

Literacypraktiker i särskild undervisningsgrupp för elever med AST



Disposition

Del 1 BAKGRUND

- mitt forskningsintresse
- autismdiagnoser
- rapporterade svårigheter
- the big five i Lgr 11

Del 2 FORSKNINGSTUDIER

- forskning om AST
- forskning om läs och skriv
- forskning om läs och skriv hos elever med AST

Del 3 MIN STUDIE

- teoretiska utgångspunkter
- preliminära resultat
- Vad säger eleverna?
- Vad säger lärarna och elevhandledarna?



Bakgrund



Utbildning

Privat

Arbete

- Grundskola 7-9 1994-1998
- Gymnasieskola:
 - Individuella programmet 1998 – 2011
 - Introduktionsprogrammen 2011 – 2016
 - *Individuellt alternativ – jobbade med elever med AST*
 - *Språkintröduktion – jobbade med nyanlända elever*



Bakgrund till mitt forskningsintresse - ny skollag 2010:800

- elever med diagnos inom AST inte längre har rätt att välja särskola utan är hänvisade till grundskolan
- målgruppsparagrafen i skollagen (SFS 2010:800 29 kap. 8 §) fastslår vilka elever som har rätt att välja särskola
- Skolverket (2016), handikapporganisationer och forskare framhåller att det finns elever med funktionsnedsättning som har kommit i kläm genom förändringen i skollagen, och som har svårt att uppnå godkända betyg men samtidigt nekas plats i särskola



Bakgrund till mitt forskningsintresse

- Autism och Asperger syndrom är diagnoser som ofta medför läs- och skrivsvårigheter
få studier av äldre barn och ungdomar med AST-diagnoser finns
detsamma gäller studier där gruppen själv får komma till tals (Skolverket, 2017a)
- skillnad mellan de effekter som utvärderas i forskningsstudier och de resultat av utbildning
som föreskrivs i styrdokument (Skolverket, 2017b)
- grundskolans styrdokument Lgr 11 präglas av ett sociokulturellt synsätt på lärande,
Vygotskijs tankar om att lärande sker i *social interaktion* är grundläggande i skolan
(Skolverket, 2012)
- Diagnos inom AST beskrivs innebära en nedsatt funktion i förmågan till *social interaktion*
(ICD-10, DSM5)
- statistik visar att elever med dessa diagnoser har låg måluppfyllelse och hög skolfrånvaro i
den obligatoriska grundskolan (Skolinspektionen, 2012; Autism- och Aspergerförbundet, 2016,
2018)
- skolors bristande kunskaper om konsekvenser av diagnosen uppges medföra en risk för
elevgruppen (Skolinspektionen, 2012; Autism- och Aspergerförbundet, 2016)



Autism- och Aspergerförbundets Skolplattform 2015

”Målgruppsparagrafen (skollagen 29 Kap. 8 §) måste ändras
så att elever som på grund av autism saknar förutsättningar
att klara grundskolans kunskapsmål får läsa enligt grundsärskolans läroplan och kursplan.

Ett förslag till formulering som bättre beskriver särskolans målgrupp är:

... elever som på grund av en begåvningsmässig eller kognitiv funktionsnedsättning, som exempelvis utvecklingsstörning, autism och förvärvad hjärnskada, saknar förutsättningar att klara grundskolans kunskapsmål har rätt att gå i särskola ...” (s. 6)



Autism- och Aspergerförbundets Skolplattform 2019

- En skola för **alla**, inte **en** skola för alla
- Elever med autism når skolans kunskapsmål i mycket lägre utsträckning än andra elever.
- Det råder en omfattande brist på autismspecifik kompetens inom skolan.
- En del elever far så illa av att mötas med oförståelse och okunskap att de inte orkar med sin skolgång.
- Enligt Autism- och Aspergerförbundets medlemsundersökning från 2018 är många av eleverna med autism hemma under en längre eller kortare period på grund av skolsituationen.
- I synnerhet gäller detta flickor i de högre årskurserna.
- Endast 44 procent av de elever som fick betyg höstterminen 2017 var godkända i svenska, engelska och matematik.



Diagnoskriterier

- ICD10 – *försämrad utveckling av socialt samspel, kommunikationsförmåga, begränsat, stereotyp och repetitivt beteende....*
- DSM5 – *varaktiga brister i förmågan till social kommunikation och social interaktion, bristande förmåga till social ömsesidighet, bristande förmåga till icke-verbalt kommunikativt beteende, svårigheter vid omställningar, fixerade intressen, kliniskt signifikant nedsättning av funktionsförmågan socialt, i arbete eller andra viktiga funktionsområden....*
- Bristande förmåga att utveckla, bevara och förstå relationer, alltifrån t ex svårigheter att ändamålsenligt anpassa sitt beteende till olika sociala sammanhang, till svårigheter att leka låtsaslekar med andra eller att skaffa vänner, till avsaknad av intresse för jämnåriga.



The issue of Autism as a social construct

It is significant to note that, although Autistic Disorder has been identified by biomedical and psychiatric practitioners in a variety of cross-cultural settings (cf. Cohen and Volkmar, 1997), **there are many communities** throughout the world in which **autism is neither recognized as a condition nor codified as a mental disorder**.

As emphasized by Edgerton (1993), Ingstad and Whyte (1995), Jenkins (1998), and McDermott and Varenne (1996), among others, **disability is a social construct wherein categories of normalcy and deviance, competence and incompetence are culturally and historically variable**, and whereby attributions and meaning constructions are delineated (avgränsade) **in relation to locally rooted social networks, values, orientations, and life-worlds** (Ochs et al., 2004).



Undersökning om skolors arbete med elever med funktionsnedsättning (Skolverket, 2016)

- 68 % av speciallärarna/specialpedagogerna: kunskapskraven i **Lgr 11** är alltför omfattande, utgör ett hinder i arbetet för att motverka konsekvenser av funktionsnedsättningar
- krävs minst åtta E i betyg vid avslutad grundskola för att uppnå lägsta gymnasiebehörighet
- en skärpning - det tidigare betygssystemet endast uppnå betyg i tre kärnämnen för att bli behörig för studier i gymnasieskolan
- räcker inte längre med faktakunskaper för att nå målen, även resonera, analysera och argumentera
- analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, förmåga att hantera information, begreppslig förmåga avgörande för att klara kunskapskraven i Lgr11
- jämförelse mellan kunskapskrav och svårigheter elever med AST-diagnoser kan ha - till stor del sammanfaller
- betygssystemet i Lgr11 riskerar att påverka lågpresterande elever mer negativt jämfört med den relativa betygsskalan (SOU, 2013)



Eleven kan **läsa** skönlitteratur och sakprosatexter med **flyt** genom att, på ett **i huvudsak fungerande** sätt, **välja och använda lässtrategier** utifrån olika texters särdrag. Genom att göra **enkla sammanfattningar** av olika texters innehåll med **viss koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter** visar eleven **grundläggande** läsförståelse. Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor **tolka** och föra **enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap** i olika verk. Eleven kan också föra **enkla** resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman. Eleven drar då **till viss del underbyggda slutsatser** om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i.

Eleven kan **skriva** olika slags texter med **viss** språklig variation, **enkel** textbindning samt i **huvudsak** fungerande **anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer**. De berättande texter eleven skriver innehåller **enkla** gestaltande beskrivningar och berättargrepp samt dramaturgi med **enkel** uppbyggnad. Eleven kan **söka, välja ut och sammanställa information** från ett **avgränsat** urval av källor och för då **enkla och till viss del underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans**. Sammanställningarna innehåller **enkla** beskrivningar och förklaringar, **enkelt** ämnesrelaterat språk samt i **huvudsak** fungerande struktur, citat och källhänvisningar. Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier så att de olika delarna samspelar på ett **i huvudsak fungerande** sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap. Dessutom kan eleven ge **enkla omdömen om texters innehåll och uppbyggnad** och utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet, kvalitet och uttrycksfullhet på ett **i huvudsak** fungerande sätt.

