra informanter, att texterna eleverna skriver har ett syfte eller på något sätt är tänkta för någon. Att ha ett syfte med det som skrivs ger en mening åt skrivandet. Vem eller vilka som står som mottagare skulle också få vara flexibelt och kunna variera inom elevgruppen. Det ska få vara elevens beslut om vem eller vilka han eller hon vill redovisa sin text för. Att ha en mottagare kunde också, enligt speciallärare 1, flytta fokus från själva skrivandet till vad eleven vill förmedla till mottagaren.

7.3.7 C7. Motorik

Flertalet av informanterna lyfte motoriken vid frågan om framgångsrika metoder. Några av informanterna beskrev vikten av att träna finmotorik som förberedelse till att skriva bokstäver och i samband med den första skrivinläringen. *“Motorisk träning, då kan man ju göra rörelser som får finmotoriken att fungera så att det inte det inte blir en låsning i att skriva bokstäver”* (speciallärare 1). Det innebär att finmotorisk träning kan ske på andra sätt än genom att skriva. Genom att göra andra finmotoriska övningar så utvecklades finmotoriken som sedan kunde underlätta skrivandet. En av informanterna beskrev att motorisk träning kan komma som ett andra steg i ordningen. *“Det är bättre att skriva på datorn först och sen kan dom skriva av det dom skrivit på datorn om man behöver ha, liksom behöver öva skrivandet”* (speciallärare 4).

7.3.8 C8. Bedömningsdiskussion

Att studera färdiga exempel på texter och diskutera vilka som är bäst och varför, var ett didaktiskt tillvägagångssätt som en informant fann framgångsrikt. Läraren låter eleverna studera textexempel på olika nivåer för att synliggöra skillnader. De får sedan diskutera vilken text de tror läraren tycker är bäst och, det som informanten lyfte fram som viktigast, sedan förklara varför. *“Och det är ju också ett sätt att utveckla skrivandet, att man blir lite medveten och då har dom också en förståelse för när jag kanske lite längre fram börjar kunna och gå in och peta lite...”* (speciallärare 4). Genom en bedömningsdiskussion får eleverna en känsla för vad som krävs vid skrivning av olika texter och själva kunna se och förstå lärarens kommentarer i deras texter de skrivit. Eleverna blir medvetna om nivå och vad som behöver uppfyllas, åt vilket håll de ska sträva när de skriver. Det skapar en ökad förståelse och visualisering av bedömningskriterierna.

7.3.9 C9. Stödstruktur

Som stödstruktur nämnde en informant stödstrukturen tankekartor som gynnsamt. *“Jag tycker att tankekartor, att ha ett stöd i det, är jättebra”* (speciallärare 1). Tankekartor blir som ett stöd för minnet. Det är anteckningarna i tankekartorna som hjälper eleverna att minnas vad som ska skrivas och även i vilken ordning det kan skrivas.

7.3.10 C10. Övning

När det gäller stavningen var det en informant som uttryckte en “gammaldags” övning som en framgångsrik metod för inläring.

Då får man sätta sig att tråkräna på det. Då brukar jag säga, den här boken är träning och ibland är det upplevelse ... så att barnen förstår, okej det här är lite tråkigt men vi gör det bara för att öva (speciallärare 2).

Informanten skiljer på upplevelse och träning. Träning kan, enligt speciallärare 2, upplevas tråkigt men att öva är betydelsefullt. Eleverna skulle vara medvetna om skillnaden och förstå syftet med övningen.

8 Diskussion

I föreliggande studie har syftet varit att undersöka speciallärares uppfattningar om hur skrivning kan stimuleras för elever som möter svårigheter att uttrycka sig i skrift. Utifrån syftet finns tre frågeställningar om speciallärares syn på skrivning, hur de definierar elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift samt olika didaktiska framgångsrika tillvägagångssätt ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Här kommer studiens resultat att diskuteras tillsammans med tidigare forskning och det sociokulturella perspektivet samt de specialpedagogiska perspektiven. Avsnittet avslutas med metoddiskussion, studiens kunskapsbidrag och förslag till vidare forskning.

8.1 Resultatdiskussion

I litteraturen används både begreppet självbild och självkänsla. Då vi anser dem snarlika och för att förenkla för läsaren så kommer de här i diskussionen att behandlas som synonymt med varandra.

8.1.1 Vilken syn på skrivning beskrivs?

Utifrån de olika beskrivningskategorierna i kategori A (Vilken syn på skrivning beskrivs?) kan vi dra slutsatsen att det finns flera olika kvalitativt skilda sätt att se på skrivning samt att en och samma informant kan se skrivning på flera olika sätt. Av detta kan vi dra slutsatsen att det är svårt att explicit uttrycka sin syn på skrivning eller att skrivning faktiskt är något som behövs och används till flera saker.

