



ASL - Att skriva sig till läsning

- En metod för alla?

Annica Lidström Olsson

Abstract

In this study, the main purpose is to review the teachers' statements regarding the link between the method WTR (Writing to Read) and inclusion of pupils with special needs. The research questions regarding this review are: - What factors in the WTR method do the teachers experience can affect the inclusion of children with special needs in a positive way? And - What factors in WTR method work do the teachers experience can affect the inclusion of children with special needs in a negative way? Five teachers from three different schools were interviewed. The following eight factors appeared positive for the inclusion of pupils with special needs: teachers' expectations, social interaction, context close to the pupils, digital literacy, inclusion in the long term, working without the pen, to have success, and the teacher's time. The study also shows four factors that negatively affect the inclusion of pupils with special needs: to be slowed down by classmates, unstructured lessons, writing without a pencil, and technology malfunctions. In conclusion, all the teachers in the study felt that the method works for pupils with special needs, and can be called an inclusive method.

Nyckelord: lärande i socialt samspel, inkludering, läs- och skrivinläring, elever i behov av särskilt stöd

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	9
2	Syfte och frågeställningar	10
3	Bakgrund.....	10
3.1	Skollagen.....	10
3.2	Läroplanen	10
3.3	IT i skolan	11
3.4	Inkludering eller integrering?.....	12
3.4.1	Förhållningssätt.....	13
3.4.2	Graden av inkludering.....	14
3.4.3	Inkluderande arbetssätt	15
3.5	Läs och skrivinläring.....	15
3.5.1	Skrivinläring	17
3.5.2	Finmotoriken	17
3.6	Skrivprocessen	18
3.7	Att skriva för hand eller på ett tangentbord	18
3.8	Lärarens roll.....	19
3.9	Lärande i ett socialt samspel	20
4	Att skriva sig till läsning – ASL	21
4.1	Med datorns hjälp.....	21
4.2	Skrivarglädje	22
4.3	Interaktion	23
4.4	Speciallärarens roll.....	24
4.5	Elevnära kontext	24
4.6	Talsyntesen.....	25
4.7	Flera metoder	25
4.8	Från traditionell metod till nyanserad	26
4.9	Tid och teknik	27
5	Metod och material	27
5.1	Metodval	27
5.2	Analysens genomförande.....	28
5.3	Genomförandet av intervjuer samt observationer	28
5.4	Urval	28
5.4.1	Bortfall.....	29
5.5	Etiska ställningstaganden	30
6	Resultat	30
6.1	– Vilka faktorer i ASL-arbetet, upplever lärarna kan påverka inkluderingen av barn i behov av särskilt stöd på ett positivt sätt?.....	30
6.1.1	Förväntningar.....	30
6.1.2	Pararbetet.....	31
6.1.3	Elevnära texter, elevnära kontext	32

6.1.4 Digital literacy.....	32
6.1.5 Inkludering för framtiden	33
6.1.6 Finmotorik och talsyntes.....	33
6.1.7 Att utvecklas på rätt nivå- att få lyckas.....	35
6.1.8 Lärarens tid	36
6.1.9 Övrigt.....	37
6.2 – Vilka faktorer i ASL-arbetet, upplever lärarna kan påverkar inkluderingen av barn i behov av särskilt stöd på ett negativt sätt?.....	38
6.2.1 Att bromsas av sin kamrat/att bli passiv	38
6.2.3 Att lektionerna kan bli röriga	39
6.2.4 Att inte skriva med pennan.....	39
6.2.5 Att tekniken strular	39
6.3 Sammanfattning resultat	40
7 Analys	40
8 Diskussion.....	44
8.1 Metoddiskussion	47
8.1.1 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet	47
8.1.2 Observationerna	47
8.2 Studiens relevans för specialpedagogiken	48
8.3 Framtida forskning.....	48
Litteraturlista	50
Bilagor	54

1 Inledning

Inkludering i praktiken, menar Tjernberg & Heimdahl Mattson (2014) är en fråga om skolans kultur. I deras studie framgår att en variation av metoder i undervisningen, lärare med god teoretisk grund och med tid och förmåga att reflektera över sin egen undervisning gagnar en inkluderande skolkultur. Lärarnas starka och positiva tro på elevernas olika förmågor och att de utmaningar som gavs var på rätt nivå, var också saker som gynnade inkluderingen i praktiken. Att lärarna dessutom enkelt kunde skifta och ompröva sina planer var också en bidragande faktor för att lyckas med en inkluderande skola (Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014).

Att kunna skriva och att kunna läsa har alltid varit viktiga delar i mitt liv, redan från barns ben. Jag minns så väl när min syster lekte skola med mig i 5-års ålder. Hon var lärare och jag var elev, och skolbänken var en riktig, med fast stol, inklämd i vår hall. Plötsligt kunde jag bara läsa. Jag fullkomligt älskade både att skriva och läsa. När jag långt senare själv blev lärare upptäckte jag att riktigt så där strålande är inte alla barns förhållande till skriven text. Alltför många elever i skolan brottas med både sin läs- och skrivutveckling. Jag har mött arga, ledsna och förtvivlade barn och lika många frustrerande föräldrar genom åren. Förra hösten var personalen på min skola inbjudna till en seminariedag på en skola i min hemkommun. Seminariedagen handlade om skolans arbete med metoden ASL – 'Att skriva sig till läsning'. Under dagen fick vi delta i tre olika workshoppar, en i förskoleklass, en i klass 1 och slutligen en i klass 2. Jag blev mycket imponerad av arbetssättet och den ordning och struktur som visades upp. Jag blev också märkbart överaskad av både textmängd och kvalitén på de texter som visades upp på väggarna.

Där någonstans väcktes min nyfikenhet och lust till att lära mig mer om just ASL. Som en ständigt återkommande student kan jag lätt ta till mig det digitala verktygets smidighet i att producera och redigera texter. Jag kan med några enkla tryck spara mina texter för att när som helst kunna återanvända dem i andra sammanhang. Samtidigt har speciallärarprogrammets tidigare kurser fått mig att verkligen vilja förstå begreppet inkludering på djupet. Begreppet är stort och kan innebära så mycket. Men kan en viss metod, som ASL, innebära att elever i behov av särskilt stöd kan bli mer och bättre inkluderade i klassrummet? Kan metoden vara ett bidrag till de Tjernberg & Heimdahl Mattson, (2014) benämner en inkluderande skolkultur? Vad tänker pedagogerna om detta?

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att undersöka hur några pedagoger uttalar sig gällande kopplingen mellan arbetsmetoden ASL och inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Frågeställningarna i denna studie blir utifrån detta följande;

- Vilka faktorer i ASL-arbetet, upplever lärarna kan påverka inkluderingen av barn i behov av särskilt stöd på ett positivt sätt?
- Vilka faktorer i ASL-arbetet, upplever lärarna kan påverka inkluderingen av barn i behov av särskilt stöd på ett negativt sätt?

3 Bakgrund

I detta kapitel redogörs för vad gällande skollag och läroplan uttrycker angående inkludering i undervisningen. I detta kapitel behandlas också olika teorier angående läs- och skrivutveckling, begreppen inkludering, integrering, skrivprocess, lärarens roll samt att lära i ett socialt samspel. Därefter behandlas också forskning som studerat metoden 'Att skriva sig till läsning' - ASL, och snarlika metoder.

3.1 Skollagen

I Skollagen, (SFS 2010:800) framgår tydligt syftet med utbildningen inom skolväsendet. Där står att hänsyn ska tas till elevers olika behov och att skolan ska ge alla elever den ledning och den stimulans som var och en behöver i sin personliga utveckling och i sin kunskapsutveckling. Utifrån sina egna förutsättningar ska de utvecklas så långt det är möjligt. Skolan ska sträva efter att uppväga skillnader i elevernas olika förutsättningar. Där går också att läsa att ansvaret för att välja lämpliga metoder och arbetssätt, och att på bästa sätt anpassa dessa till elevernas olika förutsättningar, ligger på huvudmän, rektorer och övrig berörd skolpersonal. De elever som på grund av funktionsnedsättningar har svårt att nå kunskapskraven ska erhålla stöd med syfte att motarbeta de konsekvenser funktionsnedsättningen kan ge. En elev som på enkelt vis når uppsatta kunskapskrav ska också få stimulans som bidrar att eleven når ännu längre i sin kunskapsutveckling (SFS 2010:800).

3.2 Läroplanen

I Skolverkets samlade läroplan (2011) framgår att utbildningen oavsett var i landet barnet bor och var i landet skolan har sitt säte, ska vara likvärdig. I första delen *Skolans värdegrund och uppdrag*, går att läsa "Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet" (s.7). Vidare står där att verksamheten ska präglas av omsorg om den enskilda individen. Varje elevs förutsättningar och behov ska styra och anpassas i skolans undervisning. Undervisningen ska inte utformas på exakt samma sätt, utan hänsyn ska tas till de olika förutsättningarna och behoven som eleverna har. Skolan har också ett särskilt ansvar för elever som har svårigheter att nå målen (Skolverket, 2011).

Enligt Skolverket (2015) finns det inte en enkel definition av begreppet särskilt stöd. Skolverket (2015) menar att orsakerna till att en elev är i behov av anpassningar eller särskilt stöd kan vara många. En stor del av våra elever kan någon gång under sin skoltid behöva någon form av stödjande åtgärd, vissa elever under en kort period och andra över en längre period, vilket i vissa fall kan vara under hela deras skoltid (Skolverket, 2015). Eftersom alla elever har olika erfarenheter, intressen och behov är det av största vikt att läraren har kännedom om varje elevs olika förutsättningar och behov i skolan. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar visar svårigheter att nå skolans kunskapskrav och mål. Skolan ska alltså möta alla elever (Skolverket, 2015). Skolverket (2014) trycker på att skolan har ett uppdrag att kompensera de funktionshinder som elever möter. Kompensatoriska hjälpmedel i form av t.ex. en dator eller surfplatta kan tillhandahållas de elever som har läs- och skrivsvårigheter. Oavsett funktionsnedsättning kan anpassning behöva göras så eleven ges möjlighet att genomföra tilldelade uppgifter utan att behöva exkluderas. För att motverka konsekvenserna av funktionsnedsättningen måste läraren ta hänsyn till alla elevers olika behov under hela skoldagen. Det behövs en genomtänkt struktur under både planering och genomförande. Läraren behöver anpassa undervisningen utifrån elevers olika behov, förutsättningar och tänkande. Lärarna behöver ta i beaktning hur undervisningen ska utformas för att komma alla elever till godo. Eleven bör känna sig trygg och veta saker som vad, var och vem den ska jobba med, när, hur och hur länge den ska arbeta med en uppgift, samt vad eleven ska göra efter uppgiftens slutförande (Skolverket, 2014).

När det gäller digitala hjälpmedel kan exempelvis interaktiva whiteboards, laptops, surfplattor och smartphones medföra att enskilt arbete, färdighetsträning, genomgångar och redovisningar blir mer flexibla. Fler visuella delar i undervisningssituationer kan i sin tur bidra till ökad delaktighet, motivation och koncentration hos eleverna. Vidare kan elever idag få inlästa böcker, talsyntes, översättnings- och rättstavningsprogram. Dessa hjälpmedel kan underlätta för eleven i undervisningen och på sikt bidra till elevens måluppfyllelse. Många digitala verktyg är både effektiva och lustfyllda och kan också fungera som stöd i lärandet (Skolverket, 2014). I kunskapskraven för skolår 1-3 står följande som motiverar användandet av digitala medel i skolan;

Eleven kan skriva enkla texter med läslig handstil och på dator. I texterna kan eleven använda stor bokstav, punkt och frågetecken samt stava ord som eleven själv ofta använder och som är vanligt förekommande i elevnära texter. De berättande texter eleven skriver har tydlig inledning, handling och avslutning (Skolverket, 2011,s.252).

3.3 IT i skolan

Idag handlar inte diskussionen längre om eller hur datorerna ska användas i skolan. Numera är det mer en fråga om på vilket sätt som IT kan användas. Eleverna utvecklar också en allt större digital kompetens. Historiskt sett går det att finna fyra argument för att motivera skolsatsningar mot IT. Dessa argument handlar i korta drag om en ökad

kompetens utifrån en samhällsekonomisk synvinkel och att skolan blir mer likvärdig genom att de digitala klyftorna minskar. Andra argument är att IT är ett verktyg för att höja effektiviteten, samt att IT är en katalysator för förändringar. Med hjälp av IT blir skolan mer flexibel och därmed höjs kvalitén i lärandet. De första datorerna kom till den svenska skolan under 1970-talet. Dock gick utvecklingen långsamt under följande årtionde, vilket medförde att skolan låg efter samhällets övriga IT-utveckling redan under 1990-talet. Idag mäter man oftast antal datorer/elev när man beskriver skolans användande av IT. Detta kan betraktas som missvisande då antal datorer/elev inte säger något om hur datorerna används. Olika skolprojekt har utifrån politiska beslut genomförts genom åren. Ännu idag ser tillgången och användandet av IT i Sveriges skolor mycket olika ut. Andra digitala verktyg som går att hitta i skolans värld är digitalkameror, interaktiva skrivtavlor och projektorer. Även internetbaserade lärplattformar nämns (Hylén, 2010).

Antalet datorer och surfplattor per elev har ökat kraftigt. Den senaste statistiken visar på att 1,8 barn delar på en dator eller surfplatta. Projektorer finns idag i tre av fyra klassrum. Idag är det också vanligt förekommande att skolan utrustar sina elever med det man kallar *en till en*, vilket innebär att alla elever i en klass eller på en skola får låna en egen dator eller surfplatta. Detta är dock mer förekommande i grundskolans årskurser 7-9 (Skolverket, 2015). Skolverket (2015) menar vidare att tillgången till en egen dator eller surfplatta har betydelse för elevernas användning. De som har tillgång till en till en, använder sin dator eller surfplatta mycket oftare på lektionerna och till skoluppgifter, än övriga elever. Elever i åk 1-6 har också de ökat sitt användande av IT, men användandet är mycket ojämnt. Trots att ökningen av IT-användandet har ökat markant, har inte elevernas IT-kompetens förändrats specifikt. I skolan ser man ett ökat investeringsbehov inom IT. Internetkapaciteten nämns också som ett annat område som behöver utvecklas för att möta användandet av digitala verktyg på ett tillfredställande sätt. Studien visar också på att tekniska problem i samband med IT-användandet är vanligt förekommande och att många elever upplever stress när krångel med tekniken uppstår (Skolverket, 2015).

3.4 Inkludering eller integrering?

Inkludering är ett begrepp som från början kom från USA. I stora drag kom begreppet att handla om att elever inte ska anpassas till skolsituationen, utan istället ska skolan utformas utifrån elevernas olika förutsättningar. Tidigare hade begreppet integrering använts, men när begreppet *En skola för alla* kom under 1980-talet ville man komma ifrån alla särlösningar och istället välkomna alla barn till en skola anpassad efter individen och gemenskapen. Historiskt sett har den svenska skolan blivit allt mer inkluderande även om begreppet kan tolkas på olika sätt. Integrering har handlat mer om att de barn som sågs som avvikande skulle passa in (Nilholm, 2006). Andreasson (2007) skriver om de teoretiska perspektiven som har präglat specialpedagogiken och svensk skola. Dessa perspektiv är det kategoriska perspektivet, (även kallat kompensatoriska perspektivet) som mer lägger problemet hos individen och det

relationella perspektivet, (även kallat kritiska perspektivet), där svårigheterna ses i miljön (Andreasson, 2007; Nilholm, 2006). Nilholm (2005) har också beskrivit ett tredje perspektiv; dilemmaperspektivet, som bär på en starkare etisk dimension, och där olika lösningar för elevers behov måste vägas mot varandra. Det kan handla om att enskild undervisning är det bästa för en elev och undervisning i mindre studiegrupp för en annan (Nilholm, 2005). Andreasson (2007) och Nilholm (2006) menar båda att perspektiven präglar vår undervisning.

Även Persson & Persson (2013) beskriver Sverige som ett föredöme när det gäller integrering av elever med olika typer av funktionsnedsättningar eller i behov av stöd. Fram till 1960-talet var många barn placerade i specialskolor eller specialklasser. I och med grundskolans införande inleddes en övergripande integrering för dessa elever till ordinarie skolor (Persson & Persson, 2013). Asp-Onsjö (2006) har studerat huruvida en klassrumspraktik kan anses inkluderande eller inte. I sin forskning särskiljer hon på den rumsliga, sociala och didaktiska inkluderingen. Skolverket (2009) har i sin forskning kommit fram till att när det gäller elever i behov av särskilt stöd är det särskilt gynnsamt att dessa inkluderas i en stimulerande klassundervisning i fråga om t.ex. läs- och skrivutveckling. Persson & Persson (2013) menar dock att begreppet inkludering många gånger används felaktigt, när och om man enbart syftar på den rumsliga miljön. Olika studier i både Norge, England och Skottland visar sammanfattningsvis på att kompetens hos pedagogerna samt en öppen diskussion om detta ämne, behövs för att lyckas med en inkluderande undervisning (Persson & Persson, 2013).

