



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att lära sig läsa och skriva med ASL

En kvalitativ studie om lärares upplevelser av
ASL i relation till läs- och skrivsvårigheter

Matilda Lennartsson

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Anna-Lena Pihl

Examinator: Johan Häggström

Rapportnummer: VT17-2930-030-L3XA1A

Sammanfattning

Titel: Att lära sig läsa och skriva med ASL. En kvalitativ studie om lärares upplevelser av ASL i relation till läs- och skrivsvårigheter.

Learning to read and write with WtR. A qualitative study of teachers' experiences of WtR in relation to reading and writing difficulties.

Författare: Matilda Lennartsson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Anna-Lena Pihl

Examinator: Johan Häggström

Rapportnummer: VT17-2930-030-L3XA1A

Nyckelord: Att skriva sig till läsning, läs- och skrivsvårigheter, läs- och skrivinlärning, IKT – Information- och kommunikationsteknik, dator, stödsatser

Att lära elever läsa och skriva är två av skolans viktigaste uppdrag men vägen dit kan se olika ut för elever. Syftet med denna studie är att undersöka vilka möjligheter och svårigheter lärare i årskurs F-2 anser att ASL bidrar till när elever med läs- och skrivsvårigheter ska lära sig läsa och skriva. Vidare är syftet att undersöka vilka stödstrukturer ovanstående lärare använder vid arbete med ASL i relation till läs- och skrivsvårigheter.

Studien har sin utgångspunkt i den sociokulturella teorin och har utgått ifrån en kvalitativ metod, i vilken semistrukturerade intervjuer har använts. Materialet har sedan analyserats utifrån ett tematiskt perspektiv. Resultatet av studien visar på att ASL bidrar till möjligheter för elever med läs- och skrivsvårigheter då de kan använda olika stödstrukturer som förbättrar deras läs- och skrivförmåga. Därmed behöver eleverna ha tillgång till stödstrukturer som exempelvis ljudande tangentbord och talsyntes för att de ska kunna höra och se sambandet mellan ljud och bokstav. Svårigheterna med ASL är att metoden inte alltid är anpassad för elever med läs- och skrivsvårigheter då de lär sig läsa och skriva på olika sätt. Dessutom utsluts motoriken till stor del i och med metoden, som i själva verket är viktigt för vissa elever för att de ska komma ihåg hur bokstäver ser ut.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
Förord.....	5
Förkortningar	6
1 Inledning.....	7
1.1 Introduktion.....	7
1.2 Framställningens syfte och frågeställningar	8
1.3 Begreppsförklaringar.....	8
1.4 Framställningens disposition.....	8
2 Bakgrund.....	9
2.1 Teoretiskt ramverk.....	9
2.2 Skolans uppdrag	9
2.3 Läs- och skrivundervisning	10
2.4 Läs- och skrivinlärningsmetoder utan dator	11
2.5 Läs- och skrivinlärningsmetod med dator	11
2.5.1 Möjligheter med ASL och datorn som hjälpmedel	12
2.5.2 Svårigheter med ASL och datorn som hjälpmedel.....	14
2.6 ASL i relation till läs- och skrivsvårigheter	15
3 Metod	17
3.1 Avgränsningar och val av metod.....	17
3.2 Etiska aspekter.....	17
3.3 Urval	18
3.3.1 Presentation av informanter och deras möte med ASL	18
3.4 Genomförande	19

3.5 Analys av insamlad empiri	20
4 Resultat	20
4.1 Lärares uppfattningar om ASL och dess inverkan	20
4.2.1 Ljudande tangentbord, talsyntes och inkludering	20
4.2.2 Elevers skrivutveckling gynnas	21
4.2.3 Kunskap, struktur och tid	22
4.2 Lärares utvalda stödstrukturer inom ASL	23
4.3.1 Pararbete och visuella hjälpmedel	23
4.3.2 Cirkelmodellen och kontinuerligt arbete	25
5 Diskussion.....	25
5.1 Metoddiskussion	25
5.2 Resultatdiskussion	27
5.3 Avslutande reflektioner.....	30
5.4 Vidare forskning.....	31
6 Referenser	32
Bilaga 1 - Missivbrev	36
Bilaga 2 - Intervjuguide	37

Förord

Två av skolans viktigaste uppdrag är att lära elever läsa och skriva. Det här kan elever lära sig genom att tillgå en metod som kallas för ASL (att skriva sig till läsning), i vilken digital teknik används. Men vilka möjligheter och svårigheter metoden bidrar till för elever med läs- och skrivsvårigheter och vilka stödstrukturer som dessa elever behöver tillgå i och med metoden, är frågor som är aktuella för den som använder metoden eller som har tänkt göra det i verksamheten. Denna framställning som du nu håller i din hand, eller som du har framför dig på din skärm, kan därför med fördel betraktas som en fördjupning kring ämnet i vilken lärares upplevelser är i fokus.

Arbetet med denna framställning har bjudit på mycket nöje samtidigt som det har inneburit intensiva stunder, i vilka ens tålamod, engagemang och struktur har prövats. Min inställning har under hela arbetets gång gått ut på att tro på mig själv för att chansen att lyckas ska bli större. Men framförallt har framställningen inneburit en tillförsikt inför framtiden och ett avslut av fyra års studier på grundlärarprogrammet med inriktning i årskurs F-3 vid Göteborgs Universitet.

Fyra års studier på grundlärarprogrammet och färdigställandet av denna framställning hade inte kunnat möjliggöras utan personer i min omgivning, vilka jag är evigt tacksam. Tack till er i min närmaste familj för det stöd ni har gett mig under dessa år. Vidare vill jag tacka mina studiekamrater Susete Johansson, Emma Lindvall och Desirée Magnusson, för värdefulla synpunkter och de diskussioner vi haft angående läraryrket och dess profession. Tack till min handledare Anna-Lena Pihl som med sina värdefulla synpunkter har hjälpt mig att åstadkomma denna framställning. Ditt råd om att börja skriva i tid gav sig till känna under arbetets gång. Jag vill också tacka de informanter som har ställt upp på intervjuer och delat med sig av empiri till denna studie. Tack till er i min omgivning som på något vis har gett mig stöd och lärdom under mina studier- ingen nämnd, ingen glömd; ni vet vilka ni är.

Till sist vill jag på förhand tacka dig min läsare som har tagit tillfället i akt att läsa denna framställning. Jag önskar dig en trevlig och intressant läsning!

