



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Elever med dyslexi berättar om sina erfarenheter och upplevelser av att skriva

Jenny Johansson
Maria Kristiansson
Speciallärarprogrammet



Examensarbete	15 hp
Kurs:	SLP 610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT/2019
Handledare:	Lars-Erik Olsson
Examinator:	Ann-Katrin Swärd

Nyckelord: dyslexi, skrivande, livsvärldsfenomenologi, relationellt perspektiv, relationellt lärarskap, samlärande och salutogen undervisning

Abstract

Syftet med studien är att undersöka hur nio elever med dyslexi upplever sitt skrivande i relation till de stöd och de extra anpassningar som finns dokumenterat kring eleverna kopplat till skrivande.

Vi har använt oss av följande forskningsfrågor:

- Vilka erfarenheter och upplevelser har nio elever med dyslexi av skrivande i olika situationer?
- Hur upplever dessa elever att de anpassningar och stöd som finns dokumenterat kring dem kopplat till skrivande fungerar?

Studien utgår från en livsvärldsfenomenologisk ansats, där vi med hjälp av kvalitativa livsvärldsintervjuer tagit del av hur nio elever, diagnostiserade med dyslexi, erfar och upplever skrivande i de olika regionala världar där skrivande sker. Vi har även samlat in den dokumentation som finns kring eleverna och studerat hur de upplever det stöd och anpassningar som finns dokumenterat och hur det fungerar i vardagen. Vi har medvetet valt att skriva fram resultatet i presens, eftersom studiens empiri handlar om upplevelser i nuet. Vår slutsats är att skrivande för de här eleverna är en svår och mödosam uppgift, som förefaller vara någonting som till mycket stor del är kopplat till skolan och de krav som ställs där. Studien visar att lärares syn på dyslexi påverkar hur de organiserar sin undervisning och det blir därför viktigt hur vi definierar begreppet dyslexi. Vi menar, att det i definitionen bör skrivas fram att det är i mötet med lärmiljön som de mest avgörande utmaningarna uppstår. Det som visat sig ha störst betydelse för hur eleverna erfar och upplever skrivande handlar om lärares relationella och didaktiska skicklighet, där samlärande tydligt framträdde som framgångsfaktor. Samlärande, som är organiserad utifrån elevers styrkor, ersätter i många fall behovet av stöd och tekniska hjälpmedel. De elever som har lärare som använder sig av samlärande uttrycker större tilltro till sin skrivförmåga än elever som hänvisas till tekniska hjälpmedel. I det senare fallet riktas fokus mot det kompensatoriska, vilket bidrar till en känsla av att vara någon som har svårigheter. De tekniska hjälpmedlen visade sig trots detta vara ett viktigt stöd under förutsättning att eleverna får undervisning i hur de ska användas. Sammanfattningsvis kan vi säga att lärares förmåga att nyfiket ta reda på elevers styrkor och behov, som är villiga att förändra sin undervisning och där utgå från elevers styrkor, skapar bästa möjliga möte för lärande.

Förord

Arbetet med vår uppsats har varit spännande, lärorikt och vi vill rikta ett särskilt tack till de nio elever som låtit oss ta del av deras livsvärldar och gjort denna studie möjlig. Dessa möten har varit mycket lärorika, gett många tankar och har berört oss mycket.

Vi vill även rikta ett varmt tack till vår handledare Lars-Erik Olsson för kloka tankar, utvecklande diskussioner, vägledning, snabb respons och ett stort engagemang.

Vi har under arbetets gång haft stor nytta av att vara två i skrivandet, där vi haft möjlighet att diskutera tankar och frågor som framkommit under arbetets gång. Maria har tagit huvudansvaret för tidigare forskning och Jenny för teorianknytning och metod, även om vi i huvudsak har arbetat tillsammans med uppsatsen, där vi skrivit delar var för sig och sedan diskuterat och bearbetat innehållet tillsammans. Vi har båda varit aktiva i datainsamling och bearbetning, samt tillsammans skrivit fram resultat, analys och diskussionskapitel.

1 Innehållsförteckning

Förord	
1 Innehållsförteckning	
1 Inledning och bakgrund	1
2 Syfte och forskningsfrågor	2
3 Forskningsöversikt	2
3.1 Skrivande och samhället	2
3.2 Skollag, läroplan och bedömning	2
3.3 Ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd	3
3.4 Vad innebär skrivande	3
3.5 Dyslexibegreppet	4
3.6 Självbild och motivation	4
3.7 Vad beror skrivsvårigheter på.....	5
3.8 Framgångsfaktorer för elevers lärande	6
3.9 Tidiga insatser.....	6
3.10 Tekniska hjälpmedel	7
3.11 Lärares möte med eleven	8
3.12 Samlärande utifrån ett salutogent sätt att se på undervisning	8
3.13 Specialpedagogiska perspektiv	9
4 Livsvärldsfenomenologi	9
4.1 Intersubjektivitet	10
4.2 Den regionala världen	10
4.3 Vara till världen	11
4.4 Horisontbegreppet.....	11
4.5 Den levda världen, det levda rummet och den levda tiden.....	11
5 Metod	12
5.1 Urval	12
5.2 Genomförande	13
5.2.1 Analys och tolkning	13
5.3 Validitet	14
5.4 Reliabilitet.....	14
5.5 Generaliserbarhet	15

5.6	Etiska ställningstaganden.....	15
6	Resultat.....	15
6.1	Presentation av de intervjuade eleverna.....	16
6.2	Skolan	17
6.2.1	Läraren.....	19
6.2.2	Hur lärare organiserar undervisning.....	20
6.2.3	Motivation.....	21
6.2.1	Hjälpmedel	22
6.3	Fritid	24
6.4	Vuxen framtid	24
7	Analys och tolkning.....	25
7.1	Skolan som regional värld	25
7.2	Den levda kroppen	25
7.3	Den levda tiden, det levda rummet och det relationella perspektivet.....	27
7.4	Intersubjektivitet och relationellt lärarskap	27
8	Diskussion	29
8.1	Metoddiskussion	29
8.1.1	Reliabilitet.....	29
8.1.2	Validitet	29
8.1.3	Urval.....	30
8.2	Resultatdiskussion	30
8.2.1	Motivation och tidiga misslyckanden.....	31
8.2.2	Lärarens betydelse för lärande.....	31
8.2.3	Samlärandet som ett fysiskt hjälpmedel	32
8.2.4	Sammanfattning av resultat.....	33
8.3	Studiens kunskapsbidrag, specialpedagogiska implikationer och förslag till vidare forskning	34
9	Referenslista.....	36
10	Bilagor	41
	Bilaga 1 Missiv	
	Bilaga 2 Brev till föräldrar	
	Bilaga 3 Intervjuguide.....	

1 Inledning och bakgrund

Vår erfarenhet som lärare är att vi i skolan ofta lyckas väl när det gäller att tillrättalägga för elever med dyslexi när det gäller läsning men att det är svårare med skrivandet. Nielsen (2005, s. 283) bekräftar detta, att skolan behöver bli bättre på att hitta vägar för elever i läs- och skrivsvårigheter att lyckas i sitt skrivande. Genom elevernas berättelser om sina upplevelser och erfarenheter, hoppas vi kunna bidra med kunskaper som kan få betydelse i skapandet av en tillgänglig skrivmiljö för alla elever. Nielsen (2005, s. 9 - 10) menar att förmågan att skriva är en mänsklig rättighet och den skriftspråkliga förmågan är av stor betydelse i dagens samhälle. Nielsen (2005), Carlsson (2011), Lundberg (2010), framhåller att mängden text ökar i samhället. Det gäller både när det handlar om att delta i det livslånga lärandet, vilket alla förväntas delta i, men också när det gäller att klara av vardagliga situationer. För människor med utmaningar i sitt läsande och skrivande får detta betydande konsekvenser.

Studien utgår från en livsvärldsfenomenologisk ansats som ger oss verktyg att få syn på och belysa nio elevers levda erfarenheter och upplevelser av att skriva. Enligt vårt uppdrag som regleras av Skollagen (SFS 2010:800) ska undervisningen utgå från och anpassas utifrån varje elevs förutsättningar och behov. De ska erbjudas olika vägar att nå målet. Vidare står det att läsa i styrdokumentet att skolan ska sträva efter att skapa en miljö som ger eleverna vilja och lust att lära (Skolverket, 2018). Som speciallärare är ett av de viktigaste uppdragen, att skapa tillgängliga lärmiljöer, där alla elever känner sig delaktiga och ges bästa förutsättningar att lära. Vår upplevelse är att vi ofta tycker oss ha hittat bra anpassningar och stöd för eleverna, men i samtal med elever framkommer det ibland att de inte är av samma uppfattning. Detta är en av tre anledningar till ämnesvalet, att undersöka hur elever med dyslexi upplever och erfar sitt skrivande. Den andra anledningen är tidigare forskning där Carlsson (2011, s. 43) kommit fram till att det är skrivsvårigheterna som oftast är ett kvarvarande problem upp i vuxen ålder. Den tredje anledningen är att tidigare forskning kring elever med dyslexi och deras skrivande främst fokuserat på orsaker till skrivsvårigheter, skrivinterventioner, äldre elever eller föräldrars upplevelser av hur skolan möter elever med dyslexi. Förhoppningen är att vår studie ska komma att bidra med fördjupad kunskap om skrivandet utifrån elevers perspektiv i åldersspannet 10–12 år, där vi ser en kunskapslucka.

Merleau-Ponty (1999, s. 104 – 105, original publicerat 1945) beskriver hur kroppsobjektet bebor världen och att det finns ett ömsesidigt beroende mellan subjekt och värld, livsvärld. Vi tolkar detta som, att subjektet, som i detta fallet är elever, i mötet med sin livsvärld, i detta fallet miljön där eleven skriver, är beroende av varandra och påverkar varandra. Detta stämmer väl överens med Ahlbergs (2015, s. 48 - 49) tankar utifrån det hon kallar de relationella perspektivet, att de utmaningar elever erfar uppstår i mötet med överkrav. Det är först när det ställs krav på att hantera skriftspråk som en elev i läs- och skrivsvårigheter upplever dessa utmaningar. Lärares syn på lärande och elever med utmaningar i sitt lärande påverkar hur de väljer att utforma lärmiljön. Vi har erfarit att vi i skolan, behöver bli bättre på att ta reda på elevers upplevelser och erfarenheter av sina olika lärmiljöer för att tillsammans med dem, utifrån deras upplevelser, skapa bästa möjliga möte för lärande utifrån ett relationellt perspektiv, där ansvaret för att göra undervisningen tillgänglig är lärarens. Vår förhoppning är att vår studie kommer bidra till ökad förståelse och ökad kunskap genom dessa elevers levda erfarenheter.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur nio elever med dyslexi upplever sitt skrivande i relation till de stöd och de extra anpassningar som finns dokumenterat kring eleverna kopplat till skrivande.

Vi har använt oss av följande forskningsfrågor:

- Vilka erfarenheter och upplevelser har nio elever med dyslexi av skrivande i olika situationer?
- Hur upplever dessa elever att de anpassningar och stöd som finns dokumenterat kring dem kopplat till skrivande fungerar?

3 Forskningsöversikt

I kommande kapitel redogör vi för de styrdokument som reglerar och styr skolan och undervisningen. Vi förklarar de begrepp som är viktiga för att förstå studien. Vi kopplar dessa begrepp till forskning och redogör för tidigare forskning kring dyslexi kopplat till skrivande.

3.1 Skrivande och samhället

Dagens samhälle ställer allt högre krav på skriftspråklig förmåga. Mängden text vi möter och själva förväntas producera ökar hela tiden. Nielsen (2005, s. 9 - 10) menar att läs- och skrivförmåga är en mänsklig rättighet och denna förmåga är avgörande i dagens samhälle. Carlsson (2011, s. 43) och Lundberg (2010, s. 132), framhåller att mängden text och kraven på att hantera den ökar i samhället. För individer med utmaningar i sin språkutveckling får detta betydande konsekvenser. En slutsats som Carlsson (2011, s. 43) dragit i sina studier kring vuxna personers med dyslexi, är att skrivsvårigheter ofta är ett det som blir ett kvarvarande problem. Nielsen (2005, s. 9) diskuterar de problem som uppstår för individer med läs- och skrivsvårigheter utifrån tre perspektiv. Hon menar att problem uppstår för individen, skolan och samhället, eftersom det aldrig har varit en privat angelägenhet att bli skriftspråklig, även om det är den enskilda individen som drabbas mest, att det finns krav från samhället, att snabbt läsa och förstå, men även att snabbt ge korrekt skriftlig respons i olika sammanhang. Samhället blir mer och mer textbaserat och behöver skriftspråkliga individer för att fungera, vilket kräver att den enskilda individen utvecklar dessa förmågor för att kunna delta i både vardagliga och i arbetslivets aktiviteter. Det är med andra ord både en rättighet och en skyldighet att man som individ utvecklas till en läsande och skrivande individ, vilket blir synligt i de styrdokument som styr skolan.

3.2 Skollag, läroplan och bedömning

Skolan styrs av skollag och läroplan, där det uttrycks att eleven ska lära sig att läsa och skriva. Historiskt har det skrivits fram på lite olika sätt. I Lpo 94 (Skolverket, 2006) trycker man på skolans ansvar, att få alla elever att lyckas bli läsande och skrivande individer, samtidigt som det finns uppnåendemål och strävandemål. Nielsen (2005, s. 8) menar att här skapar mätandet av kunskaperna svårigheter för individer med utmaningar i sin språkutveckling. Vår nuvarande läroplan Lgr11 (Skolverket 2018) har tagit mätandet ytterligare ett steg. Vi har nu

gått från mål att uppnå till kunskapskrav. Wahlström och Sundberg (2015, s. 9–10) menar att denna resultatbaserade skola ger den summativa bedömningen stor plats, eftersom lärare måste kunna försvara och argumentera för vad som ligger till grund för bedömningen. De menar att detta blir en konflikt då formativ bedömning, som forskning visat vara en framgångsrik bedömningsform, får mindre tyngd i bedömningar av elevers kunskaper.

Hattie och Timperley (2007, s. 86) har i sin metastudie kommit fram till att elever som får respons som gör att de vet var de befinner sig i sitt lärande och får hjälp med hur de ska gå vidare för att utvecklas, har större förutsättningar att lyckas. Denna konflikt mellan det forskare beskriver som framgångsfaktorer för lärande kontra det stora tolkningsutrymme som finns för lärare idag, gör att de enligt Wahlström och Sundberg (2015, s.38) väljer olika former av summativ bedömning, för att kunna visa på underlag för sin bedömning. Wengelin och Nilholm (2013, s. 87) menar att när bedömningar blir i form av summativa prov, innebär det att elever med utmaningar i sin läs- och skrivförmåga får svårt att visa sina kunskaper, eftersom skrivandet startar i talspråket, blir till tanke för att sedan omvandlas till skrift. Denna process är inte automatiserad hos elever med dyslexi och innebär därför att de får lägga stor kognitiv kraft för att reda ut hur de ska omvandla tanken till skrift. Individer utan dessa utmaningar kan lägga all kognitiv kraft på att visa att de förstått innehållet som ska bedömas. Skolan har här en skyldighet att undanröja hinder och sätta in det stöd som behövs för att alla elever ska nå så långt som möjligt i sitt lärande.

3.3 Ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd

Skolans uppdrag är, förutom kunskapsuppdraget också att förbereda eleverna att leva ett liv i ett demokratiskt samhälle. I Skollagen (SFS, 2010:800, 3 kap 3§) står att läsa, att alla barn ska ges den ledning och stimulans de behöver för att utveckla och sitt lärande, för att utifrån egna förutsättningar utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Utbildningen ska sträva efter att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (SFS, 2010:800, 1 kap 4 §). Vid oro för att en elev inte kommer nå kunskapskraven ska eleven skyndsamt ges stöd inom ramen för den ordinarie undervisningen i form av extra anpassningar (SFS, 2010:800, 3 kap 5a §). Om eleven trots anpassningar befaras inte nå kunskapskraven ska behovet av särskilt stöd utredas. Utredning görs för att läraren tillsammans med den samlade kompetensen i elevhälsan ska få det underlag som behövs för att göra en bedömning om särskilt stöd. Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd ska han eller hon få stöd, i den omfattning och på det sätt som behövs för att eleven ska uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås (SFS, 2010:800, 3 kap 8 §). Swärd (2008, s. 191-192) talar om rätt insatser, vilket innebär att ta reda på vad eleven behöver men också har kompetens i vad skrivande är och hur skrivutveckling går till.

3.4 Vad innebär skrivande

Juel, Griffith och Gough, (1986, s. 249) har utarbetat en modell för skrivande som de kallar ”The simple view of writing”, som innebär, att man definierar skrivande som textproduktion och stavning. Textproduktion innebär förmåga att producera och organisera idéer, för att sedan omvandla dessa till en sammanhängande text. Berninger och Amtmann (2003, s. 11), Berninger och Winn (2006, s. 327) har vidareutvecklat begreppet och menar att, “The simple view of writing” är ett väldigt förenklat sätt att se på skrivande. Deras modell “The not-so-simple view of writing” definierar skrivande som en aktivitet som ställer krav på många olika förmågor. Det kräver transkription, som handlar om att komma ihåg bokstäver, veta hur de ser ut, hur de låter och hur man stavar. Det handlar om en förmåga att bilda grammatiskt riktiga meningar, god semantik, en förmåga att koncentrera sig, ha en målbild och kunna gå tillbaka

och revidera. Alla dessa förmågor är beroende av att arbetsminnet klarar av att hålla allt detta i minnet. Cartwright (2017, s. 229) menar även, att man endast kan använda sig av så mycket arbetsminne som impulskontrollen tillåter, vilket innebär att skrivandet påverkas av elevens förmåga till självkontroll. Detta sätt att se på skrivande ger en större förståelse för att skrivande är en komplex process, där skrivsvårigheterna kan bero på brister i någon av dessa förmågor. För elever med dyslexi är det främst språkets ljudmässiga sida, där koppling mellan ljud och bokstav ställer till det.