3.4.1 Förhållningssätt

Skolverket (2014) menar att inkludering handlar om ett förhållningssätt där man ser variationen i en grupp som en resurs och att den resursen är en möjlighet till lärande. Detta förhållningssätt frångår begreppet integrering, som man menar mer handlar om den fysiska placeringen av en elev in i en befintlig ordning, där verksamheten eller uppgifter inte anpassas utifrån specifika behov (Skolverket, 2014). En koppling kan göras till de specialpedagogiska perspektiven vilka nämndes ovan (Andreasson, 2007; Nilholm, 2006).

I en studie, där en skolas förändringsarbete beskrivs, ville man inte leta orsaker till dåliga skolresultat i omgivningen, utan istället tittade man på hur skolan kunde få alla elever att lyckas. Innan förändringsarbetet startades fick många elever enskild undervisning eller undervisning i särskild grupp av specialpedagog. Denna typ av undervisning upphörde under studiens gång och specialpedagogerna deltog istället stödjande i klassrumsundervisningen (Persson & Persson, 2013). I studien beskrivs att skolan antog en ny tankestil i och med att förändringsarbetet påbörjades. Elevers olikheter sågs inte längre som ett problem. Förväntningarna på eleverna höjdes. Det naturliga blev att alla elevers undervisning skedde i klassrummet. Persson & Persson (2013) plockade utifrån sin forskning fram ett antal utvecklingslinjer av betydelse. Några viktiga aspekter som de sett var ett tydligt ledarskap präglat av värme och

support, höga förväntningar och en effektiviserad lektionsplanering var gynnsamt. Även strukturen på lektionerna, målrelaterad undervisning, variation i arbetsformerna, elevinflytande och engagemang var av stor betydelse (Persson & Persson, 2013).

3.4.2 Graden av inkludering

Berry (2006) genomförde en etnografisk studie i USA där syftet var att studera gemenskapen i en klass där både en lärare och en specialpedagog arbetade parallellt. Elevsammansättningen i klassen var blandad gällande både kön, klass, etnicitet samt gällande elever i behov av särskilt stöd. Studien visar att arbetssätt som sätter eleverna i centrum är av stor vikt för gemenskapen. Tillit, trygghet och delaktighet var begrepp som lärarna i studien lyfte fram som betydande. I klassrummet som studien beskriver, genomfördes varje dag en återkommande aktivitet där klassen gemensamt konstruerar en berättelse. Detta tolkar Berry (2006) som en modell för hur social och pedagogisk delaktighet kan formas i klassrumsundervisningen. Hon betonar att det är pedagogen som har inflytande över modellen men att denna inte bär det fulla ansvaret över berättelsens utformande. Inkludering beror på så väl klimatfaktorer som på arbetet med effektiva undervisningsstrategier. Det handlar om att man som pedagog etablerar förutsättningar för undervisning, och att man har deltagarnas möjligheter som utgångspunkt. I studien lyfts det fram att ett lärande i en rik kontext kan vara avgörande för elevernas deltagande. Som pedagog behöver man också vara kompetent och ha klart för sig vart man själv står gällande inkludering av elever i behov av särskilt stöd och vara beredd på att utmana rådande föreställningar. Studien visar också på betydelsen av lärarens närvaro för att inte elever med särskilda behov ska bli bortglömda i samspelet med sina klasskamrater (Berry, 2006). Att känna sig socialt inkluderad behandlas också i studien, och här menar Berry (2006) att läraren måste finna det effektivt att upprätthålla klassrumsklimatet på en nivå som gynnar olikheter. Här framkommer också att inkluderingen inte får ske till vilket pris som helst, utan den måste alltid vara genomtänkt och inte bara tillfredsställd genom standardiserade eller materiella åtgärder. För att utveckla sitt lärande behöver man som elev också känna sig socialt inkluderad (Berry, 2006).

Nilholm & Alm (2010) satte i en studie upp tre kriterier för att kunna mäta graden av inkludering. Dessa var för det första att olikheter ska ses som en tillgång, för det andra att eleverna ska känna sig socialt delaktiga och till sist att eleverna ska känna sig pedagogiskt delaktiga. Detta påminner mycket om Berrys (2006) tankegångar. Nilholm & Alm (2010) menar att om dessa tre kriterier uppfylls kan man säga att klassrummet är inkluderande. Forskarna kunde urskilja olika teman som var karaktäristiska för pedagogernas arbete med inkludering. Samarbetet var ett av dessa teman. Ett annat var arbetssätten i undervisningen och även de anpassningar till elevers individuella behov som gjordes. Tydliga ramar var ytterligare ett viktigt tema, liksom åsiktsfrihet. En stor andel av undervisningstiden bestod av gruppaktiviteter, där gemensamma diskussioner och problemlösning nämns. Två andra viktiga teman som forskarna kunde urskilja var

grundläggande regler samt betydelsen av strategier för hur man skulle bemöta elevers olikheter (Nilhom & Alm, 2010).

3.4.3 Inkluderande arbetssätt

Price-Dennis, Holmes & Smith (2015) beskriver hur ett inkluderande arbetssätt i klassrummet, för elever med inlärningssvårigheter kan se ut. De menar att detta kan ske med hjälp av digitala literacy-praktiker som exempelvis bloggar, appar, olika plattformar och multimodala texter. Som pedagog kan man främja det inkluderande arbetet i klassrummet med ett arbetssätt byggt på samarbete. Detta kan minska antal tillfällen en elev behöver lämna klassrummet för att få enskilda instruktioner. Studien beskriver ett klassrum där pedagogens innovativa arbete och tankegångar resulterade i en klass med elever som ansågs bidra till en framväxande gemenskap byggd på digital literacy. Att ge alla elever möjlighet att använda digitala hjälpmedel bidrar till att de blir producenter och konsumenter av sin egen kunskap. Betydelsen av användandet av digitala hjälpmedel och digital literacy framgår tydligt. I de klassrum som beskrivs plockas inte längre elever ut för att erhålla enskilda instruktioner. Här säkerställer läraren att alla elever får de instruktioner och det stöd de behöver för att genomföra tilldelade uppgifter. Genom att använda digitala hjälpmedel har alla i klassen utvecklat hög digital kompetens. Eleverna blir både producenter och konsumenter av sina egna och sina klasskamraters digitala produkter. Förmågorna hos elever i behov av särskilt stöd kan ses som berikande för alla elever (Price-Dennis et al., 2015).

Att använda digitala hjälpmedel och digital literacy i klassrummet medför att eleverna utvecklas kontinuerligt och att deras kunskap konstrueras under tiden, precis som deras engagemang att tänka mer kollektivt lyfts fram. Strävan efter rättvisa, kritisk läskunnighet samt elevers inflytande påverkas av vilka ramar som råder. Hur klassrumsmiljön är uppbyggd samt vilken praxis som gäller angående instruktioner nämns också som betydande faktorer. När lärare hittar nya vägar i sin undervisning och traditionella föreställningar bryts, ges eleverna möjlighet att få göra val med utrymme för både frågeställningar och samarbete. Undervisningen blir mer inbjudande och de grundar sig mer på elevernas egna intressen och upplevelser. Lärandet blir på så sätt mer meningsfullt. Här ges exempel på elever med behov av särskilt stöd som nu behärskar en mängd områden; att själv välja område, att kunna dela sina arbeten med andra samt ge uttryck för vad det innebär att tillhöra en skolklass. Att som elev behöva plockas ut ur klassrummet för att erhålla enskilda instruktioner och/eller undervisning skulle begränsa elevens engagemang. I klassrummet får hen, precis som alla andra trivas och hen ges möjlighet att utveckla nya förmågor. I ett inkluderande klassrum blir eleverna skapare och förmedlare av sin egen kunskap och all blir både sedda och lyssnade på. De respekteras helt enkelt (Price-Dennis et al., 2015).

3.5 Läs och skrivinläring

Att lära sig läsa är en nödvändig färdighet som många barn vanligtvis lär sig i skolan. Många barn lär sig läsa vid ungefär 7 års ålder, under deras första skolår. Det finns olika

metoder att välja bland när det gäller läs- och skrivundervisning. Dessa metoder delas vanligtvis in i två olika grupper; den analytiska metoden (eller ortografiska) och den syntaktiska metoden, också kallad den fonologiska metoden. Det som skiljer dem åt i stora drag, är att i den analytiska metoden utgår man från helheten, och i den syntaktiska metoden börjar man med fonemen, delarna. Olika barn lär sig på olika sätt, varför en lärare behöver vara insatt i de bägge metoderna. Det är inte helt ovanligt att lärare kombinerar de bägge metoderna (Takala, 2013). Lundberg & Herrlin (2007) förespråkar den syntaktiska metoden. De menar att barnet bör gå igenom fem olika dimensioner; fonologisk medvetenhet, ordavkodning, läsflyt, läsförståelse och läsintresse. Alla barn behöver ha en fonologisk medvetenhet, en förståelse för att de talade orden går att dela upp i mindre bitar - fonem. Även om ett barn visar svårigheter inom detta område kan det komma igång med sin tidiga läsutveckling - att avkoda ord. Det finns alltså en ömsesidighet mellan de olika dimensionerna (Lundberg & Herrlin, 2007). Barnets förmåga att avkoda bygger således på dess fonologiska medvetenhet, men förmågan byggs också upp med hjälp av läsförståelsen. Att förstå det man läser bidrar till automatiseringen - att kunna läsa med flyt. Att också kunna avkoda nonsensord (ord som saknar betydelse) visar att barnet är på god väg att nå läsflyt. Läsflytet beror också på hur välbekanta orden är för eleven, samt om man övat på texten tidigare. Ett barn som har automatiserat sin läsning kan både identifiera ord samt förstå ord under läsningen. Att arbeta med läsförståelse handlar om att barnet lär sig olika strategier för att förstå den skrivna texten. Läraren kan aktivt gå in och träna barnen i hur de bör ta sig an en text; t.ex. genom att se inre bilder, göra inferenser, läsa om avsnitt där man inte förstår osv.(Lundberg, 2007).

När det gäller läsintresset menar Lundberg (2007) att skolans uppgift är att jobba med positiva spiraler, där framgång leder till ny framgång. Elevernas självförtroende bidrar till att de blir ännu bättre läsare. Han menar också att det krävs enormt med träning och att läsa kräver mycket energi. Men läsningen kan också vara lustfylld och bidra till nya dimensioner i livet. Alla barn behöver få uppleva läsning av texter som tilltalar just dem (Lundberg, 2007). Liberg (2007) bär på teorier som delvis stämmer överrens med Lundberg (2007), men hon lyfter kontexten som betydande. Hennes teorier bygger på att den fonologiska medvetenheten och läs- och skrivutveckling är beroende av varandra, att både den syntaktiska och den analytiska metoden behövs. Läsforskningens tidigare diskussion har tidigare handlat om antingen den ena eller den andra metoden. Idag är man dock ganska överens om att båda metoderna är av vikt. Det resoneras till och med kring att undervisningsmetod inte har den avgörande betydelsen man tidigare trott (Liberg, 2007). Liberg (2007) menar dock att det är viktigt att läsa och skriva olika texter, och att göra det tillsammans i olika sammanhang med olika personer. Digitala verktyg kan ses som en möjlighet till att fler elever utvecklar en positiv attityd till att läsa (Liberg, 2007).

3.5.1 Skrivinlärning

För att barnet ska utveckla sin förmåga att producera text menar Lundberg (2008) att barnet behöver gå igenom fem dimensioner även när det gäller skrivutvecklingen. Dessa är stavning, meningsbyggnad och textform, funktionell skrivning, skapande skrivning samt intresse och motivation för skrivning. I motsats till Trageton (2014) menar Lundberg (2008) att man vid skrivning vid ett tangentbord förlorar något av en sensorisk närhet till texten och formandet av bokstäverna. Handmotoriken som används när man skriver med penna och papper fungerar som hjälp till att befästa bokstavsformen. Här poängteras att särskilt barn med långsam utveckling kan behöva skriva med penna. Att träna in bokstavsformerna med hjälp av flera sinnen menar Lundberg (2008) är av stor betydelse. Lundberg (2008) efterlyser också mer vetenskaplig forskning i frågan huruvida skriv- och läsinlärningen ska ske med datorns hjälp eller inte. Oavsett metod menar han att alla elever någon gång måste lära sig skriva läsligt för hand och uppnå ett flyt. De behöver få modeller att efterlikna och mycket övning behövs dagligen (Lundberg, 2008). Synen på skrivundervisningen kan däremot vara antingen med form eller med funktion i fokus. Har man formen i fokus handlar det om att skriva läsligt, att stava korrekt och att språket är grammatiskt riktigt. Är det däremot funktionen som står i fokus utgår man från den skriftliga produktionens mening – vem och vad skriver man till eller för. Forskningen inom läs- och skrivutveckling har haft motstridiga uppfattningar gällande synen på barns läs- och skrivutveckling. Det mer formella synsättet menar att utvecklingen hör ihop med barnets mognad och ålder, medan det mer funktionella synsättet menar att barnet lär sig läsa och skriva successivt och att det krävs ett socialt samspel för att detta ska ske (Berg, 2011).

3.5.2 Finmotoriken

Barnets finmotoriska utveckling inleds direkt efter födseln med den allra första gripreflexen. Därefter sker en utveckling som benämns inne-i-handen-grepp, som innebär att rörelsen utgår från handens mitt och omfattar användande av pek-, lång- och ringfinger. Parallellt med detta utvecklas även öga- hand koordinationen, och så småningom används också hela handens fingrar – och även bägge händerna kan användas samtidigt. Släppfunktionen kommer också igång, och så småningom utvecklas också även möjligheten att barnet kan korsa sin egen mittlinje för att nå det föremål de vill ha. Pincettgreppet, möjligheten att plocka upp ett litet föremål med hjälp av tumme och pekfinger, är en viktig milstolpe. Viktigt är också tvärhandsgreppet, som gör att barnet nu kan börja föra mat in till sin mun på egen hand även om det är en liten bit kvar tills barnet själv kan äta med bestick och använda ett utåtvridet grepp. När barnet kan använda differentierade fingerrörelser, utan de mer grovmotoriska rörelser som tidigare utgått från axeln, kan de använda 8 fingrar var för sig. De kan också använda fingrarna så att de fysiskt möter tummen, så kallat opponering mot tummen. Först då får barnet en korrekt pennfattning (Dessen, 1990; Holle, 1987).

3.6 Skrivprocessen

Skrivprocessen handlar om att skrivandet sker i olika faser i en kronologisk ordningsföljd. Det kan ses som en metod eller ett synsätt. I Sverige började processkrivandet få fäste under 1980-talet (Hertzberg, 2006). I stora drag handlar processkrivandet om att eleverna utifrån en tankekarta påbörjar sin skrivprocess med en textproduktion som de sedan får respons på. Vidare sker därefter rättningshjälp och eventuellt en ny respons innan texten sedan renskrivs. Det krävs stor kunskap om skrivprocessens olika faser av de lärare som vill tillämpa metoden (Gustafsson, 2013). Strömquist (1993) och Calkins (1994) beskriver båda liknande stadier inom skrivprocessen, även om de benämns något olika är betydelsen ungefär det samma. Förstadiet, skrivstadiet och efterstadiet är Strömquist (1993) benämningar, medan Calkins (1994) kallar den första fasen för förberedelse av skrivandet, den andra för upprättandet och den tredje för bearbetning och framförande. De poängterar båda att den sista fasen många gånger kan ske i ett samspel med kamrater. Att just få erfarenhet av positiv feedback från en kamrat är av stor betydelse för elevers skrivutveckling (Calkins, 1994; Strömquist, 2000).

3.7 Att skriva för hand eller på ett tangentbord

Elever som skriver med bra flyt för hand erhåller och förstärker sina färdigheter i att komponera texter. Däremot om elever har svårigheter med de finmotoriska förmågorna som krävs vid handskrivning, riskerar dessa att tappa sina möjligheter att förbättra sin förmåga att producera en text. Dessa elever blir i den traditionella skrivinläringen hänvisade till särskilt stöd hos professionella pedagoger eller terapeuter (Stevenson & Just, 2014). Stevenson & Just (2014) menar också att i detta stöd, som benämns Occupational therapists (OT) kan skrivträning vid tangentbord vara aktuell. För att den träningen ska bli meningsfull och effektiv som alternativ till att skriva för hand, krävs åtminstone att eleven kan skriva med samma hastighet på datorn som med pennan. Är eleven långsam vid tangentbordet kommer hans kraft gå åt till att placera fingrarna rätt och inte till att komponera en text. Om man som lärare också fokuserar på motorisk träning kan det bidra till kunskapen om hur elever tillägnar sig de olika teknikerna. Både handskrivning och att skriva vid ett tangentbord är allmänna och nyttiga förmågor, men de kräver ändå olika unika färdigheter av individen. De spelar också en betydande roll i utvecklandet av att producera en text. Träning av de bägge teknikerna kräver lite olika färdigheter. Att skriva för hand kräver en mer komplex finmotorik hos eleven än vad datorskrivandet gör. Lärarens förhållning till de olika teknikerna är också av betydelse för hur eleverna utvecklar de olika teknikerna (Stevenson & Just, 2014).