Eleven kan **samtala** om och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med **enkla och till viss del underbyggda argument** på ett sätt som **till viss del för samtalen och diskussionerna framåt**. Dessutom kan eleven förbereda och genomföra **enkla muntliga redogörelser** med i **huvudsak** fungerande struktur och innehåll och **viss anpassning till syfte, mottagare och sammanhang**. Eleven kan föra **enkla och till viss del underbyggda resonemang** om svenska språkets historia, ursprung och särdrag samt **jämföra** med närliggande språk och beskriva tydligt framträdande **likheter och skillnader**.



dilemma

- autismspektrumtillstånd - mentalisering, central koherens och exekutiva funktioner **även** centrala förmågor i skolans kunskapskrav (Skolverket, 2016)
- förutsättning för att en individ ska få diagnos inom AST - nedsatt föreställningsförmåga och kommunikationsförmåga
- konsekvens - dagens kunskapskrav medfört ökade svårigheter för elever med AST att nå betyg i grundskolan (bl.a. Autism- och Aspergerförbundet, 2012, Skolverket, 2016)
- paradox - vi hänvisar elever till en skolform som samtidigt ställer orimliga krav för godkänd prestation



Personer med AST-diagnoser utgör inte någon homogen grupp

- samtliga diagnosprofiler är individuella
- forskning beskriver dock att en nedsättning i vissa funktioner utöver diagnoskriterierna, i olika grad ofta förekommer i samband med diagnos inom AST
- **central coherence, theory of mind, perception** samt **exekutiva funktioner** (El Zein, Solis, Vaughn & McCulley, 2013; Attwood, 2011; Dahlgren, 2004)

www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/adhd-och-autism---formagor-och-forutsattningar-for-larande/

- förmågan till socialt samspel, central koherens, att se sammanhang, mentalisera, att föreställa sig det man inte ser, medvetenhet om sitt eget och andras tänkande, samordna sin uppmärksamhet med någon annan.



rapporterade svårigheter

- Kommunikation/Interaktion – verbal och icke-verbal kommunikation
- Central coherence - se sammanhang, helheter, mönster
- Theory of mind - mentalisering, föreställningsförmåga
- Perception - visuell, auditiv, kinestetisk, spatial mm.
- Exekutiva funktioner - planera, organisera, generalisera, automatisera, arbetsminne mm.

bl.a. (El Zein, Solis, Vaughn & McCulley, 2013; Attwood, 2011; Dahlgren, 2004)



the big five -

- **analysförmåga** - förklara samband, beskriva orsaker, konsekvenser, växla mellan perspektiv, jämföra
- **kommunikativ förmåga**- samtala, diskutera, motivera, presentera, uttrycka egna åsikter, argumentera, redogöra, formulera, resonera, redovisa
- **metakognitiv förmåga** - tolka, värdera, reflektera, ha omdömen, lösa problem med anpassning till situationen, välja strategi, avgöra rimlighet, pröva och ompröva
- **procedurförmåga** - söka, samla, strukturera, kritiskt granska information, fakta vs värderingar, källkritik, välja metod
- **begreppslig förmåga** - förstå, använda, relatera begrepp till varandra (Svanelid 2014)



- de **översta tre** är med i **80 % av kunskapskraven i Lgr11**
- denna förändring innebär att det gäller att **fokusera undervisningsinnehållet** i grundskolan i högre utsträckning
- veta **hur man ska arbeta** med dessa färdigheter
- kunna ställa rimliga krav på elever med funktionsnedsättningar
- dessa förmågor är just sådant som brukar vara svårt för elever med AST
- social kommunikation och föreställningsförmåga är utmanande



Kommunikation/Interaktion

- nedsatt funktion inom kommunikation och interaktion utgör **ett av de huvudområden** i AST-diagnoser där en nedsatt funktion anges (ICD-10, DSM-5)
- nedsättning i denna förmåga har betydelse för skolsituationen eftersom undervisning och lektionsarbete i **samtliga ämnen utgår från kommunikation** och interaktion mellan elever och lärare
- i relation till läroplanens kunskapskrav där en av de förmågor som betonas är **kommunikativ förmåga**, kan slutsatsen dras att här uppstår ett dilemma



Central coherence

- en diagnos inom AST beskrivs ofta medföra svårigheter med central coherence (Frith, 1989; Happé, 2000; El Zein, Solis, Vaughn & McCulley, 2013; Attwood, 2011; Dahlgren, 2004)
- bristande central coherence kan medföra svårigheter att **se mönster** och förstå **sammanhang**
- i skolarbetet kan det leda till problem med att förstå **helheter** och att **finna det som är relevant** i texter, att **sammanfatta** kan därmed också utgöra svårigheter (Attwood, 2011; Dahlgren, 2004)
- detta medför en motsättning i relation till läroplanens betoning på elevers **analysförmåga**



Theory of mind

- theory of mind, hänger nära samman med **mentaliseringsförmåga** och social kognition, kan beskrivas som förmåga att **sätta sig in i någon annans sätt att tänka** (Falkman, Roos & Hjelmqvist, 2007)
- en diagnos inom AST uppges ofta medföra svårigheter inom detta område (Baron-Cohen et al., 1985; El Zein, Solis, Vaughn & McCulley, 2013; Attwood, 2011; Dahlgren, 2004; Carlsson, 2019)
- en nedsättning i denna förmåga kan medföra svårigheter att **tolka det underliggande budskapet** i texter (Attwood, 2011; Dahlgren, 2004)
- med tanke på läroplanens fokusering av elevernas **metakognitiva förmåga** framgår att hinder i skolarbetet kan uppstå vid nedsatt mentaliseringsförmåga



Exekutiva funktioner

- **arbetsminne** samt förmågan att **planera** och **organisera** innefattas i de exekutiva funktionerna (El Zein, Solis, Vaughn & McCulley, 2013; Dahlgren, 2004), svårigheter med **problemlösning** (Hughes, 2001; Zelazo et al., 2001; Ozonoff et al., 1991; Russel, 1997)
- att **automatisera** och **generalisera** beskrivs ofta utgöra svårigheter i samband med AST-diagnoser (Attwood, 2011)
- förmågan att **förstå abstrakta begrepp**, att **kontrollera impulser** samt **skifta fokus/**anpassningsförmåga (Attwood, 2011).
- svårigheter med dessa funktioner kan medföra hinder att uppnå de kunskapskrav som är relaterade till såväl **procedurförmåga** som **begreppslig förmåga**.



sammantaget pekar detta på

- spänningsförhållande mellan skolans styrdokument och diagnosrelaterade svårigheter
- om en elev har svårigheter inom dessa områden är det avgörande med pedagogiska förhållningssätt som möjliggör måluppfyllelse



- personer med Asperger/högfungerande autism berättar om vad som är viktigast för dem för att det ska fungera i skolan:
- att uppleva sig förstådd – tillitsfulla relationer
- tydliga strukturer och kontinuitet
- förutsägbarhet – att veta innan vad som ska hända
- möjlighet att arbeta ostört
- tydliga mål och instruktioner
- att få avsluta ett arbete, en uppgift innan nya påbörjas
- inte så många olika aktiviteter samtidigt

(överensstämmer med resultat från min studie)



Specialpedagogiska perspektiv

- Kompensatoriska/kategoriska – individen
 - Relationella/kritiska – miljön
 - Dilemmaperspektiv
-
- inom varje utbildningssystem - ett antal dilemman att hantera
 - individers olikhet och rätten till likvärdig utbildning
 - elevers skilda förutsättningar, egenskaper, förmågor och erfarenheter kräver att pedagoger anpassar undervisningen efter dem som individer och utgår ifrån deras individuella behov
 - utbildningssystem ska ge samtliga elever en likvärdig utbildning och utgår ifrån tanken om *likhet* samtidigt som eleverna har rätt att behandlas utifrån sin individuella profil, vilket betonar alla individers *olikhet*
 - i denna komplexitet uppstår ett antal etiska, ideologiska och politiska dilemman (Nilholm, 2011)
 - problematiken placeras i dilemmaperspektivet varken hos individen (som i det kategoriska perspektivet) eller i miljön (som i det relationella perspektivet), utan i ett socialt rum