3.5 Dyslexibegreppet

Dyslexi innebär enligt Høien och Lundberg (2013, s. 26) att det främst handlar om svårigheter i avkodningsprocessen. Detta är läsningens och skrivandets tekniska sida, som innebär en förmåga att utnyttja skriftspråkets principer för att, genom ljudning, bokstavering och stavelseläsning komma fram till vilket ord som står skrivet. De utmaningar som elever med dyslexi upplever med läsförståelse är oftast en direkt konsekvens av svårigheterna att avkoda. Det går åt så mycket kognitiv kraft till själva avkodningen, att det blir mindre kapacitet kvar till att bearbeta texten.

2002 formulerades en definition av begreppet dyslexi av ”The International Dyslexia Association”

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. (<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>)

Høien och Lundberg (2013, s. 26–27) har definierat dyslexibegreppet som en ihållande störning i avkodning, som orsakas av en svaghet i det fonologiska systemet. Nielsen (2005, s. 92) och Carlsson (2011, s.78–79, 81) anser att detta sätt att uttrycka sig om dyslexi innebär att fenomenet fokuseras, den enskilda människans erfarenhet av svårigheter finns inte med utan fokus blir det fenomen som forskare eller lärare erfar. De menar vidare, att om man byter perspektiv och istället ser fenomenet ur elevens perspektiv och beskriver hur mötet mellan människan och skriften gestaltas, vidgas perspektivet till att se svårigheterna utifrån den livsvärld eleven befinner sig i. Livsvärldsforskning kopplad till läs- och skrivsvårigheter och dyslexi blir därför intressant, eftersom den ger en inblick i elevens livsvärld och medvetandegör läraren om de skillnader som existerar mellan sin egen och elevens livsvärld. Livsvärldsforskning möjliggör för läraren, att utveckla förståelse för att de problem elever med dyslexi upplever i läs- och skrivsituationer, inte endast handlar om elevens livsvärld, utan också har med lärarens egen livsvärld att göra. Läraren har en viktig roll i att ta reda på vad eleverna behöver för att lyckas så att de inte utvecklar en negativ syn på sig själva som skrivande människor (ibid).

3.6 Självbild och motivation

Andersson (2017, s. 46) menar att elever som inte klarar undervisningens mål ofta har svag eller ingen motivation för skolarbete. Ett sätt att definiera motivation på är att motivationen inte finns hos eleven, utan är ett direkt resultat av respons eleven fått och de erfarenheter som eleven har med sig sedan tidigare. Ett annat sätt, att se på motivation handlar om inre och yttre motivation. Yttre motivation upprätthålls genom uppmuntran utifrån eller krav från

någon t ex läraren. Inre motivationen handlar om elevens eget intresse och målsättning för aktiviteten. Det förefaller som att när elever får uppgifter som överstiger deras förmåga, inte förstår aktiviteten, eller inte finner mening i aktiviteten, påverkas den inre motivationen negativt (ibid). Kenyon, Beail, och Jackson, 2014 och Singers (2005) studier med dyslektiska ungdomar fokuserar på de negativa erfarenheter som ungdomarna upplever i skolan. Singer (2005, s. 421) lyfter de psykosociala problemen som ungdomar med dyslexi ofta upplever. Studien visar att det går åt mycket energi för dessa barn genom socioemotionella problem, vilket påverkar deras energi att ta itu med skolarbetet. Burdens (2005, s. 202) slutsats är att elever som tidigt upplever svårigheter med att tillägna sig skriftspråket påverkas negativt när det gäller självbild och akademiskt självförtroende. Elever med dyslexi har ett sämre lässjälvförtroende, vilket innebär att de undviker aktiviteter som innebär läsning och skrivning. Detta leder i sig till det som Stanovich (1986, s. 4) benämner som Matteuseffekten, där de som redan kan skriva och läsa gör detta mer frekvent, medan de som har svårigheter undviker dessa aktiviteter. För att undvika denna spiral menar Burden (2005) att de genom lärarens ledning, måste få hjälp att skaffa sig strategier, men också för att skapa trygghet så att de vågar använda dem. Det innebär att utan stöd, kommer dessa elever att utveckla en inlärd hjälplöshet, som kan leda till att de undviker skriftspråkliga aktiviteter. Denna inlärd hjälplöshet påverkar motivation, ger sämre prestationsförmåga, uthållighet, självkänsla och allt detta leder till att de blir passiva (ibid). Myrberg (2001) visar i sin forskningsöversikt, att tidiga insatser är avgörande för att undvika att elever med läs- och skrivsvårigheter inte ska fördjupa dessa, vilket Burden (2005) menar leder till inlärd hjälplöshet som förstärker skrivsvårigheter.

3.7 Vad beror skrivsvårigheter på

Hebert, Kearns, Hayes, Bazis och Cooper (2018 s. 844) har i sin studie utgått från "the simple view of writing" och de förmågor som krävs för att skriva, för att förklara de skrivsvårigheter som elever med dyslexi har. Skrivprocessen kräver mycket uppmärksamhet och arbetsminne. När ett enskilt moment kräver mycket arbetsminne, finns färre resurser tillgängliga för att hantera andra moment av skrivning. En elev som har svårt för att stava kan behöva förlita sig mer på arbetsminnet, vilket påverkar elevens möjlighet att komma på vad som ska skrivas. För elever med dyslexi kan problem med transkriptionsförmågan visa sig genom svårigheter att forma bokstäver, de missar mellanrum mellan ord, stavning och att de tappar bokstäver i ord. Felen de gör när de skriver liknar de fel som de gör när de läser, eftersom läsning och stavning är relaterade förmågor. Hebert et al. (2018 s. 846) konstaterar att källan till problemet med att stava är svårigheter med fonologisk bearbetning. Elever med dyslexi har ofta nedsatt förmåga att koda, behålla och få tillgång till fonologisk information. Brister i den exekutiva funktionen visar sig genom att innehållet blir begränsat och eleven upprepar samma sak flera gånger. De skriver som de talar och tänker, utan att först planera och organisera sitt skrivande. De läser sällan igenom sina texter. I studien tar de upp att tankekartor kan fungera som ett stöd för minnet och minska den kognitiva belastningen under en skrivuppgift (ibid. s. 849–850).

Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman och Raskind (2008, s. 2,4) hävdar att forskning mer har fokuserat på läsning än på skrivproblem hos elever med dyslexi. I studien har de jämfört förhållandet mellan transkriptionsförmåga (handstil och stavning) samt uppsatsskrivning hos elever med och utan skrivsvårigheter. De ville också slå hål på uppfattningen att motoriska färdigheter är det enda som skapar skrivproblem hos elever med dyslexi och försöka ta reda på vilka andra processer som kan förklara skrivproblem hos elever med dyslexi. De fann att elever med dyslexi har problem med att automatisera skrivandet av bokstäver och skriftligt sätta ord på saker, vilket kan förklara stavningsproblem eftersom de får lägga mycket kognitiv

kraft på ordmobilisering, att få tillgång till sitt inre lexikon. De fann, att stavning är det som begränsar den skriftliga förmågan, snarare än handstil eller motorisk förmåga (ibid. s. 14).

Sumner, Connelly och Barnett (2013, s. 992,1002) har i sin studie undersökt antagandet att elever med dyslexi är långsamma skrivare. Studien visade att barn med dyslexi skrev samma antal bokstäver per minut i en alfabetuppgift, men färre ord när de skrev texter än barn i samma ålder. Liksom Berninger et al. (2008, s. 14) fann de att det inte bara är den motoriska färdigheten att skriva som är försämrad hos elever med dyslexi, långsamheten beror på att de pausar oftare när de skriver och funderar på stavningen. Wengelin (2007, s. 78) har studerat detta hos vuxna med läs- och skrivsvårigheter med hjälp av ”on-line-inspelningar” av skrift. Även denna studie visar, att stavningsproblematiken är det som gör dem till långsamma skrivare. Morken och Hellands (2013) studie visar att elever med och utan dyslexi reviderar sina texter lika mycket. Eleverna med dyslexi använde dock mer tid till att revidera och resultatet blev sämre. Deras slutsats är att de kognitiva färdigheter som är viktiga för läsning också påverkar skrivandet, vilket är viktig information för att hitta framgångsfaktorer som underlättar lärande (ibid. s. 145).

3.8 Framgångsfaktorer för elevers lärande

Flera forskare (Fulton & Kimes Myers, 2014; Myrberg, 2007; Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014; Jackson m.fl. 2013) visar hur lärarens undervisning påverkar elevers lärande. Lärarens skicklighet, förmåga till reflektion över undervisningen, och tillgång till kollegialt lärande är viktiga faktorer för alla elevers lärande och för elever med utmaningar i sin läs- och skrivutveckling i synnerhet. Nielsen (2005, s. 283) och Rapus-Pavel, Vitalic och Rejec (2018, s. 277) och visar på vikten av att ta till vara elevernas erfarenhet som en viktig källa för kunskap om framgångsfaktorer och hinder för lärande och hur kan detta användas för framtida insatser och stöd. Rapus-Pavel et al (2018) har i sin studie utgått från ungdomars erfarenheter att hantera skolarbete och de har även tagit med föräldrars och lärares perspektiv och sedan jämfört dem. Jämförelsen mellan ungdomars-, mödrars och lärares perspektiv visade att de har olika sätt att se på svårigheter och vilket stöd som krävs. Resultatet tyder på ett ökat behov av förståelse och samarbete mellan ungdomar, mödrar och lärare när det gäller att planera det stöd ungdomar behöver för att hantera skolarbetet (ibid. s. 277). Swärd (2008, s. 191-192) har i sin studie följt fyra lärare och deras elever under en avgränsad tid i en medveten arrangering, där lärarna iscensatt undervisning utifrån Wittingmodellen. Syftet med studien är att undersöka vad i Wittingmetoden som har betydelse för elever i läs- och skrivsvårigheter och som förhindrar att elever hamnar i dessa svårigheter. Slutsatsen är att modellens diagnostiserande arbetssätt hjälper lärare och elever att tillsammans se vad varje elev behöver för att utveckla sitt skrivande optimalt, att struktur och lärarens kompetens är avgörande för huruvida elever i läs och skrivsvårigheter lyckas i sin skrivutveckling och att förhindra att elever hamnar i läs- och skrivsvårigheter. Tidiga insatser är viktiga men hon menar även att det handlar om att välja rätt insatser (ibid).

3.9 Tidiga insatser

Många forskare (Stanovich (1986), Lundberg, (1998), Myrberg, (2001) Swärd (2008) och Wolff (2016) inom dyslexiforskning, menar att tidiga insatser är avgörande, eftersom misslyckanden ofta får konsekvenser i form av mindre läsande, vilket i sig innebär en långsammare läs- och skrivutveckling. I Wolffs (2016) studie, med 113 elever i årskurs tre, fick hälften av eleverna en strukturerad träning RAFT, (Reading And Fluency Training) som innebär explicit träning av koppling mellan ljud och bokstav. Hälften av eleverna fick ta del av den vanliga specialundervisningen på skolan. De elever som fick RAFT-träning, träffade en specialutbildad lärare 45 minuter om dagen i 12 veckor. Det Wolff fann, var att denna

strukturerade träning gav bättre resultat än de specialpedagogiska insatser kontrollgruppen fick. Hon fann vidare att denna träning behöver sättas in tidigt för att eleverna inte ska hamna i läs- och skrivsvårigheter och utveckla en självbild där de ser sig som dåliga läsare.

Svårigheter i den tidiga läsningen, med misslyckanden som följd, innebär att ofta att man läser mindre och skriver i betydligt mindre omfattning än den som tidigt och utan svårighet erövrat skriftspråket, dels på grund av att det går långsammare, dels för att man väljer bort läsning till förmån för andra aktiviteter, vilket Stanovich (1986, s. 380) benämner som Matteuseffekten. För att komma över svårigheterna så man inte hamnar i en ond cirkel, där tidiga misslyckanden medför att läs- eller skrivlusten inte infinner sig måste stöd sättas in tidigt. Den statliga utredningen SOU 2016:59 ligger till grund för regeringens beslut att införa "Läsa, Skriva, Räkna garantin" som börjar gälla den 1 juli 2019. Den kommer att regleras av skollagen (2010:800) och handlar om en garanti för tidiga stödinsatser för elever som befaras få problem att uppnå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Elevers utmaningar ska uppmärksammas genom de nya obligatoriska kartläggningmaterialen i förskoleklass, bedömningsstöden för årskurs 1 som kom 2018, samt de nationella proven i årskurs tre. Syftet med garantin är att, skolan ska uppmärksamma elevers utmaningar tidigt, ge en möjlighet att utforma rätt stöd efter elevens behov i form av ledning och stimulans, extra anpassningar eller extra utmaningar eller särskilt stöd, för att elever inte ska hamna i svårigheter.

3.10 Tekniska hjälpmedel

Tekniska hjälpmedel används för att hjälpa "en individ att kringgå sina läs- och skrivsvårigheter för att visa sina kunskaper och utnyttja sin fulla intellektuella förmåga" (Föhrer & Magnusson, 2003, s 24). Tekniken kan också användas för att träna upp de svårigheter eleven har. Jacobsson, Björn och Svensson (2009, s. 297) menar att kompensatoriska stödåtgärder kan vara ett alternativt sätt till inkludering. Författarna poängterar att för elever med läs- och skrivsvårigheter måste lärarna hitta alternativa sätt för att de ska kunna delta i lärandet på samma villkor som de utan läs- och skrivsvårigheter. Den tekniska utrustningen ska introduceras tidigt, så att det blir en naturlig del av skolvardagen. Studier visar att äldre elever ibland väljer bort hjälpmedlet, eftersom de inte vill sticka ut. Lärares kompetens och intresse påverkar i hög grad möjligheten för eleven att använda tekniska hjälpmedel (Jacobsson, Björn & Svensson, 2009, s. 297,315).

Erdem (2017) har gjort en litteraturoversikt av användningen av tekniska hjälpmedel i utbildning för elever med särskilda inlärningsbehov. Han fann att den senaste forskningen visar att tekniska hjälpmedel används för att stödja elever med inlärningsbehov på flera områden t ex läsning, skrivning, kommunikation och matematik. Han konstaterar att studierna i litteraturen visar på att användandet av tekniska hjälpmedel har positiva effekter för eleverna. När det gäller skrivförmågan fann han, att effekterna av tekniska hjälpmedel var beroende på vilken teknik som användes. Olika typer av datorprogram som röstigenkänning, rättstavningsprogram och text-till-tal underlättar för elever med skrivsvårigheter. Han summerar, att tekniska hjälpmedel för elever med särskilda inlärningsbehov bidrar till ökat självförtroende, genom att de blir mer oberoende och ger dem kontroll över lärandet. På så vis upplever de en högre livskvalitet och en ökad prestationsförmåga (ibid, s. 128,131,137).

Hur hjälpsamma digitala hjälpmedel blir för elever handlar enligt Haelermans (2017, s. 10–11) om hur de används och hur förtrogna eleverna är med hjälpmedlet. De behöver kontinuerlig undervisning i hur hjälpmedlet ska användas för att det ska bli ett hjälpmedel. Berndtsson (2001) beskriver tekniska hjälpmedel som objekt. Vi lär oss använda dessa och utnyttja dem för att utöka vår möjlighet till att vara i världen. Björklund (2011) har i sin studie

av ungdomar med dyslexi uppmärksammat framgångsfaktorer genom tekniskt stöd vid universitetsstudier. Hans resultat visar, att rättstavningsprogram och talsyntes förespråkas och upplevs mest hjälpsamt av studenter. Jacobsson, Björn och Svensson (2009) Björklund (2011) och Nielsen (2011) är överens om vikten av, att elevers röster måste lyssnas in, när behov av stöd utreds. Det stöd som är mest hjälpsamt och elever upplever att de är i behov av, skiljer sig åt, eftersom de utmaningar en människa diagnostiserad med dyslexi upplever ser olika ut. Det är därför av största vikt att eleverna själva deltar i utformandet av stöd tillsammans med sin lärare.

3.11 Lärares möte med eleven

Läraren förmåga att skapa förtroendefulla relationer har en stark påverkansfaktor på elevers lärande. Hattie (2009 s. 238) visar i sin metastudie, hur lärar-elevrelationen har en större inverkan på huruvida elever lyckas i sitt lärande, jämfört med lärares ämneskunskaper. Lilja (2013, s. 192) har, genom att intervjua och observerat lärare, i sin kvalitativa livsvärldsfenomenologiska studie undersökt vad förtroendefulla relationer kan innebära och hur det påverkar lärande. Det hon har kommit fram till är, att det är i möten mellan lärare och elev som relationer byggs och fördjupas. Hon trycker hårt på att lärare måste få tid och möjlighet att arbeta på att bygga relationer med sina elever, eftersom förtroendefulla relationer är avgörande för elevers trygghet och lärande, vilket överensstämmer med Hatties resultat. Även Nielsen (2011) har i sin fenomenologiska studie tagit reda på vilket stöd elever med läs- och skrivsvårigheter vill ha och vad eleverna upplever är det viktigaste läraren kan göra. I studien ingår 9 personer i åldern 8–53 år och det eleverna upplevde som viktigt var, att läraren ser dem som individer och inte bara som människor diagnostiserade med dyslexi. Niensens slutsats var att det är viktigt att lärarna förstår de speciella svårigheter som varje enskild individ har och ger eleverna rätt verktyg för att utveckla sitt lärande. Ljungblad (2019, s. 13) har genom sin forskning utvecklat ett nytt perspektiv på undervisning, som hon benämner som ”Pedagogiskt Relationellt Lärarskap” där hon visar på lärarens ansvar, för såväl relationsprocessen som för undervisningsinnehåll. Detta innebär att lärarna tar ansvar för sina svårigheter att undervisa så att eleverna inte blir bärare av dessa i form av lärsvårigheter. I detta perspektiv hamnar relationer och mellanmänniska möten i fokus, där lärare och elev möts ansikte mot ansikte, i det hon kallar ”mellanrummet,” i ett möte som innehåller förtroende, tillit och respekt. I dessa dagliga möten, där lärare och elev, riktar fokus mot ett ämnesinnehåll strålar didaktik och pedagogik samman och lärande möjliggörs genom de mellanmänniska relationer läraren byggt upp med sina elever. Detta perspektiv riktar sig mot lärarens ansvar att skapa en tillgänglig lärmiljö, där relationellt och didaktiskt fokus riktas mot lärarens undervisning, vilket ger en naturlig bro över till specialpedagogiken och Ahlbergs (2015) relationella perspektiv på lärande.