Halmstad i maj 2017

Matilda Lennartsson

Förkortningar

I denna studie kommer följande förkortningar att förekomma. Nedan följer en beskrivning av dessa vanligt förekommande ord:

- ASL** Att skriva sig till läsning
(Istället för handskrivning används en dator för att lära sig att läsa.)
- DigIT** Digitalt skrivande med lärande samtal
(Arbets sättet utgår i grunden från att skriva sig till läsning).
- IKT** Informations -och kommunikationsteknik
(Den del av IT som bygger på kommunikation mellan människor.)
- IT** Informationsteknik
(Ett sätt att hantera kommunikation, bilder och ljud med dator.)
- LLU** Lokal lärarutbildare
(Den person som handleder en student under VFU.)
- STL** Skriva sig till lärande
(En modell för att öka lärandet och språkutvecklingen.)
- PIRLS** Progress in International Reading Literacy Study
(Internationell kunskapsutvärdering i läsförmåga för elever i årskurs fyra.)
- PISA** Programme for International Student Assessment
(Internationell kunskapsutvärdering i främst matematik, naturvetenskap, läsförståelse och problemlösning för elever i årskurs nio.)
- VFU** Verksamhetsförlagd utbildning
(Praktiskt inriktade kurser i lärarutbildningen som är förlagd på skolor.)

1 Inledning

I detta inledande avsnitt beskrivs ASL (att skriva sig till läsning) i relation till läs- och skrivsvårigheter. Avsnittet ger även en förklaring till varför ämnet och lärares uppfattningar är relevanta för denna studie och för forskningen. Därtill nämns studiens frågeställningar, syfte samt dess fortsatta framställning.

1.1 Introduktion

I dagens samhälle är det av stor vikt att kunna läsa och skriva eftersom vi lever i ett informations- och kommunikationssamhälle. Skolan har som uppdrag att lära barn läsa och skriva, vilket är ett grundläggande arbete för lärare i de tidiga skolåren (Skolverket, 2016b). Samtidigt har försämrade skolresultat av framförallt läsförståelse kunnat läggas märke till (Skolverket, 2012; 2013). För en del elever är processen att lära sig läsa och skriva enkel, medan den för andra elever är svår. I det senare fallet kan det handla om läs- och skrivsvårigheter, som exempelvis dyslexi eller förståelse för hur bokstav och ljud korresponderar (Tjernberg, 2013). Skolan har också som uppdrag att låta elever använda sig av digital teknik i deras läs- och skrivinläring (Skolverket, 2016b). I och med att samhället idag genomsyras av tekniska hjälpmedel samtidigt som det har tillkommit digitaliseringskrav i Lgr11, är det viktigt att elever får använda sig av dessa verktyg för att de ska få en likvärdig digital utbildning (Regeringen, 2017; Skolverket, 2016b).

I läs- och skrivundervisning används olika metoder för att ge elever den stöttning de behöver. En läs- och skrivinlärningsmetod som tillkommit ur ett projekt under senare år är ASL som infördes av Arne Trageton. Metoden innebär att elever lär sig läsa genom att skriva på dator eller surfplatta, som är utrustade med ljudande tangentbord och talsyntes (Trageton, 2014). Därmed väntar eleverna med handskrivning till årskurs två när de lärt sig hur bokstäverna ser ut. De lär sig med andra ord att läsa genom sitt eget skrivande. Trageton framhäver att elever gynnas av att använda metoden ASL i deras läs- och skrivinläring, framförallt för dem med läs- och skrivsvårigheter (ibid.).

Under mina VFU-perioder har lärare använt sig av både ASL och traditionella metoder när elever ska lära sig läsa och skriva. Vid en VFU-period fick jag följa en grupp som enbart arbetade med ASL under årskurs ett och som sedan i årskurs två slogs samman med en annan grupp som hade arbetat utifrån traditionella metoder. Trots omständigheterna fungerade samarbetet mellan eleverna väl, då de kunde hjälpa varandra såväl vid datorn som vid sitt skrivande för hand. Varken utifrån min eller lärarens synvinkel kunde några skillnader i elevernas läs- och skrivinläring urskiljas och alla elever hade lärt sig att läsa och skriva.

Utifrån mina egna erfarenheter och upplevelser, men också utifrån Tragetons (2014) resonemang skapades ett intresse kring ASL och dess möjligheter och svårigheter för elever med läs- och skrivsvårigheter. Vidare blev det intressant att undersöka vilka särskilda resurser elever med läs- och skrivsvårigheter behöver vid arbete med ASL. Det är en pedagogisk utmaning för lärare att kunna identifiera var varje elev befinner sig i läs- och skrivinläringen och därtill kunna bemöta och stötta dem i deras utveckling. Av den anledningen kommer denna studie lyfta lärares syn på och åsikter om ASL i relation till läs- och skrivsvårigheter. Min förhoppning är att deras erfarenheter ska besvara studiens frågeställningar som beskrivs nedan.

1.2 Framställningens syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka lärares upplevelser av ASL i relation till läs- och skrivsvårigheter. Lärarnas upplevelser avser dels ASL och dess möjligheter och svårigheter, dels de stödstrukturer som används i och med metoden. Med utgångspunkt i studiens insamlade empiri kommer följande frågeställningar behandlas:

- Vilka möjligheter och svårigheter anser lärare i årskurs F-2 att ASL bidrar till för elever med läs- och skrivsvårigheter när de ska lära sig läsa och skriva?
- Vilka stödstrukturer framhåller lärare i årskurs F-2 som väsentliga för elever med läs- och skrivsvårigheter när de arbetar med ASL?

1.3 Begreppsförklaringar

I denna framställning används begreppen *läs- och skrivsvårigheter* och *stödstrukturer*. Läs- och skrivsvårigheter innebär att en elev har svårigheter vad gäller läsning och skrivning. Vanligtvis lär sig eleven grunderna i långsam takt vilket gör att eleven har svårt för att läsa och skriva ord rätt. Vid läsning är läshastigheten långsam samtidigt som ord upprepas medan det vid skrivning uppstår svårigheter vad gäller stavning.

Med stödstrukturer avses hjälpmedel eller stöd som elever med läs- och skrivsvårigheter behöver tillgå för att uppnå läs- och skrivkunnsighet. Det kan exempelvis avse stöd i form av en lärare, kamrat eller tekniska hjälpmedel. Det sistnämnda är exempelvis *ljudande tangentbord* och *talsyntes*. Ljudande tangentbord innebär att eleven är försedd med ett tangentbord vars tangenter som låter när eleven trycker ner en bokstav. Dessutom kan eleven få sin text uppläst genom talsyntes, det vill säga att de hör det de har skrivit.