Läs- och skrivforskning



Studier om AST med relevans för min utgångspunkt

- Studier kring delaktighet i skolan (Falkmer, Granlund, Nilholm, Falkmer 2012, Falkmer, 2013)
- Studier kring hur individer med Autism själva upplever sin livssituation inklusive skolgång (Larsson Abbad 2007)
- Studier kring inkludering, segregering i skolan (Hellberg 2007, Linton 2015)
- Studier kring föräldrars uppfattningar om skola (Falkmer, Anderson, Joosten, Falkmer 2015, Carlsson, 2019)
- Studier kring språk och literacy (Åsberg, 2009; Carlsson, 2019)



Forskning om läs- och skrivutveckling

- kognitiva, sociokulturella och New Literacy-perspektiv på läsande och skrivande
- synen på elevers individuella läs- och skrivutveckling och processen att lära sig att läsa kan förenklat påstås ha gått
- från tankar om *mognad hos individen*
- till uppfattningar om att det handlar om *en kombination av medfödda förmågor och erfarenheter*



Teorier om läs- och skrivutveckling

- Paratore et al. (2011) beskriver en teori om utveckling som inbegriper läs-, skriv- och språkförmågor
- avgörande för läsutveckling; **fonemisk medvetenhet, strukturerad fonem-grafem-koppling, ordförråd, flyt och förståelse** (Horowitz, 2000)
- Paratore et al. lägger dessutom till **motivation och engagemang** vilket till skillnad från de övriga domänerna kan förstås som något som **uppstår i den sociala kontexten**



forts.

- Paratore et al. (2011) - olika faktorer förutspår framgång i tidig och senare läsutveckling
- en faktor som kan förutsäga framtida senare läsutveckling är **sociala färdigheter**
- **relationen mellan lärare och elev** har en indirekt effekt på elevers skolresultat
- ett starkt samband har även påvisats mellan elevers motivation till att engagera sig i skoluppgifter och en **positiv känsla av tillhörighet** både när det gäller **lärarrelationer och acceptans från jämnåriga**
- **klassrumsdeltagande och muntliga språkfärdigheter** har betydelse för skolframgång
- Duke och Carlisle (2011) framhåller att **klassrumskontext** har betydelse för elevers läsförståelseutveckling
- de menar vidare att **statusförhållanden i kamratrelationer kan påverka elevers deltagande i klassrumsdiskussioner**



Forskning om lässvårigheter hos elever med AST

- inom vissa inriktningar av literacyforskning framhålls vikten av att bygga upp *emergent literacy* under förskoleåren för att förebygga senare svårigheter med läsförståelse (Fleury & Lease, 2018).
- *emergent literacy* - exempelvis att veta att bokstäver representerar ljud, vilka möjlig ljudkombinationer språket innehåller samt att veta från vilket håll en text ska läsas
- studier endast i begränsad omfattning om *emergent literacy* hos barn med diagnosen AST (Westerveld et al., 2015)



Forskning om lässvårigheter hos elever med AST

- Brown, Oram-Cardy och Johnson (2012) har genomfört en metaanalys av 36 studier av läsförståelse hos individer med diagnos inom AST, komplext samband mellan läsförståelsesvårigheter och funktionsnedsättningen AST
- de konstaterar att om en individ har diagnos inom AST, medför det att individen med **större sannolikhet har svårigheter med läsförståelse**
- resultaten ligger i linje med slutsatserna i en studie av Miniscalco, Fränberg, Schachinger-Lorenzon och Gillberg (2012) som visar att barn med diagnos inom AST har **svårigheter med läsförståelse i högre grad än med ordproduktion**
- ny avhandling: **hälften** av barnen i studien svårt med **både läsförståelse och ordavkodning**, svårt med **återberättande och ToM**, strukturell språkförmåga betydelse för läsförmåga och återberättande hos barn med autism (Carlsson, 2019)



Forskning om lässvårigheter hos elever med AST

- Åsbergs (2009) visade att när det gäller läsförståelse presterade AST-gruppen signifikant svagare än jämförelsegruppen utan funktionsnedsättning
- visade även att barnen i studien hade **svårigheter med att förstå innehållet i sammanhängande berättelser**, gällde även förståelse för enskilda ord och meningar
- på gruppnivå visade det sig att de **inte** hade specifika **problem med ordavkodningsförmåga**
- även en interventionsstudie - stödjande förståelseutvecklingen hos barn med diagnos inom AST m.hj.a material byggt på **tydliggörande pedagogik**
- barnens hörförståelse påverkades och en **statistisk säkerställd förbättring** uppmättes efter fyra veckors användning av materialet, resultatet var positivt men effekten var inte särskilt stor



Forskning om lässvårigheter hos elever med AST

test av ordavkodning, läsförståelse, fonologisk medvetenhet, läshastighet, ordkunskap, läsriktighet, läsning av noa-ord

- låga resultat både i läsförståelse (82%) och fonologisk medvetenhet (62%)
- samband mellan grad av autism och ordförråd
- högre grad av autismsymptom samband med högre grad av språksvårigheter

An analysis of reading abilities in children with autism spectrum disorders (Nally et al., 2018). *Research in Autism Spectrum Disorders* (47) 14-25.



Forskning om läsundervisning för elever med AST

- Nally et al. (2018) understryker vikten av **tidig bedömning i läsförståelse** hos barn med diagnosen AST
- barn med AST diagnoser har styrkor och svagheter i mötet med läsförståelseuppgifter, avgörande att ta fasta på dessa för att förbereda barnen att **dra nytta av dem tidigt i skolgången**
- svårigheter med läsförståelse - **riskerar att halka efter än mer i takt med stigande ålder** och i mötet med mer avancerade texter
- förespråkar intensiva **läsförståelseinterventioner skräddarsydda** efter elevens specifika läsprofil
- svårigheter med **fonologisk medvetenhet och språkförståelse** medför behov av **strategisk undervisning i de tidiga skolåren**
- lärare behöver arbeta för att utveckla barnens **läsförmågor** och samtidigt stötta barnens **språkutveckling**



Forskning om läsundervisning för elever med AST

- forskning visar dock att **individualisering i läsförståelseträning** är avgörande
- lärare som tar fasta på möjligheterna som elevernas **individuella profil** innebär, erbjuder i större utsträckning elever att **engagera sig i utmanande literacyaktiviteter**
- **interaktionen** mellan lärare och elev förbättras när läraren utvecklar en förståelse för varje elev med diagnosen AST
- lärare behöver **välja stöd efter förståelsen av den individuella elevens behov**, använda mer **flexibla literacyaktiviteter**
- **differentiera instruktioner** på sätt som möjliggör för elever att engagera sig, delta och lära

(Robledo, 2017)



Studier om läsundervisning för elever med AST (ej i svensk kontext)

Whalon och Hart (2011)

- få studier kring hur barn med AST upplever läsinstruktioner i kontexten av naturliga lärmiljöer
- studerat elever med AST och den läsundervisning de fick i ordinarie klassrumsmiljö
- **begränsad exponering för systematisk förståelseinstruktion** hindrade utvecklingen av literacy för eleverna i studien

Ruppar (2015)

- elever **passivt engagerade i läsaktiviteter**, som att **lyssna utan möjlighet till interaktion**
- elevers **aktiva deltagande** i skriftlig och talad expressiv kommunikation var **underdimensionerad**
- literacy är identifierat som högprioriterat när det gäller undervisning av elever med funktionsnedsättning
- nödvändigt att förstå hur praktiken ser ut för att kunna utforma rekommendationer för förbättrad literacyundervisning



Studier om läsundervisning för elever med AST (ej i svensk kontext)

Nghia Nguyen, Leytham, Schaefer Whitby och Gelfer (2015)

- metoder för literacyundervisning hos elever med AST där läsförståelseutveckling är i fokus, fem steg;