3.12 Samlärande utifrån ett salutogent sätt att se på undervisning

Samlärande skapar möten för lärande, där alla har möjlighet att klara uppgifterna genom strukturerat kamratsamarbete, inom ramen för klassrummet. Dessa strukturer, vilka enligt Forslund Frykedal, (2016, s. 25) är framgångsfaktorer för alla elever, och för elever i behov av stöd i synnerhet, som får delta i både ett pedagogiskt och ett socialt sammanhang. I detta kollaborativa arbete tar eleverna hjälp av varandra, vilket innebär att de inte behöver lika mycket specialpedagogiskt stöd, utan kan delta mer på samma villkor som övriga elever. Dessa tankar bekräftas i Hatties (2009, s. 22) metastudie, där han visar på att kamrater har stor betydelse för lärandet. Klapp (2015, s. 165) menar att undervisning som bygger på samarbete, där elever får möjlighet att lära av varandra är motivationshöjande för eleverna. Denna form av undervisning genererar goda relationer, både mellan elever men också mellan lärare och

elev. Detta är enligt både Klapp och Hattie viktiga faktorer för att lärande ska uppstå. De kräver dock att eleverna fått tydliga strukturer för hur samarbetet ska gå till samt träning i hur man samarbetar för att lärande ska optimeras. Almqvist, Malmqvist och Nilholm (2015, s. 22) visar på i sin kartläggning av framgångsrika och effektiva arbetsmetoder i undervisning, att det är många saker som påverkar metodernas framgång. När det gäller samlärande visade det sig, att i klassrum där samlärande var en del av den dagliga verksamheten hade metoden större effekt än i klassrum där samlärande användes sporadiskt. Detta menar de kan bero på att elever som inte tränas dagligen i detta, får lägga mycket kraft på att förstå strukturen, skapa trygga relationer i grupperna i de klassrum där samlärande inte är den rådande kulturen. Läraren syn på elever i behov av stöd och deras skicklighet i att i rollfördelningen på ett salutogent sätt, utgå från elevernas styrkor är enligt Forslund Frykedal, (2016, s. 24) en förutsättning för att samlärandet ska lyckas.

3.13 Specialpedagogiska perspektiv

Ahlberg (2015, s. 41) framhåller att undervisningen styrs av de teoretiska perspektiv man väljer att ha som grund för sin undervisning påverkar hur den utformas. Forskning inom specialpedagogik har en tvärvetenskaplig karaktär. Den specialpedagogiska forskningens många influenser från olika teorier och perspektiv med kopplingar till pedagogik, medicin, psykologi, sociologi, filosofi, biologi och fysik påverkar kunskapsbildningen inom fältet. Ahlberg (2015) har försökt skapa en överblick genom att kategorisera forskningsfältet i fyra specialpedagogiska perspektiv. I dessa fyra perspektiv, som hon ser som forskarens utblick, har hon utgått från var forskarna söker förklaringar till det som orsakar skolproblem. I individperspektivet söks förklaringar till de skolproblem som uppkommer hos den enskilda individen. Nilholm (2007, s. 67) benämner detta sätt att se på skolproblem som ett kompensatoriskt perspektiv. Emanuelsson, Persson och Rosenkvist (2001, s. 43) beskriver detta individrelaterade sätt att se på skolsvårigheter som det kategoriska perspektivet. I dessa perspektiv hämtas svaren utifrån medicinska, neurologiska och psykologiska förklaringsmodeller, vilket gör att diagnostiserande blir viktigt. Som motvikt till detta individbundna perspektiv beskriver Ahlberg (2015, s. 48–49) ett relationellt perspektiv, där skolsvårigheter ses som någonting som uppstår i mötet mellan den lärmiljö, med de krav som följer med den, och eleven. Här läggs ett större ansvar på skolan att möta elever som hamnar i svårigheter på grund av att lärmiljön ställt krav som överstiger elevens förmåga.

4 Livsvärldsfenomenologi

Studien utgår från en livsvärldsfenomenologisk ansats som erbjuder verktyg i form av teoretiska begrepp som ska hjälpa oss att få syn på och belysa elevernas levda erfarenheter och upplevelser av att skriva. Det finns olika traditioner för hur man förhåller sig till forskning med livsvärlden som grund och vår studie tar sin utgångspunkt i Göteborgstraditionen utifrån Jan Bengtssons (1988, 2004, 2005) tankar, där vi inriktar oss mot de enskilda elevernas upplevelser och erfarenheter. Att forska utifrån detta perspektiv innebär att vara en del av den livsvärld och de människor som studeras. Bengtsson (2005, s. 39) menar att det inte är en motsättning mellan att studera ”den andres livsvärld” och forskarens deltagande i denna livsvärld. Det blir dock viktigt att vara medveten om, att det kan påverka de resultat vi får fram.

Fenomenologin är en erfarenhetsfilosofi som handlar om, att det är genom människors erfarenheter och upplevelser saker och dess mening visar sig. Dessa tankar grundar sig i filosoferna Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty och Schütz Bengtsson (2005, s. 40–41). De menar alla, att livsvärlden är en levd horisont, som innefattar ett tidsligt och rumsligt perspektiv, att en plats varierar beroende på i vilken kontext den är i, var den är, när den är, hur den används och vilka andra som är där. Det innebär alltså allt som är möjligt att erfara, uppleva och göra för en individ. I den här studien är det elever med dyslexi och deras livsvärld som står i fokus. Utifrån detta sätt att se på världen innebär det, att de människor de möter, som klasskamrater, lärare, vårdnadshavare, andra människor och deras livsvärldar, blir viktiga för studien, eftersom eleverna påverkas av möten med dessa människor. Studiens syfte är att försöka ta reda på några elevers levda erfarenheter och upplevelser genom en livsvärldsfenomenologisk ansats, där de teoretiska begrepp som står till förfogande hjälper oss, att förstå fenomenet i den regionala livsvärlden eleverna befinner sig i.

4.1 Intersubjektivitet

Människan och världen är sociala och det är i mötet mellan människor vi förstår varandras världar. Det innebär att intersubjektivitet handlar om det som sker mellan subjekt, i mötet människor emellan (Bengtsson, 2005, s. 41). Elever som diagnostiserats med dyslexi, har enligt "The International Dyslexia Association" en specifik inlärningssvårighet som har neurologiska orsaker. Nielsen (2005, s. 92) och Carlsson (2011, s. 78 - 79,81) ger en annan utblick, en utblick utifrån ett livsvärldsperspektiv. Utifrån det här perspektivet blir det istället intressant att titta på dyslexi, utifrån elevers upplevelser och erfarenheter av sitt skrivande, i möten med människor, på vägen till att bli en skrivande människa. Elevernas berättelser om de möjligheter och hinder de upplever i sin skrivutveckling, blir vår ingång i denna studie. I klassrummets regionala värld innebär det, att lärare och elever påverkar varandra och varandras livsvärldar på olika sätt, hur klasskamrater och eleven samspelar, hur lärare möter elever, hur lärare organiserar sin undervisning och hur detta påverkar de här elevernas lärmiljö. Ahlbergs (2015) relationella perspektiv och Ljungblads (2019) perspektiv på lärande, relationellt lärarskap blir ett viktigt redskap för vår förståelse av hur eleverna upplever mötet med sina lärare i skrivundervisningen.

4.2 Den regionala världen

Merleau-Ponty, M. (1999, s. 104–105, original publicerat 1945) beskriver beroendet mellan subjekt, värld och livsvärld, hur kroppsubjektet bebor världen och att det finns ett ömsesidigt beroende dem emellan. I vår studie handlar det om, att subjektet, som i detta fall är de elever som är föremål för studien, i mötet med sin livsvärld, i detta fall den miljö där dessa elever skriver, är beroende av varandra och påverkar varandra. Det kommer till största delen handla om den regionala världen, det avgränsade forskningsområde, som skolan står för, men även den regionala värld eleverna möter under sin fritid, eftersom vi valt att titta på elevernas skrivande i olika miljöer. Även om elever befinner sig i en livsvärld påverkas de av alla de regionala världar de rör sig i och de erfarenheter och upplevelser de möter i de olika miljöerna Bengtsson (2005, s. 39–40).

4.3 Vara till världen

Bengtsson (2005, s. 39) menar att vi är en del av den värld vi verkar i och kan därför inte helt och hållet ställa oss utanför den livsvärlden för att undersöka den på ett objektivt sätt. Vi kommer in i denna studie med vår förförståelse och de erfarenheter vi har av verksamheten. Det går inte att frånga, att de frågor som ställs och hur svaren tolkas, tar sin utgångspunkt i våra erfarenheter och kunskaper. Förförståelsen påverkar därför det resultat studien får. Berndtsson (2001, s. 80) menar att det är först när vi deltar, Till-världen-varo, och delar livsvärld med varandra, som vi till fullo har möjlighet att förstå varandra. Att undersöka en verksamhet vi har stor förförståelse av, ger oss utifrån hennes sätt att se på saken, större möjlighet att på djupet förstå dessa elevers upplevelser, men det går heller inte att bortse från att det kan påverka resultatet.

4.4 Horisontbegreppet

Horisontbegreppet beskrivs av Berndtsson (2001, s. 30) som levd erfarenhet. Hon hänvisar till Gadamer som menar att man genom interaktion med andra kan förstå varandra, flytta horisonten, vilket kallas horisontsammanmätning. Detta kan ge upphov till en förflyttning av horisonten, vilket innebär att se på fenomen ur ett nytt eller annorlunda perspektiv. Berndtsson (2001, s. 30–31) har utvecklat begreppet och ser en möjlighetshorisont och en handlingshorisont. Möjlighetshorisonten handlar om att se de val och de möjligheter som finns att tillgå. Burden (2005, s. 202) menar, att elever med läs- och skrivsvårigheter är beroende av att få stöd i att hantera dessa svårigheter för att inte hamna i en ond cirkel, som kan leda till det han kallar inlärd hjälplöshet. I denna studie blir det intressant att ur möjlighetsperspektivet, se hur eleverna upplever de val och möjligheter som finns och om de istället för att hamna i inlärd hjälplöshet, kan agera utifrån handlingshorisonten för att lyckas i sitt lärande. Handlingshorisonten handlar om att välja något av de val och möjligheter som finns att tillgå och agera i världen utifrån dessa.

4.5 Den levda världen, det levda rummet och den levda tiden

Berndtsson (2001, s. 19–20) beskriver lärande ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv, där liv och värld är sammanflätade, hur lärande möjliggörs i skolan genom att elever, lärare, tid och rum interagerar och är beroende av varandra. Den levda kroppen innebär enligt Bengtsson (2005, s. 41) att vi med vår kropp och själ inte bara finns i världen utan även bebordar den, där den både påverkar och påverkas av den levda värld den interagerar i. Det levda rummet har skapats för någon eller någon form av verksamhet. Klassrummet kan ha flera levda rum under skoldagen, där läraren och eleverna skapar rummet, utefter den verksamhet som ska bedrivas (ibid, s. 41). För många elever med dyslexi är datorn ett viktigt redskap i skrivandet. Berndtsson (2001, s. 22) beskriver tekniska hjälpmedel som objekt. Att vara i världen kan i detta fall innebära, att eleven lär sig hantera datorn och den hjälp som erbjuds där. I denna studie betyder det, att elevernas levda erfarenheter av skrivande, förstås utifrån det som finns där, elever, lärare, tid, miljö, material men även utifrån det som påverkar eleverna genom de livsvärldar och olika människor de möter under hela sin dag. Här blir Ahlbergs (2015) och Ljungblads (2019) perspektiv viktiga för vår förståelse av elevernas upplevelse hur lärarna utformar lärmiljön.

5 Metod

Att studera andras livsvärldar genom en livsvärldsfenomenologisk ansats innebär verktyg, både i insamlandet av empirin och i analysen av det insamlade materialet.

Livsvärldsfenomenologin som forskningsansats innehåller både ontologiska och epistemologiska antaganden. Våra ontologiska antaganden, handlar om vår världsbild och de antaganden vi har om elevens livsvärld. De epistemologiska utgångspunkterna påverkar, genom att våra tolkningar av empirin kan komma att färgas av den kunskapssyn vi har och utgår ifrån. I vår profession verkar vi i en livsvärld som till stor del liknar de intervjuade elevernas, vilket gör att vi har, eller tror oss ha en förförståelse för elevernas livsvärld och hur den kan upplevas. Detta innebär, att tolkning och resultat riskerar att påverkas. För att reducera risken, att antaganden och kunskapssyn påverkar studien, genom förgivettaganden, som gör att vi går miste om viktiga perspektiv, har vi livsvärldsteorin som grund Bengtsson (2005, s. 35–36). Forskningsfrågorna är också till hjälp, genom att de gör en avgränsning som fokuserar på det som ska undersökas. Livsvärldsfenomenologiska begrepp erbjuder verktyg att analysera vår empiri, som en pendling mellan vår förförståelse och det vi fått fram i undersökningen. Kärnan i ansatsen handlar om förhållandet mellan liv och värld, där strävan är att gå tillbaka till sakerna själva, elevernas levda erfarenheter av sitt skrivande (Bengtsson, 2005; Berndtsson et al., 2007).

Studiens syfte är inte att generalisera och dra slutsatser som gäller för en hel grupp, utan syftet är få kunskap om några elevers unika livsvärld. För att få svar på studiens forskningsfrågor har vi valt en kvalitativ metod, för att få syn på elevernas erfarenheter och upplevelser av sin livsvärld. Metoden kvalitativ livsvärldsintervju valdes, eftersom den enligt Kvale och Brinkmann (2014, s. 44–46) har som mål att erhålla beskrivningar av intervjupersonens livsvärld och ökar sannolikheten för spontana och oväntade svar. Vi använde oss av en intervjuguide, med öppna frågor som stöd för att strukturera intervjun. Frågornas öppenhet gav möjlighet att bygga vidare på det intervjupersonerna berättar. Fördelen med denna form av intervju är att den är anpassningsbar, ger större möjligheter att komma ner på djupet, genom att ställa följdfrågor. En strukturerad intervju är inte förenlig med ansatsen, eftersom den inte ger samma möjlighet till reflekterande under samtalet utan är mera styrd. Den halvstrukturerade intervjun ställer stora krav på intervjuaren, eftersom det gäller att hitta de rätta följdfrågorna, lägga märke till minspel och gester (Stukát, 2011, s. 44). För att få större kunskap och förståelse för dessa elevers levda värld, har vi även samlat in den dokumentation som finns runt eleverna, som kartläggningar, extra anpassningar och åtgärdsprogram. Detta för att få syn på hur eleverna upplever, att de stöd och anpassningar som finns dokumenterade kring dem efterlevs och hur de upplever att det fungerar.

5.1 Urval

I urvalet användes, en som Trost (2012, s. 30) beskriver, som strategisk urvalsmetod i kombination med ett bekvämlighetsurval. Han menar att det finns en risk med att kontakten sker via andra personer, som i vårt fall då vi fått hjälp av specialpedagoger, att de intervjupersoner som väljs ut kan vara särskilt värtaliga personer med mycket åsikter. I en strategisk urvalsmetod finns variabler som har teoretisk betydelse för studien. I vårt fall handlar det om att eleverna ska vara diagnostiserade med dyslexi och att de går i årskurs 3 - 6. Eleverna söktes i de kommuner vi verkar i, samt en i grannkommun, genom kommunernas specialpedagogiska nätverk, där specialpedagoger varit behjälpliga med att finna elever som motsvarade de variabler som var av betydelse för studien. Åtta elever var positiva till att delta i studien. Med hjälp av specialpedagoger på friskolor tillkom ytterligare en elev, vilket innebär att vi intervjuat nio elever.

5.2 Genomförande

I samråd med vår handledare arbetades frågor fram till intervjuguiden, där mycket tid lades på att formulera öppna frågor som skulle generera ett berättande hos eleverna. Det genomfördes två provintervjuer som gjorde att frågorna reviderades ytterligare, eftersom vi upptäckte att forskningsfrågorna inte var tillräckligt öppna. I arbetet med att söka respondenter till studien, tog vi hjälp av det specialpedagogiska nätverket. Vi skickade ut missiv till berörda specialpedagoger. Elevernas vårdnadshavare kontaktades på telefon och föräldrabrevet skickades hem för att få deras och elevernas godkännande.

För att skapa så trygga samtal som möjligt, fick eleverna välja var de ville att intervjuerna skulle äga rum, samtliga valde skolmiljön och genomfördes därför på eleverna skolor, vilket Bengtsson (2005, s. 38) menar är att föredra. Alla intervjuer genomfördes under eftermiddagstid i elevens eget klassrum, vilket gav oss möjlighet att få en bild av i vilken fysisk lärmiljö som var den regionala värld eleven möter under sina skoldagar. Vi deltog båda i alla nio intervjuer, en som observatör som antecknade och endast bidrog med följdfrågor vid behov och en som höll i intervjun. Alla intervjuer spelades in och i direkt anslutning till samtalet skrevs iakttagelser, tankar och reflektioner ner, kring det varje intervju genererade under själva samtalet. Alla nio intervjuer transkriberades inom två dagar efter själva intervjutillfället. Intervjuerna varade mellan 21 - 41 minuter och transkriberade gav det 128 sidor text.