1.4 Framställningens disposition

Efter detta första inledande avsnitt kommer studiens bakgrund att beskrivas. Avsnittet består av en introduktion till teori och litteratur för det valda ämnet. Därefter förklaras studiens metod i avsnitt tre, vilket innefattar avgränsningar, urval, genomförande samt analys. I avsnitt fyra besvaras studiens frågeställningar, det vill säga lärares uppfattningar om ASL, dess möjligheter och svårigheter samt stödstrukturer. Slutligen reflekteras studiens bakgrund gentemot studiens resultat i avsnitt fem. Avsnittet avslutas med exempel på hur vidare forskning kan bedrivas.

2 Bakgrund

I detta avsnitt ges en bakgrund till undersökningens problemområde. Inledningsvis presenteras den sociokulturella teorin som är studiens utgångspunkt. Vidare beskrivs skolans uppdrag och dess styrdokument. Därefter skildras tidigare forskning inom läs- och skrivundervisning och läs- och skrivsvårigheter. Avslutningsvis ställs ASL i relation till läs- och skrivsvårigheter.

2.1 Teoretiskt ramverk

Denna studie utgår från det sociokulturella perspektivet på lärande då dels elever arbetar och interagerar med varandra i och med ASL, dels att den framhäver språket som betydelsefullt. Vygotskij, som är teorins upphovsman, menade att människor är sociala och därmed lär sig i sociala sammanhang (Säljö, 2012). Exempel på föregående är när det sker en dialog sinsemellan barn och när de lär och tar hjälp av varandra. Det här kommer till uttryck i den så kallade ”proximala utvecklingszonen”. Den utgör en zon mellan vad en elev behärskar på egen hand och vad denne kan lära sig med hjälp av en mer erfaren person, vilket kallas för ”scaffolding” (Gibbons & Sandell Ring, 2016). Med andra ord påverkas elevens möjligheter till lärande av omgivningen (Säljö, 2015).

I den sociokulturella teorin utgör språket en central del eftersom det bidrar till en stor inverkan i elevers lärande (Säljö, 2012). Språket kan därför ses som länken mellan människan och omgivningen, i likhet med den proximala utvecklingszonen. Först skapas lärandet mellan människor och sedan sker lärandet inuti människan (Strandberg, 2014). När eleven bemästrar kunskapen som sin egen har en ”internalisering” skett. Därmed finns det en nära koppling mellan utvecklingen av språket och lärandet med hjälp av språket (Skoog, 2012). Av den anledningen behöver läraren bli medveten om språkliga förmågor då de ligger till grund för lärandet. Om läraren skapar en förståelse kring förmågorna kan undervisningen utformas och anpassas på bästa sätt utifrån elevers behov och förutsättningar (ibid.).

Enligt Sofkova Hashemi och Cederlund (2016) kan en fördjupad läskunnighet och meningsskapande för text utvecklas hos elever, om de möter det sociokulturella perspektivet integrerat med digitala redskap i sitt lärande. Det förutsätter dock att eleverna utför ett samarbete och en dialog. För att dialogen ska komma till uttryck menar Strandberg (2014) att läraren behöver betona betydelsen av ett klimat som bidrar till ett samarbete mellan elever. Vidare anser Strandberg att eleverna genom samarbetet kan imitera, visa och hjälpa varandra och därmed skapa nya erfarenheter.

2.2 Skolans uppdrag

En samhällsmedborgare möter dagligen information från teknologi, skyltar och tidningar. Språket är därför av stor betydelse för att klara sig i samhället (Damber, 2013). Skoog (2012) förklarar att under de första åren i skolan behöver barn tillägna sig skriftspråkliga förmågor för att kunna verka i olika sammanhang och fortsätta utvecklas. Hon belyser även att det handlar om att kunna behärska ovanstående förmågor. Enligt Skolverket (2016b) ska eleven utveckla sin skrivförmåga både genom att skriva texter för hand och på dator. Från och med juni år 2017 utökas även tidigare digitaliseringskrav i Lgr11. Detta för att tydliggöra skolans uppdrag och stärka elevernas digitala kompetens (Regeringen, 2017). Tidigare skulle elever enligt Skolverket (2016b) inom svenska skriva på dator och utföra informationssökning och

källkritik på webbsidor. I ett promemoria från svenska regeringskansliet tillkommer ytterligare mål som exempelvis att elever ska möta texter i digitala miljöer (Regeringen, 2017). Dock poängterar Skolverket (2016c) att det inte finns någon säkerhet om att elever som använder digital teknik ofta gynnas bäst.

När elever börjar skolan besitter de olika mycket erfarenhet och språkliga förmågor. Det är skolans uppdrag att oavsett bakgrund kunna tillgodose alla elevers behov (Skolverket, 2016b). Skollagen (SFS 2010:800) poängterar också att varje elev ska ges ledning och stimulans för att utvecklas så långt som möjligt utifrån sina egna förutsättningar. Bland skolans viktigaste uppdrag är att stimulera elevernas språk- och skriftspråksanvändning. Det här uppdraget är något som är tidskrävande men viktigt för att elever exempelvis ska klara av att läsa längre och mer innehållsrika texter efter årskurs tre (Skolverket, 2016c). *Nya språket lyfter* (Skolverket, 2016c) framhäver att elever i de yngre åren vanligtvis är motiverade till att lära sig språket och har en nyfikenhet för läsning och skrivning. Dock ser inte fallet alltid ut på det viset. En elev som befaras inte nå kunskapskraven har enligt Skollagen (SFS 2010:800) rätt att få stöd. Detta stöd kan exempelvis innebära extra anpassningar för att nå målen (ibid.).

I kommentarmaterialet till kursplanen i svenska (Skolverket, 2016a), framhålls att eleven ska få en ökad förståelse och kunskap för språket. Detta för att kunna anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang i både tal och skrift. Vidare beskrivs i kursplanen för svenska att olika läs- och skrivstrategier ska tillämpas för att eleven ska kunna förstå och skriva texter av olika karaktär. Eleven ska också öva på att möta olika sorters texter genom till exempel högläsning och skriva utifrån regler så som stavning, versaler, gemener och punkt (Skolverket, 2016b). Undervisningen ska även skapa en förståelse om hur texter är uppbyggda (både innehållsmässigt och grammatiskt) och hur man som elev kan bearbeta sin text (ibid.).