Fördelarna med att skriva för hand kan vara, enligt forskning av Mangen & Velay, som Stevenson & Just (2014) refererar till, att barn memorerar bokstäver med hjälp av att forma dessa för hand. Instruktionerna i handskrivningen medför också muntliga instruktioner i hur bokstäverna ska formas med hjälp av handmotoriken. Att skriva läsligt eller med bra hastighet/flyt blir för många elever ett val de måste göra. Vid datorn kan elever tränas till att lyckas med bägge delarna (Stevenson & Just, 2014).

Vikten av att skriva för hand framhåller också Feder & Majnemer (2007) som menar att barn som har svårigheter med att skriva för hand löper större risk att få lågt självförtroende. Elevens möjligheter till akademisk framgång vid vuxen ålder blir också lägre. De menar att svårigheter med att skriva för hand måste utvärderas med rätt verktyg, men också observeras i klassrummet och i konsultation med läraren. Feder & Majnemer (2007) hänvisar till studier som visar att svårigheter med att skriva för hand inte löser sig utan genomtänkta interventioner. Trots de digitala verktygens intåg i skolan, menar de att en läslig handstil fortfarande är en viktig färdighet för hela livet. Handskriften förtjänar därför en större uppmärksamhet från skolan (Feder & Majnemer, 2007).

3.8 Lärarens roll

Att studera den egna lärarrollen kan vara av vikt för att lyckas med läs- och skrivinläringen. Tjernberg (2013) menar att det är möjligt att hjälpa elever som har svårigheter när det gäller läs- och skrivinläringen, och att det är möjligt att göra detta inom den ordinarie klassundervisningen. Framgångsfaktorer som Tjernberg (2013) lyfter fram i läs- och skrivundervisningen är;

- *att arbeta med tydligt innehåll
- *lärare som visar tillit till elevers förmåga
- *att arrangera pedagogiska situationer som är varierande
- *att ha en tydlig undervisningsfokus
- *att lektionen har ett syfte
- *att ha genomtänkta grupp sammansättningar
- *att klassrumsklimatet och miljön är god
- *att lärarens anpassar sin undervisning och valt läromedel

Att man som lärare hittar en välbalanserad undervisning där både form och funktion finns med, och att sätta in språkhändelserna i sociala sammanhang, är också bitar hon tar upp som framgångsrika (Tjernberg, 2013).

Vilken metod en lärare väljer att använda, menar Tjernberg (2013) är inte det viktigaste, utan det är hur läraren tillämpar metoden som är av större betydelse. Att utmana eleverna med uppgifter som ligger lite högre än vad de egentligen klarar av, att närma sig den proximala utvecklingszonen är också en faktor som ger framgång. Men också att variera metoder och undervisningsmoment är av vikt (Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014). Tjernberg (2013) skriver också om lärarens vägleda princip – att alla ska få lyckas, och menar att om den tanken finns med hos läraren så ökar också möjligheterna för alla elever. Att som lärare kunna ompröva sin planering under lektionens gång beroende var eleverna befinner sig just då anses också vara av betydelse (Tjernberg & Heimdahl Mattson, 2014). Lärarens yrkesskicklighet nämns också som en viktig faktor. När läraren kan reflektera mellan teori och praktik, så att deras undervisning hamnar i det Tjernberg (2013) benämner för handlingsberedskap. Kollegialt lärande ger

yrkesskicklighet och det i samband med reflektion och kritisk granskning över metodval och pedagogiska trender visar sig också vara framgångsrikt i läs- och skrivundervisningen (Tjernberg, 2013).

Lärarens föreställningar och kunskaper gällande literacy och inläring är av stor vikt för hur skrivandet kommer att utvecklas. Det är lärarens föreställningar som utgör vilket mål och vilken form skrivandet ska ha. Ingen teknologi i världen kan varken förse lärare med dessa kunskaper, eller kompensera för en lärares okunskaper. Oberoende av vilka verktyg som används i en undervisning behöver en lärare ha kunskap om vad just hans olika elever är i behov av för medel för att fortsätta utveckla sina litterära kunskaper (Damber, 2013).

3.9 Lärande i ett socialt samspel

Vygotskij (1978), som är förespråkaren för det sociokulturella lärandet, menar att genom att ingå i en social kontext tar människan emot samt utvecklar ny kunskap. Att ingå i ett socialt samspel är av mycket stor betydelse för barnets egen utveckling. Den proximala utvecklingszonen beskriver Vygotskij (1978) som diskrepansen mellan nivån där barnet löser en uppgift på egen hand och nivån där barnet löser en uppgift i samråd med någon annan. För läraren är det eftersträvansvärt att hitta barnets proximala utvecklingszon och i denna ge eleven rätt support för utveckling (Vygotskij, 1978; Tjernberg, 2013). Dialogen mellan elever och lärare samt mellan elever och dess klasskamrater benämner Vygotskij (1978) som medierad inläring. Att just få lära mer av någon som kan lite mer än en själv är det som stimulerar i inlärningsprocessen (Vygotskij, 1978).

Även Säljö (2015) poängterar vikten av lärande i en social kontext. Han menar att lärandet äger rum i olika miljöer och situationer. Individerna tar ansats i tidigare generationers lärdommar och formar sin egen nyförvunna kunskap utifrån detta, något Säljö (2015) benämner appropriering, vi tar in ny kunskap och gör den till vår egen. Han trycker också på betydelsen av användandet av artefakter, olika typer av redskap. När vi använder olika fysiska redskap ges vi möjlighet till att utveckla nya förmågor, vi kan alltså kompensera för något som biologin inte lyckades skapa i oss från början. Exempel på artefakter kan för en skolelev vara pennan, pappret, datorn och mobiltelefonen (Säljö, 2015). Vygotskij (1978) och Säljö (2015) menar att ett redskap kan både vara ett fysiskt objekt men också ett symboliskt objekt. Säljö (2015) kallar vidare människan för en hybridvarelse, där vi förmår att sammanföra de symboliska objekten i vår kommunikation med omvärlden. Tekniken fungerar hjälpsamt för människan och bidrar till nytt lärande. Människans historiska utveckling av fysiska artefakter påverkar framtidens individer. När vi idag lär oss nya saker och ska inte vikten av tekniken runt omkring oss underskattas. I det sociokulturella perspektivet menar man att tekniken runt omkring oss fungerar medierande. Lärandet sker inte enbart inom oss i vårt mentala jag, utan vi samverkar oavbrutet med stöd av olika tekniker. Lärandet idag handlar således om att utveckla förståelser och förmågor i att bruka artefakterna, som exempelvis digitala verktyg på ett bra sätt (Säljö, 2015).

4 Att skriva sig till läsning – ASL

Här följer en beskrivning av arbetsmetoden 'Att skriva sig till läsning', förkortad och i denna uppsats benämnd ASL, och litteratur och forskning som behandlat metoden. ASL är en metod som inte helt har granskats tillräckligt inom den vetenskapliga forskningen, enligt Lundmark (2012) och Lundberg (2008). Takala (2013) efterlyser även hon forskning gällande hur effektiv metoden ASL egentligen är för elevers utveckling, i jämförelse med mer traditionell läs- och skrivundervisning.

ASL är en kombination av den analytiska metoden och den syntaktiska metoden menar Takala (2013). Wiklander (2014) menar att metoden kan medföra att speciallärarens roll förändras och att specialpedagogiken därför kan bli mer inkluderande. Wiklander (2014) menar vidare att arbetssättet passar många elever och går att använda i många årskurser.

I Hultin & Westman (2014) beskrivs ett forskningsprojekt som ägde rum i Sandvikens kommun. Författarna menar att en av vinsterna med metoden är just att den passar alla och att den möjliggör individualisering. Tragetons (2014) metod tycks användas på olika sätt, vilket medför att pedagogerna gör sina egna tolkningar och didaktiska val utifrån beprövad erfarenhet eller utifrån förankrade traditionella metoder, något som Hultin & Westman (2014) också poängterade i sin forskning.

4.1 Med datorns hjälp

ASL handlar i stora drag om att lära sig läsa och skriva med datorns hjälp. Idén bygger på teorier om att datorn rent motoriskt är ett bättre redskap att använda till att lära sig att skriva än vad pennan är. Att lära sig skriva innan man lär sig att läsa menar Trageton, (2014) är också lättare. I ett typiskt ASL-klassrum är datorerna utrustade med talsyntes och ordbehandlingsprogram. I klassrummet finns en projektor och med fördel även en skrivare. I klassrummet kan det finnas en dator per elev, eller en dator på två elever. Att arbeta med pararbete är vanligt förekommande i Tragetons modell. Trageton (2014) menar att eleverna själva kan fungera som producenter av sina kunskaper genom att på egen hand, eller med hjälp av en kompis eller pedagog att skriva ner sina meningar på datorn. Lustfyllt lärande genom lek och interaktion och kommunikation med andra är andra viktiga beståndsdelar i modellen. Trageton (2014) ser metoden som att arbetet med literacy på många plan; både muntligt och skriftligt i en språkstimulerande miljö fungerar främjande och att den också kan förebygga lässvårigheter.

Redan i förskoleklass sker ett bokstavsarbete med spökskrivning på datorn, parallellt med en finmotorisk träning som exempelvis kan handla om att lägga pärlplattor, spåra olika former, bygga småbitarspussel mm. Spökskrivning eller pianoskrivning, som den också omnämns som, handlar om att eleverna lekskriver sin berättelse på datorn (Räihä-Jungar, 2010). Efter spökskrivning bearbetar eleverna texterna utifrån olika teman och direktiv. De letar och markerar t.ex. en viss bokstav. Pedagogen skriver sen rent texten

och läser den tillsammans med eleverna. På detta vis fungerar modellen oavsett vilken nivå eleven befinner sig på (Löfgren, 2009, Trageton, 2014).

Även Rähä-Jungar (2010) och Sandén (2010) beskriver ett liknande arbetssätt. I årskurs ett arbetar eleverna vidare enligt modellen, de skriver egna texter utifrån teman; så som bokstavsteman eller utifrån särskilda upplevelser och händelser. Texterna bearbetas med pedagogens hjälp, olika bokstäver markeras och texterna läses av enskild elev, i par och/eller i grupp. Först i årskurs två introduceras vanligtvis formandet av bokstäver med penna (Löfgren, 2009, Trageton, 2014). Trageton (2014) menar att elevernas finmotorik då bättre lämpar sig för formandet av bokstäver med penna, och då blir också skrivandet för hand mer effektivt och mer lustfyllt för eleven. Resultat i studien som Hultin & Westman (2013a) genomförde visar att även elever med finmotoriska svårigheter kan komma igång med sin skrivinlärning utifrån samma villkor som alla andra elever i klassen. Att skriva på dator innebär också att eleverna får en tydlig överblick över sina texter. De är också enkelt för eleverna att redigera sina texter (Hultin & Westman, 2013a).

Lennander & Westberg (2014) reflekterade däremot över olika elevers mottagande av metoden ASL. De beskriver hur en pojke tar till sig datorn med stor entusiasm och framgång. Samtidigt har de en flicka i klassen som inte tilltalas av datorn alls. Istället bromsas hon av den, och utvecklar vare sig sin språkliga eller digitala kompetens. Lärarna får tänka om och plockar därför in andra arbetssätt som också främjar handmotoriken (Lennander & Westberg, 2014).

Även illustrationer till de skrivna texterna ges mycket utrymme i arbetet med ASL. Vanligtvis sker arbetet med illustrationen efter textskapandet (Löfgren, 2009; Rähä-Jungar 2010; Trageton, 2014). Rähä-Jungar (2010) menar att det är innehållet som står i fokus under textproduktionen, och att de också hinner med att arbeta med många olika textgenrer. Detta hon upplever positivt då hon sett att elever trivs olika bra med olika textgenrer (Rähä- Jungar, 2010).

4.2 Skrivarglädje

Tankarna kring ASL eller liknande metoder med datorn kräver eftertanke. Sandén (2010) beskriver sin egen skeptiska inställning, där hon tvivlade på huruvida mer skärmtid för eleverna skulle vara gynnsamt. Hon var tveksam till att skolan skulle öka barnens skärmtid. Hon var dessutom tveksam till att eleverna inte skulle forma bokstäverna med penna, som hon var van vid. Men hon fick efterhand respons på att hennes arbete med metoden ändå varit effektiv. Hon menar att elevernas textproduktioner ökat i både antal och omfång samt kvalitet sedan hon gick med i ett ASL-liknande projekt (Sandén, 2010). Här tar Sandén (2010) också upp elevernas skrivglädje och motivation som positiva faktorer. Gädda & Åbacka (2010) beskriver även de ett positivt resultat efter arbete med ASL-liknande metod. De menar att handstilen inte blivit lidanden när man sen granskar den under senare årskurser. De

menar vidare att stavningsförmågan är bättre än i kontrollgrupper, och precis som tidigare nämnda pedagoger menar, ser Gädda & Åbacka (2010) även de att skrivarglädjen ökat markant. Sjödin (2014) menar att man med metoden ASL kan träna på olika saker fast med en och samma uppgift som utgångspunkt. Hon anser också att om det ställs för höga krav kommer elevernas skrivarglädje att dödas. Därför är de olika individanpassningarna oerhört viktiga (Sjödin, 2014).

4.3 Interaktion

En annan viktig framgångsfaktor med ASL som metod i undervisningen beskriver Wiklander (2014) som har sett att aktiviteterna i helklass har ökat. Metodens struktur medför att lektionerna inleds med gemensamma samtal kring elevernas egna textproduktioner. Hon menar vidare att samtalet är av största vikt och att det är i dialogen om texterna som lärandet sker (Wiklander, 2014). Förutom att skrivprocessen löper på är utbytet av samarbetet stort. Den muntliga interaktionen sker därför kontinuerligt under hela skrivmomentet. Pararbetet som sker vid skrivuppgifterna ger eleverna betydligt flera uppslag till sina texter. När en elev tänker sina formuleringar högt och den andra eleven skriver ner dessa kan det underlätta flytet i skrivandet (Räihä-Jungar, 2010). Samspelet kan också handla om att man i skrivparet ger respons på varandras texter (Tjernberg, 2013). Här menar Tjernberg (2013) att man som lärare behöver ha viss uppsikt över vilken respons som ges, och att det sker på rätt nivå. Även Sjödin (2014) betonar att man som lärare behöver vara uppmärksam så att inte någon i elevparet känner sig mindervärdig på något sätt.

Lundmark (2012) menar också att i samspelet mellan elever och lärare så ska läraren inta en vägledande roll och guida eleven genom lektionens olika moment. Den allra bästa interaktionen sker när läraren utvecklat en flexibilitet i bemötande av olika elever (Lundmark, 2012). Både Sjödin (2014) och Vuolle (2014) beskriver hur metodens trygghet och struktur bidrar till att inkludera alla. Arbetsgången ska vara väl förankrad hos eleverna, de ska vara både bekväma och bekanta med alla moment (Vuolle, 2014). Eleverna ska uppfatta sig själva som kompetenta läsare och skribenter (Sjödin, 2014). Vissa elever kan ha svårt att finna arbetsro i den stora gruppen, i det vanliga klassrummet. Här behöver läraren göra didaktiska val vilket t.ex. kan vara att man skapar ett rum i rummet med hjälp av skärmar (Sjödin, 2014). Även Vuolle (2014) behandlar lärmiljön som en viktig faktor för att inkludera alla i ASL-arbetet. Hon beskriver både om de yttre faktorer som är av betydelse för att skapa trygghet och struktur, och nämner då både den fysiska miljön samt den relationella. Den senare handlar om relation mellan elev-lärare, lärare- föräldrar samt elever sinsemellan (Vuolle, 2014). Ibland handlar det dock inte om didaktiska val om eleverna ska skriva i par eller enskilt, utan istället är det tillgången av digitala medel som styr (Vuolle, 2014). Vuolle (2014) menar trots detta att det ändå går att hitta bra lösningar.

4.4 Speciallärarens roll

Wiklander (2014) ser också att speciallärarens roll har förändrats. Tidigare lämnade ofta elever i behov av extra läs- och skrivundervisning sitt klassrum för enskilt arbete med specialläraren. Idag kan specialläraren finnas i klassrummet där ASL och de digitala verktygen finns. Skolans specialpedagogik har således förändrats (Wiklander, 2014). Detta beskrivs också längre fram i forskning av Persson & Persson (2013). Visst behöver elever i behov av särskilt stöd fortsättningsvis även specialpedagogisk kompetens för att använda datorn rätt och med rätt program (Wiklander, 2014). ASL tycks vara ett arbetssätt som gynnar många elever i olika årskurser. Förutom att de passar som metod i förskoleklass och skolår 1 och 2 kan ASL vara en väl fungerande metod för även äldre elever, elever med läs- och skrivproblematik, invandrarelever, vuxna analfabeter samt elever inom särskolan (Wiklander, 2014). Metoden ASL anses av Takala (2013) vara individanpassad och hon ser också en utveckling av samarbetet mellan läraren och specialläraren. I hennes studie framgår att utifrån elevperspektivet har motivationen till skoluppgiften ökat och att metoden ASL lockar och utmanar elevernas sociala förmågor. Att alla ges möjlighet att skriva utifrån sin egen nivå ökar jämlikheten och tilliten till elevernas egen förmåga (Takala, 2013). Detta menar Takala (2013) är särskilt gynnsamt för elever i behov av särskilt stöd. Hon nämner även att metoden kan passa elever med språksvårigheter samt andraspråkselever. Lundmark (2012) menar att speciallärarens roll är att i samråd med klasslärare utforma en läsinlärning så att den passar den enskilda eleven. Då kan det finnas behov för enskilda elever att innan ASL-lektionen få hjälp med förförståelsen av en speciallärare (Lundmark, 2012).