5.2.1 Analys och tolkning

Syftet var att få en större förståelse och fördjupa kunskapen om några elevers levda värld. Studien hämtar inspiration från Carlsson (2011) och Nielsen (2005) som i sin livsvärldsforskning använt sig av ett hermeneutiskt arbetssätt tillsammans med livsvärldsansatsen. Detta har gett en möjlighet att vidga horisonten och leda oss fram till nya insikter. Ödman (2017, s. 99) förklarar hermeneutiken som ett sätt söka efter möjliga innebörder i det som studeras. Det är oftast när det vi möter ter sig annorlunda, när det inte stämmer överens med förförståelsen och när vi inte omedelbart förstår innebörden av det som studeras, som tolkningen blir viktig. I den hermeneutistiska spiralen, där vi går från helhet till delar och tillbaka igen i vår analysprocess, fick vi nya infallsvinklar och kom djupare i analysen.

I arbetet med tolkning och analys läste vi först igenom intervjuerna var för sig, vi skrev ner vår aktuella förståelse kring de fenomen vi studerat och kopplade denna förståelse till studiens forskningsfrågor. Anteckningarna från intervjuerna förståelse av intervjuerna som helhet lästes gemensamt. Vi färgkodade efter teman som svarade mot forskningsfrågorna. Det färgkodade materialet klipptes ut och namnades innan det lades i högar. Nya teman framträdde och att några teman gick i varandra. Efter en tredje genomläsning av intervjuerna som helhet hittades återigen nya kategorier utifrån livsvärldsbegreppen. De nya kategorierna sorterades hierarkiskt utifrån det som framkom som mest betydelsefullt för eleverna. Kvale och Brinkman (2014, s. 252) menar, att denna spiral kan fortgå tills man funnit en rimlig mening, fri från motsägelser. Ödman (2017, s. 98) beskriver detta sätt att tolka, där ett ögonblick av förståelse fryses, pendlar från helheten till delar och tillbaka till helheten igen, som ett verktyg för att förstå det eleverna berättar på ett djupare plan. Det som vi tolkar i denna studie är elevernas berättelser om hur de upplever sitt skrivande, de iakttagelser som gjordes under intervjuerna i form av tolkningar av kroppshållning, mimik, sätt att berätta och röstläge, men också analysen av det som finns dokumenterat runt eleverna och det som inte finns dokumenterat. Under intervjuerna har tolkningar pågått som delar i sammanhanget men

allt eftersom empirin vuxit fram, vi sorterat empirin, sorterat om den i nya kategorier som blivit tydliga har helheten allt mer vuxit fram. Sammanhanget är en förutsättning för den tolkning som görs, men utan delarna kan vi inte bilda oss en uppfattning om helheten. Det är som att lägga ett pussel, genom att se mönster och kategorier som sorteras för att förstå elevernas berättelser ur ett större perspektiv, där likheter och skillnader framträder som går att dra slutsatser utifrån. De kategorier som vi till slut urskilde som de viktigaste är följande:

1. **Skolan**, som innefattar underrubrikerna: Läraren, Hur läraren organiserar sin Undervisning, Motivation, Hjälpmedel
2. **Fritid**
3. **Vuxen framtid**

5.3 Validitet

Studiens validitet handlar om huruvida det som avses undersöks och om resultatet ger en trovärdig bild. Kvale och Brinkmann (2014, s. 297) talar om validitet eller giltighet utifrån att det handlar om skickligheten och förmågan hos den som utför studien, eftersom denna skicklighet eller icke skicklighet påverkar studiens giltighet. För att stärka studiens validitet, har det gjorts två provintervjuer. I alla intervjuer har båda deltagit. Likaså måste forskaren ha en kritisk syn på sitt resultat och sin analys. I analysen har vi därför frågat oss om vi lyckats fånga dessa elevers levda värld, om vi har lyckats skapa förtroende och om vi har klarat att förhålla oss objektiva till det resultat vi fått fram. Kvale och Brinkmann (2014, s. 295) menar att vi påverkas av våra tidigare erfarenheter och utifrån livsvärldsteorin kan vi därför inte ställa oss utanför och helt objektivt tolka resultatet i vår undersökning. Våra tolkningar är därför subjektiva, där vi gör en rekonstruktion utifrån elevernas berättelser. I analysarbetet har vi försökt att kritiskt granska våra egna ontologiska och epistemologiska antaganden och varit uppmärksamma på hur de kan ha inverkat på de resultat vi fått fram.

5.4 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om hur tillförlitlighet mätinstrumentet som används är, vilket i vårt fall handlar om intervjuer. Kvale och Brinkman (2014, s. 295) menar att det är svårt att i en kvalitativ studie få en hög reliabilitet, eftersom det är svårt att replikera undersökningen och få samma resultat. I en intervjustudie är det därför viktigt att tydligt redogöra för hur man har gått tillväga och vara medveten om reliabilitetsbrister som feltolkningar, yttre störningar under intervjuer, hur frågorna ställs och att eleverna som intervjuats kan vara påverkade av dagsform. Kvale och Brinkman (2014, s. 296) visar på vikten av noggrannhet, genom hela forskningsprocessen för att resultatet ska kunna bedömas som trovärdigt. För att så långt som möjligt säkerställa att vi förstått elevernas berättelser, har vi tillsammans lyssnat på de inspelade intervjuerna, läst utskriften av intervjuerna tillsammans och också tolkat resultatet tillsammans inför analysen, vilket vi menar stärker studiens trovärdighet.

5.5 Generaliserbarhet

Eftersom studien har ett lågt antal respondenter, begränsar det möjligheterna att generalisera studien (Stukát, 2011, s. 138). Syftet med studien är att undersöka några elevers upplevelser, eftersom varje persons upplevelse, erfarenhet och livsberättelse är ensam i sitt slag, innebär det att generaliserbarheten av studien måste ses som begränsad. Studien har inte som syfte att vara replikerbar. Den gör inte anspråk på att ge vetenskaplig kunskap som är giltig för alla tider, alla platser och alla människor, utan beskriver hur några elever med diagnosen dyslexi upplever sitt skrivande. Genom att lyfta fram några personers livsvärldar kan denna studie förhoppningsvis bidra till en djupare förståelse och kunskap om hur det kan vara att leva med utmaningar i sitt skrivande.

5.6 Etiska ställningstaganden

I studien har Vetenskapsrådets (2007) forskningsetiska principer beaktats. Det handlar om informationskravet, där eleverna som ska intervjuas och deras vårdnadshavare informerades om den aktuella forskningsuppdragets syfte. Detta gjorde vi både muntligt och skriftligt. Samtyckeskravet innebär att de elever som deltagit i studien, själva fått bestämma över sin medverkan. Elever och vårdnadshavare tog ett aktivt beslut i samband med att deltagar- och informationsbrevet skrevs på.

Konfidentialitetskravet innebär att vi förvarar elevernas personuppgifter på ett sätt så att obehöriga inte kan ta del av dem, vilket blir särskilt viktigt i intervjuer med unga människor, där fokus är deras livsvärld och de svårigheter de upplever till följd av sin diagnos. I studien är elevernas identiteter anonymiserade genom att deras namn är fingerade. Berndtsson (2009) menar att i en livsvärldsfenomenologisk forskningsmetod är det av stor vikt att man är noga med de etiska aspekterna, eftersom det handlar om människors livsvärldar. Samtalen är av privat känslig karaktär då man samtalar om individers livsvärldar i detta fallet elever diagnostiserade med dyslexi. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som samlas in i undersökningen endast används för forskningens ändamål. Elever samt deras vårdnadshavare har fått information om att all insamlad data från undersökningen endast ska användas i studien och därefter förstöras.

6 Resultat

I det här avsnittet presenteras resultatet av de nio berättelser vi har fått ta del av genom intervjuer med elever med diagnosen dyslexi. De har gestaltat sina upplevelser och erfarenheter av skrivande i de olika livsvärldar de verkar i. Resultatet presenteras hierarkiskt utifrån tre kategorier, som visar sig utgöra de viktigaste dimensionerna i elevernas berättelser. Det skrivs fram i presens, eftersom det passar resultatets karaktär, eftersom elevernas upplevelser gör sig gällande i nuet och någonting de fortfarande upplever. I samtliga samtal, utgjorde **skolan** som regional värld, den viktigaste och största skrivarenan för eleverna. I skolan är det lärarna och hur de organiserar sin undervisning som påverkar elevernas upplevelser av skrivande mest, följt av stöd och hjälpmedel. När det gäller skrivande under **fritiden** förefaller det inte vara så viktigt för eleverna och är inte heller en vanligt förekommande aktivitet. Den tredje kategorin som handlar om **framtiden och vuxenlivet** ger inte så mycket empiri i intervjuerna. Detta är en empiri i sig, att eleverna inte pratar om sig själva som skrivande vuxna, vilket vi har försökt göra en tolkning av i analysen. Vi inleder med att presentera eleverna.

6.1 Presentation av de intervjuade eleverna

Adam är 10 år och går på en stor skola med 650 elever, där han går i en åldershomogen årskurs fyra. Hans språkliga svårigheter upptäcktes av hans vårdnadshavare redan i förskoleåldern, genom de uttalsvårigheter som blev tydliga så snart han började prata. Han gick på logopedmottagningen under hela sin förskoletid. Hans läs- och skrivsvårigheter upptäcktes i årskurs ett när han skulle lära sig att läsa och skriva, vilket han beskriver som en tuff uppgift som han snart skulle komma göra allt för att slippa och som för honom är den svåraste utmaningen i skolarbetet. Han fick sin diagnos i årskurs fyra.

Selma är 11 år och går i en årskurs fyra på en landsbygdsskola. Hennes första upplevelse av att skriva var en utmanande uppgift för henne var innan hon började skolan när hon lekte affär med kamrater. Hon berättar att hennes jämnåriga kamrater kunde skriva och läsa priser, skyltar och liknande, vilket hon inte klarade. Hon berättar även att hennes mamma tidigt hade uppmärksammat svårigheterna, eftersom hon kände igen svårigheterna från sin egen läs- och skrivutveckling. Detta menar Selma var hjälpsamt, eftersom skolan fick informationen redan innan skolstart, vilket gjorde att hon fick stöd och hjälp direkt. Hennes upplevelse är att skoltiden under de första åren fungerade bra och att svårigheterna blev tydligare i stadiebytet till årskurs fyra, då hon också fick sin diagnos.

Noa är 11 år och går i en åldershomogen årskurs fem. Hans upplevelse är att han själv under hela lågstadietiden känt att läsning och skrivning varit en utmanande uppgift, men att det var först i årskurs tre som han förstod att det handlade om dyslexi. Han berättar att det stod klart för honom när några äldre elever kom till klassen och berättade om hur det var för dem att ha diagnosen dyslexi. Han berättar: *Det var några större barn som äääh som gjorde en genomgång om dyslexi och sånt för hela klassen och då kände jag. Sådär kändes det för mig (ser väldigt glad ut när han berättar)* Han fick sedan sin dyslexidiagnos i slutet av årskurs tre.

Tom går i samma klass som Noa och är också 11 år. Han berättar om sina erfarenheter, där han fick träna och träna, vilket han trodde var normalt. Han berättar att han och hans mamma satt timmar varje kväll och tränade läsning och skrivning, men att han ändå gissade och läste och skrev fel. Det var först i årskurs tre som han förstod att det fanns en förklaring till svårigheterna. Han berättar om hur skönt det var att få veta att det handlade om dyslexi, att det hjälpte honom. Han fick sin diagnos under slutet av årskurs tre, vilket han tror varit bra för de nya lärarna han sedan fick i årskurs fyra *“visste ju att jag inte kan....och då gör de så jag kan.”*

Anton går i årskurs sex i en åldershomogen klass på en mindre skola. Han minns att han innan han började skolan tyckte att det var roligt att lekskriva med sin storasyster, men att det blev svårt direkt när han började skolan. Hans svårigheter har gjort att han inte vill gå till skolan. Han berättar om hur han undviker skrivande, både i skolan och på fritiden i vissa sammanhang. Han fick sin dyslexidiagnos i årskurs fem efter att specialläraren bitt hans vårdnadshavare gå vidare med utredning på logopedmottagningen med frågeställningen dyslexi.

Svea är 12 år och går i en åldershomogen klass på en mellanstor skola utanför tätorten. Hon berättar om att hon alltid har haft svårt att läsa och skriva, men att hon inte har “gett sig”. När hon går tillbaka i minnet beskriver hon timmar av träning hemma. Hur hon tillsammans med vårdnadshavare och syskon har lagt timmar varje dag på att komma ifatt sina jämnåriga kamrater. Hon fick nyligen sin dyslexidiagnos, vilket hon uttrycker var en lättnad. Hon

behöver inte kämpa för att komma ifatt, utan kan nu mer acceptera att “*det är så nu och då är det så.*”

Max är 12 år och går i en åldershomogen klass på en friskola. Han berättar att det har varit svårt att läsa och skriva i stort sett genom hela skoltiden. Han tyckte skolan var tråkig och jobbig och var på väg att ge upp. För honom blev diagnosen, som han fick i årskurs fyra, en vändpunkt. Han fick då tillgång till en egen dator som underlättade för honom väldigt mycket, eftersom han kunde lyssna på text och slapp skriva för hand. Han berättar att han har mycket fantasi och att han nu har börjat skriva hemma på datorn och har förhoppningar om att det kanske det blir till en bok en dag.

Åsa är 11 år och går i en åldershomogen klass på en mellanstor skola utanför tätorten. Hon berättar att det alltid har varit svårt och jobbigt att läsa och skriva. Från årskurs två fick hon specialundervisning “lite då och då” som hon uttryckte det. Skolan hade uppmärksammat hennes svårigheter tidigt, men hon tror att det var hennes mamma, som själv har dyslexi, hade bidragit till att hon fått diagnosen. Diagnosen fick hon på våren i fyran. Enligt Åsa är det tre saker som gör det svårt för henne att skriva. Det handlar om att komma på, komma ihåg och att sedan skriva ner det så att det blir rätt.

Ida är 11 år och går i en åldershomogen klass i årskurs fyra på en mellanstor skola i tätorten. Hon berättar att hon redan i årskurs ett märkte att hon hade svårare att läsa och skriva än klasskamraterna. Det var först i årskurs två som hon fick tillgång till tekniska hjälpmedel. Ida fick sin diagnos i årskurs fyra och hon tyckte att det var “tufft” men ändå skönt för att då kan hon få den hjälp hon behöver. Hon vill dock inte att alla ska veta att hon har dyslexi. Hon skriver mest i skolan och på fritiden skickar hon snapchat till kompisar då och då. Det svåraste med att skriva är att stava och att hinna med.

6.2 Skolan

Alla elever, utom en, är överens om att de skulle undvika alla sorters skrivande om det hade varit möjligt. Samtliga elever upplever skrivande som någonting förknippat med krav, stress, träning, tjat och tidspress. Deras berättelser visar tydligt på att skrivandet är en utmaning i den livsvärld skolan utgör, men också den regionala världen eleverna lever i under sin fritid. Eleverna beskriver för oss varför man behöver kunna skriva och kopplar det helt och hållet till skolans och lärarnas krav. De beskriver nyttan med att kunna skriva som en nödvändighet för att kunna lära sig, kommunicera, träna stavning, visa sina kunskaper och för att läraren vill att man ska skriva eller tilldelar uppgifter som kräver skrivande. Max beskriver ingående vad skrivande är för honom:

Att skriva är när man liksom gör en typ av symbol och att skriva ord har man flera symboler nära varandra och alla dessa symboler är från A-Ö. Ja som när jag ska skriva t ex apa, då skriver jag a p a, men då när jag skriver bock, då kanske jag skriver b o k, så glömmar jag c. Jag är väldigt dålig på att komma ihåg att det ska vara ck där och k där. (Max åk 6)

Alla elever ger uttryck för att diagnosen har påverkat dem på olika sätt. De berättar om att de fick stöd och hjälp innan diagnos. De är överens om att diagnosen har gett en ökad förståelse. Några uttrycker att de fått mer och bättre hjälpmedel, vilket underlättat skolarbetet för dem. Max berättar:

Eh, jag känner att det hade varit mycket jobbigare i skolan om jag inte hade fått diagnosen. Jag hade kanske till och med hoppat skolan och inte gillat det alls.....innan när man behövde

skriva väldigt mycket då skrev jag ingenting på dator så jag kände att allt var svårt och att jag inte kunde. (Max åk 6)

Samtliga elever beskriver, utifrån sin livsvärld, stavning som ett stort hinder i skrivutvecklingen. De hinder som framkommer handlar om att skilja på b och d, dubbelteckning, att de skriver långsamt, ljudstridig stavning och när de ställs krav på att de ska producera långa texter. Flera elever upplever krav på att stava rätt, som stressande. En elev beskriver, att han missar att skriva ut småord och att han upplever att det är svårt att gå tillbaka i texten för att få syn på misstagen. Tom berättar:

- *Menar du att du struntar i att använda ett ord för att du inte har koll på stavningen?*
- *Ja, eller jag väljer ett annat ord som betyder typ samma.*
- *Ber du om hjälp när du stöter på ett ord som är svårt att stava?*
- *Nej, jag får väl tänka om det finns på tavlan eller om jag har sett ordet tidigare. Jag tar inte direkt hjälp. Jag försöker göra det själv. (Tom åk 5)*

Här beskriver Tom hur han undviker ord som är svåra att stava och väljer andra ord istället för att undvika stavfel. Flera av eleverna berättar om bilder de fått av sina lärare, som ska hjälpa dem att skilja mellan b och d, vilket inte varit hjälpsamt för de här eleverna. Tom berättar om en egen hjälpsam strategi:

Jag gör liksom bilder liksom inne i huvudet. Jag menar bilder av saker med b och d, fast bilderna fanns i papper först.....Jag gjorde två jättesnygga b och d som hade jättesnygga färger och så satt jag och tittade jättelänge på dem. Jag bestämde mig för att de ska vara bilden jag har i huvudet för att komma på de sen. (Tom åk 5)

Han berättar om hur han skapar bilder i huvudet för ord som han ofta har svårt att stava till.