Idag lever vi i en värld som bygger till stor del på bilder och trots detta är skriften och förmågan att kunna formulera sig i skrift fortfarande viktig. Studien bekräftar att skriften har en avgörande betydelse för att klara sig på egen hand i vårt samhälle, vilket återfinns i den litteratur vi tagit del av (Graham et. al., 2012; Fridolfsson, 2015; Wengelin och Nilholm, 2013). Fridolfsson (2015) beskriver hur det samhällsekonomiska- respektive individuella perspektivet kan koppla läs- och skrivförmågan till personlig framgång men även ett lands välstånd. Att skriften behövs i skolan som ett arbetsredskap är något som Taube (2013) lyfter, samt att det skrivna ordet är lättare att minnas än det talade. Utifrån att skrivet språk är lättare att komma ihåg samt att det kan kopplas till personlig framgång tolkar vi att behovet av att elever får lära sig att formulera sig i skrift är stort. Strömquist (2014) stöder detta resonemang och anser att alla kan lära sig skriva på den nivån som krävs för att delta i samhället. Lundberg (2008) menar att, oavsett tillgång till digitala hjälpmedel, behöver eleverna få lära sig språkets uppbyggnad. Det är, enligt Lundberg, en grundläggande rättighet. Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv bekräftar studien att det skrivna språket är ett centralt verktyg i skolan och i hela samhället. Det är genom språket som vi knyter ihop våra tankar med våra handlingar tillsammans med andra (Dysthe, 2003). Det överensstämmer med Yassin Falks (2017) syn på skrivning som en social aktivitet.

Några informanter betonade skriften som en viktig betydelse för att mediera uttryck. Digitaliseringen har förändrat dagens generations möjligheter att uttrycka sig i skrift genom att skriva på sociala medier. Statens medieråd (2017) visade i sin mätning en drastisk ökning i medieanvändning hos barn och unga. En fråga som måste ställas är hur det kommer sig att inte fler av informanterna tog upp att skrivningen har förändrats och att den idag är en central del i våra elevers liv utanför skolan genom exempelvis sociala medier. Särskilt intressant blir det ur ett sociokulturellt perspektiv där lärande sker i det sammanhang vi ingår i (Dysthe, 2003). Möjligen kan det vara lättare att nå eleverna om lärarna möter och tar tillvara på skrivningen i den kontext där eleverna befinner sig och känner sig bekväma med sina artefakter, redskap. Helt oproblematiskt är det dock inte då Strömquist (2014) poängterar att språket på sociala medier liknar ett nedskrivet talspråk. Här skulle det kunna finnas möjlighet för vidare forskning.

Mellan beskrivningskategorierna Medborgarskap och Kompetens och kunskap finns en tydlig skillnad i synen på skrivning. I Medborgarskap handlar det om ett redskap för att klara sig i samhället medan det i Kompetens och kunskap handlar om att skrivning måste kunna få ske på olika sätt. Ser vi på

variationen mellan dessa två beskrivningskategorier ur ett sociokulturellt perspektiv och att språk och kunskap är beroende av den kultur som finns, blir det tydligt att lärarens syn på skrivning påverkar elevernas lärande (Dysthe, 2003). Speciallärare 4 ville betona att eleverna behöver få känna att de kan skriva, även om det kan ske på olika sätt. För att det, i vår mening, ska kunna bli möjligt behöver eleverna, möta lärare som har en gemensam syn på vad skrivning innebär. En konsekvens av olika synsätt skulle kunna innebära att eleverna hos en lärare upplever att de kan skriva, medan att det hos en annan lärare finns risk att upplevelsen blir att deras skrift inte duger. Variationen i synen på skrivning är betydelsefull att belysa då forskning visar att omgivningens inställning är största orsaken till att självkänslan sänks (de Caso et. al., 2010). Ur ett relationellt perspektiv förstås behov i situationen och de sociala sammanhang vi befinner oss i formar oss (von Wright, 2002). Befinner en elev sig i ett sammanhang där alla ses som kompetenta skribenter och olika lösningar är naturliga borde möjligheten till att inga hinder uppstår öka.

8.1.2 Hur definieras begreppet elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift?

När det gäller att definiera begreppet elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift kan konstateras att våra informanter hade flera olika kvalitativt skilda förklaringar. Studien bekräftar på det sättet forskningens syn på att skrivning är en komplicerad och flerdimensionell process (Fridolfsson, 2015; Graham et al., 2012; Lundberg, 2008; Strömquist, 2014).