4.5 Elevnära kontext

Hultin & Westman (2013a) redogör för en forskning som styrker det elevnära innehållet som en viktig faktor i elevernas textproduktioner med stöd av datorn. Även de har sett att mönstertexter med en tydlig modell av innehållet är vanligt förekommande. Trots att det handlar om mönstertexter bygger texterna på personliga erfarenheter. Hultin & Westman (2013a) menar också att elever som ännu inte är skriv- och läskunniga kan uppleva sig själv som det i och med att de tidigt är producenter till egna texter. Mönstertexter och den digitala tekniken fungerar som stöd, liksom den pedagogiska kontexten. Utifrån gemensamma samtal om olika teman, såväl i faktatexter som i mer berättande texter, ges eleverna utrymme att fatta egna beslut om vad de vill ha med i sina texter (Hultin & Westman, 2013a). Takala (2013) beskriver också att ASL utgår från barnens egna teman och intressen vilket fungerar motivationshöjande och gör metoden mycket barncentrerad. Att arbeta med digitala medel kan för många elever vara förknippat med lustfyllda aktiviteter de gör på sin fritid. Det i sig kan bidra till en trygg igenkänningsfaktor som också höjer motivationen (Sjödin, 2014).

4.6 Talsyntesen

Hultin & Westman (2013a) menar att datorns talsyntes i kombination med den synliga texten på datorskärmen ger en direkt återkoppling till eleverna. Deras studie visar vidare att ASL som initial metod i skrivinlärning underlättas av de digitala verktygen (Hultin & Westman, 2013a). Wiklander (2014) menar också att användandet av talsyntesen vid textskrivandet på dator gör att lärandet av bokstäverna och dess ljud underlättas. Eleverna hör när de skriver fel, t.ex. när de skriver ett b istället för ett d. Många elever som jobbar med ASL skriver och läser redan i början på årskurs ett. Här går då tidigt att urskilja de elever som har svårigheter vilket resulterar i tidiga hjälpinsatser. Möjligheten för dessa elever att lyckas i skolan ökar. Skrivandet vid datorn fungerar då som ett kompensatoriskt stöd (Wiklander, 2014). Både Sjödin (2014) och Vuolle (2014) förespråkar användandet av talsyntes då det kan fungera både avskärmande på ett positivt sätt, samtidigt som eleverna enkelt kan korrigerat sina texter och själv gå vidare.

4.7 Flera metoder

I en studie som genomfördes i Finland under 2008-2009, framkom att många använde metoden ASL parallellt med andra metoder. Några använde metoden någon gång per vecka, andra flera gånger i veckan och en lärare använde metoden varje dag. Samtliga lärare var positiva till metoden och vill också använda den i framtiden. De menar att metoden ASL inte är fullt tillräcklig, utan att den behöver kompletteras med andra. Elevernas ökade motivation till uppgifterna gav lärarna mer tid till de elever som behövde hjälp. Studien visar också på att interaktionen mellan elever ges stort utrymme då alla övningar sker parvis. Lärarna såg till att elevkonstellationerna förändrades så att eleverna fick samarbeta med mer än en kamrat. Studien visar också att ASL är särskilt gynnsam för elever med inlärningsproblematik, låga språkkunskaper och också mycket rastlösa elever. Elever med särskilda behov får möjlighet att genom denna metod uttrycka sig själv och öva på sin reflektions- och tankeförmåga (Takala, 2013).

Takala (2013) lyfter också fram att metoden gynnar livliga pojkar och minimerar skillnader mellan elever. Hon menar att metoden ASL ger glädje och framgång och det särskilt till elever med särskilda behov. Studien visar också att metoden passar elever i behov av särskilt stöd som har svårigheter med sitt tålamod gällande att läsa böcker (Takala, 2013). I sin diskussion och slutsats argumenterar Takala (2013) om att studien inte är tillräckligt stor för att mäta effektiviteten av ASL som metod. Den visar inte heller på metodens effekt på en längre tid, då lärarna i studien använt metoden i 1-3 år. Studien visar trots detta på att ASL som metod både är inspirerande och kreativ för både elever och lärare. Den kan fungera som ett komplement i läs- och skrivundervisningen, då den inte anses vara heltäckande. Metoden kan också bidra med positiva sideffekter som utvecklande av sociala förmågor samt att uppmuntra elever i deras läs- och skrivutveckling. Studien visar också att metoden mycket väl kan kallas för en inkluderande metod och att den främjar individualisering. Den kan också bidra till ett nytt samarbete mellan lärare och specialpedagog då det ges exempel på hur de arbetar

sida vid sida i klassrummet, istället för med exkludering -att plocka ut elever ur klassrummet (Takala, 2013).

4.8 Från traditionell metod till nyanserad

Hultin & Westman (2013b) beskriver i en delstudie hur lärarna som studerades ändrade sin mer traditionella läs- och skrivinlärning till en mer nyanserad. Från att ha undervisat kring fonemens ljud och forandet av bokstäverna med fokus på ett ljud och en bokstav i taget övergick lärarna till en mer textfokuserad metod, där helheten fick större fokus. I studien beskrivs också rutinerna kring den gemensamma texten där interaktionen mellan läraren och klassen ges stort utrymme. Gemensamma produktioner, samtal om textens innehåll och form samt högläsning är återkommande moment som forskarna sett. Det kollektiva skrivandet ger också eleverna viktiga erfarenheter som de sedan kan relatera till när det är dags för skrivandet på individuell nivå (Hultin & Westman, 2013b).

Genlott & Grönlund (2013) har genomfört en studie om just ASL, som studerat två testgrupper och två kontrollgrupper. Resultatet visar en betydande utveckling för testgrupperna i både i elevernas läs- och skrivutveckling, men med en större utveckling just på deras skrivutveckling. Texterna som testgruppen producerat visade på bättre strukturer, tydligare innehåll samt på ett mer utvecklande språk. Studien bygger på undervisning mycket lik ASL enligt Löfgren, (2009), Trageton, (2014) och Hultin & Westman, (2013a). Arbetsgången är tydlig och saker som mål, genre, ämne, mottagare av text mm går igenom. Vid själva genomförandet finns både lärare och kamrat som viktiga faktorer för återkoppling. I studien framkommer att oavsett vilken problematik eleven haft tidigare så kunde läraren se att alla hade bättre tillit till sin förmåga att både läsa och skriva. Ingen i testgruppen behövde längre radera felaktigheter med traditionellt sudd, eller klämma in bortglömda ord i hörnet av pappret (Genlott & Grönlund, 2013). Genlott & Grönlund (2013) menar att resultatet kan förklaras av två faktorer, dels den tekniska delen men också tack vare det sociala arrangemanget som ASL till stor del bygger på. Forskarna menar att dessa två faktorer tillsammans är nyckeln till metodens framgång. Att teknologin kompenserar eventuella motoriska problem är tydligt, då de menar att det är enklare att skriva på ett tangentbord än för hand med penna och papper. Dataskrivna text är också lättare att läsa. De elever som inte kommit igång med sin läsning ännu tog hjälp av talsyntesen. Med hjälp av talsyntesen kunde alla elever också ge skriftlig respons till sina klasskamrater (Genlott & Grönlund, 2013).

Även Sjödin (2014) lyfter metoden som ett steg till att alla elever ska få lyckas. De yngre elevernas misslyckanden handlar många gånger om sen eller svag motorisk utveckling, och de menar Sjödin (2014) ska inte få vara en faktor som hindrar eleverna att lyckas. ”ASL hjälper oss med andra ord skapa en skolsituation där alla barn tillåts växa oavsett utgångsläge” (Sjödin, 2014,s.68). Vuolle (2014) beskriver hur metoden medför att ingen exkludering behöver ske, utan att alla elever ges möjlighet att skriva fina läsliga texter, där inte motoriken står som ett hinder i vägen.

Att använda datorn som verktyg för att producera ger stor effekt enligt Warschauer (2009). I en studie han genomfört visar resultatet på att dagligt användande av datorer i undervisningen bidrar till att eleverna får bättre förmåga att följa instruktioner, de blir också mer interaktiva samt mer offentliga. Deras förmåga att samarbeta ökar och de blir mer målinriktade och blir också allt mer självständiga i sina arbeten (Warschauer 2009). Damber (2013) jämförde i en studie skrivandet med penna och papper samt att skriva med datorn som verktyg. Hennes studie visar att lärarnas föreställningar gällande literacy och inläring var av betydelse för sambandet mellan metodvalet i praktiken. Däremot så tycks inte metodvalet påverka själva skrivprocessen för eleverna (Damber, 2013).

4.9 Tid och teknik

Tekniken kräver smidiga lösningar för att säkra att det är eleverna som får lärarnas tid, istället för att tekniken och allt vad de kan medföra upptar lärarnas tid (Damber, 2013). Även Rähä-Jungar (2010) beskriver hur lätt det är att just tekniken slukar lärarnas tid. Både Sjödin (2014), Vuolle (2014) och Lennander & Westberg (2014) beskriver hur de grundligt tränar eleverna att bemästra saker som att logga in, spara dokument och att skriva ut. Trots detta var inte Lennander & Westberg (2014) beredda på att just tekniken skulle uppta så mycket av deras tid vid uppstart av ASL i deras klass.

5 Metod och material

I följande kapitel redovisar forskaren för studiens metod, urval, genomförandet av intervjuer samt på vilket sätt data har analyserats. Även etiska ställningstaganden redovisas.

5.1 Metodval

Forskaren har använt kvalitativa intervjuer samt observationer. Kvale & Brinkman (2009) menar att intervju som metod lämpar sig när man söker kunskap om intervjupersonernas specifika erfarenheter av ett ämne eller social situation. Målet för intervjuaren är att få fram fakta om hur respondenterna och andra människors attityder och åsikter kan se ut. Intervjuerna som genomfördes var semistrukturerade med en intervjuguide som stöd. De semistrukturerade intervjufrågorna handlar mer om frågeområden, än om frågeställningar som ger exakta svar. De spelades in och därefter transkriberades de. Att transkribera är tidsödande, men kändes i detta fall rimligt då det handlade om 5 intervjuer (Bryman, 2009). Observationerna har genomförts som vanliga osystematiska observationer. Dessa lämpar sig att genomföra då man vill komplettera en annan metod för att få en helhetsbild (Stukat, 2011). Forskaren har antagit en passiv och öppen observatörsroll (Hammar- Chirac & Einarsson, 2013) till en början, men närmade sig mer partiellt deltagande vid vissa stunder. Detta innebar att forskaren rörde

sig i klassrummet och småpratade med eleverna om deras arbeten för att få en tydligare bild av hur arbetet med ASL kunde se ut, och för att kunna ställa rätt frågor under de efterföljande intervjuerna (Ahrne & Svensson, 2015). Forskaren antog ett pedagogperspektiv i sin studie, då det är pedagogernas upplevelser som är i fokus. Ett annat perspektiv hade kunnat vara att anta ett elevperspektiv och då istället intervjua eleverna.

5.2 Analysens genomförande

Vid analysen av intervjuerna har en enklare modell av meningskoncentrering använts, där intervjupersonernas yttranden har dragits samman till kortare formuleringar och meningens huvudbörd har omformulerats mer kortfattat enligt så kallade nyckelord eller nyckelmeningar (Kvale & Brinkman, 2009). En färgkodning har också använts för att koppla data till respektive forskningsfråga. Detta innebär att alla transkriberade intervjuer analyserats noggrant på två sätt.

5.3 Genomförandet av intervjuer samt observationer

Observationer genomfördes på skola 1 och 2. Intervjuerna med tre av lärarna genomfördes i direkt anslutning till observationerna. Intervju med de övriga två lärarna genomfördes vid andra tillfällen. Samtliga intervjuer genomfördes i grupprum eller klassrum på respektive skola. Intervjuerna spelades in med mobiltelefon. Informanterna hade alla fått möjlighet att läsa intervjuguiden i förväg, något som diskuteras senare i studien, under rubriken metoddiskussion. Intervjuerna tog mellan 40-55 minuter. Observation 1 varade under två lektionspass, där ett pass var ca 70 min långt. Observation 2 och 3 varade under ett lektionspass. Observationerna i sig är inte kopplade till studiens syften och frågeställningar, men bedömdes av forskaren vara av stor vikt inför formulandet av intervjuguiden. Även detta diskuteras närmare i metoddiskussionen.

5.4 Urval

När det gäller urvalet får det anses vara ett målinriktat urval, då valda skolor, klasser och lärare behöver vara insatta och verksamma i metoden 'Att skriva sig till läsning'. Ur ett bekvämlighetsurval kommer aktuella skolor och lärare tillhöra forskarens hemkommun som är en medelstor kommun, belägen i Mellansverige (Bryman, 2009). Redan under våren 2016 tog forskaren kontakt med skola nr 1 utifrån den kännedom som kommit fram, att just den skolan arbetade aktivt med metoden ASL. Under studiens allra första skede trodde forskaren också att det var den enda skolan i hemkommunen som gjorde detta. Men efter att ha hört sig för via personliga kontakter framkom att ytterligare en skola arbetade mycket aktivt med metoden, samt att en lärare på forskarens egen arbetsplats också hade stor erfarenhet av metoden samt använde den kontinuerligt i sin undervisningen.

I denna studie vänder sig alltså forskaren till två olika skolor som uttalat arbetar med metoden ASL. I studien benämns de som skola 1 och 2. På de bägge skolorna arbetar man mycket medvetet med metoden och pedagogerna är alla ålagda att ta sig an arbetssättet (åk F-2 i skola nr 1 samt åk F-3 i skola nr 2). Andra läs- och skrivinlärningsmetoder förekommer utifrån pedagogernas egna val. På bägge dessa skolor har fortbildning gällande ASL ägt rum. Man har också gott om digitala verktyg så som datorer, surfplattor, interaktiva projektorer, interaktiva läromedel, tillgängliga skrivare samt hög IT-kompetens i arbetslaget. Forskaren vänder sig också till en tredje skola, där enbart en lärare använder sig av metoden och där skolans ledning inte gett direktiv om ASL som metod. I studien benämns den som skola 3. På den skolan är tillgången till digitala verktyg något sämre. Interaktiva projektorer, digitala läromedel samt viss IT-kompetens finns dock och ett utvecklingsarbete är på gång.

Intervjuerna har på alla tre skolor, genomförts med några/någon av skolornas lärare som alla undervisar eller på annat sätt är involverade i arbetet med metoden ASL. De var alla positivt inställda till metoden och har flera års erfarenhet av att arbeta med ASL. I studien har tre observationer samt fem intervjuer genomförts.

Här följer en kort beskrivning av de lärare samt skolor som har studerats. Här framgår också ungefär hur många års erfarenhet varje lärare har gällande skola och undervisning. Lärarnas namn är fingerade i enlighet med den avidentifiering som behandlas nedan under rubriken Etiska ställningstaganden.

Lärare Anna	skola 1, 1 observation	Klasslärare, ca 3 års erfarenhet.
Lärare Barbro	skola 2, 1 observation	Speciallärare, mer än 20 års erfarenhet.
Lärare Cecilia	skola 1, 1 observation	Förstelärare, mer än 15 års erfarenhet.
Lärare Doris	skola 1	Specialpedagog, mer än 30 års erfarenhet.
Lärare Erik	skola 3	Klasslärare, mer än 15 års erfarenhet.

5.4.1 Bortfall

Inför studiens intervjuer tillfrågades två lärare från skola 1 och 2, samt en lärare från skola 3. En av de lärare på skola 2, där också en av de tre observationerna gjordes, tackade dock nej till intervju. I samma veva anmälde ytterligare en lärare från skola 1 sig sitt intresse av att bli intervjuad, varför det då blev tre intervjuer med lärare just från skola 1.

5.5 Etiska ställningstaganden

Innan studiens genomförande har informanterna muntligt informerats om Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). De handlar om fyra allmänna grundkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Detta betyder kort att forskaren tydligt informerat sina informanter att deras namn kommer att avidentifieras i studien, att ljudinspelningar och annan dokumentation kommer efter studiens godkännande att förvaras på säkert ställe, att informanterna kan avbryta sitt deltagande samt att materialet inte kommer att brukas efter studien. Både i mailet med bifogande intervjuguide samt vid intervjuernas upptakt informerades också informanterna om studiens syfte. Ett informationsbrev gick ut till de vårdnadshavare som har barn i de tre klasser som observationerna gjordes i. Brevet skickades via mail, med hjälp av skolornas egna pedagoger. Dock har inte den enskilda eleven studerats vilket gör att brevet inte behövde innehålla en talong för vårdnadshavares medgivande till studien. Dock framgår möjligheten att frånsäga sig studier när just deras barn befinner sig i klassrummet. I brevet fanns också forskarens kontaktuppgifter.