- *Det är som med blomma så ser jag liksom bokstäverna så att som att det var typ ett b ett l vänta jag får tänka jo ett b ett l ett o sen var det två blommor och de var ju m:en då och vad kommer sen eee....*
- *B.l.o.m.m. a (ljudar ordet åt honom)*
- *Ja sen ett a, då har jag ordet. (Tom åk 5)*

I alla berättelser vi möter under intervjuerna finns det upplevelser av enormt mycket träning, både i skolan och hemma och en känsla av att inte kunna. Åsa berättar:

Vi har skrivit mycket i skolan och vi har övat på att skriva och så. Sen så skriver jag hemma också så jag tycker att jag har blivit bättre. (Åsa åk 5)

Liksom typ i tvåan så kände vi att jag hade väldigt svårt för att läsa och skriva, så då fick jag låna lättlästa böcker, men jag läste dem inte jätteofta och när jag gjorde det så blev det inte så bra, eftersom jag tyckte det var tråkigt. (Anton åk 6)

Noas upplevelse är att han tränar både i skolan och hemma och att han lyckas bra på olika sorters stavningstest, men att när han senare ska stava de ord han tränat på i ett annat sammanhang ändå stavar orden fel.

Jag har inte så bra minne.....alltså stavningsminne då. (Noa åk 5)

Att skriva är tidsödande för eleverna. De upplever att de är långsammare än kamraterna, att de inte blir färdiga i tid, vilket stressar dem och gör att de kortar av sina texter. Tom berättar:

Ibland....sitter jag ganska länge, jag vill inte att det ska vara fel och då sitter jag ganska länge och sååå neej inte såå aaa kanske såå och så där kan det bli.....ibland när jag skriver ifall jag ska skriva ganska mycket så brukar jagbara korta av det ibland. (Tom åk 5)

6.2.1 Läraren

I skolans regionala värld är läraren den avgörande och största påverkansfaktorn för elevernas upplevelse av skrivande. Lärarnas bemötande, undervisning och förmåga att skapa en tillgänglig lärmiljö har stor inverkan på hur de här eleverna upplever sin skolsituation. Fyra av eleverna beskriver att de trots sina utmaningar lyckas i sitt lärande med hjälp av sin lärare. De som utmärker deras berättelser är att de möts av lärare som lyssnar nyfikenhet, har en tilltro till deras förmåga och möter dem respekt, genom att ta reda på vad de behöver för att lyckas. De elever som möter en undervisning som erbjuder samlärande ger uttryck för en tilltro till sin skrivförmåga. Elevröster:

Alltså mina lärare vet ju vad jag har svårt med och det blir inte så svårt då för jag får göra det så att jag kan bättre då, alltså de vet ju att jag kan det som jag kan. (Tom åk 5)

Här uttrycker Tom att hans lärare vet vad han behöver för att lära sig och han litar på att de skapar undervisningen som är tillgänglig utifrån de utmaningar och styrkor han besitter.

Det gör inte så mycket om jag skriver något fel, om jag skriver k istället för ck. De fattar. (Åsa åk 5)

Jag tycker att det är härligt att min lärare har gett mig en egen privat dator. Det är så härligt för jag skriver mycket långsammare för hand än vad jag gör på datorn och nu kan jag och det är härligt. (Max åk 6)

Det Max berättar är att hans lärare har tagit reda på vad han behöver och sett till att han har fått det.

Några elever upplever, att deras lärare inte förstår deras utmaningar, att de ställer krav på förmågor som de på grund av sin dyslexi inte kan hantera. Elevröster:

En lärare jag har som alltid ska ha orden rätt fast jag bryr mig inte, asså hon fattar typ inget och jag bryr mig inte, fast jag tycker inte att det ska bero på en lärare om man ska kunna vara i skolan. (Selma åk 4)

Det är hon som inte fattar som typ ställer krav på sådant som inte går. (Adam åk 4)

Vissa fröknar ska tänka på vad de säger och hur rösten låter, när de pratar med såna som har det svårare. (Selma åk 4)

Dom gör dåliga uppgifter typ och så är de dumma i huvudet.....De gör som om de inte vet.....Jag vill inte vara där. (Anton åk 6)

Om det är med vissa lärare....asså schyssta och inte, asså inte kräva att jag ska göra saker som jag inte kan.....bryr sig och så och som vet att jag liksom kan annat och så. (Anton åk 6)

Eleverna berättar att de möter olika lärare och hur de möts blir avgörande för upplevelsen av skrivandet. De elever som möter lärare, som visar nyfikenhet att ta reda på vad eleverna

behöver för att lyckas, förståelse för deras utmaningar och som är beredda att göra undervisningen tillgänglig, har en mer positiv upplevelse av sig själva och skrivandet i skolan än de som inte möts av denna förståelse.

6.2.2 Hur lärare organiserar undervisning

I elevernas berättelser har det visat sig för oss, att hur läraren ser på lärande är en stark påverkansfaktor för hur eleverna upplever sig lyckas i sitt skrivande. De elever som möter lärare som iscensätter undervisning som bygger på att elever individuellt ska träna och utveckla sitt skrivande, har en mer negativ syn på sitt lärande och skolan som helhet, än de elever som möter lärare som ser eleverna som läresurser för varandra. Några elever berättar om samlärande och beskriver det som ett arbetssätt, där de arbetar tillsammans i grupper eller i par. De beskriver att läraren styr gruppens uppgifter utifrån elevernas förmågor att klara av uppgiften, vilket upplevs som en framgångsfaktor. Tom och Adam uttrycker sig om lärarens undervisning i form av samlärande och hur man delar upp uppgifter i grupper:

Om jag blir osäker på något ord så kan liksom få hjälp direkt av kompis. Kompisen kan hjälpa till. Det är inte alltid jag ser om jag skrivit fel eller glömt ord eller så och då kan kompis hjälpa till. (Tom åk 5)

Oftast brukar jag få komma på texter, så skriver den andra. Då sitter jag jämt och försöker göra idéer och så..... min lärare vet att jag inte kan vara sekreterare och så.... hon vet att jag är bra på att komma på och så. (Adam åk 4)

Jag gillar att skriva med en kompis. Det är bättre än att skriva själv.....Behöver jag inte använda ögonen och hela mitt huvud och så eller få ont i huvudet för jag ska skriva en saga och så. För jag ska ju hålla koll med ögonen på det jag skriver ifall jag skriver fel och det ska jag hålla koll i huvudet och så. Det blir mycket på en gång. (Tom åk 5)

När det gäller delaktighet och möjligheter kontra svårigheter, så beskriver Anton att delaktigheten, att han ska klara att komma till skolan, till stor del har att göra med vilken lärare han har på lektionen. Han uttrycker att några lärare han har gör det omöjligt för honom att ens delta i undervisningen. Under andra lektioner, där han möter lärare som organiserat undervisningen med samlärande strukturer, behöver han inte något stöd alls. I grupparbeten, kan han få hjälp av kamrater med läsning och skrivning och då kan han som han säger:

Fixa jobbet precis som de andra, men när jag måste jobba själv med uppgifter där jag ska läsa och skriva känns det som jag är dum i huvudet. (Anton åk 6)

Här beskriver Anton själv hur hans möjligheter bäst tas tillvara. Några elever berättar att de lyckas och misslyckas samma dag beroende på vilken lärare de har.

Selma uttrycker att hon har fått vara med och tycka till kring vilka anpassningar hon behöver, men att det som bestämts inte följs av alla lärare. Hon uttrycker att en av hennes lärare inte förstår att hon har svårt att läsa och skriva engelska texter och

då sitter jag bara där och glor för jag kan inte läsa och skriva....i alla fall inte på engelska och på hennes lektioner får vi inte samarbeta för det ska vara tyst. (Selma åk 4)

Hon berättar att hon gärna tar hjälp av sina kamrater, som hjälper henne att läsa och skriva om de får för läraren och då kan hon delta på samma villkor som de övriga, men på engelskan blir det omöjligt för henne, eftersom läraren omöjliggör samarbete.

Svea berättar om att hon har god hjälp av att hennes lärare ger olika former av skrivstöd, främst vid faktatexter, i form av tankekartor, exempeltexter och skrivscheman. Hon berättar vidare att hon upplever att det är hjälpsamt att veta om man ska fokusera på stavning, eller om det är innehållet som är viktigt, eftersom hon då vet om hon behöver lägga tid på att klura på hur ord stavas.

Åsa berättar om en strategi som hon och hennes lärare har för att hon ska få möjlighet att utveckla sina texter utan att skrivandet tar all kognitiv kraft, där läraren fungerar som en sekreterare. För Ida rycker läraren in som sekreterare när hon inte har hunnit skriva klart.

Engelskans språkliga struktur ställer till det för flertalet av eleverna. Noa berättar att hans lärare gett honom en strategi för att träna in stavningen, där han inne i huvudet ska uttala ordet som det stavas. En anpassning i engelskundervisningen som Selma berättar om, är att hon talar in alla ord och all text istället för att skriva. Detta är någonting som flertalet av eleverna upplever svårt, eftersom det ställer krav på att kunna gå tillbaka i texten för att kunna redigera de fel som lätt uppstår.

6.2.3 Motivation

Eleverna berättar om en innehållslig glädje, där ämne och skrivuppgiftens utformning har stor betydelse för skrivmotivationen. De berättar att denna innehållsglädje är beroende av att formen inte tar all kognitiv kraft, vilket innebär att de behöver fysiska eller tekniska hjälpmedel som stödjer själva skrivandet. Flera elever beskriver hur de blir hjälpta av samlärandet, där de får använda sina styrkor och lägga kraft och energi på att skapa innehåll och struktur i texten, medan kamraten står för formen, d v s själva skrivandet. Skrivuppgifter som är kopplade till elevernas intresse gör att de tycker att det är mer motiverande att skriva. Flera elever uttrycker att det ibland är lättare med faktatexter. Noa uttrycker att det handlar om att intresset är viktigt för att han ska känna motivation för uppgiften. Ida och Max uttrycker att det är roligt att skriva instruerande texter. Ida uttrycker också att hon är hjälpt av att veta att det inte är stavningen som är i fokus under faktatextskrivande och att lärarna ofta hjälper till med skrivstöd under dessa lektioner i form av tankekartor, exempeltexter och skrivscheman, vilket underlättar skrivandet och ökar motivationen för att skriva.

Jag tycker om när min lärare säger när jag inte måste hålla koll på stavningen...som med faktatexter om t ex lagar. (Ida åk 4)

I elevernas berättelser visar det sig att när de får möjlighet att lyssna in fakta eller själva komma på innehållet, äger de innehållet och känner sig duktiga och kompetenta och då tonas formaspekten ner. Att gestalta innehåll genom att själv producera text är inte deras styrka men när de får hjälp med själva skrivandet så upplever de att de lyckas. De beskriver, att när de får hitta faktakunskaper genom att lyssna, titta på film, få det berättat för sig eller innehåll som kommer inifrån, blir skrivandet lättare. Således innebär det, att för att de här eleverna ska känna innehållslig glädje i skrivande, så måste de få hjälp med formen på olika sätt. Denna innehållsglädje verkar ibland förmörkas av formen då de tvingas att själva skriva utan hjälp av kamrater eller hjälpmedel. Det blir då inget lustfyllt skrivande, utan någonting de gör för att läraren bett om det, vilket innebär att elevernas skrivande då handlar om yttre motivation. Lärarens sätt att iscensätta sin undervisning har stor inverkan på om eleverna känner en inre motivation, eller om de endast skriver för omgivningens skull. Således förefaller det som att elever som får en tillgänglig undervisning som ger dem möjligheter att lyckas inte hamnar lika lätt i inlärld hjälplöshet, som de elever som får en undervisning som innebär att de ska prestera individuellt.

6.2.1 Hjälpmedel

I detta avsnitt redovisas den dokumentempiri vi fått tillgång till. Denna empiri har vi tittat på i relation till det eleverna berättar för oss om de anpassningar, stöd och hjälpmedel de har tillgång till och hur de upplevs fungera. Det som framkommer under samtalen är att undervisningen och hur den organiseras, påverkar eleverna på olika sätt. De använder sig av olika strategier, där verktyg och stöd utgör viktiga förutsättningar för lärande. Eleverna beskriver tekniskt stöd som lärverktyg i form av dator och Ipad, men även fysiskt stöd där lärarens stöd tillsammans med samlärandet visar sig vara viktiga hjälpmedel. Detta berättar Anton som under sin skoldag möter olika typer av undervisning. Han kan under en dag möta en salutogen undervisning som utgår från hans styrkor, där han känner att han lyckas (se citat under 6.2.2). Samma dag möter han undervisning som bygger på individuella prestationer med krav på skriftfärdigheter han ännu inte besitter, vilket har medfört att han undviker att delta i dessa sammanhang.

För att vi skulle få en uppfattning om hur eleverna upplever att anpassningar och särskilt stöd, som finns dokumenterade kring eleverna fungerar, gick vi igenom det som fanns skrivet kring eleverna. Alla elever utom en har dokumenterade elevspecifika extra anpassningar. Dokumentationen av extra anpassningar ser olika ut och det går inte att utläsa om anpassningarna har utvärderats, intensifierats och eller redigerats. Två av eleverna har åtgärdsprogram. I båda fallen beskrivs både extra anpassningar och särskilt stöd i åtgärdsprogrammet. Det särskilda stödet är tydligt beskrivet, både vad gäller hur ofta, vem som ansvarar och vad som ska tränas. Det går inte att utläsa när de upprättades och inte heller om de är utvärderade. Det särskilda stödet handlar om insatser i form av specialpedagogiskt stöd med fokus på strukturerad lästräning och träning i att hantera de tekniska hjälpmedel de har till sitt förfogande. Eleverna med åtgärdsprogram tycker att stödet fungerar bra, att de har nytta av träningen, men den explicita undervisning som finns framskrivet i åtgärdsprogrammet känner inte eleverna att de får undervisning i, utan som de uttrycker det "vi läser och så".

Ida, Anton, Tom och Max upplever att datorn och Ipaden är hjälpsamma och att de problem som de erfar när de skriver för hand underlättas genom stavningshjälp, talsyntes och de problem som följer med det mödosamma formande av bokstäver. Max uttrycker:

Min handstil tycker jag inte är jättebra och det är väldigt jobbigt att skriva för hand...efter ett tag när man har skrivit väldigt mycket då får jag kramp i handen för man hållit den i så himla mycket. När man skriver på datorn måste man skriva väldigt, väldigt mycket, typ 10 sidor tills man får ont i fingrarna. (Max åk 6)

De flesta är överens om att de har nytta av talsyntesen, rättstavningsprogrammen och stödet av att få stavningsförslag. En svårighet eleverna beskriver med att skriva för hand är att de då inte får den stavningshjälp som finns när de skriver på dator eller Ipad. Adam berättar att hans strategi för att lösa stavning när han skriver för hand är att han talar in ordet på en Ipad för att se hur det stavas eller så frågar han en lärare.

Noa uttrycker att den stavningshjälp som rättar automatiskt är hjälpsam för honom. Selma, Adam, Svea och Noa upplever att stavningsförslagen blir svåra att läsa, eftersom orden liknar varandra. Stavningshjälpen som några av eleverna fann mycket hjälpsam, var inte till någon större hjälp för de elever som inte kommit så långt i arbetet med avkodningen, eftersom orden som kommer upp liknar varandra gav det ingen hjälp för dessa elever.

Att redigera texter är någonting alla nio elever upplever som en svårighet i skrivandet. Max uttrycker:

Att sen skulle man läsa igenom texten när man var klar och då skulle man leta upp om man hade gjort skrivfel, men jag har väldigt svårt att se skrivfel med mina ögon och min hjärna, så när det är ett skrivfel så kanske det inte är ett skrivfel. Nu när jag har det här, att jag använder dator och har det här uppläsningssystemet, då är det mycket enklare.
(Max åk 6)

Tekniken ställer till det för eleverna. Ibland handlar det om att de helt enkelt inte fått träna på att använda tekniken i tillräcklig utsträckning och ibland att den inte fungerar tillfredsställande. Ida och Åsa ger uttryck för att de håller på att lära sig och inte vet hur de ska använda hjälpmedlet fullt ut.

...men jag vet liksom inte allt, men det lär jag ju mig lite. Jag vet inte hur man gör när man ska lyssna på hela texten. (Ida åk 4)

Jag brukar läsa igenom det jag har skrivit och någon gång har jag försökt lyssna, fast jag förstår inte helt hur man ska göra (Åsa åk 5)

Flera elever upplever att uttal och röst i olika uppläsningssystem kan ställa till det när man ska lyssna på det man har skrivit. Följande önskemål framkom:

Så jag skulle hellre vilja att en riktig människa läste upp det än Siri för liksom man hör att den buggar lite, det blir väldigt mycket jack och då har jag svårt att hänga med. (Max åk 6)

Selma, Adam och Åsa har en anpassning som innebär att de har möjlighet att tala in text med hjälp av diktafon. De hade olika uppfattningar om huruvida anpassningen var hjälpsam. Åsa berättar att hon ibland använder diktafonen och att hon då tycker att det fungerar bra.

Adam tycker inte att diktafonen är till hjälp i skrivandet. Han säger att det blir fel hela tiden, att den uppfattar fel. Det gör att han måste börja om hela tiden och att gå tillbaka i texten för att hitta det som blivit fel, vilket också är svårt för honom. På frågan om han är hjälpt av talsyntesen när han ska gå tillbaka i texten svarar han att även det blir svårt, eftersom han har svårt att följa med i text som läses upp. Det blev tydligt under samtalen att tekniken som ska vara en hjälp i skrivandet ställer stora krav på att kunna avkoda rätt och att kunna hänga med i texten när den läses upp av talsyntesen. För att kunna använda sig av talsyntesen i arbetet med att gå tillbaka i texter för att bearbeta och redigera det som blivit fel, krävs att man kan hänga med i texten, vilket ställde till det för några av eleverna trots att den markerar medan den läser.