2.3 Läs- och skrivundervisning

Samhället, olika styrdokument samt resultat av PIRLS och PISA-undersökningar bidrar till metoder och förhållningssätt som beskriver hur man som medborgare kan åstadkomma läs- och skrivefärdighet. De internationella undersökningarna av PIRLS år 2006 och 2011 tyder på att läsförståelsen hos elever i Sverige har försämrats (Skolverket, 2012). Enligt PISA-undersökningen år 2009 presterar flickor bättre än pojkar när det handlar om läsförståelse (Skolverket, 2013). Dock är skillnaderna inte lika markanta vad gäller digitala läsuppgifter (ibid.). Anledningen till försämrade resultat tyder enligt Skolverket (2012) på skolors olika förutsättningar, hur läraren lägger upp sin undervisning samt vilka texter elever tar del av. Fredriksson, Sundgren, Lundgren och Oskarsson (2013) betonar även elevers förändrade läsvanor och attityd till skola och undervisning samt undervisningsformer som bidragande orsaker. Dock menar de att resultaten behöver följas upp då läsutvecklingen inte är linjär, det vill säga att läsutvecklingen måste mätas upprepande.

Alatalo (2011) menar att lärare bidrar till förändringar eftersom de har olika utbildningsbakgrunder vad gäller läs- och skrivundervisning. I hennes empiriska studie intervjuades 249 lågstadielärare samtidigt som ytterligare 269 lågstadielärare, varav 31 specialpedagoger, besvarade enkäter om sina kunskaper kring läs- och skrivinlärning. Studien visade på att lågstadielärare har bristande kunskaper vad gäller att kunna reflektera över den läs- och skrivundervisning som sker och hur den påverkar elever. Därmed har lärarens val av metod betydelse för elevers inlärning.

2.4 Läs- och skrivinlärningsmetoder utan dator

Traditionella läs- och skrivinlärningsmetoder som varit och fortfarande är verksamma är exempelvis Bokstavsmetoden, Wittingmetoden och LTG (läsning på talets grund). Både Bokstavsmetoden och Wittingmetoden utgår från den syntetiska metoden (kallas även för ljudmetoden). Denna metod innebär att läraren tillsammans med elever först skapar en förståelse för språkljud och bokstäver i en text för att sedan övergå till ord, meningar och slutligen kontexten. Med andra ord kommer förståelsen av en text sist eftersom läraren väljer att starta med delar som i sin tur bildar en helhet (Längsjö & Nilsson, 2005; Witting, 2010).

Till skillnad från ovanstående metoder innebär LTG att man som lärare utgår från den analytiska metoden (Leimar, Berg & Borg, 1976). Läraren börjar då med helheten som sedan bryts ner i delar, till exempel en text som delas upp i ord eller meningar (Liberg, 2006). Det kan exempelvis innebära att läsningen inleds med förståelse av en text som sedan avslutas med igenkänning av bokstäver. Till skillnad från den syntetiska metoden som hade mer fokus på bokstavsljuden, fokuserar läraren i denna metod på igenkännandet av ord vilket bidrar till att eleven skapar ordbilder i minnet.

Ovanstående metoder lägger mycket fokus på ökad läskunnighet. Elbro och Almstrand (2004) ser positivt på att läsningen vanligtvis tar större plats än skriftspråket inom de traditionella metoderna och att det sistnämnda tillägnas genom läsningen. Detta synsätt ifrågasätts dock av både Liberg (2006), Alatalo (2011) och Hattie (2009). De menar istället att läsning och skrivning borde läras ut som två förmågor som samspelar med varandra. Vidare är Liberg skeptisk till att använda endera den syntetiska eller analytiska metoden. Hon anser att om lärare enbart väljer den ena metoden, tar denne inte hänsyn till att alla barn är olika och att en del föredrar skrivning framför läsning eller tvärtom. Av den anledningen menar hon att läraren behöver använda sig av båda metoderna för att ge eleverna likadana förutsättningar.

2.5 Läs- och skrivinlärningsmetod med dator

En metod som kan användas i läs- och skrivinläring är ASL. Denna metod uppkom på grund av att det ansågs vara enklare med skrivning än läsning. Till skillnad från tidigare metoder som främst fokuserar på läsning först, anser Trageton (2014) att läsning och skrivning hör ihop. För att uppnå det här använder elever datorn som skrivverktyg för att lära sig läsa genom sitt skrivande (ibid).

Trageton (2014) beskriver att ASL tas i anspråk i förskoleklass upp till årskurs två. Vidare redogör han att elever lär sig läsa när de skriver på dator eller surfplatta. Detta för att det enligt Trageton oftast är lättare med datorskrivning än handskrivning samtidigt som han menar att det är lättare för elever att börja skriva än läsa. Han menar att datorn som skrivverktyg gör att elever utvecklar sitt skriftspråk utan att den motoriska färdigheten blir till ett hinder. Datorerna eller surfplattorna är i sin tur utrustade med ljudande tangentbord och talsyntes. Ljudande tangentbord innebär att elever hör ljudet på den bokstav de trycker ner på tangentbordet medan talsyntes är en uppläsningfunktion som läser upp det som skrivs. Enligt Tondeur, Hermans, Braak och Valcke (2008) bidrar dessa resurser till att eleverna identifierar om ljudet som datorn läser upp stämmer överens med det de skrivit. Eleverna får därmed öva på att se och höra hur bokstäver och ord låter samt stavas.

En viktig del i ASL är pararbetet som innebär att elever sitter två och två framför datorn eller surfplattan. Pararbetet går ut på att eleverna turas om vid tangentbordet på så sätt att den ena eleven sitter ner på en ergonomisk pall och skriver medan den andra eleven står upp bredvid och säger vad kompiserna ska skriva. Den som står upp utgör även en så kallad ”språkpolis” som kontrollerar så att kompiserna stavar och skriver rätt. Valet till att den ena eleven ska stå upp grundar sig i att eleven inte ska bli rastlös utan snarare engagerad i sitt berättande och skrivande. Vanligtvis skriver den som sitter ner en mening innan det är dags att byta med sin kamrat just för att ingen rastlöshet ska uppstå. Anledningen till att pararbete används i metoden är för att de muntliga samtalen är viktigt i elevernas lärande då de kan samarbeta, diskutera och utbyta kunskaper med varandra. För att barnen ska komma in i sitt samarbete ska man som lärare inte ändra par alltför ofta. Samarbetet är något som tar tid och av den anledningen behöver läraren ha tålamod, om samarbetet vill säga inte är väldigt svårt för ett barn. (Trageton, 2014)

Trageton (2014) förklarar att elever i förskoleklass skriver i par på ”spökskrift”, vilket innebär att elever skriver obegripliga meningar för att få ett skrivlyft. I detta sammanhang skriver elever ord och meningar utan att koppla rätt tecken till rätt ljud, vilket skapar långa rader av obegripliga meningar. Med andra ord blir det en sorts lekskrift eftersom elever kan uttrycka sig i skrift oavsett vilken utvecklingsnivå de befinner sig på vad gäller läs- och skrivutvecklingen. Vidare förklarar Trageton att när eleverna känner sig färdiga får de hjälp av en lärare som renskriver medan de läser och berättar ur minnet. Översättning av ord skrivs alltid direkt under spökskriften för att likheter och olikheter ska kunna jämföras med spökskriften. Eleverna utvecklar därmed sin berättarförmåga samtidigt som deras språk blir rikare och mer nyanserat.