6 Resultat

Här följer nu ett resultat av intervjuerna. Dessa redovisas i den mån det är möjligt i temaområden baserat på studiens forskningsfrågor. Begreppet lärare får i denna studie, för enkelhetens skull, inkludera både klasslärare, speciallärare och specialpedagog, då alla tre yrkeskategorierna finns representerade i studien.

6.1 – Vilka faktorer i ASL-arbetet, upplever lärarna kan påverka inkluderingen av barn i behov av särskilt stöd på ett positivt sätt?

Samtliga fem lärare var positivt inställda till arbetet med ASL och menade att metoden kan fungera inkluderande för elever i behov av särskilt stöd. Sammanfattningsvis går det att utmytna åtta faktorer som lärarna uttrycker, kan verka inkluderande för elever i behov av särskilt stöd.

6.1.1 Förväntningar

Något som nämndes av tre av de fem lärarna är vikten av att vi har rätt förväntningar på våra elever. Särskilt Cecilia betonade att det är vanligt att man som lärare lägger ribban för lågt för de lågpresterande eleverna. Hon vill istället utmana dessa elever. Om hon kan väcka intresse för texten hos eleverna och sedan få till ett bra pararbete där eleverna kan hjälpa varandra, så går det att jobba med betydligt svårare texter. Doris menade också att lärarens syn på eleverna är viktig för att få elever i behov av särskilt stöd växa. Alla lärare utom Erik nämnde också att måluppfyllelsen ökat sedan de börjat arbeta med metoden ASL. Doris uttryckte att hur arbetet med enskilda elever fortlöper har att göra med hur vi ser på våra olika elever, vilka förväntningar vi har på dem. Hon

vill se hur de växer och utvecklas. Metoden ger också mycket träning och repetition, sa Doris. ”Det är precis det dom behöver” (Doris). Erik redogjorde också för hur stor spridningen i en grupp kan vara, då hans elever idag kan skriva en text i allt från 10 minuter till 40 minuter.

6.1.2 Pararbetet

Interaktionen mellan elever är en faktor som alla fem pedagoger nämnde som en viktig del av arbetet med ASL. Erik uttryckte dock stora problem att få det att fungera i hans nuvarande klass. Han menade att det beror jättemycket på gruppen i vilken utsträckning interaktionen blir fruktsam eller inte. Erik berättade att han vanligtvis arbetar med pararbete under sina ASL-lektioner, men att med den klass han har nu är det inte funktionellt. Nu skriver de istället en och en. Att få pararbetet att bli väl fungerande i metoden kräver minst ett års aktivt arbete, menade Erik. Doris uttryckte att hon tycker att samtalsklimatet mellan lärare och elev är gott, och att eleverna också är bra på att lyssna och ta in vad som sägs. Hon uttryckte också att det är häftigt att se elevernas samspel och samtal sinsemellan. ”Nej det ska inte vara så, det ska vara så här istället...” (Doris) Det primära målet med ASL-arbetet, menade Doris handlar ju inte om att träna samarbete, utan att utvecklas kunskapsmässigt. Man behöver vara observant på att inte en elev tar över allt skrivande, menade hon också. Cecilia menade att det sociala samspelet är en stor del av ASL-arbetet. ”Det handlar jättemycket om att komma överens när man ska skriva sagor ”(Cecilia). Hon beskrev också vikten av att man som lärare skapat en klassrumsmiljö som är tillåtande, så att alla barns åsikter och funderingar får utrymme. Cecilia uttryckte också att ASL handlar om mer än att bara skriva vid dator, utan också om att få lyssna på uppläst text och att få samtala om olika texter. Barbro beskrev att en interaktion i pararbetet både kan stimulera och hämma, och att detta kan ske samtidigt i ett klassrum. ”Vissa par blir inte alls bra och vissa blir väldigt stimulerande. Av dem kan det bli väldigt mycket längre texter, de blir mer innehållsrika, och de kan med hjälp av varandra både ge och ta i både stavning och meningsbyggnad ”, sa Barbro.

Pararbetet används, enligt Barbro, främst i förskoleklass och klass 1. I klass 2 och 3 sker det mesta av skrivarbetet på datorn självständigt. Barbro menar att man där behöver vara flexibel som pedagog. Anna beskrev även hon detta med hur texterna utvecklas med hjälp av elevernas olika kompetenser. Hon menade att en svag elev kan få kämpa lite mer men ändå kan se en vinning i att den andra eleven kanske skriver snabbare. Hon menade att eleverna snabbt blir medvetna om att inte bara en av dem får eller kan göra hela skrivjobbet ensam. Hon tänker noga igenom sina skrivpar. I interaktionen kan Anna höra hur elevparen pratar om textens form och innehåll. Hennes återkoppling till eleverna handlar mycket om hur de ska kunna utveckla sin text. Alla lärare utom Erik uttryckte att elevparen samtalar om många delar som rör ett utvecklande av texten; som innehållet, stavningen samt användandet av stor bokstav och punkt.

6.1.3 Elevnära texter, elevnära kontext

Arbetet med ASL sker i en elevnära kontext som alla de fem lärarna bekräftade. Texterna är oftast gemensamma produktioner som bygger på en upplevd gemensam klassaktivitet, exempelvis utflykten till skogen, berättade Cecilia. Den gemensamma upplevelsen, samt att eleverna själva deltagit i skapandet av texten menade Cecilia gör det enklare för många elever att läsa texterna, t.ex. när de får hemläxa. "... även om texten blir väldigt lång så ska alla känna att man klarar av det..."(Cecilia). "Jag brukar säga att läxa ska vara något man känner igen något man redan gjort som flera gånger på den här lektionen"(Cecilia). Doris uttryckte hur positivt det är med de gemensamma texterna som de skrivit utifrån samlade erfarenheter och upplevelser. Doris beskrev även skolans ambition att jobba med elevernas egna texter istället för med färdiga läsläror. Hon menade att både den syntaktiska och den analytiska metoden används. Hon förklarade också att det också jobbar med och läser andra böcker.

Att jobba med gemensam förförståelse som tankekartor, bildsamtal och elevernas egna kunskaper, betonade Anna som viktigt. Anna berättade om att klassen dagen innan ASL-passet (som handlade om spindeln), tittat på samma faktafilm två gånger. De samtalade om filmen och samlade fakta tillsammans. Anna poängterade att de på hennes skola har valt att inte använda särskilda läseböcker för eleverna. Hon tycker det är en frihet för henne att inte vara så bunden till ett bestämt läromedel, men menade också att det för andra lärare kan vara en trygghet att ha ett särskilt läromedel. Barbro ansåg att texterna i skolan ska handla om gemensamma upplevelser så som en film man sett på skolan, en bok man har läst eller en utflykt man gjort. Barbro menade vidare att oavsett hur elevens språkliga situation ser ut i hemmet och vad den har eller inte har i upplevelser på sin fritid, så ges alla elever möjlighet och tillträde till språk genom gemensamma situationer och textskapande i samspel. Hon beskrev vidare att man ger eleverna stöd med gemensamma tankekartor samt instruktioner kring hur en berättelse är uppbyggd. Erik beskrev hur han ibland utgår från en bild som fångslar, t.ex. en bild på en superhjälte och att texterna sedan skrivs utifrån den gemensamma bilden.

Även Cecilia betonade att skrivandet ska vara lustfyllt för eleverna, att de ska bygga på deras intressen och deras fantasi. ASL handlar om så mycket mer än att bara skriva vid datorn, menade Cecilia. Hon beskrev att processen med att skriva en berättelse är som att baka en kaka. Eleverna behöver ha instruktioner hur man gör. Först säger barnen vad sagan ska handla om, och Cecilia skriver då ner den med instruktionerna som mall.

6.1.4 Digital literacy

Samtliga lärare upplevde att arbetet med digitala verktyg tilltalar eleverna. De är något som många är bekanta med och de kan också fungera lustfyllt att få jobba med digitala verktyg. Erik uttryckte "... det är något magiskt med skärmen... de blir lite uppslukade..." men menade också att det kan handla om nyhetens behag och han beskriver att i en klass där man arbetar aktivt med surfplattan under en längre tid så blir

inte det arbetet så speciellt längre. Då kan det speciella istället bli att skriva med penna. Han beskrev också att många av hans elever idag saknar motivation för att arbeta i skolan, och att de hela tiden behöver så kallade morötter. Barbro menade att arbetet med att motivera eleverna inför en uppgift redan är avklarad i och med det digitala verktyget. Hon menade att det digitala verktyget gör det enklare för eleven. ”... det är lätt att suddas om det blir fel, det blir inte fult, allas texter ser likadana ut så det finns många saker som tar bort misslyckande...” (Barbro).

Anna menade att den datorskrivna texten är lättare att läsa för elever med svårigheter, än lärarens handskrift på whiteboarden. Hon menade att dataskriften liknar bokens text och att det alltid är samma typsnitt som hon använder. Hon berättade vidare att mycket av hennes undervisning dokumenteras med hjälp av surfplattan och visas sedan på whiteboarden. Man visar modeller på whiteboarden och skriver sen ut gemensamma texter för vidare bearbetning. Barbro resonerade kring att arbetet med digitala verktyg kan fungera lustfyllt för många elever och att flertalet elever redan är bekanta med surfplattan och datorn. Detta tryckte även Doris på ”Ja, de känner igen, de tilltalar dem” (Doris).

6.1.5 Inkludering för framtiden

Barbro är den enda som nämnde att de digitala verktygen och arbetet med ASL kan fungera inkluderande på längre sikt för de elever som kommer att vara i behov av digitala hjälpmedel i sin fortsatta utbildning och i framtiden som ungdom och vuxen. För en dyslektiker som arbetat med ASL har ju en stor fördel vid framtida studier menade Barbro. ”De elever som ändå är kvar och har svårigheter har ändå kommit en bit längre än om de inte hade jobbat med ASL” (Barbro). Samma lärare nämnde också att anpassningar under de nationella proven som kan upplevas exkluderande då övriga elever skriver med penna men bara en elev skriver med hjälp av datorn. Anna menade att det stora utrymme som digitala verktyg upptar i undervisningen blir ett sätt för eleverna att förberedas inför det verkliga livet. ”... vilket jobb du än kommer till så är ju någonting datastyrt...” (Anna). Barbro menade att en elevs svårigheter behöver reduceras och kompenseras, t.ex. med hjälp av digitala verktyg. Då kan elever behöva träffa speciallärare enskilt eller i en liten grupp, uttryckte hon. Däremot är skolans mål att inte arbeta med exkluderande grupperingar som en fast lösning. Barbro poängterade också samarbetet med föräldrarna som en viktig faktor för att nå framgång.

6.1.6 Finmotorik och talsyntes

Fyra av de fem pedagogerna beskrev just att inte eleverna behöver använda pennan vid skriftliga produktioner som en viktig faktor för elever i behov av särskilt stöd. Erik var dock mer tveksam och menade ”... det är väl bevisat till och med att det är viktigt att använda handen...” Han berättade att stor vikt läggs vid att skriva för hand i årskurs två. Samtidigt menade Erik att eleverna jobbar så bra när de inte har handstilen att brottas med. Erik tyckte sig se att de digitala texterna tenderar att bli kortare än de handskrivna. Han trodde att de för vissa elever ibland går för fort att skriva vid datorn, och att det inte kräver samma koncentration och tankeverksamhet som när de skriver med penna. Att

skriva för hand gör att eleverna koncentrerar sig mer, tyckte Erik. Han menade också att eleverna måste få träna att forma bokstäverna, samtidigt som de elever som har svårt att forma måste få gå vidare på andra sätt. Erik sa även att han inte följer metoden så noggrant. Han beskrev också att det finns lite sektkänsla över metoden och att metoden i sig inte är lösningen på elevers olika problematik. Han menade också att metoden ger ökad måluppfyllelse och är bra för de allra flesta. Men han betonade samtidigt att elevers läs- och skrivproblem inte försvinner i och med att lärarna använder metoden i sin undervisning. Han beskrev också att en elev i hans klass inte alls ville skriva på datorn, utan valde att skriva med penna istället. Erik uttrycker att det inte hör till vanligheterna men att just denna elev skriver så fint för hand. ”Han skapar ju nånting med sin hand...” (Erik).

Cecilia uttryckte att det fungerar mycket bra när elever slipper använda pennan för att producera. Hon menade ”... det blir snyggt och fint, och det blir färdigt och alla kan läsa”. Hon berättade hur hon undervisat tidigare med just bokstavinlärning och menade att dragglaget det utförde då med formandet av bokstäverna var helt utan kvalitet och fungerade lustdödande på eleverna.

Cecilia talade också om hur de ofta övar på saker och ting innan de jobbar med själva slutprodukten och som exempel ger hon de finmotoriska ritövningarna samt klippövningar. På skola nr 1 pratar de om vilka krav man kan ha på en 6-åring. På skola nr 1 är lärarna överens om att vänta med att forma bokstäver med penna tills eleverna går i klass två. Hon pratade också om vikten av de estetiska, att de man sätter upp på väggarna ska vara snyggt. Barbro såg också vinningar med ASL som metod, och sa att texten aldrig fastnar i handen på eleverna. Barbro hänvisar till Liberg och menar att det för barn är mycket lättare att lära sig skriva först. Hon menar att skolans tradition bygger på Libergs teorier om att skriva är de barnet först lär sig. Barbro beskrev att skolans grundtanke är att de barn som vill börja använda pennan tidigare ska få göra det, men under ett ASL-pass skriver alla på datorn eller surfplattan. Störningsmomentet med den oftast så svåra finmotoriken försvinner helt, menade Barbro.

Anna berättade hur fort det går med motoriken när de väl för in handskriften i årskurs två, och att de då i tvåan ganska ofta tränade på att skriva för hand. Hon beskrev också hur arbetet vid datorn gör att eleverna slipper jämföra sina handskrivna bokstäver med kompisarnas. De slipper bryta ihop och grina menar hon. Anna berättade också att de i tvåan jobbar med välskrivning i små böcker. Doris menade att arbetet med att skriva är mödosamt både vid datorn och med pennans hjälp, men att vid datorn är det så enkelt att kunna radera och skriva om och göra rätt. Doris var av den åsikten att elever blir inkluderade i metoden ASL och att det fungerar bättre än att arbeta med traditionell bokstavinlärning, där det ska petas med finmotoriskt formande av bokstäver. Att använda mallar och visa elever hur saker och ting kan ritas eller skrivas kan fungera bra, menade Doris. Hon beskrev också hur länge och väl eleverna arbetar med sina illustrationer till de skrivna texterna. Även Erik tog upp imitation eller modeller som

något skolan tycks ha glömt bort. Att imitera eller kopiera något tränar också på olika förmågor, menade Erik.

Talsyntesen beskriver Barbro som en funktion som kan bekräfta att eleven är på rätt väg. Som lärare behöver man anpassa både användandet av talsyntes och stavningsfunktion till sin grupp eller till individen. Hon menar att lärarens fingertoppskänsla avgör detta. Cecilia beskriver hur talsyntesen används av elevparen i slutfasen av skrivprocessen, att de själva lyssnar på sin text. Talsyntesen menade Erik, behövs inte alls i skolår två, men används flitigt i skolår ett. Även Anna berättar att talsyntesen används mest i ettan där ljudningen tar stort utrymme. I tvåan får hennes elever lägga lurarna åt sidan om de vill och lyssna först när de kommit en bit med sin text. När det gäller stavningsfunktionen menade Cecilia att hon har gjort lite olika, men att hon rekommenderar att inte arbeta så mycket med den om den medför att eleverna fastnar i de rödmarkerade orden.

6.1.7 Att utvecklas på rätt nivå- att få lyckas

Alla lärarna poängterade vikten av att alla elever ska få känna självkänsla, få ökat självförtroende, få skriva fint och få en skriven text att visa för en mottagare. Samtliga lärare nämnde något om att alla elever ska få känna att de lyckas, oavsett var de befinner sig i sin utveckling. Cecilia underströk vikten av självkänsla hos eleverna och menade att med ASL får hon med sig alla på tåget, och ingen dippar. Doris menade att det händer något med elever när de har förstått. Eftersom hon är specialpedagog plockar hon ibland elever till sig för att just jobba med förförståelsen. Tillbaka i klassrummet har de eleverna sedan möjlighet att lyckas menar hon. Doris betonade också vikten av repetition för de svagare eleverna, och menade att ASL handlar mycket om just repetition. För Doris handlar inte inkludering om att vara i samma rum fysiskt, utan att alla ska kunna följa med i ämnesområdet på sitt sätt. I arbetet med ASL menade hon, får alla känna att de lyckas. Doris menade att metoden gynnar alla, både de som har kommit längre i sin utveckling och de lite svagare eleverna. ”Jag tycker alla är vinnare, det måste jag säga” (Doris).