De flesta eleverna har anpassningar vid provsituationer som innebär att de hade rätt till muntliga prov, möjlighet att komplettera prov muntligt eller att få tala in glosor vid glosförhör. De elever som har dessa anpassningar uttrycker att de inte får de anpassningarna vid provsituationer, utan skriver proven som alla andra. De två eleverna som har möjlighet att prata in glosorna gör detta, men en av dem får ändå skriva orden på samma sätt som övriga klasskamrater, vilket fått till följd att hon inte längre kommer till skolan de dagar det är glosförhör.

- *Det står här att du har en anpassning som innebär, att du får tala in glosorna istället för att skriva dem i ett förhör. Funkar det?*

- *Jag pratar in dem med dikatfönen men asså hon säger att jag ska skriva ändå för att jag kan träna men jag har tränat men inte att skriva och jag har inte tränat så mycket asså... Jag kan ju inte skriva de orden asså jättesvåra. Jag går inte dit längre när det är förhör. (Selma åk 4)*

Tillgången till tekniska hjälpmedel påverkar eleverna på olika sätt. Flera önskar att dessa hjälpmedlen som finns tillgängliga för alla fick lov att användas av alla. Eleverna vill inte sticka ut, utan göra som alla andra.

Asså skrivningen är okej, asså alla har ju Ipads, så det blir ju nästan som alla gör lika och har hjälp men när vi läser tyst och så, så gillar jag inte att det bara är jag som lyssnar på ljudbok och då känns det som jag eller jag är ensam och gör det. (paus) Och några tycker att jag fuskar. (Selma åk 4)

6.3 Fritid

Samtalen handlar till största del om den skrivareana skolan står för, endast en liten del handlar om fritidens skrivande, som inte upplevs påverka på samma sätt som skrivande i skolan. Skrivandet förefaller vara någonting annat i den regionala värld som fritiden utgör. Eleverna ser inte skrivande som en aktivitet man gör under fritiden. De flesta eleverna undviker skrivande och kopplar en del av skrivandet de gör på fritiden till skolan, i form av skrivläxor. Alla elever ger mer eller mindre uttryck för att de undviker skrivande i största möjliga mån, vilket är ett val de kan göra under fritiden. Detta uttrycks tydligt av Max när han berättar om skrivande kopplat till fritiden.

Jag skriver inte så mycket för jag pratar mest. (Max åk 6)

För övrigt berättar några elever, att när de kommunicerar skriftligt under fritiden, handlar det nästan uteslutande om läxor och sociala medier, som snapchat, musically, instagram, sms och onlinespel. De har olika erfarenheter och upplevelser av att skriva på sociala medier. Selma ser det som positivt att det man skickar på Snapchat försvinner, eftersom det då inte blir så viktigt att stava rätt. För Anton är just detta en svårighet, eftersom han upplever att han inte hinner med att läsa. Han skriver gärna i de forum han möter i online-spel. Han berättar:

Jag struntar i om jag stavar fel.....eller ja, många stavar fel för vi skriver mycket engelska och det blir fel för typ alla och så.....Och så känner jag inte dem. (Anton åk 6)

Det krav på att stava rätt de möter i skolan blir inte ett lika stort hinder på sociala medier, eftersom de upplever att de blir förstådda även om de stavar fel. De berättar att "alla" skriver snabbt och stavar fel, vilket innebär att de inte känner sig så annorlunda. Noa berättar att han inte använder sociala medier eller onlinespel, eftersom det ställer för stora krav på läs- och skrivförmåga.

6.4 Vuxen framtid

Skolan har fått en framträdande plats i elevernas berättelser och hur de ser på sin framtid har de inte gestaltats lika tydligt, vilket har gjort att vår empiri är tunn när det gäller hur eleverna ser på sitt skrivande kopplat till framtid, vuxenvärld och framtida yrkesval. Deras berättelser om skrivande handlar om skolan, stress, att man skriver för att lärarna vill det och att man skriver för att träna in ämneskunskaper. Skrivandet sker inte för deras egen skull utan för att skolan och de uppgifter de ställs inför där kräver skrivande. De har svårt att i nuet se relevansen i skrivandet utifrån inre motivation. Vår tolkning av hur de beskriver skrivande kopplat till krav från skolan, är att de flesta inte kopplar skrivandet till sin egen framtid och

sitt vuxenliv. Den enda som uttrycker någon form av framtidshorisont kopplat till skrivande är Max, som berättar att han ibland skriver hemma och att det kanske kan bli en bok.

7 Analys och tolkning

Vårt resultat ses i ljuset av de livsvärldsfenomenologiska aspekterna horisont, den levda kroppen, intersubjektivitet, regional värld, det levda rummet och den levda tiden. Vi kommer utöver det ta hjälp av Ahlbergs (2015) relationella perspektiv och Ljungblads (2019) perspektiv på lärande utifrån det hon benämner som ett relationellt lärarskap för att belysa specialpedagogiska och didaktiska frågor.

7.1 Skolan som regional värld

Det som blir framträdande i intervjuerna är att skolan förefaller vara en livsvärld skild från livet utanför skolan när det handlar om skrivande. Ur ett livsvärldsperspektiv handlar det om ett kort perspektiv, om hur de upplevs av eleverna just nu. Det som tydligt gestaltas i berättelserna är, att eleverna inte riktigt ser nyttan med skrivandet i ett livsperspektiv. De har inte framtidshorisonten klar för sig, utan kopplar skrivandet till den livsvärld skolan utgör med de krav på skrivande som ställs här och nu.

Alla elever i vår studie har påverkats av diagnosen på olika sätt. De har alla tidigt insett att de har läs- och skrivsvårigheter och de har alla fått stöd på olika sätt. Flera av eleverna berättar att deras vårdnadshavare har varit delaktiga och bidragit till att de slutligen fått diagnosen. Samtliga elever upplever att diagnosen har gett en ökad förståelse hos lärarna men inte minst hos dem själva. Det tolkar vi som att diagnosen har varit viktig för eleverna.

Flera elever berättar om hur de tidigt upplevt misslyckanden. De tyckte att det var svårt och tråkigt och skrev därför mindre. Matteuseffektens negativa spiral var ett faktum Stanovich (1986). Lundberg, (1998), Myrberg, (2001, 2007), Wolff (2016) och Swärd (2008) poängterar att tidiga insatser är avgörande för att undvika att elever med läs- och skrivsvårigheter hamnar i denna spiral. De elever som hamnat i tidiga skrivmisslyckanden upplever en krympt möjlighetshorisont, där de saknar tilltro till sin skrivförmåga. Detta blir en inlärda hjälplöshet som gör att även handlingshorisonten krymper, eftersom de inte ser möjligheterna kan de inte heller agera. De här elevernas utmaningar, som följer med deras dyslexi, kräver lärare som på ett engagerat och nyfiket sätt tar reda på och försöker förstå de behov eleverna har och som är beredda att förändra, för att skapa en tillgänglig lärmiljö. Detta stämmer med Burdens (2005) slutsatser, att eleverna behöver stöd och hjälp för att hitta strategier för att inte hamna i denna inlärda hjälplöshet. Vår tolkning är att eleverna måste känna att de lyckas, att de har kontroll över sitt lärande för att kunna delta, vilket är en viktig pusselbit för en positiv skrivutveckling.

I dokumentanalysen kopplat till hur eleverna upplever att stödet fungerar står det klart att alla anpassningar och allt stöd som finns nedskrivet kring eleverna är individbundet, vilket eleverna uttrycker en önskan om, att vara någonting som erbjuds alla.

7.2 Den levda kroppen

För de elever vi har samtalat med innebär skrivande en stor utmaning som kräver mycket energi av dem. Det vi har urskilt som stor påverkansfaktor, är hur lärarna väljer att organisera undervisning. De visar sig, att för de elever som får arbeta kollaborativt, där lärarna utgår från ett salutogent sätt att se på lärande, där de iscensätter undervisning som utgår från elevernas styrkor i ett samlärande behövs inte stöd i samma utsträckning. I de övriga elevernas

berättelser blev de tekniska hjälpmedlen viktiga för att undervisningen ska bli tillgänglig. Skrivförmågan är en komplex process som innefattar flera förmågor som måste samspela för att det ska fungera. Berninger och Amtmann (2003), Berninger och Winn (2006) har utvecklat modellen "The not so simple view of writing" som visar på att skrivande ställer krav på flera förmågor, där arbetsminnet spelar en central roll. Herbert et al (2018) poängterar att orsaker till skrivsvårigheter kan ha flera förklaringar, vilket blir tydligt i vår studie, där eleverna beskriver problem med att planera, stava rätt, gå tillbaka och redigera. Det de beskriver i form av arbetsminnesbrister, behöver nödvändigtvis inte handla om brister i arbetsminnet, utan kan vara en följd av att de får lägga så mycket kognitiv kraft på själva transkriberingen. Enligt Berninger et al (2008) kräver det mycket kognitiv kraft att hitta rätt ord och sedan veta hur det ska stavas. För elever, som uttrycker påverkan av yttre stimuli, kan utmaningen att komma ihåg det som ska skrivas bero på, att man endast kan använda så stor del av arbetsminnet som impulskontrollen tillåter Cartwright (2017).

Samtliga elever beskriver att själva formen för skrivande, transkriptionsförmågan ställer till det för dem, där stavning är ett stort hinder i deras skrivutveckling. De beskriver svårigheter med handstil, att få med alla bokstäver, dubbelteckning, ljudstridig stavning och att skilja på b och d, där stavning är det som stressar mest och som kräver mest energi av dem. Tom berättar att han medvetet byter ut ord som är svårstavnade till enklare ord som betyder samma sak, vilket kan få till följd att texten inte blir lika kvalitativ som den hade blivit om stavningen inte varit ett hinder. Denna strategi kan medföra att han trots hög språklig förmåga begränsas i sin skrivutveckling. Berninger et al (2008) och Morken och Helland (2013) drar slutsatser att det är stavningen som begränsar den skriftliga förmågan, men de menar att det också finns ett samband med tillgången till elevens inre lexikon.

Eleverna är alla överens om att de tekniska hjälpmedel de har till sitt förfogande är ovärderliga, även om de elever som får samarbeta inte uttrycker detta lika tydligt. De flesta tycker att de har nytta av talsyntes, rättstavnings- och uppläsningsprogram och stödet av att få stavningsförslag. Hur de uppfattar det tekniska stödet skiljer sig åt. För några elever blir stödet inte så hjälpsamt, eftersom det ställer krav på viss avkodningsförmåga. Det handlar främst om de stavningsförslag som ges, där orden liknar varandra och därför kräver korrekt avkodning för att kunna välja rätt. Det visar sig i vår studie att tekniken ställer till det för eleverna ibland och då beror det oftast på att de saknar kunskap om hur hjälpmedlen ska användas fullt ut. Jacobsson et al (2009) har funnit att äldre elever ibland väljer bort hjälpmedel, eftersom de inte vill vara annorlunda. Detta erfars av flera elever, som uttrycker en önskan om att hjälpmedlet skulle finnas tillgängligt för alla.

För eleverna i studien var skrivande en tidskrävande uppgift. De upplever att de är långsammare än kamraterna, att de inte blir klara i tid vilket påverkar deras resultat. Samtliga beskriver att även redigerandet av texter är mödosamt och tidskrävande. Detta avhjälpas i de fall där eleverna får ta hjälp av sina kamrater i form av samlärande, där kamraterna utgör ett fysiskt hjälpmedel. Det vi har urskilt är två viktiga hjälpmedel och det handlar om tekniska och fysiska. Förutom fysiska hjälpmedel handlar det om tekniska hjälpmedel i form av de appar och program eleverna har som stöd i sina Ipad och datorer. I vår analys ser vi att dessa båda former av hjälpmedel är betydelsefulla för elevernas lärande och måluppfyllnad.

7.3 Den levda tiden, det levda rummet och det relationella perspektivet

Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv innebär lärande att, liv och värld hör ihop. Det handlar även om hur lärande möjliggörs i skolan genom att elever, lärare, tid och rum interagerar och är beroende av varandra Berndtsson (2001). Genom elevernas berättelser har vi kunnat urskilja, att flera lärare skapar *rum* som möjliggör lärande, vilket kännetecknas av en relationell syn på elever i behov av stöd. De tar reda på vad eleverna behöver för att lyckas, utgår från elevernas styrkor när de planerar sin undervisning. Vi tänker då på samlärandet, se sidan 8. Ur ett livsvärldsperspektiv ser man tiden som någonting man använder och upplever. Husserl (2004) menar, att tiden är i ständig rörelse och påverkas av såväl de förflutna som det som komma ska. Eleverna i vår studie ger uttryck för tiden här och nu. För dem är det i huvudsak skolan som står för den livsvärld där skrivande sker. Vi har inte kunnat urskilja någon framtidshorisont, där de ger uttryck för sig själva som skrivande vuxna, undantaget kan vara Max som ger uttryck för att berättelsen han skriver kanske blir en bok. Vår tolkning av det som inte uttrycks kring framtiden är, att de saknar inre motivation för skrivande, i nuet inte ser relevans av att kunna skriva och därför inte heller uttrycker någon framtidshorisont kopplat till skrivande. En annan förklaring till att vår empiri inte visar vad eleverna har för tankar om sin framtid, kan ha att göra med att barn lever i nuet. En annan orsak kan vara att vår ansats, innebär att vi format frågor, där vi försöker fånga elevernas erfarenheter och upplevelser som de visar sig just nu.

7.4 Intersubjektivitet och relationellt lärarskap

De här elevernas upplevelser och erfarenheter av skrivande ses i ljuset av de möten som uppstår i de regionala världar där skrivande sker, på deras väg till skrivande människor. Det är ett relationellt sätt att se på dyslexi, där utblicken är att svårigheterna uppstår i mötet mellan elev och den lärmiljö eleven möter. I klassrummets regionala värld, innebär denna intersubjektivitet, att lärare och elever påverkar och är beroende av varandra på olika sätt, hur klasskamrater och eleven samspelar, hur mötet mellan lärare och elever ser ut, hur lärare organiserar sin undervisning och hur detta påverkar elevernas lärmiljö. Det perspektiv på lärande som Ljungblad (2019) benämner relationellt lärarskap, blir ett viktigt redskap för vår förståelse av hur eleverna upplever mötet med sina lärare och klasskamrater i skrivundervisningen. Det som tydligt framkom, är att det är lärarnas förmåga att skapa förtroendefulla relationer som genererar både förutsättningar och hinder för lärande. Följande bild visar vad som kännetecknar det eleverna upplever och erfar skapar goda relationer som ger förutsättningar för lärande och en känsla av att lyckas i skolans regionala värld:



Fyra av eleverna beskriver, att de trots sina utmaningar lyckas i sitt lärande med hjälp av sina lärare, fysiska och tekniska hjälpmedel. Det som utmärker deras berättelser är, att de möts av lärare som lyssnar nyfikenhet, har en tilltro till deras förmåga och möter dem respekt, genom att ta reda på vad de behöver för att lyckas och att de är beredda att förändra sin undervisning, och utgår från elevers styrkor underlättar lärande. Hattie (2009), Lilja (2013), Nielsen (2011) och Ljungblad (2019) är alla överens om att förtroendefulla relationer har stor påverkan på elevers lärande. Ljungblads (2019) perspektiv på lärande blir en bro till specialpedagogik, där lärare utgår från både det relationella huret och det didaktiska huret i planerandet av undervisningen. Här får Ahlbergs (2015) relationella perspektiv slagkraft. Det är skolans ansvar att anpassa lärmiljön så att elever inte möter krav på förmågor de ännu inte besitter.

Vi har kommit fram till att lärarens förmåga att skapa dessa relationer, förändra undervisningen efter elevers behov och utgå från elevers styrkor, har större betydelse för elevernas upplevelse av att lyckas med skrivuppgifter än tekniska hjälpmedel. Vår tolkning är att de elever som möts av en undervisning som bygger på samlärande, uttrycker en större inre motivation än de elever som är hänvisade till att individuellt klara uppgifter med hjälp av tekniska hjälpmedel. Vi tolkar detta som att de tekniska hjälpmedlen är betydelsefulla för att eleverna ska lyckas men ger samtidigt, genom att de verkar kompensatoriskt, eleverna en bild av sig själva som någon som inte kan skriva. De elever som möter en undervisning som bygger på elevers styrkor i stället för att kompensera för brister, upplever en större inre motivation.

Eleverna i vår studie har också upplevelser och erfarenheter av relationer som skapar hinder i lärandet. Vi har urskilt fyra kriterier:



De elever som möts av överkrav, brist på respekt och tilltro till deras förmåga, lämnas att lösa skrivandet själva och inte får de fysiska hjälpmedel som samlärande ger, uttryckte att skrivande ofta var svårt, tråkigt och någonting de försökte undvika. Denna inlärda hjälplöshet Burden (2005), handlar om avsaknad av inre motivation, vilket ger dålig uthållighet, sämre prestationer och sämre självkänsla, vilket visade sig i ett skrivundvikande. I detta sammanhang följs inte skollagen (SFS, 2010:800, 3 kap 3 §) där det står att eleverna ska ges den ledning och stimulans de behöver för att nå så långt som möjligt. Det specialpedagogiska perspektiv som råder här är det som Ahlberg (2015) kallar individperspektiv, där lärare söker förklaringar till de skolproblem som uppstår hos den enskilda individen. Fokus ligger därför på att kompensera för brister hos individen som avhjälpas med träning och tekniska hjälpmedel. Detta sätt att iscensätta undervisning, är enligt vår tolkning av elevernas berättelser, ett direkt hinder för de här elevernas skrivutveckling och lärande som helhet.