Enligt Trageton (2014) har eleverna även i årskurs ett och två likadant upplägg som i förskoleklass. Skillnaden är att dessa elever inte skriver spökskrift utan istället börjar skriva mer förståeliga texter. Spökskriften har därmed övergått till vanlig skrift. I årskurs ett används pennan i exempelvis matematik och bild medan träning i handskrivning införs i årskurs två. Trageton menar att barn är mer mottagliga för att börja skriva för hand i årskurs två eftersom de utifrån digitalt skrivande har lärt sig hur bokstäverna ser ut.

2.5.1 Möjligheter med ASL och datorn som hjälpmedel

Tondeur et al. (2008) menar att det arbetssätt som ASL utgår ifrån gynnar den kognitiva utvecklingen samt avkodning av bokstäver och ljud. Det här kom de fram till när de utförde en kvalitativ enkätstudie hos pedagoger i Flandern (den nederländsktalande delen av Belgien), i vilken 70 grundskolor deltog. Studien visade på att elever lär sig genom att lyssna på felstavade ord som de skrivit och får på så sätt reda på att allt inte stavas som de låter. Dessutom får de ständigt repetition när de ser och lyssnar på texten. Liberg (2014) drar liknande slutsatser. Hon var tidigare kritisk till användande av dator i läs- och skrivundervisning men efter att ha deltagit i ett forskningsprojekt i Uppsala kommun under åren 2011-2014, ändrades hennes åsikt. Efter att ha studerat datorn som stöd i den tidiga läs- och skrivundervisningen, lade hon märke till att ordbehandlingsprogram i kombination med talsyntesprogram stöder utvecklandet och befästande av bokstavskunskap. Det här menar hon i sin tur är centralt för att uppnå ett flyt i såväl läsning som skrivning.

En ytterligare möjlighet med ASL i läs- och skrivinläringen är att eleverna kan samarbeta och hjälpa varandra under skrivprocessen. Det här förespråkar Hattie (2009), som har utfört en metaanalys i över 800 stycken studier i Australien, USA och Nya Zeeland. Han menar att när elever hjälper och tar del av varandras åsikter kan de lära sig av varandra eftersom ett utbyte av perspektiv och lämpliga strategier sker. Lou, Abrami, och d'Apollonia (2001), som har utfört en kvalitativ studie om sociala sammanhang hos elever i vilka datorn används, bedömer att pararbete eller fler än två personer i en grupp är mer gynnsamt än individuellt arbete. De framhäver dock att det krävs mer hjälp och stöd av en vuxen i dessa sammanhang.

Förutom ovanstående positiva aspekter tyder forskning på att datorn, som är en central del i metoden ASL, bidrar till en ökad motivation i elevers läs- och skrivinläring. Mullamaa (2010) utförde en kvalitativ observationsstudie kring sambandet mellan datoranvändning och elevers motivation. Hon kom fram till att datoranvändningen både skapar variation och motivation i elevers lärande. I likhet med Mullamaa har även Warshchauer (2006) gjort en kvalitativ observationsstudie. Dock fokuseras denna studie på datoranvändning i läs- och skrivinläring i tre skolor i Maine och sju skolor i Kalifornien från 2003-2005. Han kom fram till att elever känner sig stolta när deras texter är felfria och begripliga att läsa. Vidare menar både Mullamaa och Warshchauer att handstilen inte blir till ett hinder och att eleven enkelt kan gå in och göra ändringar i texten utan att behöva sudda. Den motoriska förmågan behöver inte heller vara lika utvecklad när eleverna skriver på datorn, vilket krävs med en penna. Av den anledningen skapar datorn och olika program så som ljudande tangentbord och ordbehandlingsprogram en ökad motivation hos elever.

Sofkova Hashemi (2013) delar liknande åsikter med ovanstående forskare. Hon observerade och intervjuade både elever och lärare på lågstadiet i skolor i Västsverige från 2007 till 2010. Lärarna hade använt teknologi i samband med läs- och skrivinläring och menade att förutom att datorn ger en ökad motivation hos elever, skriver dem också längre texter och lär sig att läsa snabbare. Tallvid (2015) har i sin kvalitativa avhandling analyserat datoranvändning på två högstadieskolor (2007-2011) och fyra gymnasieskolor (2012-2014). Han menar att lärare ser förbättrade studieresultat av främst skrivförmågan och den digitala kompetensen i och med datoranvändning. Dessutom har han även observerat elever och intervjuat lärare tillsammans med Lundin, Svensson och Lindström (2015). I denna studie kom de därtill fram till att de tekniska hjälpmedlen ger en positiv inverkan på elevers motivation för skolarbetet och att de uppfyller utbildningsmålen. Dock har studierna inte kunnat påvisa förbättrade studieresultat vad gäller läs- och skrivutvecklingen.

En variant av ASL som kallas för STL (skriva sig till lärande) har även studerats på 32 skolor i Norge, i vilken 56 lärare och skoladministratörer intervjuades. Studien utfördes av Berrum, Holden Halmrast, Helle och Lønvik (2016). De involverade ansåg att digitala verktyg bidrar till att elever lär sig att läsa tidigare och snabbare och att deras stavning och läsförståelse förbättras. Detta menar de främst beror på datorn och dess resurser som gör att de hör och läser det de skrivit. De påtalar även att elever får mer motivation när de kan producera mer text utan att det blir ansträngande. Studien visar också på att flera lärare upplever arbetssättet som gynnsamt för deras egen del, då det ger dem en strukturerad, målinriktad och varierad undervisning. Dock ville en del berörda inte uttala sig då arbetssättet är relativt nytt för dem.

Sedan 2011 har Hultin och Westman (2014) bedrivit forskning och utfört kvalitativa studier (intervjuer och observationer) kring ASL i Sandviken. De jämförde bland annat klasser som arbetade med ASL och de som inte gjorde det. Utfallet av resultatet blev att elever som använt metoden redan i årskurs ett hade knäckt läskoden, skrivit meningar med bättre meningsbyggnad och innehåll samt läst texter med bättre intonation. Trageton (2014) kom fram till liknande resultat som ovanstående forskare när han utförde ett treårigt projekt i 14 klasser i Danmark, Finland, Norge och Estland. Elever som hade lärt sig läsa och skriva med hjälp av dator, istället för traditionell läs- och skrivundervisning, klarade sig bättre längre upp i skolsystemet. Agélie Genlott och Grönlund (2016) har också lagt märke till att elever som använder IKT i undervisningen skapar en bättre läsförmåga. Deras kvantitativa studie bestod av en kontrollgrupp med traditionell metod och en grupp med IKT, i vilka nationella prov av 502 elever i årskurs tre jämfördes. Dock poängterar de att IKT behöver vara väl integrerat i undervisningen för att det ska ge resultat.