Även Erik uttryckte detta med att den fysiska inkluderingen inte är den viktigaste. Däremot Anna menade att grundtanken på hennes skola är att alla elever ska vara fysiskt inkluderade. Anna beskrev också att pararbetet i ASL inte passar alla, och att vissa elever gynnas av att arbeta självständigt. Samtidigt beskrev hon hur samarbetet ger de lite svagare eleverna någon att luta sig mot, en kompis som kan hjälpa dem när de tror att de inte kan. När de får göra de får även de lyckas, menade hon. Anna beskrev hur en anpassning för en av hennes elever kan handla om när på dagen hon väljer att jobba med ASL. ”För honom är det bäst att jobba med datorn direkt efter rasten. Han kan komma in tidigare och få instruktioner av mig” (Anna). Hon beskriver också att just den eleven har en egen plats i klassrummet där han kan jobba om han själv önskar det. Många andra elever väljer också att sitta just i den hörnan emellanåt. ”... det är väldigt få barn som misslyckas...”, sa Barbro. Hon tryckte också på hur viktigt det är att eleven

själv är medveten om sina svårigheter. Hon menade att om man har med sig eleven så kommer inkluderingen av sig själv.

Elevernas egen medvetenhet kring vad de behöver träna på tog Barbro upp som en viktig aspekt. ”Att man kommer tillsammans med barnet på *huret* liksom då kan ju jag föreslå att så här brukar jag göra. Vad tycker du om det?” (Barbro). Hon menar vidare att om en elev sitter i sitt klassrum och inte kommer igång med sin läsning och skrivning sitter de där och känner sig misslyckade, och då är det ju inte inkludering det handlar om. Stödet, menar Barbro, måste komma i att barnet själv upplever det som ett stöd. Barbro redogjorde också för hur de i förskoleklass och i klass 1 arbetar mer med finmotorikträning under ASL-passen, men att i klass 2 har de kommit så långt att de inte längre behövs. Barbro beskriver ASL som en tillåtande metod och att när en elev kommer till skolan som 6-åring, är själva läs- och skrivinläringen så delikat, och det finns mycket som kan gå fel. Men där kan ASL som metod fånga upp alla barn där de är. Barbro ser också många vinningar med metoden ASL. Hon menar att både textmängd och textkvalitén ökar.

Innan Doris började på skola nr 1 hade hon under flera år arbetat med liknande metoder som ASL, fast utan att benämna det ASL. Att använda datorn i läs- och skrivundervisningen var för henne tidigare ett specialpedagogiskt arbete som hon bedrev. Doris ansåg inte att det var exkluderande att ibland plocka ut enskilda elever eller mindre grupper till att träna något specifikt. Hon menade istället att hon gör detta för att eleverna ska få lyckas. Hon ansåg också att det ibland kan bli lite för surrigt i klassrummet under ASL-passen.

”... ja trycka på en knapp kan ju alla klara...” menade Erik och beskrev vidare att metoden blir bra just därför att alla ges möjlighet att lyckas. Oavsett hur textens innehåll ser ut så blir bokstäverna lika för alla och ingen behöver känna sig utanför då det blir snyggt skrivet. Doris menade att om elever inte lyckas med sin läs- och skrivinläring gör det andra saker. ”Man gör dumheter, det här har ju liksom ingen framgång” (Doris).

6.1.8 Lärarens tid

ASL som metod i klassrummet innebär också att lärarens tid frigörs till att arbeta närmare vissa elever med att ge extra lästräning, stöttning i textproduktionen och diskutera både textens innehåll och form, menade Cecilia. Detta nämnde hon som en jätteviktig del. ”... min lärarresurs kan gå dit den behövs...” (Cecilia). Hon beskrev hur organisationen med ASL-stationer i klassrummet frigör henne då så många elever blir självständiga i ASL-arbetet. Det medför färre elever för henne att hjälpa och hon menade att kvalitén i stödet hon kan ge ökar markant. Doris beskrev också hur hon får möjlighet att hjälpa fler elever, och berättar att hon väljer ut ett fåtal elever per lektion som får mer stöd. Även Anna och Erik beskrev hur de under ASL-passen får tid till att ägna elever i behov av särskilt stöd mer stöttning. Anna menade också att hennes

planeringstid blev mer effektiv då alla hennes tidigare lektioner fanns sparade på datorn. Att återanvända lektionsmaterial förenklas med hjälp av digital teknik, menade Anna.

Alla lärare nämnde att metoden är gynnsam för alla elever och Cecilia menade att arbetet med ASL medför att hon ges möjlighet att utveckla även de elever som har kommit långt i sin läs- och skrivutveckling. Doris nämnde även hon liknande synpunkter. Innan Cecilia började arbeta med ASL upplevde hon sig själv som en bläckfisk som skulle vara överallt. Hon nämnde även att hon ibland bromsade elever som var duktiga och ville gå vidare. ”... starka elever har ju också behov av särskilt stöd tänker jag...” (Cecilia). Nu upplever hon att hon kan stötta både de svagare eleverna vid flertalet tillfällen i veckan, men även hinna stötta de övriga eleverna att komma vidare i sin läs- och skrivutveckling. Cecilia menade att tid frigörs för alla elever, men att främst de svaga eleverna blir vinnare, och att de också får mer tid med lärare eller specialpedagog idag. ASL, menade Cecilia är verkligen en anpassning för att inkludera alla elever. Hon beskrev också hur hon kan utmana svagare elever med hjälp av texter som kan passa just dem.

6.1.9 Övrigt

Utöver dessa åtta faktorer som lärarna anser vara kopplade till arbetet med ASL och särskilt fördelaktiga för elever i behov av särskilt stöd framkom ytterligare delar som lärarna nämnde. Dessa delar kan tolkas som faktorer som påverkar hela arbetet med ASL, och alltså inte enbart arbetet för att inkludera elever i behov av särskilt stöd. En av faktorerna var att på skola 1 och 2 var arbetssättet ASL väl förankrat hos skolans ledning. Lärarna var ålagda att jobba med metoden, även om viss frihet och variation fanns. Detta nämnde flera av lärarna som positivt och som en förutsättning för att få arbetet med ASL att fungera tillfredsställande. De menade att en samstämmighet kring denna metod gjorde arbetet i sig väl förankrat och gav på sikt en högre kvalitet. Doris menade att de inte tar in så mycket annat utan nu är det ASL som det ska satsas på. Erik berättade att han tillsammans med kollegor på en skola han arbetade på tidigare fick möjlighet att gå på föreläsning med Erika Löfgren¹. Efter ett studiebesök i Sundsvall och ytterligare en föreläsning, denna gång med Trageton, så beslutade de att prova ASL i undervisningen.

Både Cecilia och Anna nämnde också att de jobbade mycket med kollegialt lärande på deras skola, i studien skola 1. Cecilia beskrev uppstarten med ASL på skola 1 och att de kom fram utifrån att måluppfyllelsen för just pojkar var låg gällande läsförståelse i skolår 3. Rektorn på den skolan har hela tiden stöttat lärarna i deras ASL-arbete, och all personal på skolan är positivt inställda till metoden. Hon förklarade också att de tidigare haft en lärare på skolan som ville arbeta mer traditionellt med läsebok, men att den läraren av olika anledningar valde att sluta. Cecilia menade också att man som lärare

¹ Erika Löfgren är en lärare verksam i Piteå kommun, som har stor erfarenhet av metoden ASL (Löfgren, 2009).

måste våga ta språnget att testa nya metoder. Hon betonade också vikten av att personalen hela tiden lär av varandra. Doris berättade att alla lärare på skola nr 1 är utbildade pedagoger, vilket hon tycker är jätteskönt. Hon berättade också att skolan arbetat med utvecklingsfrågor i hela kollegiet för att öka samverkan på skolan. Hon förtydligade att ordning och struktur genomsyrar hela skolans arbete, så väl i lokalerna som under lektionerna.

Just struktur, ordning och reda är en annan faktor som lärarna nämnde var av stor betydelsen för att lyckas med undervisningen. Detta menade Cecilia och Doris var något skolan stod för mer övergripande, och inte enbart under ASL-passen. Doris nämnde just ordning och reda som en stor framgångsfaktor för sin skola. Cecilia nämnde också hur arbetet med ASL förde med sig en positiv spiral bland eleverna. När många elever i ett klassrum arbetar motiverat och ser lustfyllt på sitt lärande medför det att mer lågpresterande elever rycks med. De högpresterande eleverna fungerar som förebilder och när klasskompisarna ser detta vill alla elever i klassen skriva långa och innehållsrika texter, menade Cecilia. Hon uttryckte det som "... det blir som en våg...". Anna beskrev att i upptakten av en ASL-lektion i klass 1, startar hon upp några datorer i taget medan övriga elever jobbar med annat. På så sätt slipper hon springa runt och rodda med tekniken. I klass 2 är eleverna inkörda med metoden och klarar av att starta upp det mesta på egen hand. Doris beskrev lärarna på skola nr 1 som tydliga ledare. Hon menade att detta med ledarskap var en fråga man samtalat mycket om bland lärarna.

Vikten av att skriva till en mottagare nämnde också av alla lärarna som något som anses vara positivt. Att få läsa sin text för förskoleklassen, eller för sina föräldrar, samt att få visa upp sin text och illustration på klassrumsväggen när föräldrar hämtar på fritids ger motivation och meningsfullhet, menade alla fem lärare. Barbro menade också att det blir enkelt att bedöma elevernas texter när de sitter på väggen. Att ha en mottagare och att visa upp och spara sina texter, menade Erik medför att eleverna också blir noggranna. Elever som är i behov av särskilt stöd får känna att de lyckas. "... de får lyckas på sitt sätt, det gör dom inte annars, dom behöver inte bryta pennan om de inte lyckas..." (Erik).

6.2 – Vilka faktorer i ASL-arbetet, upplever lärarna kan påverkar inkluderingen av barn i behov av särskilt stöd på ett negativt sätt?

Sammanfattningsvis var det väldigt få negativa delar som lärarna tog upp i intervjuerna. Tre av lärarna svarade spontant att de inte fanns något negativt eller några svårigheter med metoden ASL för elever i behov av särskilt stöd. I materialet går dock att utmyнна åtminstone fyra mer negativa faktorer som lärarna beskrivit att de upplevt.

6.2.1 Att bromsas av sin kamrat/att bli passiv

Tre av de fem pedagogerna nämnde att de något kunskapssvaga eleverna kan hämmas eller bromsas av de som kommit längre i sin läs- och skrivutveckling. Cecilia menade

däremot att metoden går att anpassa och att det för många elever då är mer lämpligt att sitta ensam vid en dator eller surfplatta. Ungefär detsamma uttryckte Anna, som också nämnde den mer högpresterande eleven som förlorare. ”... den får då stötta upp så jättemycket åt andra hållet och får ingenting tillbaka” (Anna). Anna antydde också att hon aldrig skulle placera ihop två svaga elever med varandra, för att det då skulle sänka dem. Hon menade att de skulle jämföra deras textmängd med de andras och känna sig misslyckade. Erik uttryckte istället att pararbetet i hans klassrum idag medför allt för många konflikter, varför det blir mer produktivt för eleverna att arbeta självständigt.

6.2.3 Att lektionerna kan bli röriga

Cecilia är den enda som nämnde att ASL-lektionerna lätt kan bli röriga och att detta i sig inte gynnar några elever, men elever i behov av särskilt stöd i synnerhet. Erik var inne på samma spår, men han lyfter konflikter i det sociala samspelet som den bidragande faktorn till att lektioner blir röriga. Cecilia lyfter samtidigt att lektionerna präglas av ordning och reda och en tydlig struktur är en bärande faktor i ASL-arbetet. Detta menade hon är av stor vikt för en inkluderande undervisning. Cecilia beskrev hur metoden kräver mycket förarbete av läraren, och att det kan bli rörigt om man har för mycket på gång samtidigt. Samtidigt menade hon, lär man sig med erfarenhet vad som funkar och inte. Anna beskriver arbetet med ASL-stationerna som lite mer störande. ”Finmotoriken måste få låta, de måste få låta när de jobbar med varandra” (Anna). Anna beskrev ju också hur hon kunde förebygga röriga lektioner i och med att starta upp några datorer i taget, och inte alla på en gång.

6.2.4 Att inte skriva med pennan

Erik är den enda läraren som uttrycker kritiska kommentarer om att inte eleverna skriver för hand med en penna. Han menar att det kan finnas en sektkänsla kring metoden ASL. ”Gör det här så kommer hela ditt liv bli bra, och sen alla dataproblem, ja allt blir bra” (Erik). Han säger vidare att det bara är ett arbetssätt som så många andra i en skola. Några elever kommer att få högre resultat, men läs- och skrivproblem kommer vi fortfarande att behöva brottas med i skolan, menar Erik. Han understryker också att alla elever behöver fortsätta träna att forma bokstäver med pennan, men att skriva på dator kan vara bättre för de flesta.” Det är ju bevisat ... forskat på öga-handkoordination... det är viktigt att använda handen tror jag... bara för att du har exempelvis ADHD behöver du ju inte ha svårt att forma bokstäver”, sa Erik.

6.2.5 Att tekniken strular

Alla fem pedagoger nämnde att teknik som strular är en negativ del i arbetet med metoden ASL och digitala verktyg. De poängterade att de inte enbart är negativt för elever i behov av särskilt stöd, utan för alla elever. De tryckte också på att det framför allt blir negativt för läraren. Särskilt Erik som arbetar på skola 3, där inte metoden är förankrad hos ledningen, lyfte de tekniska problemen som ett stort hinder för vidare utveckling av metoden. Lärarna på skola 1 och 2 beskrev också hur det gemensamt arbetat fram olika lösningar för att få tekniken att fungera. De nämnde saker som var skrivaren är placerad, hur de tränar eleverna i att hantera saker som inlogg och laddning.

Barbro ansåg att teknik som strular lätt blir ett störningsmoment för eleverna och ett stort stressmoment för läraren. Cecilia berättade också hur tekniken strulade under deras första termin med ASL-arbetet på skola nr 1. Tekniken, menade Cecilia får inte ta över hand, utan de ska vara enkelt att jobba med ASL och då krävs det ibland att man som lärare hjälper till lite mer för att slippa tjeorv. Erik ansåg att metoden ibland tar mer än vad den ger. Han beskrev att mycket tid gick åt till att få tekniken att fungera. Han jämförde också med sin tidigare arbetsplats där tekniken fungerade mycket smidigare än på den skola han arbetar på nu. Hans erfarenhet ifrån sin förra arbetsplats var att just utskrifter kunde ske nästan omärkbart då skrivaren var placerad i klassrummet.

6.3 Sammanfattning resultat

Resultatet visade att alla informanter kan se en koppling mellan metoden ASL och inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Alla informanter anser också att metoden gynnar, inte bara dessa elever utan alla elever i en klass. Resultatet visade på åtta områden som fungerade positivt/verkade gynnsamt för inkluderingen av elever i behov av särskilt stöd. Ytterligare några områden gick också att utkristallisera som områden som berör alla elever. Resultatet visade också på fyra områden som kunde ha en negativ påverkan gällande inkludering av elever i behov av särskilt stöd.

7 Analys

Här följer ett försök att analysera studiens resultat kopplat till studiens bakgrundsdel. I denna studie var syftet att undersöka hur några pedagoger uttalar sig gällande kopplingen mellan arbetsmetoden ASL och inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Frågeställningarna handlade om för-och nackdelar med metoden för just elever i behov av särskilt stöd.

I studien framgår att lärarnas förväntningar är av betydelse för hur och vilka elever som lyckas. När en skola antar en annan syn på lärande och förutsätter att alla elever kan arbeta i samma klassrum med samma uppgifter blir också det normala att alla gör det. Trots olika variationer av ASL och inkludering, som blir synlig i denna studie, framkommer att höga förväntningar på eleverna också ger resultat. I kombination med bland annat tydligt ledarskap, struktur, elevinflytande, målrelaterad undervisning, variation och engagemang menar Persson & Persson (2013) att höga förväntningar är en framgångsfaktor för inkludering. På de undersökta skolorna nämnde lärarna i studien flera av de faktorer som Tjernberg (2013) också poängterar; ordning och struktur på lektionerna, att visa tillit till elevernas förmågor, att ha genomtänkta grupsammansättningar och att både samtalsklimatet och arbetsmiljön är god. Flera av lärarna nämner också att anpassningar av metoden ASL görs och även de betonas av Tjernberg (2013). Att tänja och utmana elevernas förmåga, likt Säljö (2015) och Tjernberg (2013) skriver om, att hitta den proximala utvecklingszonen, togs också upp av lärarna. Det ska alltså handla om att man som elev både ska klara av uppgiften, men samtidigt utmanas (Tjernberg, 2013).

Att arbeta tillsammans med andra menar både Säljö (2015) och Vygotskij (1978) är av stor vikt i barns utveckling. Interaktion är en viktig del i metoden ASL vilket både Löfgren (2009), Rähä-Jungar, (2010) och Trageton (2014) lyfter fram. Även Wiklander, (2014) betonar detta. Samtliga lärare i studien menar att interaktionen får stor utrymme, men att det inte alltid är enkelt att få till välfungerande par. Nilholm (2005) menar att skolan idag antar tre olika specialpedagogiska perspektiv. Tidigare har skolan som oftast antagit det kompensatoriska perspektivet där man lägger problemet hos eleven. Lärarna i denna studie antar många gånger ett mer kritiskt (realtionellt) perspektiv, där problemet söks i omgivningen. Nilholm (2005) menar dock att det inte är antingen eller, utan att varje fall kan behöva olika lösningar och olika alternativ kan behöva ställas emot varandra enligt ett tredje perspektiv – dilemmaperspektivet. Om man som lärare arbetar utifrån både det relationella- och dilemmaperspektivet och tänker att skolan kan kompensera för elevers svårigheter, kan interaktionen i ASL, som metod, bidra till inkludering (Andersson, 2007;Skolverket, 2009). Asp-Onsjö (2006) håller isär den rumsliga, sociala och didaktiska inkluderingen, vilket även några av lärarna i studien gör, då de beskriver olika didaktiska val de genomför beroende på elevens behov och förutsättningar. Frågor som; Vem ska eleven jobba med? Var ska de sitta? Hur kan uppgiften anpassas? Vilket ämnesområde ska behandlas? Hur ser förkunskaperna och förståelsen ut? är exempel på saker lärarna i studien uttrycker att de reflekterar över i arbetet med ASL.