- att bygga upp förförståelse
- skapa mentala bilder
- göra tydliga kopplingar
- engagera till diskussioner med hjälp av reciproka frågor
- sammanfatta genom att bygga orsakssamband och orsakskedjor



Studier om läsundervisning för elever med AST

- centralt att lära elever att stötta sin egen kognitiva process genom strategier
- lära ut metoder för att aktivt processa text och lära från den
- vad som är viktigast beror på vad som ska läras, innehållet eller
- hur man lär från en text – exempelvis genom att summera, finna budskapet, förutsäga händelser och ställa frågor till ett innehåll
- olika texttyper medför olika svårigheter
- därför lära ut både *content enhancements* och *strategy instruction*
- anpassningar i undervisningen - bilder, skrivna ord, objekt, särskild organisering av närmiljön, scheman, kartor, märken, etiketter, organisationssystem, tidslinjer, skriftligt stöd och visuella diagram
- *graphic organizers* kan användas för att organisera viktig information och dra elevers uppmärksamhet till de mest relevanta detaljerna (Knight & Sartini, 2014)



Studier om läsundervisning för elever med AST

- strategi - läraren modellerar ett problem för eleven, guidar eleven genom lösningen och testar därefter eleven på vad denne har lärt sig
- modelleringen kan även användas för att illustrera den metakognitiva process som används vid läsförståelse
- berättelsekarta, där olika element från en berättelse ingår; karaktärer, tid, plats, början, mitten och slut
- läraren tydliggör berättelsens vem, var, vad (om föremål och händelser)
- rapporter om god visuell förmåga i förhållande till verbal förmåga
- skriftliga texter – permanenta, möjlighet att gå tillbaka och läsa igen, dra nytta av visuell förmåga (Knight & Sartini, 2014)



Studier kring skrivsvårigheter hos elever med AST

Using Evidence-Based Practices to Teach Writing to Children With Autism Spectrum Disorders (Asaro Saddler, 2016)

- kognitiva och psykologiska *tester som identifierar svårigheter* med skrivande hos individer med AST *men få interventionsstudier* kring skrivande hos elever med AST
- ex. på kognitiva, sociala och akademiska svårigheter med skrivande som elever med AST kan uppleva:
- planering och skrivande av berättelser, skriva för tänkt mottagare
- bokstavligt tänkande, svårigheter att förstå abstrakta koncept, nedsatt föreställningsförmåga samt organisationsförmåga, svårigheter att förutse framtida möjliga scenarier
- Theory of mind - samordning, ta andras perspektiv – mentalisering
- specialintressen
- språksvårigheter – receptivt, expressivt
- finmotorik
- nedsatt förmåga till självreglering, uppmärksamhet, planering



Strategier som kan främja skrivande hos elever med AST

- teknikstöd i instruktioner, tränings- och dataprogram, interventioner
- self-management – stegvis: utveckla bakgrundskunskap, diskutera, modellera, memorera, stötta, självständig övning
- visuella stöd – bildledtrådar, scheman, kartor, skriftliga stöd, märken och symboler
- kamratstöd i skrivträning – samarbete, samskrivning

(Asaro Saddler, 2016)



Behov av studier ur fler perspektiv

- Forskning om kommunikativa funktionshinder präglas fortfarande av en traditionell vetenskaplig förståelse där en monolingvistisk, endimensionell modalitet upprätthålls som norm,
- detta trots att det skett en förskjutning i synen på och forskning om lärande i riktning **från kognition och språk mot situerat lärande och språkande** (Bagga-Gupta et al., 2013).
- Språktillägnande är inte endast en **mental och kognitiv process** utan även en **social och interaktionell process** inom vars ramar barns deltagande och språkliga utveckling äger rum. Hur dessa ramar gestaltar sig har **betydelse för barnets möjligheter till deltagande och språkutveckling** (Fast, 2011).
- Det är nödvändigt att anlägga en social förståelse av literacy i det moderna pluralistiska samhället anser Gee (2008) som menar att **vi inte kan förstå språk i dess fulla bemärkelse utan att inbegripa de sociala diskurser vi ingår i.**



Min studie



Studiens ramar

- interaktion som avgörande för lärande
- forskningsresultat från kognitivt inriktade studier som del av bakgrund i min studie
- jag studerar dock literacy ur ett socialt perspektiv i klassrumskontext

Syftet är att studera och synliggöra i literacypraktiker i särskild undervisningsgrupp för grundskoleelever med diagnos inom AST samt konsekvenser för elevgruppen i realiseringen av grundskolans kursplaner.

övergripande forskningsfråga:

Vilka förutsättningar, hinder och möjligheter för deltagande i literacypraktiker framträder för fokuseleverna?



Min studie – etnografi

observationer, filmer, intervjuer med elever och personal

- Hur ser jag på läsning och skrivning i detta projekt?
- Vad är det jag studerar?
- Har jag fått syn på några av de pedagogiska metoder som beskrivs i forskning?
- Sociokulturell syn på läs och skriv
- New Literacy Studies – deltagande i literacypraktiker



Kärnan i etnografi

- den spänning som uppstår mellan etnografens försök att **förstå människors perspektiv inifrån deras miljö**, samtidigt som denne **betraktar individerna och deras beteenden utifrån** på sätt som kan vara främmande för forskningspersonerna i fråga (Hammersley, 2006)
- denna **dubbla uppgift** ger upphov till en dynamik som riskerar att gå förlorad i de fall då etnografen endast ser som sin uppgift att inifrån skildra
- **video som metod** har tillfört ökade möjligheter till båda dessa dimensioner av etnografiska studier



Definition av Literacy

”Literacy is a symbolic system used both for communicating with others and for representing the world to ourselves”
(Barton, 2007, s 7).

Literacyhändelse (Literacy event)

observerbar interaktion kring text (Heath, 1983; Barton, 2007)

Literacypraktik (Literacy practice)

de sociala praktiker som associeras med skriftspråk (Barton, 2007)



autonom syn på literacy

Den autonoma modellen - literacy ses som en kontextlös, universell teknik och kan definieras separat oberoende av kontexten (Barton, 2007)



ideologisk syn på literacy

Den ideologiska modellen - situationen bestämmer definitionen av literacy, literacy betraktas som en social praktik beroende av kontexten (Street, 1984)



Image courtesy of Creative Commons

Kunskapsbidrag

- en etnografisk ansats där literacy som social praktik studeras kan bidra med kunskap om vilken betydelse den sociala kontexten har för läs- och skrivlärande för elever som identifierats ha svårigheter med social interaktion
- med ett synsätt som innebär att literacy är något en individ använder sig av tillsammans med andra i sin omgivning kan kunskaper om samspel uppnås vilket kognitivt inriktade studier inte kan beskriva
- genom att anlägga ett perspektiv där läs- och skrivprocesser förstås som en social praktik kan studien bidra med kunskap om hur läs- och skrivprocesser tar form i social interaktion med relevans för forskning om lärande i relation till diagnosen AST
- vill vidga vår förståelse för fler aspekter kring läs- och skrivutveckling hos elever med diagnosen AST och komplettera de kognitivt inriktade studier som dominerat området



Etnografiska studier kring Literacy i svensk klassrumskontext

- visar på vikten av lärares medvetenhet om den avgörande roll som språk och interaktion spelar i lärande
- utgår från sociokulturell teori – språket är kontextbundet
- studerar situerad klassrumspraktik



Varför studera klassrumsinteraktion?