Majoriteten av informanterna identifierar fonologiska svårigheter som en orsak till svårigheter med att formulera sig i skrift. Det får stöd i Hagtvets (2009) och Libergs (2006) resonemang kring att skrivning kräver kunskap om bokstävers form och ljud. Som skribent behöver du kunna höra vilket ljud det ska vara när du skriver och veta hur det ljudet skrivs. Fridolfsson (2015) menar att god fonologisk förmåga gynnar ortografisk (bildlig) stavning och morfologisk (ords stammar) stavning. Resultatet i studien bekräftar Graham och Harris (2006) och Wengelin och Nilholms (2013) resonemang kring att svårigheter med stavning påverkar förmågan att formulera sig i skrift genom att texter blir talspråkliga då elever undviker att skriva ord de inte kan stava eller att texterna blir korta då all kraft läggs på stavningen.

Ett par av våra informanter beskriver minnessvårigheter som en orsak till skrivsvårigheter och att det är stor mängd information som ska hållas i huvudet samtidigt, vilket uttrycks i beskrivningskategorin Minnesförmåga. Flera av våra författare hävdar att skrivning är en komplicerad och arbetsam process (Flower & Hayes, 1981; Fridolfsson, 2015; Lundberg, 2008; Strömquist, 2014) där Fridolfsson (2015) och Lundberg (2008) menar att skrivning kräver att vi använder flera olika minnesprocesser. Vid granskning av Hagtvets (2009) formel för skrivning ($\text{Skrivning} = \text{Inkodning} * \text{Budskapsförmedling}$) syns det hur komplex och arbetsam skrivning är då skribenten ska ha ordning på fonem, grafem, formuleringar, sitt budskap, stavning av ord och bildandet av satser. Sett ur ett relationellt perspektiv (von Wright, 2002) skulle det innebära att svårigheten att minnas vad som ska skrivas uppstår när eleven möter en undervisning där det saknas verktyg för att avlasta minnet, vilket en speciallärare behöver vara medveten om.

Resultatet i studien visar att orsaker till svårigheter med att uttrycka sig i skrift kan bero på idébrist och på att eleverna saknar struktur för uppgiften. Utifrån ett sådant resonemang blir det särskilt intressant att ingen informant nämner bristfällig undervisning som en orsak. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Dysthe, 2003) skulle det kunna ses som att läraren i undervisningen inte utgått från att lärande är situerat eller socialt och kulturellt betingat. Dysthe (2003) och Taube (2013) framhåller vikten av att erbjuda eleverna utmanande autentiska aktiviteter. Detta väcker frågor om det möjligen kan vara så att eleverna möter dessa svårigheter på grund av att de inte erbjuds förebyggande skrivundervisning för att mildra eller undkomma svårigheten. Att lägga orsakerna till problemet hos individen kännetecknar, enligt von Wright (2002), ett funktionellt perspektiv. Det blir eleven som behöver kartläggas och åtgärdas, vilket innebär att individen tillskrivs problemet utan koppling till sitt sammanhang. Studien tyder på att det verkar svårt att, utifrån hur historien sett ut, flytta fokus från individen till undervisning som brister. Resultatet i studien väcker frågan om det kan vara så att skolan

kommit så pass långt att åtgärder sätts in utifrån ett relationellt perspektiv, men att orsaker till svårigheter fortfarande domineras av ett funktionellt perspektiv.

8.1.3 Vilka didaktiska tillvägagångssätt anses framgångsrika vid skrivundervisning ur ett specialpedagogiskt perspektiv?

I studien framkommer en variation mellan beskrivningskategorierna under Kategori C (Didaktiska tillvägagångssätt). Majoriteten av de didaktiska tillvägagångssätten är på gruppnivå. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv syns det att lärarna, till övervägande del, ser lärande som något vi gör gemensamt, tillsammans, och vi lär av och ihop med varandra. Det är precis det ordet sociokulturell betyder, att människor lär tillsammans av och med varandra vilket lägger stor vikt på språk och kommunikation (Dysthe, 2003). Resultatet sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv överensstämmer med det relationella perspektivet, som påpekar att individens förmågor framträder i mötet mellan människor (von Wright, 2002). Som artefakter, redskap (Dysthe, 2003), för framgångsrik skrivundervisning nämns bland annat bilder. Det ligger i linje med Datchuk och Kubinas (2017) interventionsstudie, där elever som möter skrivsvårigheter utvecklade sitt skrivande genom att skriva till bilder.