8 Diskussion

I kapitlet reflekterar och diskuterar vi resultatet av studien. Först diskuterar vi val av metod och hur detta kan ha påverkat studiens resultat. Därefter följer resultatdiskussion, där vi kopplar vårt resultat till syfte och forskningsfrågor. Vidare redogör vi för det kunskapsbidrag studien genererar och ger förslag till vidare forskning.

8.1 Metoddiskussion

Syfte med studien var att undersöka hur elever upplever skrivande och därför är metodvalet relevant, eftersom den kvalitativa livsvärldsintervjun ger oss verktyg att få syn på elevers erfarenheter och upplevelser. Fördelarna med en halvstrukturerad intervju är, att den ger möjlighet att gå på djupet, genom att ställa följdfrågor och bygga vidare på det eleverna berättar till skillnad från en styrd strukturerad intervju.

8.1.1 Reliabilitet

Kvale och Brinkman (2014) menar att reliabiliteten påverkas av, att den halvstrukturerade intervjun ställer stora krav på den som intervjuar, att ställa rätt följdfrågor, få syn på kroppsspråk och mimik. Vi upplevde, trots två provintervjuer, att vi i de första intervjuerna hade svårt att få eleverna att berätta, att komma ner på djupet, detta trots att vi deltog båda under intervjuerna. En annan sak som påverkar studiens reliabilitet, är att den är svår att replikera, vilket inte är studiens syfte. Studien gör inte anspråk på att generera generaliserbar kunskap, som är giltig för alla elever med diagnosen dyslexi i alla sammanhang. Det är enligt vårt sätt att se på kunskap och lärande inte heller möjligt att generalisera och hävda att det finns någon slags sanning för hur elever med dyslexi upplever framgångsfaktorer och hinder. Utifrån vår kunskapssyn är varje individ unik och behöver mötas utifrån de förutsättningar de har i stunden. Vår förhoppning är, att de här elevernas upplevelser och erfarenheter, kan ge en förståelse för och kunskaper om lärarens betydelse och hur de kan skapa lärmiljöer som underlättar för elever med dyslexi.

8.1.2 Validitet

Det finns en risk enligt Kvale och Brinkman (2014) att validiteten påverkas av våra ontologiska antaganden och att vår förförståelse om elevens livsvärld färgar vår tolkning och analys av de eleverna berättar. Våra epistemologiska utgångspunkter, vår kunskapssyn riskerar också att påverka, genom att vi i vår profession verkar i och har erfarenheter av skolan som livsvärld. För att reducera risken, att påverka resultatet och gå miste om viktiga perspektiv, utgår vi från livsvärldsteorin, vilket Bengtsson, (2005) menar stärker validiteten. Våra forskningsfrågor hjälper oss också, att avgränsa så att vi håller oss till det som ska undersökas. Kvale och Brinkman (2014) poängterar vikten att noggrant beskriva genomförandet av hela forskningsprocessen, för att resultatet ska kunna bedömas som trovärdigt. För att säkerställa att vi förstått elevernas berättelser, har vi arbetat tillsammans med intervjuer, tolkning och analysarbete. Detta ser vi har ökat studiens trovärdighet. I tolkning och analysarbete har vi tagit inspiration av Carlsson (2011) och Nielsen (2005) och använt oss av Ödmans (2017) hermeneutiska spiral. Den har hjälpt oss sortera, kategorisera, att gå mellan helhet och delar för att tolka och förstå både det som sägs och inte sägs i livsvärldsfenomenologisk anda, vilket vi anser förstärker studiens trovärdighet.

För att fördjupa förståelsen för elevernas upplevelser av skrivande i olika situationer hade observationer gett studien en ytterligare dimension. De hade kunnat stärka elevernas berättelser, samt ge oss en djupare förståelse för hur de möten som uppstår i skolans regionala värld påverkar elevernas upplevelser i form av framgångsfaktorer och hinder. Observationer hade inneburit en som Stukát (2011) kallar en äkta metodtriangulering, det vill säga en kombination av intervju, dokumentanalys och observation. Vi har använt oss av intervjuer och dokumentanalys.

8.1.3 Urval

Urvalet har gett en bredd, utifrån ålder, kön, storlek på skola och skolor med olika huvudmän. Kravet på att få ta del av den dokumentation som finns runt eleverna, kan ha påverkat de specialpedagoger som valde att inte låta elever delta i studien. Detta kan i så fall ha påverkat studiens resultat, då vi kan ha gått miste elever med bristfällig dokumentation eller helt saknar anpassningar, hjälpmedel och stöd. En annan risk med urvalsförfarandet är tillvägagångssättet, där specialpedagoger var behjälpliga i arbetet med att hitta intervjupersoner, där vi ställde frågan till specialpedagogiska nätverket. Detta kan ha medfört att vi fått ta del av värtaliga elevers livsvärldar och då kanske gått miste om de elever som har störst svårigheter.

Att eleverna inte uttrycker någon framtidshorisont kopplat till skrivande kan eventuellt förklaras av vårt metodval. Vår ansats, innebär, att vi format frågor, där vi försöker fånga elevers upplevelser och erfarenheter som de visar sig just nu. För eleverna i vår studie är skrivande här och nu kopplat till skolans regionala värld. Men även det som inte uttrycks blir betydelsefullt i vår studie, eftersom det som berättas men även det som inte berättas, ger en bild av hur eleven upplever skrivandet i nuet och över tid.

8.2 Resultatdiskussion

I dagens samhälle ställs stora krav på skriftspråklig kompetens, en förmåga som är en del i människans livsvärld. Vi har tittat på fenomenet skrivande för elever med dyslexi ur ett livsvärldsperspektiv, där vårt fokus är elevers erfarenheter och upplevelser av möten med skriften i de livsvärldar där skrivande sker. För elever med utmaningar i sin läs- och skrivutveckling ser det lite annorlunda ut, eftersom de ständigt måste vara beredda på att deras skriftspråkliga förmåga kolliderar med de krav som ställs på att kunna hantera skriftspråket. Vi har tagit del av nio elevers livsvärldar, för att få en fördjupad förståelse och ökad kunskap om hur de upplever och erfar skrivande, utifrån de utmaningar deras dyslexi ställer dem inför i möten med dessa krav på skriftspråklighet. I detta avsnitt kommer vi att reflektera kring de framgångsfaktorer och hinder som framkommit under intervjuerna med eleverna. Diskussionen fokuserar främst den regionala värld som skolan utgör, eftersom fritiden och hur de ser på sin framtid kopplat till skrivande inte förefaller påverka elevernas upplevelser av skrivande just nu. Empirin är till största del hämtad från intervjuerna. Den dokumentation vi samlat in har inte bidragit med så mycket information. Dokumentationen vi fick ta del av var skriven utifrån individernas svårigheter. De anpassningar och det stöd som fanns beskrivet var av en kompensatorisk art, vilket eleverna gav uttryck för, med fördel skulle kunna ges till alla i form av ledning och stimulans.

8.2.1 Motivation och tidiga misslyckanden

Samtliga elever berättar om skrivande, som någonting som nästintill uteslutande förekommer i skolans regionala värld, där läraren och hur denne organiserar sin undervisning är den största påverkansfaktorn. Det skrivande som sker under fritiden förefaller inte påverka dem i samma utsträckning, är kopplat till skoluppgifter eller någon form av kommunikation och spel på internet. Skrivandet beskrivs som en svår, kravfylld, tidspressad och stressande aktivitet som aldrig eller sällan väljs av fri vilja, utan någonting som görs på uppdrag av lärare, för att träna stavning eller för att visa sina kunskaper. Samtliga uttrycker, att de helst skulle slippa skriva om det var möjligt. Således sker skrivande för de här eleverna oftast inte genom en inre motivation, utan som en följd av yttre krav som ställs av skolan. Detta är enligt Andersson (2017) direkt kopplat till elevers måluppfyllelse, där hon menar att avsaknaden av inre motivation kan ge ett undvikande beteende, vilket stämmer för några av eleverna i vår studie som väljer att inte delta i de aktiviteter som ställer skrivkrav som överstiger deras skrivförmåga. Eleverna beskriver även en annan form av undvikandebeteende, där de väljer att korta av texter och undviker ord som är svårstavade, vilket vi menar påverkar kvaliteten på deras texter. Detta får till följd, att eleverna riskerar bedömas prestera sämre än deras verkliga förmåga att skapa texter när de får hjälp med formen.

Det har inte varit möjligt, att utifrån elevernas berättelser, att urskilja någon framtidshorisont, vilket kan bero på, att eleverna befinner sig i nuet, samt att ansatsen gör att samtalen kom att fokusera på hur eleverna upplever skrivande här och nu. Det kan även ha sin förklaring i att de ser skrivande som en påtvingad aktivitet, ingenting som görs av inre motivation. En annan förklaring är, att de har tidiga skrivmisslyckanden med sig, allt detta sammantaget påverkar, att de inte ser meningen med skrivande och därför inte kopplar skrivande till sin framtid. Burden (2005) menar att tidiga misslyckande ger en inlärd hjälplöshet, vilket några elever ger uttryck för, eftersom de mött undervisning som inte varit tillgänglig för dem. De deltar allt mindre i de aktiviteter som kräver skrivande, vilket medför mindre träning med en långsammare skrivutveckling som följd Stanovich (1986). Många forskare (Stanovich, 1986; Lundberg, 1998; Myrberg, 2001 och Wolff, 2016) är överens om vikten av tidiga insatser, vilket även vår studie visar, för att undvika att elever hamnar i denna inlärd hjälplöshet med skrivundvikande som följd. Vi hyser stort hopp till "Läsa, skriva räkna garantin" som börjar gälla från den 1 juli 2019, där det garanteras, att tidigt stöd ska sättas in. Swärd (2008, s. 191-192) visar också på att tidiga insatser är betydelsefulla men trycker på att det även handlar om rätt sorts insatser. Insatser som bygger på struktur, ett diagnostiserande arbetssätt som säkerställer att rätt insats sätts in samt stödstrukturer och lärares med kompetens i läs- och skrivutveckling, för att lyckas med uppdraget, att förhindra att elever så långt det är möjligt att hamnar i läs- och skrivsvårigheter.

8.2.2 Lärarens betydelse för lärande

Det som har haft allra störst betydelse för hur de här eleverna upplever sitt skrivande handlar om läraren, mötet mellan eleven och läraren och hur läraren organiserar sin undervisning, vilket stämmer med Hatties (2009) slutsats. Han menar att lärarens skicklighet när det gäller att skapa dessa förtroendefulla relationer har en större betydelse för elevers lärande än ämneskunskaper. Flera forskare (Fulton och Kimes Myers, 2014; Myrberg, 2007; Tjernberg och Heimdahl Mattson, 2014; Jackson m.fl. 2013, Swärd 2008) menar att lärarens skicklighet har stor betydelse för hur tillgänglig undervisningen blir. Elevernas berättelser, tillsammans med dessa forskares slutsatser, visar att elever som mött lärare, som haft tilltro till deras förmåga, mött dem med respekt, på ett nyfiket och intresserat sätt tagit reda på vad de behöver och sedan organiserat undervisningen utifrån elevernas styrkor, har utvecklat en större tilltro

till sin skrivförmåga. Niensens (2005) och Rapus-Pavels, Vitalic och Rejecs (2018) slutsats stämmer väl överens med de här elevernas berättelser. Lärare som arbetar utifrån ett relationellt lärarskap Ljungblad (2019), tar ansvar för sina svårigheter att undervisa, vilket innebär att svårigheterna inte läggs på individen som bärare av dessa i form av lärsvårigheter, det vill säga lärare med pedagogisk och relationell skicklighet. Detta kan ställas i relation till de elever som möter lärare som har bristande tilltro till elevers förmåga, ställer överkrav, inte lyssnar in elevers behov, inte tar ansvar för att skapa en tillgänglig undervisning och därigenom blir ett direkt hinder för elevers skrivutveckling.

Utifrån elevernas berättelser är lärares relationella kompetens den största påverkansfaktorn för huruvida de här eleverna upplever sig lyckas i sitt skrivande. Lilja (2013), Hattie (2009) och Ljungblad (2019) menar att relationen är avgörande för elevers trygghet och lärande och det är i relationella möten lärare och elever utvecklar och fördjupar relationer. Det är därför av stor vikt att det organisatoriskt avsätts tid till detta arbete. Det hade varit intressant att studera detta fenomen vidare, dels genom observationer av praktiken, men också intervjuer med lärare om hur de ser på sitt relationella uppdrag och de förutsättningar som finns för att skapa dessa relationella möten.

8.2.3 Samlärandet som ett fysiskt hjälpmedel

En annan viktig framgångsfaktor eleverna berättar om är samlärande, där eleverna i ett kollaborativt arbetssätt samarbetar utifrån sina styrkor. För de här eleverna, som alla uttrycker att det är själva formen i skrivandet som utgör ett hinder, har detta arbetssätt i många fall kunnat ersätta de tekniska hjälpmedel eleverna har tillgång till. De elever som möter detta arbetssätt, berättar om hur de upplever sig klara uppgifter precis som alla andra, att de får omedelbar hjälp och att de lyckas i sitt skrivande. Möjligheten att arbeta tillsammans med en kamrat gör, att deras svårigheter undanröjs, eftersom gruppen tillsammans bidrar till att lösa uppgiften utifrån sina styrkor och förmågor. Forslund Frykedal (2016) menar, att elever i behov av stöd, med detta arbetssätt ges de stöd de behöver av kamrater och därför kan delta på samma villkor. De elever som beskriver hur deras lärare iscensätter denna salutogena undervisning, där rollfördelningen utgår från elevers styrkor, upplever sig lyckas i större utsträckning. Flera av eleverna beskriver, att de är helt beroende av detta kamratlärande och att de under en och samma dag både lyckas och misslyckas i sitt skrivande. Hattie (2009) och Klapp (2015) är överens om att undervisning som bygger på samarbete genererar goda relationer, både mellan elever, men också mellan lärare och elev. Klapp poängterar att eleverna behöver få tydliga strukturer för hur arbetet ska gå till, vilket eleverna i vår studie också trycker på som en viktig del i att samlärandet fungerar. Utifrån detta kan slutsatsen dras att lärarens skicklighet i att hitta elevers styrkor, iscensätta salutogen undervisning utifrån dem, innebär att de inte har samma behov av tekniska hjälpmedel och stöd, som de elever som möter lärare som organiserar sin undervisning utifrån individuella arbetsformer.

Hjälpmiddel utifrån ett livsvärldsperspektiv handlar om hur livsvärlden vidgas genom att vi lär oss hantera redskap på ett sätt, att vi inte reflekterar över vad vi gör. Lyckas vi med det blir redskapen en del av den levda kroppen. Samtliga elever har gett uttryck för att hjälpmedel är en förutsättning för dem att vidga möjlighetshorisonten och att genom handlingshorisonten lyckas i sin skrivutveckling Berndtssons (2001). De har dock olika uppfattning om vilka hjälpmedel som är mest hjälpsamma. De elever som möter en salutogen, tillgänglig undervisning, där samlärande strukturer är ett fysiskt hjälpmedel upplever sig lyckas och har större tilltro till sin skrivförmåga än de elever som är hänvisade till tekniska hjälpmedel. Detta kan förklaras av, att de tekniska hjälpmedlen riktar fokus mot det kompensatoriska, det eleven ännu inte klarar, vilket bygger en känsla av att vara någon som inte kan. Det betyder inte att

tekniska hjälpmedel är någonting som försvårar för eleverna, men man bör vara medveten om detta och därför skapa en undervisning, där samtliga elever erbjuds använda dessa tekniska hjälpmedel som en del i undervisningen. På så sätt blir tekniska hjälpmedel ett verktyg som alla kan använda för att utveckla sitt skrivande och inte någonting som riktar fokus mot elevers brister. Alla elever, även de som uttrycker sig ha bäst nytta av fysiska hjälpmedel, är beroende av de tekniska hjälpmedel som tillhandahålls. Jacobsson et al (2009), Haelerman (2017) och Erdem (2017) menar att eleverna behöver kontinuerlig undervisning i hur de tekniska hjälpmedlen ska användas för att det ska bli hjälpmedel, vilket flera elever gav uttryck för att de inte fick och därför hade svårt att få dem att fungera tillfredsställande. Hjälpmedel är ovärderliga under förutsättning att eleverna får lära sig hantera dem. Björklund (2011) och Nielsen (2011) menar att eleverna måste vara delaktiga i utformningen av stödet, eftersom de utmaningar en elev med diagnosen dyslexi upplever ser olika ut i olika sammanhang och vid olika tidpunkter. Det som vissa elever tycker är hjälpsamt ställer till det för andra och detta kan variera beroende situation. Vår slutsats när det gäller hjälpmedel är att det återigen handlar om lärares relationella kompetens, där läraren genom ärlig nyfikenhet och intresse är beredd att förändra sin undervisning utifrån elevers styrkor och behov, använda fysiska och tekniska hjälpmedel klokt för att skapa bästa möjliga möte för lärande.

8.2.4 Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis är vår tolkning, att skolan, lärares relationella och didaktiska skicklighet och hur undervisning organiseras är det som är mest betydelsefullt för hur dessa elever upplever sig lyckas i sitt skrivande. Vi vill därför dela med oss av de några av de framgångsfaktorer eleverna erfarit i sin undervisning till er som i undervisningssammanhang möter elever med utmaningar i sin läs- och skrivutveckling.

- Lärares **relationella skicklighet**, där de genom ett taktfullt sätt möter elever och tar reda på vad eleverna behöver för att lyckas.
- Lärares **didaktiska skicklighet**, där de tar ansvar för sina undervisningsvårigheter och har en vilja att förändra sin undervisning och lärmiljö, efter gruppen och individens behov.
- **Upptäcka utmaningar tidigt** och skapa en tillgänglig undervisning utifrån elevers styrkor och behov, under ledning och stimulans, där anpassningar och stöd erbjuds på gruppnivå, som en del i undervisningen.
- Skapa en **salutogen** undervisning i form av **samlärande**, där eleverna fungerar som lärresurser för varandra utifrån sina styrkor och därigenom blir fysiska hjälpmedel för varandra
- Undervisa eleverna i att **hantera sina tekniska hjälpmedel** så att de verkligen blir ett hjälpmedel.