2.5.2 Svårigheter med ASL och datorn som hjälpmedel

Huruvida ASL och datoranvändning påverkar elevers läs- och skrivinlärning är omtalat. I dagens skola kan lärare inte avstå från att använda digitala medier, men Tallvid (2015) menar att det krävs mycket kunskap och förståelse för den teknik man för in i klassrummet. Granath och Vannestål (2008) har bedrivit kvalitativa intervjustudier och enkätundersökningar om både IT och pedagogers erfarenheter kring datorer i språkundervisningen. Deras studier visar på att det krävs mycket planering ifrån lärarens sida för att det ska bli en lyckad integrering med IKT.

Förutom att lärarens kompetens och planering har en avgörande roll i datorundervisning, har det även diskuterats kring att tekniken kan ta över lärande i sig. Hultin och Westman (2014) förklarar att lärandet kan försvinna när elever sitter i par då fokus lätt hamnar på annat, exempelvis hur fingrarna ska hållas på tangentbordet, hur man sparar sitt arbete eller att ändra typsnitt. Det är heller ingen säkerhet att samarbetet och kommunikationen fungerar som läraren tänkt sig. Av den anledningen kan datorn bli tidskrävande för såväl lärare som för elever. Tallvid (2015) påpekar även att tekniska hjälpmedel inte alltid ger en effekt på elevers läs- och skrivinlärning, utan att det snarare skapar en motivation till att skriva mer.

Ytterligare svårigheter med ASL är att den inte är individanpassad och att motoriken utesluts till stor del. Hultin och Westman (2014) bedömer att alla elever befinner sig på olika nivåer och att det är svårt att låta alla elever göra likadant. Dessutom framhävde lärare i deras studie att metoden lämpar sig bättre för de elever som har kommit längre i sin läs- och skrivutveckling, då den ger goda möjligheter till att fortsätta utvecklas. Hattie (2009) menar att läraren inte kan utesluta andra metoder helt och hållet utan att flera metoder istället kombineras för att alla ska lyckas. Utifrån PISA-undersökningar år 2009 och analys av elevgruppers läsning, kan ingen förbättrad läsförmåga urskiljas bland dem som har använt dator som hjälpmedel (Skolverket, 2013). Fredriksson m.fl. (2013) menar därför att elever inte blir bättre på att läsa bara för att pennan utesluts.

Longcamp, Zerbato-Poudou och Velay (2005) har utfärdat en kvalitativ studie som baseras på tester kring hur elevers hjärnor kontrollerar handskrivning. De kom fram till att när elever skriver för hand utför de en speciell rörelse som definierar formen av en bokstav. I detta sammanhang skapar eleven en spatial bild av tecknet samtidigt som flera av elevens sinnen blir aktiverade. Studien visar därmed på att när eleven

använder pennan skapas muskelminnen av rörelserna. Det här medför även till att minnet blir bättre. Till skillnad från ovanstående resultat som sker i och med handskrivning, menar Longcamp et al. (2005) att datorn inte kan bidra till dessa effekter. Istället lär sig elever hur bokstäverna ser ut när de letar och trycker på en tangent, vilket inte förutsätter att de har lärt sig bokstavens form. Med ovanstående resonemang menar inte Longcamp et al. att läraren behöver återgå till en traditionell metod, men däremot är de skeptiska till att läraren enbart utgår ifrån ASL.

Sofkova Hashemi har på egen hand och tillsammans med Hård af Segerstad (2003; 2004) utfört projekt kring elevtexter. De har lagt märke till avvikelser i elevers skriftspråk, exempelvis talspråkstendenser tack vare flitigt chattande och SMS:ande. Utifrån dessa iakttagelser påvisar hon att barn kan förlora förmågan att läsa långa och komplicerade texter. Dock påpekar hon att det konstant sker förändringar inom skriftspråket och av den anledningen behöver läraren göra eleverna medvetna om stilskillnader. Med det sistnämnda menas att läraren förtydligar hur man uttrycker sig i tal och skrift för att elever sedan på egen hand ska kunna anpassa sin skriftspråksanvändning efter syfte, mottagare och situation.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskningsresultat på både möjligheter och svårigheter vad gäller ASL och datoranvändning vid läs- och skrivundervisning. När det avser motivation och motorik kan metoden ha stor inverkan hos elever, vilket i sin tur kan leda till att de skriver längre texter och lär sig att läsa snabbare (Hultin & Westman, 2014). Dock visar forskningsresultat även på att tekniken kan ta över lärande i sig och att delar av motoriken och språket förhindras och förändras (Longcamp et al., 2005) Tidigare forskning tyder därför på att en kombination av metoder lämpar sig bäst för att nå ut till alla elever. Läraren har därmed en betydande roll för hur undervisningen bedrivs och hur väl redskap kommer till nytta i elevers lärande (Granath & Vannestål, 2008).

2.6 ASL i relation till läs- och skrivsvårigheter

När elever ska lära sig läsa och skriva i skolan kan svårigheter uppstå, vilket i vissa fall betraktas som läs- och skrivsvårigheter. Fouganthine (2012) har utfört en longitudinell studie hos personer upp till 29 års ålder som har lässvårigheter och förklarar att svårigheter kan uppstå på grund av olika anledningar och att det är individuellt. Exempelvis kan svårigheterna bero på för lite övning, bristfällig undervisning eller koncentrationssvårigheter (Tjernberg, 2013).

Alatalo (2011), som har genomfört en intervjustudie av lärare på lågstadiet, åsyftar till att lärare vanligtvis upptäcker läs- och skrivsvårigheter i årskurs ett. Hon menar att det tydligaste tecknet är att eleven inte kommer ihåg kopplingen mellan specifika fonem-grafem trots att klassen nyligen har arbetat med dem. Ett ytterligare exempel på svårigheter är dyslexi, som främst kännetecknas av problem med fonologin (Fouganthine, 2012). Lundberg (2010) menar att denna person vanligtvis har svårt för avkodning på grund av att automatiseringen försvåras. Det här kan läggas märke till i elevers läsning då upprepning av ord sker och i dennes texter i vilka stavningen är bristfällig.