Den mest framträdande beskrivningskategorin under didaktiska tillvägagångssätt är Stärka självkänsla. Studiens slutsats är att gruppen som möter svårigheter när det gäller skrift är extra sköra, de har låg självkänsla och att det viktigaste didaktiska tillvägagångssättet blir att stärka deras självkänsla. Informanternas tankar stöds av forskningen (Bandura, 1997; de Caso et.al., 2010; Taube, 2013) som betonar självbilden kopplad till inläring och menar att självbilden påverkas av misslyckanden och framgångar men även av åsikter från omgivningen. Sett ur ett relationellt perspektiv (von Wright, 2002) som menar att vi formas av de sociala sammanhang vi befinner oss i och att intresset ligger på vem vi identifierar oss som, finns det skäl i att tänka att dessa sköra elever identifierar sig som sköra och det på grund av den kontext de befinner sig i. Dysthe (2003) betonar utifrån ett sociokulturellt perspektiv att lärandet påverkas av omgivningen och att vårt språk och våra kunskaper påverkas av den kontext vi befinner oss i. Det skulle innebära att en kontext där fokus ligger på lyckanden ger större möjligheter till positiv självbild. Den kontexten präglas, enligt studien, av en lugn lärare som utgår från elevernas kunskapsnivåer och ett tillåtande klassrumsklimat där alla respekteras.

I kategorin Stärka självkänslan hade speciallärare 4 flera olika tankar kring skrivning och självkänsla. Ett framgångsrikt didaktiskt tillvägagångssätt var, enligt speciallärare 4, att läraren efter att en (skör) elev skrivit klart en text, enbart samtalar om texten och ställer utvecklande frågor. Tanken delas av Taube (2013) som även de lyfter diskussionen som en möjlighet till att höja både skrivförmågan och självförtroendet. Intressant kan det bli om denna tanke ställs mot speciallärare 2:s tanke om träkning (speciallärarens eget uttryck). En av frågorna som måste ställas är vad träkning kan få för konsekvenser för de elever som har svårigheter med att uttrycka sig i skrift? Graham et. al. (2012) lyfter fram betydelsen av automatiserade tekniska kunskaper för att öka kvalitén på texter som skrivs. Sett ur ett sociokulturellt perspektiv och utifrån begreppen närmaste utvecklingszon och samtalets betydelse (Dysthe, 2003) så blir det, i studien, tydligt att färdighetsträning inte behöver vara synonymt med träkning. Att arbeta för att automatisera kunskap kan, och ska, ske på ett lustfyllt sätt, där läraren utgår från eleverna, deras behov samt med samtalet i fokus. Tanken stärks med Lundbergs (2008) åsikt om att undervisningen för elever som möter svårigheter med exempelvis meningsbyggnad behöver vara uppmuntrande och stöttande.

Enligt Skolverket (2018) så åligger det läraren att ordna en skrivundervisning präglad av glädje och lust samt att elevernas tro till språkliga förmåga ska öka. Att arbeta med inställningen att förmågor kan utvecklas poängteras av Bandura (1997). Dysthe (2003) betonar i det sociokulturella perspektivet det betydelsefulla med inläring i grupp och att inläring sker med och av varandra. Utifrån Banduras (1997) tanke och det sociokulturella perspektivet kan slutsatsen dras att speciallärare 4:s tanke, att eleven behöver få hjälp med att se skrivning som en förmåga som kan övas upp, blir ett framgångsrikt tillvägagångssätt ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Att arbeta i par eller mindre grupper och utgå från elevernas närmaste utvecklingszoner skulle kunna leda till att elever få se hur andra gör för att

lyckas och blir av det inspirerade att göra likadant. Eleverna får även möjlighet att arbeta med klasskamrater som ligger nära dem kunskapsmässigt, genom den närmaste utvecklingszonen, och kan på så vis stärka sin självbild av att de kan och de får uppleva känslan av att lyckas (Dysthe, 2003).

Resultatet i studien visar att motivering är framgångsrikt för skrivning, vilket syns i beskrivningskategorin Motivation. Att eleverna är motiverade underlättar skrivandet. Taube (2013) ger förklaringen att när motivation finns orkar elever längre även när det blir svårt. Vidare förklarar Taube att konkurrens och jämförelser hotar motivationen och hur eleven lyckas blir avgörande för självbilden. Som vi ser det, utifrån studiens resultat, ligger det ett ansvar på läraren att skapa en tillåtande skrivkultur. Taube menar på att göra skrivuppgifter tillsammans kan öka motivationen, vilket går helt i linje med den sociokulturella teorin som står för att lärande medieras med språket som en viktig artefakt i dialog, interaktion och samtal (Dysthe, 2003). Speciallärare 2 var även inne på att bryta ner till överkomliga mål utifrån individens nivå kan öka motivationen. Sett ur ett relationellt perspektiv innebär detta att det anpassas kring eleven utifrån det behov som uppstår i det sammanhanget (von Wright, 2002). Det som inte får glömmas bort vid gemensamma skrivaktiviteter är att det måste finnas ett tillåtande klassrumsklimat så att alla vågar delta aktivt (Ehrnlund & Ekerstedt, 2015). Då kan det vara lämpligt att ta Tjernbergs (2016) ord om att visning av goda exempel leder till ökad självkänsla i beaktande.