Classroom interaction and its potential for literacy learning (Schmidt & Skoog, 2017)

- **interaktionsprocesser avgörande för literacylärande**
- de **interaktionsmönster** som är situerade i den sociala klassrumspraktiken **har konsekvenser för elevernas literacyutveckling**
- för att utveckla tänkande och lärande måste **eleven börja i sina egna erfarenheter** och från det de är kapabla till just nu
- **elever är beroende av interaktion** för användningen av språk för att kognitivt processa, sortera och förstå koncept och **för att utveckla kunskap** i relation till olika innehåll
- behov av ökad förståelse för hur interaktion är organiserad och varför och **vad olika interaktionsmönster / reportoarer innebär för olika elever**
- språkanvändning i interaktion har avgörande betydelse för tänkande och lärande (Vygotsky, 1978)
- dialogic teaching (Bakhtin, 1986) sociocultural teori (t.ex.. Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2000)



fältstudien

- Skolår 7-9
- Särskild undervisningsgrupp för elever med neuropsykiatrisk funktionsvariation
- Samtliga elever har anpassad studiegång (Skollagen 3 kap 12 §) och åtgärdsprogram (Skollagen 3 kap 9 §)
- 24 elever inskrivna
- 3 klasser
- 15 elever deltar i studien
- vistelse på "kortis" efter skoldagens slut (LSS)
- 10 pedagoger deltar – 5 lärare, 5 elevhandledare



Skollagens bestämmelser kap. 3

Utformningen av det särskilda stödet i vissa skolformer

10 § För en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås.

Särskild undervisningsgrupp eller enskild undervisning

11 § Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt 9 § för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till.

Anpassad studiegång

12 § Om det särskilda stödet för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan inte i rimlig grad kan anpassas efter elevens behov och förutsättningar, får ett beslut enligt 7 § innebära avvikelser från den timplan samt de ämnen och mål som annars gäller för utbildningen (anpassad studiegång). I grundskolan, specialskolan och sameskolan ska den anpassade studiegången utformas så att eleven så långt som möjligt får förutsättningar att nå behörighet till gymnasieskolans nationella program.

Rektorn ansvarar för att en elev med anpassad studiegång får en utbildning som så långt det är möjligt är likvärdig med övrig utbildning i den aktuella skolformen. *Lag (2017:620).*



Forskningsetik

Sätt att betrakta samtycke (Rogers et al., 2016)

- något som ständigt förhandlas under studiens gång – exempel från min studie
- vara lyhörd inför barnens signaler och inställning till sin medverkan i studien oavsett givet samtycke
- forskaren behöver vara förtrogen med och uppmärksam på de olika sätt barn och ungdomar kan kommunicera på
- balansen mellan att beskriva en rik kontext och att skydda sina forskningspersoner



Verksamhetens organisering

- Klassrum i avskildhet
- Eget uppehållsrum
- Få elever per klass
- Hög personaltäthet
- Lärare och elevhandledare
- Korta lektioner
- Raster emellan varje lektion
- Individuella anpassningar – veckoschema, vid prov, undantagsbestämmelsen vid betygssättning



Skollagen 10 kap 21 § Undantagsbestämmelsen

Om det finns särskilda skäl får det vid betygssättningen enligt 19 och 20 §§ bortses från enstaka delar av kunskapskrav som eleven ska ha uppnått i slutet av årskurs 6 eller 9. Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav.



Extra anpassningar - samtliga elever (individuella kan tillkomma)

Organisationsnivå

- Extra samtal och uppföljning med eleven under en period/utökad mentorstid
- Omfördelning av resurser inom arbetslaget
- Tillgång till speciallärare/specialpedagog för extra stöd i klassrummet
- Tillgång till speciallärare för enskild undervisning/mindre grupp

Gruppnivå

- Skriven lektionsinstruktion på whiteboard/smartboard eller individuellt
- Extra genomtänkt placering av eleven i klassrummet
- Genomtänkt placering av läraren i klassrummet för elevens skull
- Anpassning av rummet t.ex. avgränsande med skärm
- Strategier som används i hela klassen och som särskilt gynnar eleven, t.ex. viss ordningsregel
- Mindre arbetsgrupper inom klassens ram
- Förförståelse om vad nästa avsnitt/ämnesområde ska handla om
- Tydliggörande av schema för eleven, t.ex. med olika färger för olika ämnen
- Variation i undervisningen – elevens inlärningsstil möts



forts. extra anpassningar

Individnivå

- Anpassade arbetsuppgifter – förenklade arbetsuppgifter, färre uppgifter etc.
- Utökad kontakt med vårdnadshavare, t.ex. möten, telefon/mailkontakt, kontaktbok
- Möjlighet till anpassning i provsituationen, t.ex. muntliga prov, läshjälp, förlängd provtid, möjlighet att göra provet enskilt/ i mindre grupp

Läromedel

- Stöd med att välja rätt böcker i biblioteket

Raster

- Vuxen i kapprum i samband med rast, skolstart och skolslut
- Rastaktiviteter styrda av vuxna – stöttning till eleven att välja dessa

Verktyg

- Tillgång till inläsningstjänst
- Användning av digitalt stöd i större utsträckning t.ex. dator, Ipad, Ipod



Utgångspunkt i elevens behov

Elever med autismspektrumtillstånd (AST) är ingen homogen grupp. Därmed kan inget enskilt undervisningsupplägg möta behoven hos alla inom denna grupp. Stöd i alla undervisningssituationer behöver baseras på den enskilda elevens behov.

Vanliga komponenter att ta hänsyn till:

- struktur av miljö, tid och aktiviteter
- elevens styrkor, till exempel de visuella
- elevens självinitierade kommunikation
- elevens specialintressen

(Skolverket, 2014)

När social, pedagogisk och fysisk miljö – samspelar utifrån barnets och elevens behov och förutsättningar kan utbildningen bli tillgänglig

(SPSMs Tillgänglighetsmodell)



Videostudier

- mikroanalys av mänskliga praktiker kan visa hur sociala strukturer formas, upprätthålls och förändras
- synliggöra avgörande detaljer i en pedagogisk verksamhet
- synliggöra kulturella praktiker och nyanser i interaktion
- multimodalitet – gester, blickar, bilder, ljud, språk som tal och text
- förbättrade sätt att analysera och tolka barns erfarenheter, språkliga och kroppsliga handlingar, icke-verbala interaktion och kommunikation
- erbjuder ett sätt att ge barn en röst och ett sätt för vuxna att lyssna på dem

(Rutanen et al. 2018)



01	Lar:	Vad är det du vill säga <u>där</u> då? Han är en? Vad menas med <u>det</u> ? ((Lars står upp bakom Billy, tittar på skärmen och pekar på skärmen))
02	Bil:	Vadå? <u>Drifter</u> ?
03	Lar:	Ja. Vad <u>menar</u> du med det liksom? Han är en rally snedstreck drifter. [Vad menar du med det?] ((Lars pekar på skärmen igen))
04	Bil:	[Ja eh, han är] så här både <u>och</u> ((Billy tittar upp på Lars))
05	Lar:	Men vad menas med <u>ordet</u> ↑ ? Vad? ((Lars pekar på skärmen igen)) ((Lars drar ut en stol med vänster hand, petar upp glasögonen och sätter sig vid bordet bredvid Billy)) ((Lars tittar på Billy))
06	Bil:	Menar du <u>rally</u> eller drifter?
07	Lar:	Ja vad <u>menas</u> med det liksom? Vad? ((Lars tittar på Billy))
08	Bil:	Han Han Vet du vet du vad rally är? ((Billy tittar ner i bordet))
09	Lar:	Alltså när man <u>kör</u> rally det vet jag ju vad det är [ja] ((Gör en gest med händerna som visar hur man håller i en bilratt)) ((Lars knäpper händerna igen och tittar på Billy))
10	Bil:	[Ja] han kör fast när han är drifter kör han, driftrar kör han ((Billy tittar ner i golvet))
11	Lar:	Vad vad är <u>det</u> då? Jag vet inte vad det är ((Lars slår ut med händerna))
12	Bil:	Jag kan visa här ((Billy söker på datorn och visar film på sin dator)) ((Lars harklar sig))
13	Bil:	Så där ((Både Lars och Billy tittar på datorskärmen))
14	Lar:	Alltså han han åker runt å (.) ja ↑
15	Lar:	Ska man, ska man skriva -
16	Lar:	Ja du kan gå tillbaka så ska vi se ((Billy går in på sitt textdokument på datorn igen))
17	Lar:	Ska du bara - =
18	Lar:	Han är - =
19	Lar:	Det är stort H då eftersom det är punkt där va ((Lars pekar på skärmen och Billy tittar på skärmen))
20	Lar:	Han är en rally (.) snedstreck drifterförare. Kan man skriva det då? ((Lars tittar på Billy))
21	Bil:	Jaa:
22	Lar:	Så förstår man bättre vad du <u>menar</u>
23	Lar:	Så
24	Lar:	Mm ↑ Bra ((Lars reser sig upp från stolen))
25	Lar:	Då är du <u>där</u> va ((Lars går runt Billy och pekar på instruktionspappret på bänken))
26	Bil:	°Mm°