Myrberg (2003) och Nilholm (2007) anser att läraren har ett stort ansvar eftersom denne behöver koppla samman teoretiska kunskaper och erfarenheter till pedagogiska handlingar. Med föregående menas att läraren förslagsvis kan arbeta med läs- och

skrivaktiviteter som hjälper elever att komma framåt i sin läsning och i sitt skrivande. Dock poängterar Alatalo (2011) att läraren behöver utgöra ett stöd hos eleven för att denne ska lyckas med ovanstående. Enligt Hattie (2009) är läraren därför den viktigaste faktorn för elevers prestationer. Därtill kan eleven tillgå både talsyntes och ljudande tangentbord när de arbetar med ASL, vilket är fördelaktigt för elever med läs- och skrivsvårigheter. Ovanstående påpekas av Hultin och Westman (2014) som har lagt märke till att elever tack vare dessa stödstrukturer skriver längre och mer innehållsrika texter. Sofkova Hashemi (2013) framhäver att elever dessutom lättare kan experimentera med språket och att de kan arbeta mer aktivt med en text.

Hultin och Westman (2014) har lagt märke till att datorn och dess stödstrukturer i många fall leder till att elever lär sig läsa och skriva snabbare i jämförelse med elever som inte använder datorn som hjälpmedel. De lyfter även lärares positiva erfarenheter så som att de svagare eleverna utvecklas avsevärt vid datorn. De menar att elever framförallt utvecklas när de märker att de kan skriva och dessutom kan läsa det de har skrivit. Lärarna i deras studie påtalade även att de lättare kunde se om elever hade svårigheter när de använde datorn och på så sätt kunde tillsätta tidig hjälp. Liberg (2014) hävdar också att elever i princip inte behöver kunna en enda bokstav för att skriva på datorn så länge eleven behärskar tangentbordet. Agélii Genlott och Grönlund (2013) har lagt märke till liknande resultat som Hultin och Westman, då de menar att svagare elever lyckas bra i de klasser där ASL används. De menar att det här främst beror på datoranvändningen i sin helhet, men också genom pararbetet och den kamratrespons som elever får på sina färdigskrivna texter.

Enligt Hultin och Westman (2013) är ASL även fördelaktigt för de elever med motoriska svårigheter eftersom den motoriska mognaden spelar en mindre roll när eleven kan producera förståeliga texter. Takala (2013) belyser att elever blir motiverade av digital teknik genom den snabba respons som olika hjälpmedel bidrar till. Wiklander (2014) anser också att många elever motiveras i och med datoranvändning men framförallt de med läs- och skrivsvårigheter. Vidare förklarar hon att om tidiga insatser sätts in och om eleven har tillgång till en dator vilken de övar att läsa och skriva på varje dag, kan elevens läs- och skrivinlärning förbättras och svårigheter minska. Hon vill påstå att läs- och skrivsvårigheter till och med kan försvinna i och med ovanstående resurser. Dock påpekar hon att tekniska hjälpmedel kan behövas användas genom hela skoltiden för de elever som har stora svårigheter.

Sammantaget tyder tidigare forskningsresultat på att elever med läs- och skrivsvårigheter behöver stöd av läraren för att uppnå läs- och skrivkunnighet (Alatalo, 2011). Det utförs med fördel genom läs- och skrivaktiviteter för att eleven ska kunna utveckla sin språkinlärningsförmåga (Myrberg, 2003). I många fall kan datorn utgöra ett hjälpmedel för elever med läs- och skrivsvårigheter eftersom bland annat ljudande tangentbord och talsyntes finns till deras förfogande. Dessa verktyg hjälper elever att på ett behändigt sätt höra, läsa och ändra i deras text, vilket i sin tur kan bidra till förbättrad läs- och skrivkunnighet (Hultin & Westman, 2014).

3 Metod

I detta avsnitt behandlas studiens avgränsningar, val av metod och etiska aspekter. Avsnittet berör även urval, genomförande och en analys av empirin.

3.1 Avgränsningar och val av metod

Vid ett tidigare tillfälle på universitet skrevs en litteraturstudie av mig och en studiekamrat, i vilken ASL och datorns inverkan på elevers läs- och skrivinlärning var i fokus. Både ASL och läs- och skrivinlärning blev därför fortsatta utgångspunkter inför denna studie då det var intressant att gå vidare inom detta område. Dock är båda ämnena breda och av den anledningen behövdes en avgränsning utföras.

Två av skolans uppdrag är att lära barn läsa och skriva, samtidigt som lärare behöver finna lämpliga läs- och skrivmetoder och anpassa dem utifrån varje elev. Valet föll därför på att studera ASL och hur metoden förhåller sig till elever med läs- och skrivsvårigheter. Lärare möter i sin yrkesprofession elever som har svårigheter vad gäller läsning och skrivning. Eftersom de besitter kunskap om hur man kan arbeta med dessa elever, blev deras uppfattningar och åsikter betydelsefulla för studien. Av den anledningen valdes en kvalitativ metod som utgångspunkt, i vilken mätinstrumentet är en intervjuguide (se bilaga 2). Vad gäller tillförlitligheten kan det finnas en tänkbar brist vid valet av kvalitativ metod. Eftersom det insamlade materialet består av tolkningar kan de tolkas på olika sätt och därmed skapa olika empiri. Å andra sidan har tillvägagångssättet och avgränsningar synliggjorts samtidigt som studien har lämnats öppen för egna tolkningar för att öka studiens trovärdighet.

Kraven på de lärare som valdes ut var att de skulle ha erfarenhet av elever med läs- och skrivsvårigheter och att de skulle ha bedrivit undervisning med ASL under minst ett läsår, antingen i förskoleklass eller upp till årskurs två. Kraven och lärarnas erfarenheter skapar kommunikativ validitet, då dialog framkallar giltig kunskap samtidigt som respondenten är insatt i ämnet som undersöks (Bryman, 2011). Dock hade en ökad giltighet kunnat åstadkommas om fler lärare hade valts ut inför studien eftersom det hade gett en bredare empiri.

3.2 Etiska aspekter

Som utgångspunkt har forskaren tagit ställning till etiska aspekter. Enligt Vetenskapsrådet (2011) finns det fyra allmänna huvudkrav för individskyddskravet; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. De berörda i studien fick var sin blankett utskickat till sig för att ta del av information vad gäller forskningsetiska principer (se bilaga 1). Informationskravet bidrog till att informanten blev medveten om studiens syfte och vad empirin kommer att användas till. Enligt samtyckeskravet behöver informanten ge sitt godkännande för publicering av den information som denne har delgivit, vilket denne gjorde genom att skriva under den blankett som skickades till dem.