Som ett resultat av vår studie vill vi, utifrån de här elevernas berättelser, forskning vi läst, ge vår syn på begreppet dyslexi. Det blir viktigt att fundera över hur begreppet definieras, eftersom det sätt vi väljer att förklara problem får stor betydelse för vilken lösning vi väljer. Utifrån slutsatserna i vår studie ser vi på dyslexi som en svårighet som blir synlig i mötet med en miljö som ställer krav på förmågor individen ännu inte besitter och som kan avhjälpas genom en lärmiljö som genererar bästa möjliga möte för lärande. Utifrån elevernas berättelser, Høien och Lundbergs (2013) definition av dyslexi och definitionen som ”The International Dyslexia Association” (2002) formulerade, Carlssons (2011), Niensens (2005), Ahlbergs (2015) och Ljungblads (2019) relationella tankar och perspektiv på lärande och tankar kring elever i svårigheter, ser vi på dyslexi som en nedsatt förmåga att tolka språkets ljudmässiga sida som därför innebär problem när det krävs förmåga att urskilja och koppla

samman ljud och bokstav. Denna ihållande fonologiska funktionsnedsättning medför svårigheter med korrekt avkodning och stavning när individen läser med ögonen, det vill säga när de inte får läsa med öronen, genom uppläsning eller skriver utan fysiska eller tekniska hjälpmedel.

Hur vi uttrycker oss kring elever som av olika orsaker hamnat i svårigheter, blir allt viktigare i den prestations och resultatstyrda skola vi har idag, där mätningar i syfte att upptäcka svårigheter i tid riskerar att skapa en mer kategorisk skola. Vi är helt eniga med forskning som säger att tidiga insatser är viktiga, men vi måste mäta med försiktighet så att vi inte hamnar i individbundna lösningar, där fokus hamnar på individens brister istället för hur undervisning kan utvecklas och förbättras.

8.3 Studiens kunskapsbidrag, specialpedagogiska implikationer och förslag till vidare forskning

Elevernas berättelser har, genom livsvärldsperspektivet gett en bild av den regionala livsvärld där skrivandet för de här eleverna sker, det som upplevs som framgångsfaktorer men även erfarenheter av vad som förhindrar lärande för de här nio eleverna. Detta är inte en sanning för alla elever diagnostiserade med dyslexi, i alla sammanhang, på alla platser eller vid alla tider. Vår förhoppning är ändå, att genom dessa elevers upplevelser och erfarenheter öppna för en större förståelse och ökad kunskap, om hur det kan vara för en elev med diagnosen dyslexi under resan till att bli en skrivande människa. Denna form av forskning med livsvärlden som grund, blir ett viktigt kunskapsbidrag, som går helt i linje med skolans styrdokument, där fokus inte längre handlar om elevers lärsvårigheter utan istället om skolans undervisningsvårigheter. Studiens slutsatser bekräftar och tydliggör denna perspektivförskjutning, där ansvaret för att skapa bästa möjliga möte för lärande är skolans. Livsvärldsforskning, där perspektivet blir elevens upplevelse av möten med skriften som uppstår i de olika regionala världar de möter är viktig, som en motvikt till den forskning där fenomenet dyslexi helt fokuserar på individen och de svårigheter som följer med diagnosen, vilket blir väldigt tydligt i de olika definitioner av begreppet dyslexi som finns, där fokus helt ligger på individnivå. Hur begreppet definieras blir viktigt, eftersom det påverkar hur lärare ser på elever med diagnosen dyslexi och därför också hur de organiserar sin undervisning. Studiens slutsatser kan förhoppningsvis bidra med tankar, kunskaper och förståelse för, att hur vi väljer att se på och beskriva elever och de utmaningar de upplever har stor inverkan på huruvida de ska lyckas i sitt lärande. Det förebyggande arbetet, där specialpedagogisk kompetens på skolorna behöver sprida dessa kunskaper om betydelsen av lärares didaktiska och relationella kompetens i att skapa tillgängliga salutogena lärmiljöer, som utgår från elevernas styrkor för att skapa bästa möjliga möte för lärande.

Analysarbetet har väckt flera nya forskningsfrågor, som skulle vara intressanta att följa upp.

1. Vårt första förslag till vidare forskning handlar om, att på ett mer aktivt sätt ta del av de här elevernas livsvärld, genom observationer för att få en bild av hur dessa möten eleverna berättar om ser ut.
2. Ett annat förslag till vidare forskning är att fördjupa sig i hur dessa elever ser på sig som skrivande vuxna, eftersom vi inte lyckats samla så bred empiri i frågan.
3. Det hade även varit spännande att undersöka hur lärare uppfattar det relationella uppdrag som går hand i hand med det didaktiska lärandeuppdraget, genom intervjuer med lärare.
4. En annan intressant vinkling på detta är att studera vilka förutsättningar som upplevs finnas för den delen av uppdraget, vilket då skulle kunna innebära intervjuer även med personer i ledningsfunktion på olika nivåer.

9 Referenslista

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar* (Vol. 2., [förändrade] uppl.). Stockholm: Liber.
- Almqvist, L., Malmqvist, J., & Nilholm, C. (2015). *Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? En syntes av meta-analyser*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Andersson, Helena. (2017) *Möten där vi blir sedda: En studie om elevers engagemang i skolan*. Avhandling, Fakulteten för lärande och samhälle på Malmö högskola, 82) Malmö högskola. Tillgänglig <http://dspace.mah.se/handle/2043/23423>
- Bengtsson, Jan. (1988). *Sammanflätningar. Fenomenologi från Husserl till Merleau-Ponty*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2004). *A life-world approach to the study of the history of education*. Paper submitted to the Center of Life-world Phenomenological Research, Göteborg University, on June 2nd, 2004.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a upplagan, s. 9–58). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Doktorsavhandling, nr 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 251-274). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F., & Öhlén, J. (2007). Issues about Thinking Phenomenologically while Doing Phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 38, 256-277.
- Berninger V. W., Abbott R., Abbott S., Graham S., Richards T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 39-56. doi:10.1177/002221940203500104
- Berninger V., & Amtmann D. (2003). *Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice*. In: Swanson H, Harris K, Graham S, editors. *Handbook of Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press; 2003. pp. 323–344.
- Berninger, V., & Winn WD. (2006) *Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution*. In: MacArthur C, Graham S, Fitzgerald J, editors. *Handbook of writing research*. New York: Guilford; 2006. pp. 96–114.

Berninger, V., Nielsen, K., Abbott, R., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology, 46*(1), 1-21.

Björklund, M. (2011). Dyslexic students: success factors for support in learning environment. *The Journal of Academic Librarianship, 37*(5), 423-429.

Burden, R. (2005). *Dyslexia and Self-Concept: Seeking a Dyslexic Identity*. London: Whurr.

Carlsson, N. (2011). *I Kamp Med Skriftspråket. Vuxenstuderande Med Läs- Och Skrivsvårigheter I Ett Livsvärldsperspektiv*.

Cartwright, K. (2017) *Exekutiva funktioner och läsförståelse*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

Erdem, R. (2017). Students with special educational needs and assistive technologies: A literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 16*(1), 128-146. Retrieved from <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1895981311?accountid=11162>

Forslund Frykedal, K., & Samuelsson, M. (2016). “What’s in it for Me?” A Study on Students’ Accommodation or Resistance during Group Work. *Scandinavian Journal of Educational Research, 60*(5), 500-514.

Fulton, J.L. & Kimes Myers, B. (2014). Your Children, My Children. Why Not Our Children? Dilemmas in Early Childhood Teacher Education, *Childhood Education, 90*:1, 3-10, DOI: 10.1080/00094056.2014.872441

Föhrer, U. & Magnusson, E. (2003). *Läsa och skriva fast man inte kan. Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur

Haelermans, C. (2017) *Digital Tools in Education On Usage, Effects and the Role of the Teacher* Stockholm: SNS förlag

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysed relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

Hebert, M., Kearns, D., Hayes, J., Bazis, P., & Cooper, S. (2018). Why Children With Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(4), 843-863.

Husserl, E. (2004). *Ideér, till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. (Översättning från tyskan av Jim Jakobsson) Första gången publicerad 1913 under titeln Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie, Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. Stockholm: Bokförlaget Thales.

Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Jacobson, C., Björn, M., & Svensson, I. (2009). Dyslexi och kompensatoriska/alternativa hjälpmedel. I S. Samuelsson (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jackson, C., Simoncini, K., & Davidson, M. (2013). Classroom Profiling Training: Increasing Preservice Teachers' Confidence and Knowledge of Classroom Management Skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8). DOI: 10.14221/atje.2013v38n8.2
- Juel, C., Griffith, P.L., & Gough, P.B. (1986). Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.
- Kenyon, E., Beail, N., & Jackson, T. (2014). Learning disability: Experience of diagnosis. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 257–263.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, Annika. (2013). *Förtroendefulla Relationer Mellan Lärare Och Elev*.
- Ljungblad, A. (2019): Pedagogical Relational Teachership (PeRT) – a multi-relational perspective, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2019.1581280
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (1998). Ett sätt att närma sig en definition av dyslexi. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 3(2), 16–23.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi* (W. Fovet, övers.). Göteborg: Daidalos. (Original publicerat 1945).
- Morken, F., & Helland, T. (2013). Writing in Dyslexia: Product and Process. *Dyslexia*, 19(3), 131–148.
- Myrberg, M. (2001). Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket. Stockholm: Skolverket. (60 s).
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi - en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007.
- Nielsen, Cecilia. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*.
- Nielsen, C. (2011). The Most Important Thing: Students with Reading and Writing Difficulties Talk About their Experiences of Teachers' Treatment and Guidance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 551-565.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Rapus-Pavel, J., Vitalic, H.S. & Rejec, T. (2018). Schoolwork of Adolescents with Dyslexia: Comparison of Adolescents', Mothers' and Teachers' Perspectives. *International Journal of Special Education*, 33(2), 264-278.

Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 411-23.

Skolverket. (2006). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94.

Skolverket. (2018). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018. (5:e uppl.) Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationer?i d=3975>

SOU 2007:28. Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem. SOU 2016:59. På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik. Tillgänglig:

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

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

Sumner, E., Connelly, V., & Barnett, A. (2013). Children with dyslexia are slow writers because they pause more often and not because they are slow at handwriting execution. *Reading and Writing*, 26(6), 991-1008.

Swärd, A. (2008). Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering: Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer: The Witting method set in context. 2008.

Tjernberg, C. & Heimdahl Mattson, E. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29:2, 247-256. doi: 10.1080/08856257.2014.891336

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

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

Wahlström, N., Sundberg, Daniel (2015): *Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11a, Working Paper, No. 2015:11*, Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy (IFAU), Uppsala

Wengelin, Å (2007): *The word level focus in text production by adults with reading and writing difficulties*, i Torrance, M., Van Waes, L., & Galbraith, D. (Red.) *Writing and Cognition Research and Applications*. Amsterdam: Elsevier, Sid 67–82.

Wengelin, Å. & Nilholm, C. (2013) *Att ha eller sakna verktyg: om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur, Lund.

Wolff, U. (2016) *Effects of a Randomized Reading Intervention Study Aimed at 9-Year-Olds: A 5-Year Follow-up* *Bracknell Vol. 22, Iss. 2*, (May 2016): 85-100. DOI:10.1002/dys.152

The International Dyslexia Association. (2002). *Definition of Dyslexia*. Hämtad 190328 från <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

Ödman, P. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik* (3:2 oförändr. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

10 Bilagor

Bilaga 1 Missiv

Vi heter Maria Kristiansson och Jenny Johansson och vi studerar på specialpedagogprogrammet mot språk,- läs och skrivutveckling vid Göteborgs Universitet. Vi har precis startat vår sista termin och arbetet med den avslutande uppsatsen. Vår studie kommer att handla om elever bedömda att vara i dyslexi, hur de upplever sitt skrivande, sin delaktighet, vilket stöd och anpassningar de får och vilka framgångsfaktorer, respektive hinder de upplever sig möta i sin lärmiljö.

Syftet med studien är att undersöka hur nio elever med dyslexi upplever sitt skrivande i relation till de stöd och de extra anpassningar som finns dokumenterat kring eleverna kopplat till skrivande.

Vi har använt oss av följande forskningsfrågor:

- Vilka erfarenheter och upplevelser har nio elever med dyslexi av skrivande i olika situationer?
- Hur upplever dessa elever att de anpassningar och stöd som finns dokumenterat kring dem kopplat till skrivande fungerar?

Vi ber därför speciallärare/specialpedagoger på några utvalda skolor om hjälp med att hitta elever som uppfyller våra kriterier, att eleverna ska vara diagnostiserade med dyslexi, att de går i åk 3-6 och att vi får tillgång till den dokumentation som finns runt eleven. Vi behöver därför din hjälp att hitta en elev som passar in på studiens kriterier. För att intervjuerna ska bli så trygga och bekväma som möjligt för eleverna har vi valt att genomföra dem i deras skolmiljö. Vi kommer inte att redovisa kommun, stad, skola eller namn på elever. Eleverna som deltar i studien får information om att deras deltagande är frivilligt och att de när som helst kan avbryta. De insamlade materialet (inspelningar, utskrifter, samt den dokumentation skolan förser oss med i form av utredningar, extra anpassningar och åtgärdsprogram) kommer enligt de etiska reglerna att förstöras när studien är avslutad. Om ni ger er tillåtelse kommer vi kontakta elevernas vårdnadshavare för ett godkännande av att deras barn får delta i studien. Vårdnadshavarna kommer att få skriftlig information som de ska skriva under. Även här informerar vi om att det går att dra sig ur studien om elev eller vårdnadshavare önskar. Vill ni ha ytterligare information är det bara att höra av sig.

Maria Kristiansson guskrimab@student.gu.se 0734138220

Jenny Johansson gusjohjecz@student.gu.se 0766267601

Bilaga 2 Brev till föräldrar

Hej!

Vi, Jenny Johansson och Maria Kristiansson, är studenter och läser vår sista termin till speciallärare mot språk,- läs och skrivutveckling vid Göteborgs Universitet. Vi har precis påbörjat vår magisteruppsats. I vår studie önskar vi erhålla kunskap om och fördjupa förståelsen för hur några elever med dyslexi upplever sitt skrivande. Fokus i studien är att få ökad kunskap om dessa elevers levda erfarenheter av framgångsfaktorer och hinder, deras känsla av delaktighet och möjligheter till en framgångsrik skrivutveckling.

För att ta reda på hur eleverna upplever sitt skrivande kommer vi att intervjua elever i åk 3-6. Tidigare forskning har främst fokuserat på orsaker till skrivsvårigheter, äldre elever eller föräldrars upplevelser av hur skolan möter elever med dyslexi. Vår förhoppning är, att genom dessa intervjuer kunna bidra med fördjupad kunskap utifrån dessa elevers perspektiv. Vi har fått information av specialläraren på ert barns skola att han/hon uppfyller studiens kriterier och av den anledningen kontaktar vi er. Vi behöver ert medgivande eftersom ditt barn är under 15 år. Medgivande ger ni genom att skriva på detta brev och skicka det i det medföljande frankerade kuvertet.

Vi kommer att lägga stor vikt vid att intervjun blir så trygg som möjligt för ert barn. Intervjun kommer att ske på skolan. Frågorna kommer att handla om barnets upplevelser av sitt skrivande. Ert barns anonymitet garanteras av oss. Varken kommun, stad, skola eller namn på eleven kommer att redovisas.

Det är frivilligt att delta i studien och deltagandet kan avbrytas när som helst. Allt insamlat material (inspelning, utskrifter, samt skolans dokumentation i form av kartläggningar, extra anpassningar och åtgärdsprogram) kommer enligt de etiska reglerna att förstöras när studien är klar.

Vi ser fram emot att få träffa er son/dotter!

Med vänlig hälsning

Maria Kristiansson och Jenny Johansson

Jag ger mitt medgivande till att min dotter/son får medverka på ovan beskrivna intervjuer.

Jag ger mitt medgivande till att ni får ta del av den dokumentation som skolan har om mitt barn.

Namn: Vårdnadshavare 1 Vårdnadshavare 2

Maria 0734138220

Jenny 0766267601

Bilaga 3 Intervjuguide

Vi inleder med att berättar lite om oss själva och varför vi är intresserade av elevens erfarenheter och upplevelser. I detta samtal får också eleven presentera sig och berätta om när och hur skrivsvårigheterna upptäcktes och av vem.

1. Vad är skrivande för dig? Berätta

- första gången du skrev
- roligt/tråkigt/
- svårt/lätt

2. Varför skriver du? Berätta

- uppgifter/lärare/eget initiativ
- nytta med skrivande
- hemma/skolan/specialundervisning/helklass/halvklass
- fritid
- lättare/svårare

3. Hur skriver du? Berätta

- Penna/Ipad/dator/telefon/diktafon/sekreterare
- välja metod/lärare bestämmer
- individuellt/grupp/par/klass
- lättare/svårare
- Stödstrukturer
- lärarstöd/samlärande
- respons/lärare/elev
- krav/test/prov

4. När skriver du? Berätta

- olika situationer
- lättare/svårare
- fritiden/klassrummet/specialundervisning/helklass/halvklass

5. Till vem/vilka skriver du? Berätta

- lärare/boken/kompis/förälder

6. De här anpassningarna har din lärare skrivit in att du har (Det som dokumentationen visar) Kan du berätta på vilket sätt de hjälper dig eller inte hjälper dig när du ska skriva.

- situationer de är hjälpsamma/hinder
- används anpassningarna
- fungerar de
- önskemål
- extra anpassningar/ ledning och stimulans
- medvetenhet/delaktighet

Samtalet avslutas med ett försök till summering av den intervjuade själv.