- Smeknamn "Ken"

tid: 00.02.54 – 00.04.08

- Stor bokstav Long Beach

tid: 00.08.50 – 00.09.12

- Är född

tid: 00.09.20

- Födelsedatum

tid: 00.09.47, 00.10.10 – 00.10.42

- Rally/drifter (transskriptet)

tid: 00.10.43 – 00.12.20

- Sponsorer

tid: 00.12.28 – 00.16.22

Ken Block

Kennet "Ken" Block han är född den 21 november 1967 i Long Beach California i USA. Han är en rally/drifter förare

sponsor:

Analys av exemplet

Första analysnivå

- lärande som förändrat deltagande i en praktikgemenskap - sekvensen belyser hur ny förståelse bildas hos dem båda
- interaktionsanalys/samtalsanalys - få syn på hur de båda bidrar med kunskaper som formar literacyhändelsen (ex. Melander Bowden, 2019)
- meningsskapande sker med hjälp av en pluralitet av resurser;
- sig själva, papper, penna, datorn som skrivverktyg, datorn som kunskapskälla där information på internetsidor ingår som del i deras samspel
- m.h.a. verbalt och skriftligt språk, gester, rörliga bilder på nätet sker meningsskapande, deras gemensamma förståelse vidgas, båda blir del i varandras kunskapande
- Billy bidrar med kunskap om innebörden av ordet Drifter
- Lars bidrar med kunskaper om skrivregler som möjliggör för Billy att få ner sina kunskaper om personen i skrift
- Lärandebana - *Learning Trajectory* , förändring i positionerna som *Knowing* och *Unknowing*
- *Talk-in-interaction* (Schegloff, 1992)
- *Writing-in-interaction* (Mondada & Svinhufvud, 2016)



Exempel på Mentalisering

- i sekvensen syns att Billy använder sig av denna förmåga när han frågar om Lars vet vad rally är, han utgår ifrån att Lars kanske inte vet vad han själv vet
- Billy löser problemet lokalt, dvs han får Lars att förstå vad ordet Drifter betyder genom att använda datorn som resurs när han inte lyckas förklara det verbalt (han visar film med en Drifter på datorn)
- Billy får hjälp av Lars med att lösa problemet i nästa nivå, vilket var uppgiften – att skriva för en tänkt läsare/publik om den utvalda personen
- Lars hjälper Billy att formulera tankarna i skrift så att läsare eller åhörare ska förstå vad en drifter är



Analys av exemplet

Andra analysnivå

- det som framgår i exemplet och i mina andra exempel är hur goda relationer ligger som en grundförutsättning i de literacyhändelser som formar klassrummets literacypraktiker
- vill relatera resultaten av den första analysnivån till begreppsapparat inom Relationell specialpedagogik
- vare sig Billy eller Lars vet vad den andre kommer att säga i nästa tur och hur de själva kommer att respondera på det som sägs härnäst – genuin osäkerhet (Asplund, 1992)



Asplund (1992, s 45)

I **genuin kommunikation** råder alltid en genuin osäkerhet.

Jag vet inte vad jag har sagt innan du har svarat och
du vet inte vad du har sagt innan jag har svarat.

Du *visar mig* vad jag har sagt och jag *visar dig* vad du har sagt.



Forskning i och om relationell specialpedagogik koncentreras här till möjligheter för och hinder mot elevers omedelbara delaktighet i genuina relationsprocesser (Aspelin, 2013, s. 185).



Beskrivningar av central aspekt i relationell specialpedagogik (Aspelin red., 2013)

- *we must be others if we are to be ourselves* Mead (1925/1964)
- *det mellanmännskliga* Buber (1953/1990)
- *relationer föregår allt enskilt handlande och tal* Arendt (1958/1986)
- *mellanmännskliga relationer i utgångspunkt,
det unika framträder i mötet mellan oss* Von Wright (2002)
- *mellanrummet, the gap* Biesta (2004)
- *the relational being, sam-konstituering* Gergen (2009)
- *utbildningens brännpunkt i sam-varo* Aspelin (2013)



Avgörande distinktioner (Aspelin & Persson, 2011)

Pedagogiskt tillvägagångssätt

- målmedvetet agerande från lärarens sida
- slags `hantering´ av elever och relationer

Pedagogiskt möte

- läraren omedelbart närvarande och delaktig i relationen till eleven
- läraren bekräftar eleven sådan den *är* men också sådan den *kan bli*
- oförbehållsamhet, vakenhet
- växelverkan mellan närhet och distans



Vad säger eleverna?

Jag tycker jag behöver lite lugn och ro och så där.

(Zack skolår 8)

Där fick man inte så mycket hjälp (om sin förra skola).
Man får mycket mer här.

(Zack skolår 8)

Att de hjälper mer och förklarar bättre här.

(Billy skolår 8)

Man får den hjälpen man behöver, ifall man behöver
extra hjälp och kanske inte fattar. Det är ju fler lärare här

(David skolår 9)



Hampus och Marcus

Alla är utbildade pedagoger, alla vet hur man lär. På min förra skola hade vi en resurs liksom men de visste inte riktigt hur man lärde ut på ett bra sätt, så man satt ju en hel lektion och försökte förstå vad de menade, så alla är ju väldigt bra utbildade här (Marcus skolår 8)

Samma som Marcus, på min förra skola då var det nån som var extralärare där, och då räckte jag upp handen och då sa den att "jag måste gå till andra som också behöver hjälp" men jag hade ju knappt fått nån hjälp. (Hampus skolår 9)

Lärarna är bra och jag blir inte retad här som i förra skolan. (Hampus skolår 9)



Karl skolår 9

Jag: Gillar du det här med att ha egen arbetsplats med skärmar?

Karl: **O ja. Det gillar jag verkligen.**

Jag: Vad är det som är bra?

Karl: **Ja, då kan man sitta och va för sig själv, göra lite vad man vill då och då. Så man inte behöver vara med alla andra hela tiden. Det är bra att vara själv ibland.**

Jag: Vad är det som är bra med arbetssättet här jämfört med skolor där du har gått förut?

Karl: **Det är väl mest att få sitta själv egentligen.**



Vad säger lärarna?

Båda är lärare i svenska, Nina är dessutom speciallärare, Birgitta är snart färdig specialpedagog

- Nina pratar om den ordinarie skolans misslyckande och att det i den bästa av världar inte skulle behövas särskild undervisningsgrupp i lika stor utsträckning
- Birgitta menar att många elever har haft assistent i ordinarie klass men det är inte det de behöver, utan lugnare mindre sammanhang
- Vi kommunicerar så mycket runt texter hela tiden i alla ämnen, både på individuell basis och i gruppen
- Att göra inferenser och att läsa mellan raderna är svårt för många av våra elever men med stöd så kan klara det. Om man liksom hjälper dem fram genom led, alltså frågor som får dem att tänka i rätt riktning. Men det är ju också en hel del som är jätteduktiga på det



Nina och Birgitta

- grunden är **relationen**, det liksom hänger ju ihop alltihopa
- definitivt är det att **skapa förtroende**, en relation till eleverna man jobbar med
- **tiden**, att vi har **korta effektiva lektioner**
- och sen är det ju **individualiseringen**
- organisation av tid och rum



Nina och Birgitta

- det vi hinner göra är att skapa en relation till varje elev
- jag har tid att prata med alla och ge varje elev tid
- här hinner man liksom lyssna
- relationen är så viktig för att vi ska kunna få förtroendet att stötta dem i deras kunskapsinhämtning och att må bra



Klassrumsinteraktion

foto från den pågående studien exkluderat



Individualisering

foto från den pågående studien exkluderat



Vad säger elevhandledarna?