Att skapa intresse var ett exempel som informanterna nämnde som motivationshöjande och de beskrev att undervisningen ska utgå från elevernas intresse när de väljer ämne att skriva om. Det var endast några få informanter som nämnde digitalisering kopplat till motivation, vilket förvånar. Behöver lärare idag bli bättre på att ta vara på den skrivaren som eleverna befinner sig på, under sin fritid? Statens medieråd (2017) såg att medieanvändningen ökat kraftigt. Frågor kan ställas om vi tar vara på elevernas medieanvändning som deras naturliga artefakter i tillräcklig utsträckning i skolan samt om skolan kan bli ännu bättre på att utnyttja, locka intresse och använda de sammanhang där eleverna själva väljer att vara, som exempelvis på sociala medier. Johnson och Wallin (2016) framhåller även digitaliseringen som nya möjligheter för elever som möter svårigheter att formulera sig i skrift. Som tidigare nämnts är lärande enligt sociokulturell teori situerat och sker hela tiden i alla sammanhang (Dysthe, 2003). Utifrån denna utgångspunkt borde det vara en naturlig konsekvens för lärare att utnyttja digitala verktyg i undervisningen för att kunna skapa intresse och motivation hos eleverna.

Studiens resultat visar att de kompensatoriska möjligheterna inte är det centrala, utan informanterna konstaterade att verktygen finns och kan användas på olika sätt utifrån behov. Denna upptäckt är positiv då en möjlig tolkning är att speciallärarna ser tekniken som ett hjälpmedel och inte en universell lösning. Det stöds av Lundberg (2008) som vill betona att, trots dagens teknik, behöver eleverna lära sig språket för att, på rätt sätt, kunna bli hjälpta av tekniken. Tidigare i arbetet har det diskuterats att lärarna i skolan kan behöva bli bättre på att ta tillvara på elevernas kontext och utgå från deras sammanhang, det vill säga den digitala världen. Det kan upplevas att vi säger mot oss själva nu men det vi menar, med stöd av vad som framkommit i studien, är att de digitala verktygen inte kan ersätta undervisningen om skrivning utan ses som en artefakt (Dysthe, 2003) för att underlätta eller stimulera lärande.

Studiens resultat visar att skrivning medieras (Dysthe, 2003) genom olika kanaler och återfinns i beskrivningskategorierna Modellering, Bilder och Stödstrukturer. Flera forskare och författare redogör för någon form av modellering som en metod där läraren leder arbetet i början, ger eleverna verktyg och redskap för att sedan klara av det på egen hand (Ehrnlund & Ekerstedt, 2015; Gibbons, 2016; Graham et. al., 2012; Tjernberg, 2016). Studien bekräftar modellering som framgångsrikt, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, vilket speciallärarna i studien framhäver. Majoriteten av informanterna beskriver modellering i likhet med en sociokulturell syn på lärande, vilket innebär att lärande är nära sammankopplat med relationer. Genom modellering interagerar lärare och elever tillsammans genom en gemensam meningsbärande aktivitet. Eleverna lär av varandra genom att kommunicera med språket som artefakt (Dysthe, 2003). Vid modellering framträder fenomenet scaffolding (stödfunktion) tydligt i form av att läraren, genom samtal, leder och stöttar eleverna, utifrån behov, tills de klarar uppgiften på egen hand (Hagtvet, 2009). Graham et. al. (2012) betonar i en av rekommendationerna lärarens roll

som modellerande och att ansvaret successivt lämnas över till eleverna. De betonar dock att det är av vikt att inte lägga över ansvaret på eleverna för tidigt. Ehrnlund och Ekerstedt (2015) poängterar att modellering är positivt för de elever som möter svårigheter och när läraren modellerar kan alla delta och de kan vara med i muntliga resonemang. Det överensstämmer med att det är språket som medierar kunskap (Dysthe, 2003).

8.2 Metoddiskussion

Till föreliggande studie valdes kvalitativa intervjuer (Stukat, 2011). En annan metod kunde ha gett ett annat resultat. Ett större antal informanter hade också kunnat påverka resultatet och dessutom gjort studien mer generaliserbar. Studien hade till exempel kunnat göras mer generaliserbar genom att använda enkäter med ostrukturerade frågor och haft fler informanter. Studien hade även kunnat genomföras eller kompletterats med observationer för att se de framgångsrika didaktiska tillvägagångssätten i verksamheten. Studiens syfte var dock aldrig att generalisera eller att se metoderna i praktiken.