Noggranna förberedelser, didaktiska val samt struktur är faktorer som Tjernberg (2013), Sjödin (2014) och Vuolle (2014) också tar upp som viktiga delar, för att nå framgång för alla i läs- och skrivundervisningen. Detta lyfts också av lärarna i denna studie. En av lärarna lyfter kopplingen mellan att skriva för hand och att lära sig med hjälp av motoriken, att använda sin kropp till läs- och skrivinlärning. Han uttrycker också kritiska åsikter kring metoden och menar att ASL inte är lösningen på elevers läs- och skrivproblematik, utan att det är en metod bland alla andra en skola bör använda sig av. Precis som läraren som nämndes ovan, reflekterar också Tjernberg (2013) över att metodvalet inte är det viktigaste, utan att det är lärarens skicklighet och tillämpning av metoden som är av vikt. Att barn lär sig med hjälp av att forma med handen anser ju även Sandén (2010), Lundberg (2008) och Stevenson & Just (2014) är av vikt för läs- och skrivinlärningen. Även Feder & Majnemar (2007) lyfter detta och menar till och med att både självförtroende och akademisk framgång kan bli negativa om ett barn inte tillägnar sig förmågan att skriva för hand tillräckligt. Samtidigt beskriver Dessen (1990) och Holle (1987) en invecklad finmotorisk utveckling som alla barn ska genomgå innan de så kallade penngreppet är väl fungerande.

De olika teknikerna kräver lite olika färdigheter, och Stevenson & Just (2014) menar att när en elev hittat hastigheten och flytet vid datorn, kan den vara väl fungerande. En annan av lärarna i denna studie lyfter också att finmotoriken visst tränas mycket medvetet, och att när pennan förs in i årskurs två tränas just handskrivning mycket intensivt. I Lennander & Westbergs (2014) studerade klass framgår att det inte passar

alla att skriva med digitala medel. De beskriver en flicka som inte alls tog till sig datorn som verktyg. Med pennan i handen däremot kom hennes fantasi och skrivarglädje till fullo istället (Lennander & Westberg, 2014). Liknande händelse beskrivs ju också av en av lärarna i studien, där en av hans elever väljer bort datorn under ASL-passen. Lärarna i denna studie, reflekterar över sina metodval och tänker om och inför nya arbetsgångar för att inkludera alla elever, i likhet med Tjernberg & Mattsons (2014) tankegångar.

Samtliga lärare beskriver den elevnära kontexten som något positivt för eleverna. Att få bygga sina texter utifrån gemensamma upplevelser eller sammanhang som ligger eleven nära, bidrar till känslan av att själv producera sina texter enligt Hultin & Westman (2013a). Att ingå i ett gemensamt sammanhang oavsett bakgrund eller funktionshinder kan öka både motivation och skrivarglädjen, vilket också denna studie visar. Även Råihä-Jungar (2010) och Sandén (2010) tar upp detta. Att metoden ger ökad skrivarglädje nämns också av Gädda & Åbacka (2010) vilket också framkom i denna studie. Price-Dennis et al., (2015) beskriver i sin artikel hur eleverna utvecklar nya förmågor och hur de blir både konsumenter och producenter av sin egen kunskap med hjälp av digitala verktyg. Takala (2013) och Vuolle (2014) nämner också det digitala redskapet som motivationshöjande, och menar att de bidrar till att arbetet flyter på då uppgifterna vid en dator kan bli både lockande och utmanande. Lärarna beskriver också att förväntningar höjs, att lektionerna följer en tydlig struktur och att det finns ett elevinflytande i tankegången. Allt detta lyfter också Persson & Persson (2013). Att jobba utifrån metoden ASL kan bidra till elevernas måluppfyllelse menar lärarna i studien. Att skriva utifrån processskrivningen så som metoden ASL beskrivs är också att jobba utifrån de kunskapskrav som gäller för skolår 3 (Skolverket, 2011). På två av de tre skolorna anser man att metoden ASL gett just ökad måluppfyllelse. Lärarna i studien arbetar också väldigt aktivt och tycks vara mycket närvarande under ASL-lektionerna. Berry (2006) framhåller just lärarens närvaro som extra viktig för elever med särskilda behov.

Det är anmärkningsvärt att bara en lärare nämner att metoden ASL kan verka inkluderande för elever i behov av särskilt stöd även på längre sikt. En annan lärare nämner dock att när alla skriver på dator eller surfplatta, blir inte längre användandet av digitala hjälpmedel så speciellt. Price-Dennis et al., (2015) tangerar också vid dessa tankegångar då det digitala användandet främjar inkluderingen och säkerställer stöd för att arbeta självständigt.

I både skollagen (2010) samt i läroplanen (2011) framgår tydligt att både huvudman, skola och lärare har ett ansvar att välja och använda lämpliga metoder och arbetssätt. I denna studie visar det sig att ASL är gynnsam för elever i behov av särskilt stöd. Alla lärare betonar just det att alla ska få lyckas med sitt skolarbete. Takala (2013) poängterar också detta starkt i sin forskning. Hon menar att metoden kan gynna så många, oavsett problematik, i och med att den går att anpassa till rätt nivå, vilket även lärare i denna studie nämner. Både Berry (2006) och Nilholm & Alm (2010) lyfter tre

kriterier för att kunna anse en undervisning inkluderande; olikheter ska ses som en tillgång, eleverna ska känna sig både socialt samt pedagogiskt delaktiga. I denna studie lyfter informanterna också dessa delar. Inkludering tycks inte handla om att alla jobbar med samma saker i samma lokal, utan om att alla ska följa ämnesområdet utifrån sina förutsättningar. Lundmark (2012) lyfter också detta med vikten av förförståelse för att alla ska få lyckas i klassrummets ASL-arbete. Detta uttrycks också av lärare i studien.

Studien visar också att en lärare behöver vara väl insatt i olika metoder gällande läs- och skrivundervisning. Metoden ASL rör sig inom de båda två olika grupperingarna; den analytiska och den syntaktiska som beskrevs tidigare (Lundberg & Herrlin 2007; Takala, 2013). Lundberg (2007) vill att undervisningen ska bygga på positiva spiraler, något som denna studie lyfter fram. Andra elevers framgång kan bidra till att svagare elever sporras och presterar bättre menar en av lärarna. Även Liberg (2007) lyfter vikten av att skriva och läsa olika texter i en gemenskap samt att skriva med hjälp av digitala hjälpmedel. Detta nämner hon som två viktiga faktorer för att alla elever ska få lyckas med sin läs- och skrivinläring (Liberg, 2007). I denna studie beskriver lärarna hur de arbetar med ASL på olika sätt. Det handlar om olika elevnära textproduktioner, att det sker i olika sociala samspel och med hjälp av olika digitala verktyg.

I studien framkommer att när metoden ASL är väl fungerande och arbetsgången och tekniken fungerar för eleverna, frigörs lärarens tid till att fungera hjälpsamt och framåt drivande för andra elever. Läraren hinner lästräna med de elever som är i behov av detta. Läraren hinner också tillsammans med de olika parerna titta på texterna och illustrationerna och tillsammans med eleverna hitta utvecklingsområden. I skrivprocessen lyfts just bearbetningsfasen av texterna som viktig, och att få både kamrat- och lärarrespons kan höja en text avsevärt (Calkins, 1994; Strömquist, 2000). Metoden kan också medföra att speciallärarens roll förändras (Wiklander 2014). Lärarna i min studie menar att de fortfarande har elever som är i behov av enskild undervisning utanför klassrummet, men att det då handlar om intensivträning under korta perioder samt att ges möjlighet att erhålla förförståelse om ett ämnesområde. När eleverna sedan är tillbaka i den ordinarie undervisningen har deras möjlighet att lyckas ökat markant.

När man arbetar med skrivuppgifter i skolan kan dessa tendera att bli lösryckta och utan direkt koppling till ett gemensamt ämnesområde. I denna studie framgår att när man arbetar med gemensamma texter utifrån upplevelser eller valda teman och dessutom skriver till en mottagare blir skrivandet i sig mer meningsfullt. Att som barn få visa upp sina texter med tillhörande illustrationer kan bidra till den positiva spiralen som en av lärarna beskriver i likhet med Lundbergs (2007) tankegångar. På två av de tre skolorna i studien är ASL en fastslagen metod som lärarna är ålagda att arbeta med. Där finns den tekniska utrustning som behövs, samt intresse för kollegialt lärande. Det råder en samstämmighet kring metoden ASL. Arbetssätt med en effektiv lektionsplanering, med tydlig struktur och där förutsättningar ges, som den ASL uppvisar, är av vikt när det gäller inkludering av elever i behov av särskilt stöd (Persson & Persson, 2013; Berry,

2006; Tjernberg, 2013). Metoden, menar Takala (2013) bidrar också till ökat samarbete på många olika plan, mellan lärarna, något som även nämns av denna studies lärare.

Den forskning som finns gällande metoden ASL är till största delen positiv till metoden, precis som lärarna i denna studie också uttrycker. Flera av lärarna menar dock att metoden kan bromsa läs- och skrivutvecklingen hos vissa elever. De duktiga eleverna tar över, var det flera av lärarna som påpekade. Tjernberg (2013) menar att elevsamtalen bör kontrolleras då de själva inte kan veta vilken nivå responsen ska ges på. Voulle (2014) beskriver även hon svårigheten för vissa elever att inte själv få kontrollera det digitala verktyget utan att måste vänta in någon annan. En passivitet kan då lätt uppstå för den ena i skrivparet, menar Voulle (2014).

Både Hylén (2010) och Skolverket (2015) skriver om det digitala användandets framväxt i svensk skola. Metoden ASL kräver digitala verktyg för att bli fungerande. Oavsett om du är en elev som är i behov av särskilt stöd eller inte visar studien att när tekniken krånglar blir inte lektionerna bra. Skrivare som inte fungerar, inlogg som kan tappas bort, slut på bläck eller papper i skrivaren, är saker som lärarna i studien nämner. Självfallet påverkar detta både arbetsgången och slutresultatet. Att elever kan känna stress över teknik som krånglar betonar även Skolverket (2015). Lärarna i studien menar att detta är en stressfaktor även för dem själva, vilket givetvis i förlängningen även kan påverka eleverna. Damber (2013) menar att tekniken kräver smidiga lösningar för att bli fungerande och för att lärarens tid ska gå till eleverna. Detta tycks hänga ihop med hur väl metoden är förankrad och etablerad på skolan. Vid två av de tre skolorna finns etablerade system för användandet av tekniken så som laddningsstationer, förvaring, placering av t.ex. skrivare, bokningssystem för de digitala verktygen osv.

Lärarna i studien har också påpekat hur påfrestande det kunde vara för elever att korrigera sina texter i den mer traditionella metoden då penna och papper används. Det kunde leda till trasiga papper, frustrerande och missnöjda elever. Att skriva, ändra och skriva om sina texter på ett digitalt verktyg är betydligt enklare, jämfört med att skriva med penna och papper. Detta i sin tur medför att eleverna skriver allt längre texter på dator än med penna och papper (Hultin & Westman, 2013b).

8 Diskussion

Det övergripande syftet med studien var att undersöka hur några pedagoger uttalar sig gällande kopplingen mellan arbetsmetoden ASL och inkludering av elever i behov av särskilt stöd. Utifrån studiens syfte och frågeställningar går det att lyfta fram följande slutsatser som uttrycks av lärarna samt som går att koppla till litteratur och forskning.

Lärarens skicklighet och kompetens tycks vara en avgörande faktor för elevers lärande. Att alltså eleverna kan klara lite mer än vad man egentligen kan, beskriver en av lärarna kring läxarbetet hon skickar hem. Det får vara svårt, men eleverna ska ha mött texten tidigare och känna igen sig. Uppgifterna bör alltså ligga inom ramen för den enskilda elevens proximala utvecklingszon. Då metoden ASL går att anpassa så att, trots en hel

klass jobbar med samma uppgift, kan olika krav ställas på elevernas prestationer. Uppgiften ska stimulera eleven att gå framåt, men får absolut inte vara för svår. Elever med olika typer av svårigheter kan alltså känna större motivation och lust samtidigt som de utmanas på sin nivå. De ges möjlighet att inkluderas och lyckas. Att man som skola aktivt väljer en metod för läs-och skrivundervisningen, som i denna studie, kan medföra nya tankegångar för hela skolan, som går att avläsa i de intervjuer som genomförts. Takala (2013) anser att metoden ASL till och med främjar det kollegiala lärandet.

När det gäller pararbetet tycks det vara av betydelse om läraren noga tänkt igenom skrivparen i förväg. Alla elever bör vara trygga med både sin lärmiljö och med sin skrivkamrat. Här behöver läraren göra didaktiska val och kontinuerligt utvärdera hur pararbetet fungerat. Vissa lärare beskrev hur de väljer att jobba med fasta par, andra lärare beskrev hur de valde att byta par ofta. Ibland tas beslut om att en elev ska arbeta enskilt. Lärarna behöver aktivt bidra till att elevresponsen leds in på rätt saker, så att ingen elev känner sig misslyckad. Inte heller ska det vara så att en i paret ska luta sig tillbaka och låta kompiserna göra allt jobb ensam. Vuolle (2014) beskriver hur bra ASL-arbetet kan bli när två elever som är jämlika i sin kunskapsnivå. Å andra sidan nämner Vuolle (2014) även hur pararbetet kan få negativa konsekvenser för de svagare eleverna, och just därför måste beslutet om att skriva i par eller enskilt alltid övervägas noga.

Lärarna behöver som tidigare uttryckts, hela tiden göra didaktiska val. Även Hultin & Westman (2014) beskriver dessa didaktiska val i sin forskning. För att metoden ska komma alla elever till godo kan vissa elever fungera bättre av att få arbeta ensam vid en dator eller surfplatta. Ett annat val kan handla om att exkludera elever rent fysiskt för att ge exempelvis förförståelse till en uppgift som de sedan kan jobba med inkluderat. Några av lärarna menar också att det är de som är inkluderade. I andra fall kan det handla om att skärma av klassrummet så att ett elevpar eller en elev placeras i ett rum i rummet. Lärarna anpassar alltså sin undervisning utifrån elevernas behov och olika lösningar provas i olika situationer. Problemet läggs inte på individen som uttrycks i det kompensatoriska perspektivet, utan som lärare intar man andra specialpedagogiska perspektiv – allt för att få varje elev att lyckas.

Inkludering kan alltså handla om både att delta rumsligt med sin klass, men inte nödvändigtvis. Nilholm & Alm (2010) understryker att det allt för ofta pratas om ett inkluderande klassrum rent rumsligt, men de anser att det är långt ifrån sanningen. Inkludering bör då också handla om att få följa ämnesområdet men utifrån individens olika unika förutsättningar. Kanske har man som elev träffat en speciallärare innan och där arbetat med förförståelse inför kommande ASL-pass. Nilholm & Alm (2010) beskriver också svårigheterna för lärarna att uppnå både den sociala och den kunskapsmässiga inkluderingen.

Att jobba med eller utan penna kan vara direkt avgörande för hur en elev känner och tänker kring sin egen framgång i skolan. Att plocka bort pennan för de yngre eleverna och istället arbeta med textproduktion med hjälp av digitala verktyg kan bidra till att

elever känner att de lyckas (Stevenson & Just, 2016). Motoriska svårigheter hos yngre elever är inte helt ovanligt och ska inte behöva vara en faktor till att inte lära sig läsa och skriva. Dessen (1990) och Holle (1978) beskriver en väl så komplicerad utveckling som måste ske innan barnet erhållit de finmotoriska förmågor som krävs för att landa i det så viktiga penngreppet. Takala (2013) poängterar också att metoden ASL passar särskilt bra för elever med särskilda behov. Hon uttrycker till och med att metoden kan benämnas som en inkluderande metod, då den främjar individualiseringen samtidigt som alla elever kan vara kvar i klassrummet (Takala, 2013). Å andra sidan kan elever uppleva att metoden inte passar dem fullt ut. Precis som att inte alla elever tilltalas att skriva med penna, kan en lärare inte ta för givet att alla elever tilltalas av att skriva på ett tangentbord, något Lennander & Westberg (2014) också reflekterar över. I ASL-arbetet är det vanligt förekommande att man väntar med att forma bokstäver med pennan till skolår 2. Då arbetar man vanligtvis, enligt lärarna i denna studie, mer intensivt med att forma bokstäver. Fender & Majnemer (2007) menar att det finns en koppling mellan dåligt självförtroende och elevers förmåga att skriva för hand.