Vad framträder i observationerna?

- Interaktion
- Dialog
- Kommunikation
- Samtal
- Relation
- Flexibilitet
- Öppenhet
- Delaktighet
- Gemenskap
- Vänskap
- Trygghet



Preliminära resultat - innan materialet är färdiganalyserat

- Omsorgsetik - situerad, inga principer kan styra i omsorgsrelationer (Noddings, 1999; Christiansson-Banck, 2013)
 - Omsorgsetiken bygger på en responsivitet, **lyhördhet i relation till den andre** och är riktad mot individer i deras partikularitet. För att kunna möta den andres behov krävs förmåga att upptäcka och tolka dem rätt. (Colnerud, 2006)
-
- Vygotskijs zpd
 - Scaffolding
 - Modellering (explicit – implicit)



Preliminära resultat - innan materialet är färdiganalyserat

- ingen enskild evidensbaserad pedagogisk metod rapporterad i kognitiva interventionsstudier följs, varken allmänna metoder eller metoder som studerats specifikt för elever med AST, (delar ur tex Knights & Sartini, Asaro-Saddler, Nelly et al.)
- interaktionen mellan elever och lärare är en grundläggande förutsättning för elevernas deltagande i literacypraktiker
- grunden för denna interaktion är goda relationer
- flexibilitet, lyhördhet, följsamhet
- struktur i organiseringen – visuella stöd, schema för dagen, korta pass, egna arbetsplatser, anpassad studiegång
- individanpassat



Synliga delar av kända modeller/ramverk

- Four resources model (Luke & Freebody, 1999) code breaking, meaning making, text use, text analysis
- Reciprocal Teaching (Palincsar & Brown, 1984) strategier som goda läsare använder vid läsförståelse; att förutspå, att ställa frågor, att reda ut oklarheter och att sammanfatta, strategier tränas och leder till ökad läsförståelse
- Transactional Strategies Instruction (Pressley et al., 1992), bygger på två principer: utbyte av strategier mellan lärare och elever och utbyte av det meningsskapande som sker mellan lärare och elever ur texten
- Questioning the Author (Beck, McKeown, Hamilton & Kugan, 1997) modell för strukturerade textsamtal, läsaren ställer frågor som ifrågasätter författarens och textens auktoritet, bli medveten om att författaren bakom texten påverkar både textens innehåll och läslighet



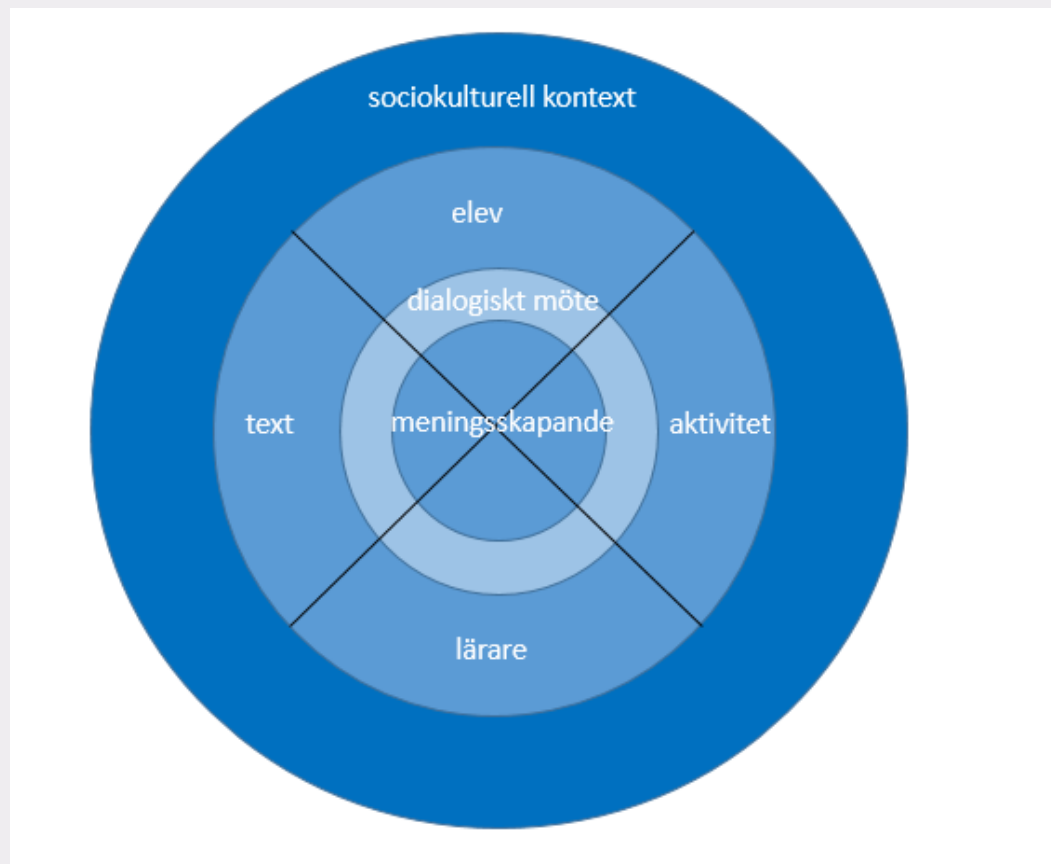
Synliga delar av kända modeller

Cummins (2001) framework for successful academic learning

- Stöttning av elevers språk- och literacyutveckling
- Fokus på mening – att göra innehåll i texter förståeligt
- Medvetenhet om språkets former och användning
- Bygga på innehållet för att stödja aktiv och meningsfull användning av språket
- Dessa tre samspelar och är beroende av varandra
- Interaktion mellan lärare och elev – både tankeengagemang och personligt engagemang
- Om eleven känner att dennes språkliga och kulturella bakgrund inte värdesätts i klassrummet leder det till motstånd mot personligt engagemang – hinder för interaktion, språklig kommunikation och literacylärande
- Avgörande att utgå från elevens tidigare kunskap och erfarenheter



Vad karaktäriserar **literacyhändelserna** som bidrar till att forma elevernas deltagande i klassrummets **literacypraktiker**?



Referenser

- Asaro-Saddler, K. (2016). Using Evidence-Based Practices to Teach Writing to Children With Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure*, 60(1), 79–85, 2016 DOI: 10.1080/1045988X.2014.981793
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2013). *Red. Relationell specialpedagogik i teori och praktik* Kristianstad University Press 2013:02
- Asplund, J. (1992). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Attwood, T. (2011). *Den kompletta guiden till Aspergers syndrom*. Lund: Studentlitteratur.
- Autism- och Aspergerförbundet (2016; 2018). Skolenkät.
- Autism- och Aspergerförbundets blogg (2012, 19 september). Mårtensson, N. Går det att sätta rättvisa betyg? <https://autismasperger.wordpress.com/2012/09/19/gar-det-attsatta-rattvisabetyg/> [Hämtad 2016-10-10]
- Autism- och Aspergerförbundet (2015; 2019). Skolplattform.
- Bagga-Gupta, S., Evaldsson, A., Liberg, C., & Säljö, R. (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerups.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind” *Cognition*, 21 (1985) 37–46
- Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Brown, H. M., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A Meta-Analysis of the Reading Comprehension Skills of Individuals on the Autism Spectrum. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(4), 932-955. doi: 10.1007/s10803-012-1638-1
- Carlsson, E. (2019). *Aspects of Communication, Language and Literacy in Autism Child Abilities and Parent Perspectives*. Doktorsavhandling Göteborg: Göteborgs Universitet.