Tidigare under avsnittet Metod presenterades kritik mot fenomenografin, att forskarna kan feltolka svaren (Alexandersson, 1994). Som skrevs ovan valdes att genomföra hela analysarbetet tillsammans. För att ytterligare minska risken för feltolkningar hade analysarbetet först kunnat genomföras var för sig för att sedan jämföra och gjort en analys tillsammans. Dock var detta inte genomförbart på grund av studiens tidsram. Tilläggas bör, även om vi gjort vad vi kan för att öka reliabiliteten, så skulle det kunna vara så att andra forskare kan få andra kategorier. Vidare när det gäller studiens reliabilitet hade resultatet kunnat bli annorlunda om en annan forskare genomfört samma undersökning då intervjun är semistrukturerad. Det är människor som samtalar med varandra, svar tolkas olika och utifrån det kan det bli olika följdfrågor.

Studiens urval var tänkt sex stycken utbildade speciallärare. Det var svårt att få informanter utifrån urvalskriterierna. Till studien valdes Trosts (2010) urvalsmetod snöbollsmetoden. Det var inte svårt att få tag på personer som arbetade som speciallärare, men de uppfyllde inte kraven för studiens urval. Det visade sig bland annat att det var flera specialpedagoger som arbetade som speciallärare. Dock fanns en stor villighet och hjälpsamhet med att rekommendera andra namn. Trots det stora bortfallet av informanter upplever vi att empirin från fem speciallärare gav tillräckligt med underlag för att kunna analysera resultatet mot studiens syfte och frågeställningar. För att underlätta genomförandet kunde informanter som arbetar som speciallärare valts ut, utan tagit hänsyn till deras utbildning. Dock vill vi tro och hoppas på att en speciallärarutbildning gör skillnad.

Intervjufrågorna skickades inte ut i förväg. Informanterna fick endast reda på studiens syfte och innehåll i missivbrevet. Fördelen med det kan vara att informanterna inte behövde känna något behov av förberedelser eller att de skulle ha läst på innan, för att komma med svar de trodde att vi ville höra. Upplevelsen var att de flesta informanter kunde förstå frågorna men att det kunde vara komplicerade frågor utifrån att det möjligen inte fanns något enkelt svar på frågorna. Hade de fått frågorna i förväg hade de haft möjlighet att fundera och reflektera över sina tankar på frågeställningarna. Svaren under intervjun blev nu spontana och förhoppningsvis de mest ärliga svaren.

Innan varje intervju valde vi att berätta vår definition av begreppen didaktiska tillvägagångssätt och framgångsrika. Valet av att göra detta grundade sig i att sätta in informanterna i studiens sammanhang och syfte. En sak som utifrån detta behöver beaktas är att det kan ha påverkat informanterna och deras svar. Det kan ha varit så att definitionen innan ledde in informanterna på ett visst spår och att då resultatet kan vara påverkat av definitionen av begreppen. Hade begreppen inte definierats hade svaren kunnat bli annorlunda. Däremot gavs i definitionen aldrig några exempel utan en förklaring på innebörden i begreppen.

8.3 Studiens kunskapsbidrag

Resultatet visar att synen på skrivning varierar men det framkommer tydligt att speciallärarna anser att skrivning är viktig ur många synvinklar, där det mest framträdande är att den behövs för att kunna klara sig och lyckas i skolan samt i dagens samhälle. Studien visar att det är betydelsefullt med skrivundervisning då det skrivna minns bättre än det talade och att kunskap om språket behövs även vid användning av digitala hjälpmedel. När begreppet elever som möter svårigheter definieras framkommer att orsaker till svårigheterna kan bero på flera olika saker. Mest framträdande är fonologiska svårigheter eller faktorer som skulle kunna tyda på en bristfällig undervisning så som, förmågan att minnas och brist på idéer. Utifrån studiens resultat kan slutsatsen dras att det fortfarande finns ett starkt funktionellt perspektiv (von Wright, 2002) när det gäller orsaker till svårigheter.

Studien visar tydligt att speciallärarna menar att de elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift anses vara sköra vilket påverkar val av framgångsrika didaktiska tillvägagångssätt. Slutsatserna i studien ger implikationer på hur skrivundervisningen bör utformas. De framgångsrika didaktiska tillvägagångssätten, ur ett specialpedagogiskt perspektiv, handlar främst om att stärka självkänslan, skapa motivation och arbeta modellerande. Eleverna behöver undervisas om både textgenrer och grammatik, helst genom modellering. Som speciallärare blir resultatet värdefull information att ha med sig i arbetet med elever som möter svårigheter i skrift och i utvecklandet av lärmiljöer som ska stimulera skrivning. Det blir även av vikt, bekräftar studien, att det sker i för eleven meningsbärande sammanhang. Då den mest utvecklade beskrivningskategorin vid definitionen av svårigheter med att uttrycka sig i skrift var fonologiska svårigheter blir det för en speciallärare viktig information att ha med sig när de möter och arbetar med elever som möter svårigheter med att uttrycka sig i skrift.