Anpassningar kan alltså göras kring enskilda elever, både när det gäller fysisk eller rumslig placering, men också i anpassningar gällande arbetsuppgifter som enkelt går att individanpassa i metoden görs. Anpassning och hänsyn kring vem en elev samarbetar bra med, eller stärks av genomförs också när det gäller den sociala delen. När det gäller social inkludering lägger lärarna i studien också fokus på att den elevnära kontexten kan bidra till en social inkludering. Även Hultin & Westman (2013a) behandlar detta. Lärarna i denna studie tryckte också på att digitala verktyg och digital literacy i sig kan fungera lockande och motivationshöjande för många elever. För eleverna blir de texter de ska jobba med kopplat till ett sammanhang som tilltalar dem, något som de kanske mött under skoldagen – en upplevelse på skolgården, i skolskogen eller en faktafilm om ett aktuellt djur. Elevnära skrivuppgifter, höga förväntningar samt föreställning hos lärarna att alla ska få lyckas vill jag lyfta som viktiga delar. Takala (2013) ser att metoden ASL tycks vara både inspirerande och locka till kreativitet hos eleverna. Elevernas motivation och lust till att lära sig både läsa och skriva ökar när metoden används kontinuerligt (Takala, 2013).

Att lärarna planerar sitt arbete noggrant, samt har förberett sig på de olika didaktiska val som metoden medför är viktigt för att metoden ska bli fungerande för alla. Struktur och ordning är också en viktig komponent som framhålls i både forskning och bland studiens lärare. Metoden ASL i sig, bygger på en tydlig struktur, ordning och arbetsgång vilket medför både en trygghet för eleverna i vad uppgiften kräver, men också att lärarens tid kan gå till de elever som mest behöver stöd. När klassen arbetat med metoden under en period blir de trygga med arbetsgången och tekniken, vilket gör att de kan arbeta mer självständigt. Arbetet i elevparen gör att man alltid har en kompis att fråga när man kört fast av olika anledningar. Läraren hinner då gå runt och arbeta stödjande när det gäller textproduktionernas kvalitet, men tid till enskild lästräning ges också. Både metodens struktur i sig och lärarnas planering, struktur och ordning är faktorer som nämns som framgångsrika. Tjernberg & Heimdahl Mattson (2014)

framhåller också detta med struktur och ordning. Enligt resultatet i denna studie gynnar detta inte enbart elever i behov av särskilt stöd, utan alla elever.

Att ha en genomtänkt, välorganiserad samt lättarbetad struktur även kring hur tekniken kan användas på bästa sätt – var skrivaren är placerad som exempel, tycks vara en viktig faktor för att få ASL att fungera för alla elever. Wiklander (2014) beskriver även hon att de negativa delar som kommer fram i utvärderingar gällande ASL handlar om tekniska problem samt om brist på digitala verktyg. En fungerande teknik kan alltså innebära en ökad möjlighet att lärarens tid används mer kvalitativt till de elever som är i störst behov av stöd.

8.1 Metoddiskussion

Informanterna i denna studie var alla relativt positiva till metoden ASL. Detta avspeglade sig i resultatet, då de alla hade en positiv grundsyn gällande metoden ASL och kopplingen till att inkludera elever i behov av särskilt stöd. Resultatet i studien hade med största sannolikhet blivit ett annat om informanterna varit negativa till metoden ASL. En av lärarna ställer sig dock mer kritisk till metoden. Likaså beskrev alla informanter tankegångar där inkludering för dem inte enbart handlar om den fysiska närvaron för elever i behov av stöd. Alla informanterna intog ett perspektiv som mer lutar sig åt de relationella och/eller dilemmaperspektivet. Lärarnas inställning och tankar om inkludering har ju därför också påverkat resultatet i studien.

8.1.1 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

Studien bedrevs med ett fåtal informanter, varför den kan anses vara begränsad i sin omfattning. Generaliserbarheten blir då låg, med tanke på att antalet informanter enbart var fem stycken. En annan faktor som kan påverkat resultatet är att informanterna fick ta del av intervjuguiden i förväg. Detta kan ha medfört att de varit mer förberedda på frågeställningar och deras uttalanden kan bära på mer eftertanke än om frågorna ställs direkt under intervjuens gång. Spontaniteten i svaren kan ha gått förlorad. Å andra sidan kan just möjligheten till förberedelser hos informanterna också bidra till mer utförliga svar och möjligheter att gå ännu djupare i frågeställningarna. I en studie som denna, med en tämligen öppen intervjuguide, så kallade semistrukturerade frågor kan det också medföra att forskarens följdfrågor blir olika. Reliabiliteten, hur tillförlitlig studien är, kan bli låg på grund av detta. Genomförs samma studie av en annan forskare är det inte sannolikt att exakt samma följdfrågor ställs. När det gäller validitet, studiens trovärdighet, hade alla informanter mycket kunskap och erfarenhet att bidra med och datainsamlingen blev omfattande. Studiens syfte – att undersöka hur några pedagoger uttalar sig gällande kopplingen mellan arbetsmetoden ASL och inkludering av elever i behov av särskilt stöd har besvarats.

8.1.2 Observationerna

Observationerna i sig har inte använts för att besvara studiens forskningsfrågor eller för att svara mot studiens övergripande syfte. Dessa har istället enbart använts för att ge forskaren mer bakgrund inför de efterföljande intervjuerna. Så här i efterhand anser jag detta som nödvändigt. Hade forskningsfrågorna och syftet mer riktats mot händelser

som utspelar sig i elevgrupp och i klassrummet, istället för lärarnas uppfattningar hade också observationerna varit av vikt att ta med i resultat- och diskussionsdel.

8.2 Studiens relevans för specialpedagogiken

I skollagen (SFS 2010:800) menar man att metodvalen i undervisningen är något som huvudmän, rektorer och övrig berörd skolpersonal ansvarar över. Om tankegångarna som beskrivits i denna studie stämmer, att vissa metoder i kombination med användandet av olika tekniker är mer gynnsamma än andra för att nå även de elever som är i behov av olika typer av särskilt stöd, är området av vikt att studera. En skolas och en lärares metodval kan alltså vara av betydelse för graden av inkludering. I studien framgår att speciallärarens roll kan förändras, och att lärarens tid kan brukas på andra sätt än tidigare. Här nämns också att specialläraren mer kan arbeta parallellt med läraren i klassrummet, vilket kan bidra till det Asp- Onsjö (2006) beskriver som den rumsliga, sociala och didaktiska inkluderingen. Om uppgifter och metoder i undervisningen inte anpassas till den enskilda elevens behov blir det svårt för alla att lyckas. Vilken typ av undervisning och metoder en lärare väljer, och hur läraren strukturerar sina lektionspass är av betydelse för hur inkluderingen tar sig i uttryck (Hultin & Westman, 2014; Nilholm & Alm, 2010; Persson & Persson, 2013; Sjödin, 2014; Takala, 2013; Tjernberg, 2013; Vuolle, 2014).

8.3 Framtida forskning

Kritiken mot den metod Trageton (2014) och Löfgren (2009) använder sig av, kallad 'Att skriva sig till läsning', menar Lundberg (2008) handlar om att för lite forskning finns gällande metoden. Framtida forskning skulle därför kunna titta på vem eller vilka som gynnas av metoden (klass, genus, etnicitet osv). Vidare kan det vara av intresse att studera lärares kompetenser, främst de digitala kunskaper en lärare behöver för att arbeta med metoden för att den ska bli väl fungerande. Att studera måluppfyllelse i ämnet svenska, både i aktuell årskurs men också måluppfyllelsen framåt för de elever som arbetat med metoden under flera år, är också ett tänkvärt forskningsområde. Ger verkligen metoden något mer än andra metoder när det gäller läs- och skrivinlärning?

Då denna studies syfte var att studera lärarnas uttalanden gällande ASL och koppling till inkludering kan det i framtiden också vara av intresse att undersöka hur elever i behov av särskilt stöd ser på metoden. Är man som forskare mer intresserad av själva textproduktionerna öppnar dessa också nya forskningsområden, då det i själva texterna går att se både mängd- och kvalitetsskillnader. Även interaktionen bland eleverna är möjlig att studera mer på djupet. Ett högaktuellt område är ju givetvis också att studera metodens effekt hos andraspråks elever, något som nämndes i studiens forskningsbakgrund vid några tillfällen.

Litteraturlista

Aarsand, P, Melander, H & Evaldsson, AC. (2013). Om media literacy-praktiker i barns vardagsliv I Bagga-Gupta,S, Evaldsson,A-C, Liberg,C & Säljö,R (red) *Literacypraktiker i och utanför skolan* (s.41-63). Malmö: Gleerups.

Ahrne, G, & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Lund: Liber.

Andreasson, I. (2009). *Elevplanen som text-om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?* Göteborgs Studies in Educational Sciences 248.

Berg, E (2011). Läs- och skrivundervisning-Teorier, trender och tradition. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Lund: Liber.

Calkins Mc Cormick, L. (1994). *The Art of teaching Writing*. Portsmouth: Heineman.

Damber, U. (2013). Write to Read in Two Different Practices: Literacy versus Technology in Focus) *Journal of Education and Learning*,2,96-107
doi:10.5539/jel.v2n2p96.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dessen, G. (1990). Barn och rörelse – Barns rörelseutveckling 0-8 år. Stockholm: HLS Förlag.

Feder, P.K & Majnemer, A. (2007) Handwriting development, competency, and intervention. *Development Medicine & Child Neurology* 49, 312-317.

Genlott, A & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98-104 doi 10.1016/j.compedu.2013.03.007.

Gustaffson, I-L. (2013). *www.lektion.se – din kollega på nätet En studie av lektionsförslag för skrivundervisning i skolämnet svenska*. Umeå: Umeå universitet.

Gädda, A & Åbacka, H. (2010). i Heilä-Ylikallio, R & Häggblom, J (red) *Intelligent på tangent*. (s.97-108)) Vasa: Pedagogiska fakulteten.

Hammar-Chirac, E & Einarsson, C. (2013). *Gruppsobservationer: teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Hertzbehr, F. (2006). Genreskrivning under senare skolår: att berätta räcker inte. I Bjar, L (red) *Det hänger på språket!* (s.295-314). Lund: Studentlitteratur.

Holle, B. (1987). Normala och utvecklingshämmande – barns motoriska utveckling. Stockholm: Natur & Kultur

Hultin, E & Westman, M. (2013). Early Literacy Practices Go Digital *Literacy Information and Computer Education Journal*. 4 (2) doi:10.1002/trtr.1398.

Hultin, E & Westman, M. (2013) Textproduktion i det digitaliserade klassrummet I *Critical literacy i svensk klassrumskontext*. Lundgren, B, Damber, U, Umeå: Umeå universitet, 2015, Vol. 22, (s.69-86).

Hultin, E & Westman, M. (2014), *Att skriva sig till läsning Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*. Malmö: Gleerups.

Hyleń, J. (2010). *Digitaliseringen av skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lennander, E & Westberg, L.(2014) Datorn och pennan som skrivdidaktiskt verktyg I Hultin, E & Westman, M. (2014), *Att skriva sig till läsning Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*.(s.69-79) Malmö: Gleerups.

Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande och samtalande, I *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling

Lundmark, B. (2012). *Hur elever i behov av stöd lär sig läsa utifrån - Att skriva sig till läsning*. Umeå: Umeå universitet.

Lundberg, I & Herrlin, K. (2007). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.

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

Löfgren, E. (2009). *Med datorn som skrivverktyg - språk, motorik och bokstavsformer*. Bonniers.

- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik - Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige 2005 årg 10 nr 2. (p 124–138) issn 1401-6788.*
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd”-Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.*
- Nilholm, C & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? On inclusiveness, teacher strategies, and children’s experiences. *European Journal of Special Needs Education, 23(3),(p.239-252).*
- Persson, B & Persson, E. (2013). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever.* Lund: Liber.
- Price-Dennis, D., Holmes, K. & Smith, E. (2015). Exploring digital literacy practices in an inclusive classroom. *The Reading Teacher, 69,(p.195-205).*
- Räihä-Jungar, J. (2010). ”De e bara att börja!” I Heilä-Ylikallio, R & Häggblom, J (red) *Intelligent på tangent.* (s.27-29) Vasa: Pedagogiska fakulteten.
- Sandén, K. (2010). Mångsidiga arbetssätt och motiverade elever i Heilä-Ylikallio, R & Häggblom, J (red) *Intelligent på tangent.* (s.31-40) Vasa: Pedagogiska fakulteten.
- SFS 2010:800. *Skollag.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sjödén, L. (2014). Att arbeta med ASL med klass och individ I Hultin, E & Westman, M. (2014), *Att skriva sig till läsning Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet* (s.39-52). Malmö: Gleerups.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd.* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket.(2015). *IT-användning och IT-kompetens i skolan Skolverkets IT-uppföljning 2015* Dokumentdatum: 2016-03-23 Diarienummer: 2015:00067.
- Stevenson, N.C, & Just, C. (2014). In Early Education, Why Teach handwriting Before Keyboarding? *Early Childhodd Education Journal 42:49-56 doi 10.1007/s10643-012-0565-2.*

- Strömquist, S. (1993). *Skrivprocessen*. Studentlitteratur: Lund.
- Strömquist, S. (2000). *Skrivboken. Skrivprocess, skrivråd och strategier*. Malmö: Gleerups.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Takala, M. (2013). Teaching reading through writing. *Support for learning 28.1 2013* p17-23.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Stockholm: Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Specialpedagogiska institutionen.
- Tjernberg, C & Heimdahl Mattson, E., (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 29, No. 2, 247-256, <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.891336>
- Trageton, A. (2014). *Att skriva sig till läsning IKT i förskoleklass och skola*. Lund: Liber
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vuolle, T. (2014). ASL – ett arbetssätt som skapar trygghet och struktur I Hultin, E & Westman, M. (2014), *Att skriva sig till läsning Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet* (s.53-68). Malmö: Gleerups.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wiklander, M. (2014). *ASL ur ett kommunperspektiv - att stimulera nya arbetssätt och ny teknik i undervisningen* I Hultin, E & Westman, M (red), *Att skriva sig till läsning Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet* (s.27-37) Malmö: Gleerups.
- Elektroniska källor;
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.159813!/Menu/article/attachment/1505_ratt_%20till_kunskap_sarskilt_st%C3%B6d.pdf

Bilagor

Intervjuguide

Bilaga 1

Tema 1: Inledning med frågor om bakgrund och erfarenheter av arbetet med ASL som metod

Lite om dig själv och dina yrkesverksamma år som pedagog.

Presentera din skola. (antal elever, antal pedagoger, tillgång till speciallärare/pedagog osv).

Presentera din klass (antal elever, modersmål, elever i behov av stöd, funktionshinder, antal pedagoger, årskurs)

Berätta kort om hur ASL implementerades på din skola.

Erfarenheter av metoden ASL?

Hur kan ett typiskt ASL-pass se ut i ditt klassrum?

Vilket utrymme har interaktion/socialt samspel i ditt arbete med ASL? Och hur kan interaktionen se ut?

Tema 2: Inkludering

Hur har arbetet/undervisningen på skolan/i ditt klassrum tidigare bedrivits för att möta elever i behov av särskilt stöd? Hur har dessa anpassningar fungerat?

Vad innebär en inkluderande undervisning för dig?

Idag när ni arbetar med ASL – har det förändrat ditt sätt att undervisa? Isf hur?

Och har det förändrat ditt arbete med elever i behov av särskilt stöd? Isf hur?

Vilka vinningar/fördelar finns det för barn i behov av särskilt stöd att arbeta med ASL?

Vilka svårigheter/nackdelar finns det för barn i behov av särskilt stöd att arbeta med ASL?

3. Öppen del för egna tillägg

Informationsbrev till vårdnadshavare

2016-09-12

Hej,

mitt namn är Annica Lidström Olsson. Jag är utbildad lärare och studerar just nu till speciallärare med inriktning mot svenska/språk-, skriv- och läsutveckling, vid Umeå Universitet. Jag läser nu min sista termin och ska precis påbörja mitt examensarbete. Jag har valt att skriva om ASL -Att skriva sig till läsning. Syftet med min studie är att undersöka pedagogers föreställning och tankar om arbetsmetoden ASL kan medföra en ökad inkludering av elever i behov av särskilt stöd.

Jag kommer att genomföra intervjuer med pedagoger på skolan och jag kommer också att göra observationer för att se hur arbetet med Att skriva sig till läsning fungerar i praktiken. Jag vill i och med detta brev informera er om att jag vid några få lektionstillfällen kommer närvara i era barns klassrum för att genomföra mina observationer. I min rapport kommer inga namn på vare sig skola, pedagoger eller elever att nämnas. Jag är inte heller intresserad av att studera enskilda individer. Observationsprotokoll som används kommer endast användas till denna studie och förstöras efter studiens genomförande. Om ni inte vill att jag observerar då ert barn arbetar i klassrummet hör då av er till mig.

För mer information nås jag på; xxxxx

Med vänlig hälsning

Annica Lidström Olsson