- Christiansson-Banck (2013). "Behandlas typ som en människa" Hur elever på ett specialutformat program ser på relationers betydelse I Aspelin, J. red.(2013). Relationell specialpedagogik i teori och praktik. Kristianstad University Press.
- Colnerud, G. (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. Utbildning och demokrati. 2006, VOL 15, NR 1, 33–41
Tema: Pedagogisk filosofi, etik och politik.
- Cummins, J. 2001. Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society. 2nd ed. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Dahlgren, SO (2004). Annorlunda tänkande och informationsbearbetning vid autism. Hämtad från
http://habilitering.se/sites/habilitering.se/files/annorlunda_tankande_vid_autism_1.pdf
- DSM-5 (MINI-D 5, 2015)
- Duke, N. & J. Carlisle. (2011). 'The Development of Comprehension', pp. 199-228. I Kamil, Michael. et al. eds. (2011). Handbook of Reading Research. Volume IV. New York: Routledge.
- El Zein et al. (2013). Reading Comprehension Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders: A Synthesis of Research. J Autism Dev Disord (2014) 44:1303–1322 DOI 10.1007/s10803-013-1989-2
- Fast, C. (2011). Att läsa och skriva i förskolan. Lund: Studentlitteratur.
- Falkman, Roos, Hjelmqvist (2007). Mentalizing skills of non-native, early signers: A longitudinal perspective. EUROPEAN JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2007, 4 (2), 178–197
- Falkmer, M., Granlund, M., Nilholm, C., & Falkmer, T. (2012). From my perspective-Perceived participation in mainstream schools in students with autism spectrum conditions. Developmental Neurorehabilitation, 2012, Vol.15(3), P.191-201, 15(3), 191-201.



- Falkmer et al. (2015). Parents' Perspectives on Inclusive Schools for Children with Autism Spectrum Conditions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2015 Vol. 62, No. 1, 1–23, <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2014.984589>
- Falkmer, M. (2013). From Eye to Us. Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions. Doktorsavhandling. Högskolan i Jönköping.
- Fleury, V.P., Lease, E.M. (2018). Early Indication of Reading Difficulty? A Descriptive Analysis of Emergent Literacy Skills in Children With Autism Spectrum Disorder. *Early Childhood Special Education* 2018, Vol. 38(2) 82 –93 DOI: 10.1177/0271121417751626
- Frith, U. (1989). A new look at language and communication in autism <https://doi.org/10.3109/13682828909011952>
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies Ideology in discourses* Third edition
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1 (1), 3-14
- Happé (2000). Parts and wholes, meaning and minds: Central coherence and its relation to theory of mind In: S.
- Heath, B. S. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hellberg, K. (2007). Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. Doktorsavhandling. Linköpings universitet.
- Horowitz, F.D. (2000). Child development and the PITS: Simple questions, complex answers, and developmental theory. *Child development*, 71, 1-10
- Hughes, C. ~2001!. Executive dysfunction in autism: Its nature and implications for the everyday problems experienced by individuals with autism. In J. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, & P. Zelazo ~Eds.!, *The development of autism: Perspectives from theory and research* ~pp. 255–275!. Mahwah, NJ: Erlbaum.



Hugo, M. föreläsning 190205 Karlstads Universitet.

ICD-10-SE (2016)

Knight, V. F., Sartini E. (2014). A Comprehensive Literature Review of Comprehension Strategies in Core Content Areas for Students with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord* (2015) 45:1213–1229 DOI 10.1007/s10803-014-2280-x

Larsson Abbad, G. (2007). "Aspergern, det är jag" En intervjustudie om att leva med Asperger syndrom. Doktorsavhandling. Linköping Studies in Arts and Sciences No. 395 Studies from the Swedish Institute for Disability Research No. 22 Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande Linköping/Örebro 2007

Linton, A-C. (2015). *To include or not to include: Teachers' social representations of inclusion of students with Asperger syndrome*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.

Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further notes on the Four Resources Model. Reading Online. www.readingonline.org/research/lukefreebody.html

Melander Bowden, H. (2019). Problem-solving in collaborative game design practices: epistemic stance, affect, and engagement. *Learning, Media and Technology* doi: 10.1080/17439884.2018.1563106.

Miniscalco, C., Fränberg, J., Schachinger-Lorentzon, U., & Gillberg, C. (2012). Meaning what you say? Comprehension and word production skills in young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 204-211. doi:10.1016/j.rasd.2011.05.001

Mondada, L., Svinhufvud, K. (2016). Writing in interaction. *Language and Dialogue* 6(1):1-53.

Nally, A., Healy, O., Holloway, J., Lydon, H. (2018). An analysis of reading abilities in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* 47 (2018) 14-25

Nguyen, N. N., Leytham, P., Whitby, P. S., & Gelfer, J. I. (2015). Reading Comprehension and Autism in the Primary General Education Classroom. *Reading Teacher*, 69, 71-76. doi:10.1002/trtr.1367

Nilholm, C. (2011). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-139.

Noddings, N. (1992): *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.



- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Gainer Sirota, K., Solomon, O. (2004). Autism and the social world: an anthropological perspective. *Discourse Studies* Vol. 6(2): 147-183. London, Thousand Oaks, Ca and New Delhi: SAGE Publications.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., Rogers, S.J. (1991). Executive Function Deficits in High-Functioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* November 1991 doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x
- Paratore et. al. (2011). 'Supporting Early (and Later) Literacy Development at Home and at School: The Long View', pp.107–135. I Kamil, Michael. et al. eds. (2011). *Handbook of Reading Research. Volume IV*. New York: Routledge
- Robledo, J. (2017). Facilitating local understanding and literacy development for students with Autism Spectrum Disorder through teacher training. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 47-62.
- Rogers, R., Labadie, M. & Pole, K. (2016). Balancing voice and protection in literacy studies with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*. Vol 16 (1), pp. 34-59. Doi: 10.1177/1468798414554632.
- Ruppar, A. L. (2015). A Preliminary Study of the Literacy Experiences of Adolescents With Severe Disabilities. *Remedial & Special Education*, 36, 235-245. doi:10.1177/0741932514558095
- Russel (1997). *Autism as an Executive Disorder*. Oxford University Press.
- Rutanen, N., de Souza Amorim, K., Marwick, H., White, J. (2018). Tensions and challenges concerning ethics on video research with young children – experiences from an international collaboration among seven countries. *Video Journal of Education and Pedagogy*. Vol 3(7)
- Schegloff, E. (1987). Analysing single episodes in interaction: An exercise in conversation analysis. *Social Psychology Quarterly*, 50(2), 101-114.



- Schmidt, C., & Skoog, M. (2017). Classroom interaction and its potential for literacy learning. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(0), 1-16 doi:10.23865/njlr.v3.474
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2012:11). "Inte enligt mallen" Om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr11*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). *Särskilda undervisningsgrupper. En studie om organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). Rapport 440 *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017a). Hur stöttar man elever med dyslexi och andra läs- och skrivsvårigheter? Hämtad från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-stottar-man-elever-med-dyslexi-och-andra-las-och-skrivsvarigheter-1.157474>
- Skolverket (2017b). Olika metoder behövs för barn med autism. Hämtad från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/specialpedagogik/undervisning/barn-med-autism-1.187182>
- SOU 2013:30 Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svanellid, G. (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik: Boken om The Big 5*. Lund: Studentlitteratur.
- Westerveld, M., Trembath, D., Shellshear, BSP, Paynter, J. (2015). A Systematic Review of the Literature on Emergent Literacy Skills of Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *The Journal of Special Education* 2016, Vol. 50(1) 37 –48 DOI: 10.1177/0022466915613593 [journals.sagepub.com](http://journals.sagepub.com/journalofspecialeducation.sagepub.com)
- Whalon, K. J., & Hart, J. E. (2011). Children With Autism Spectrum Disorder and Literacy Instruction: An Exploratory Study of Elementary Inclusive Settings. *Remedial & Special Education*, 32(3), 243. doi:10.1177/0741932510362174
- Zelazo et al. (2001). A Developmental Perspective on Early Autism: Affective, Behavioral and Cognitive Factors In *The development of autism: Perspectives from theory and research*, Chapter: 3, Laurence Erlbaum Associates, Editors: J. Burack, T. Charman, N. Yirmiya, Philip R. Zelazo, pp.39-60
- Åsberg, J. (2009). *Literacy and comprehension in school-aged children: Studies on autism and other developmental disabilities*. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs Universitet.