8.4 Förslag till vidare forskning

I studien diskuteras det huruvida det är framgångsrikt att i skrivundervisningen ta tillvara på elevernas artefakter från deras vardag, till exempel sociala medier. Förslag på vidare forskning skulle kunna vara att undersöka möjligheten till eller effekten av att använda sig av exempelvis sociala medier i skrivundervisningen.

Föreliggande studie har fokuserat på speciallärares syn på elevers svårigheter med att formulera sig i skrift. Ett annat förslag på vidare forskning skulle kunna vara att ha ett liknande syfte fast ur ett elevperspektiv för att synliggöra vad eleverna, vilka det faktiskt gäller, har för tankar kring det. I studien framkom fonologiska svårigheter som en orsak till svårigheter med att formulera sig i skrift. Studiens resultat visar att stavning påverkas av brister i fonologisk medvetenhet vilket påverkar självkänslan, texters innehåll och elevernas möjlighet att välja hur de vill formulera sig. Det skulle utifrån det vara intressant att göra någon form av interventionsstudie kring den fonologiska medvetenheten kopplat till skrivning och hur den påverkar exempelvis innehåll i texter.

Referenslista

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: Om lärarens möjligheter och hinder*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 311). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis. Hämtad 2018-05-03, från:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25658/1/gupea_2077_25658_1.pdf
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Basingstoke: W. H. Freeman.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Calkins, L. & Ehrenworth, M. (2016). Growing Extraordinary Writers: Leadership Decisions to Raise the Level of Writing Across a School and a District. *The Reading Teacher*, 70(1), 7-18. Hämtad 2019-01-16, från
<http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=35bed321-f2f7-4a17-961d-c2df5d016fa5%40sdc-v-sessmgr04>
- Dahlgren, L.O. & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 162–175). Stockholm: Liber.
- Datchuk, S. M., Kubina, R. M. (2017). A Writing Intervention to Teach Simple Sentences and Descriptive Paragraphs to Adolescents with Writing Difficulties. *Educational and Treatment of Children*. 40(3), 303-326. University of Iowa: The Pennsylvania State University. Hämtad 2018-10-16, från <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1941699458/fulltextPDF/8AAF23D62218488FPQ/1?accountid=11162>
- de Caso, A., García, J.N., Jesús, N., Díez, C., Robledo, P. & Álvarez, M.L. (2010). Mejorar las creencias de auto-eficacia para la escritura de los alumnos con dificultades de aprendizaje mejora también sus procesos y productos de escritura. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 8(1), 195-206. Hämtad 2018-04-19, från
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b797ae27-a021-445a-8bc8-8719e6623a05%40pdc-v-sessmgr01>
- Druid-Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter: metodisk handbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehrnlund, I. & Ekerstedt, A. (2015). *Explicit undervisning för läs- och skrivutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericson, B. (2010). Läs- och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Hämtad 2019-01-20, från
<https://blogs.baruch.cuny.edu/baruchteachingpracticum2015/files/2015/08/A-Cognitive-Process-Theory-of-Writing.pdf>

- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Graham, S., & Harris, K. (2006). Preventing Writing Difficulties: Providing Additional Handwriting and Spelling Instruction to At-Risk Children in First Grade. *TEACHING Exceptional Children*, 38(5), 64-66. Hämtad 2019-01-17, från <http://www.readingrockets.org/research-by-topic/preventing-writing-difficulties-providing-additional-handwriting-and-spelling>
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education. Hämtad 2018-09-25, från: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/writing_pg_062612.pdf
- Hagtvet, B. (2009). När riskbarn möter klassrumspraxis. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Jonson, U. & Wallin, A. (2016). *Digitala verktyg för att läsa och skriva* [del av läromodul]. Hämtad 2018-11-28, från Skolverket: https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/0-digitalisering/Grundskola/201_Leda_och%20lara_i_tekniktata_klassrum/del_07/Material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/D1_GRGY_07A_01_lasa%20och%20skriva.docx
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2008). *God skrivutveckling. Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lorentzen, R.T. (2009). Att skriva i alla ämnen. I R.T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Det nödvändiga skrivandet: om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Stockholm: Liber.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Randahl, A-C. (2014). *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro Universitet. Hämtad 2018-05-02, från: <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:696484/FULLTEXT02.pdf>
- Re, A.M. & Carretti, B. (2016). Further evidence of poor comprehenders' difficulty with expressive writing: Exploring the role of inferences. *Research in Developmental Disabilities*, 51-52, 145-152. Hämtad 2019-01-21, från <https://www.sciencedirect.com.ezproxy.ub.gu.se/science/article/pii/S0891422216300051?via%3Dihub>
- Saddler, B., Behforooz, B. & Asaro, K. (2008). The effects of sentence-combining instruction on the writing of fourth-grade students with writing difficulties. (Case study). *Journal of Special Education*, 42(2), 79-90. Hämtad 2019-01-20, från <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/194706429/fulltext/17AAC590607B42C6PQ/1?accountid=11162#center>
- SFS 2010:800. Skollagen. Hämtad 2018-10-23, från: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#K1
- SFS 2011: 186. Svensk författningssamling. Examensförordning för Speciallärares examen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska (reviderad 2017)*. Hämtad 2018-10-23, från: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3808.pdf?k=3808
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (reviderad 2018)*. Hämtad 2018-10-23, från: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3975.pdf?k=3975
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm. Svenska Unescorådet.
- Statens medieråd. (2017). *Ungar och medier 2017*. Hämtad 2018-11-21, från: <https://statensmedierad.se/download/18.7b0391dc15c38ffbccd9a238/1496243409783/Ungar%20och%20medier%202017.pdf>
- Strömquist, S. (2014). *Skrivboken: skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö: Gleerups.
- Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Swärd, A-K. (2015). *Skrivande och skrivutvecklande arbetssätt* [del av läromodul]. Hämtad 2018-09-19 från Skolverket: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1FHPw8yZW-X4v7tiXWhxG-wAZZU18LPAv>
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Taube, K. (2013). *Barns tidiga skrivande*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K., Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). Kunskapsöversikt om läs- och skrivsvårigheter med skriftspråket. Hämtad 2018-04-26, från Vetenskapsrådet: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b34/1529480534745/Kunskapsöversikt-om-laes-och-skrivundervisning-foer-yngre-elever_VR_2015.pdf
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms Universitet, Specialpedagogiska institutionen. Hämtad 2018-05-02, från: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:614329/FULLTEXT01.pdf>
- Tjernberg, C. (2016). *Skrivundervisning. Processinriktat skrivande i klassrummet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Hämtad 2018-10-23, från: <https://unicef.se/barnkonventionen>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2018-05-08, från: https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf
- Wengelin, Å. & Nilholm, C. (2013). *Att ha eller sakna verktyg - om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- von Wright, M. (2002). Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse. I Skolverket. *Att arbeta med särskilt stöd: några perspektiv* (s. 9–22). Hämtad 2018-10-14, från: <https://lektorio.files.wordpress.com/2008/08/pdf923.pdf>

Yassin Falk, D. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3* (Studier från Örebro i svenska språket, 14). Örebro: Örebro University. Hämtad 2019-01-16, från <https://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:1134122/FULLTEXT01.pdf>

Bilaga A: Missivbrev

Hej!

Vi heter Anna Fröjd-Jåtby och Heidi Johansen och arbetar som lärare på XX respektive XX. Vi studerar sista terminen på speciallärarprogrammet med inriktning språk-, läs- och skrivutveckling vid Göteborgs Universitet. Vi kommer att skriva ett examensarbete där syftet är att undersöka speciallärares uppfattningar om hur skrivning kan stimuleras för elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift.

Vår tanke är att vi vill intervjua sex speciallärare som arbetar med läs- och skrivutveckling/svårigheter (helst med speciallärarutbildning). Du har blivit rekommenderad av Vi är nyfikna på hur du ser på skrivutveckling och vilka metoder som gynnar elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift.

Vi kommer att hantera informationen konfidentiellt. I undersökningen kommer inga namn på personer eller skolor kunna gå att utläsas. Vi önskar att få göra en röstinspelning som därefter kommer att transkriberas och analyseras. Ditt deltagande är frivilligt och du kan avbryta din medverkan när du vill. Materialet kommer endast att användas till denna studie.

Vi vore tacksamma om du har lust och möjlighet att medverka i vår studie.

Hör av dig till oss via e-post eller telefon om du har några frågor, eller "bara" vill tacka ja!

Hälsningar

Anna Fröjd-Jåtby

mejladress

telefonnummer

och

Heidi Johansen

mejladress

telefonnummer

Bilaga B: Frågeguide

Uppvärmningsfrågor

- Vilken utbildning har du? (hur mycket läs- och skriv?)
- Hur länge har du arbetat som speciallärare?
- Hur ser din roll som speciallärare ut?
- När, var och kopplas du in på en grupp eller elev?

Hur ser du på skrivning?

Hur motiverar du eleverna till skrivning?

Hur skulle du definiera begreppet elever som möter svårigheter med att formulera sig i skrift?
Vilka tillvägagångssätt har du för att finna vilka svårigheter elever har?

Vilka didaktiska tillvägagångssätt anses framgångsrika ur ett specialpedagogiskt perspektiv?

När du väljer ett tillvägagångssätt vad har du för utgångspunkter? (hur gör du urval av tillvägagångssätt?)

Vilka redskap har ni valt för att stimulera elevernas skrivning?

Har ni gemensam syn på skolan om hur skrivinläring ska gå till? Vem bestämmer?