Konfidentialitetskravet innefattar en kommentar om att informanten ska ha rätt till att bestämma på vilka villkor de ska delta och att denne kan avsluta sin medverkan om den så vill (Kvale & Brinkmann, 2009). Det här diskuterades mellan forskare och informant vid intervjutillfället för att informanten skulle bli medveten om vilka villkor som denne hade i sitt förfogande. Forskaren beskrev även vid detta tillfälle att deras medverkan och den information de gav skulle behandlas konfidentiellt, vilket även

ingår i nyttjandekravet. Informanterna blev därmed medvetna om att obehöriga inte får tillgång till materialet och att varken deras namn, skola eller tillhörande kommun namnges i studien.

3.3 Urval

Inför genomförandet av studiens undersökning gjordes ett urval. Det första urvalet som användes var ett så kallat bekvämlighetsurval. Detta urval innebär att forskaren försöker finna informanter inom ett specifikt område eller ämne (Bryman, 2011). På grund av detta kontaktades skolor och lärare i olika kommuner som var bekanta för mig som forskare. Bekanta miljöer anses vara till en fördel eftersom lokaler kan påverka intervjuens kvalitet (ibid.). Bekvämlighetsurvalet ledde sedan till ett så kallat snöbollsurval, som är ett icke-slumpmässigt urval. I detta urval frågar forskaren redan utvalda informanter om de i sin tur känner fler personer som vill delta. De båda urvalen bidrog till fem informanters deltagande.

För att finna ytterligare informanter till studien användes ett målinriktat urval. I detta skede kontaktades forskare och lärare inom ämnet i andra kommuner som kunde bidra med relevant information. När lärare från olika skolor väljs ut kan likheter och skillnader i deras svar synliggöras och av den anledningen gjordes även detta urval (Bryman, 2011). För att ta reda på vilka skolor som arbetade med ASL kontaktades olika kommuner. Utifrån den information som tilldelades kunde rektorer kontaktas som i sin tur tog kontakt med sina behöriga lärare. En del rektorer tackade nej på grund av annat arbete på skolan, medan andra gav ut kontaktuppgifter till mig. Två av lärarna som kontaktades tidigt valde att inte delta när det väl var dags. Sammanlagt valde sju lärare att delta i studien, varav två som uppkom ur ett målinriktat urval.

3.3.1 Presentation av informanter och deras möte med ASL

De fem förstnämnda lärarna uppkom ur ett bekvämlighetsurval och snöbollsurval då de arbetar eller har arbetat på samma skola. De två sistnämnda lärarna uppkom däremot ur ett målinriktat urval. Alla lärare förutom den sistnämnda fick genomgå en utbildning om ASL då skolan bestämde att lärarna skulle ingå i ett projekt. Nedan beskrivs studiens informanter:

Maja arbetar som lärare i årskurs tre på en F-9 skola. Hon har arbetat som lärare i åtta år, varav två år med ASL. Första året arbetade hon med ”Vi skriver och lär oss läsa med datorn - JätteKUL” och sedan ett år tillbaka med ”DigIT”. Båda är utvecklingsprojekt i vilka lärare arbetar språkutvecklande med digitala verktyg. Med andra ord bygger båda arbetssätten utifrån ASL men skillnaden är att de exempelvis inte använder spökskrift.

Carolina arbetar som lärare i förskoleklass på en F-9 skola. Hon har arbetat som lärare i arton år, varav fem år med ASL. Först utgick hon ifrån ”JätteKUL” men arbetar för tillfället med ”DigIT”.

Jessica arbetar som lärare i årskurs ett på en F-9 skola. Hon har arbetat som lärare i arton år, varav två år med ASL. Första året arbetade hon utifrån ”JätteKUL” för att sedan övergå till ”DigIT”.

Barbro arbetar som lärare i årskurs ett på en F-9 skola. Hon har arbetat som lärare i arton år, varav två år med ASL. Barbro har utgått från både ”JätteKUL” och ”DigIT”.

Veronica arbetar som svensk-, matematik- och musiklärare samt IKT-handledare på en F-3 skola. Hon har tidigare arbetat med ”JätteKUL” under två år på samma skola som de fyra förstnämnda lärarna.

Elisabeth arbetar som lärare i årskurs två på en F-5 skola. Hon har arbetat som lärare i tjugooett år, varav två år med ASL. Elisabeth arbetar inom samma län som de fyra förstnämnda informanterna och har utgått ifrån både ”JätteKUL” och ”DigIT”.

Anna har arbetat som lärare på både låg- och mellanstadiet samt speciallärare. Som speciallärare mötte hon elever som glömde bokstäver och av den anledningen införde hon datorn i undervisningen år 2004. För tillfället forskar och föreläser hon om långsiktig och metodisk språkutveckling.

3.4 Genomförande

Innan intervjuerna genomfördes utfördes en pilotstudie hos en lärare för att ta reda på hur väl intervjuguiden och dess frågor fungerade. Det visade sig att frågorna var relevanta och hållbara inför kommande intervjuer samtidigt som empirin från pilotstudien kunde användas i denna studie. För att respondenten skulle ha stor frihet att utforma egna svar samtidigt som följdfrågor skulle kunna ges, valdes en semistrukturerad intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Enligt Bryman (2011) kan informanten på så sätt bli delaktig i intervjun och ge utvecklade svar.

Intervjuerna utfördes i enskilda rum på informanternas arbetsplatser. Ur en ekologisk synvinkel kan validiteten anses som hög eftersom intervjuerna genomfördes i lärarnas naturliga miljö (Bryman, 2011). Intervjuerna dokumenterades även dels genom ljudinspelning, dels genom att föra anteckningar. Ljudinspelningen bidrog till att informationen inte gick förlorad vilket i sin tur hade kunnat påverka resultatet (Kvale & Brinkmann, 2009). Bryman (2011) menar även att en inspelning skapar reliabilitet (tillförlitlighet) i studiens resultat. För den informant som bodde långt bort, genomfördes en telefonintervju istället. Vid en telefonintervju går forskaren visserligen miste om att träffa informanten i verkligheten samtidigt som denne inte kan få en inblick i skolan och dess miljö som helhet. Dock har forskaren fortfarande möjlighet att höra informantens röst och följdfrågor kan ges (ibid.). Innan telefonintervjun utfördes gavs intervjuguiden till den berörda för att denne skulle kunna förbereda sig. Med andra ord kan en telefonintervju skapa intressanta diskussioner och svar likväl med en intervju som sker i verkligheten.

Väl under intervjuerna uppstod ingen större obekvämheter bland informanterna vad gäller inspelningen, förutom hos en av dem som valde att inte bli inspelad trots betoning på etiska aspekter. Under denna intervju kan viss information ha gått förlorat då enbart anteckningar fördes. Å andra sidan tog denna informant upp sådant som tidigare deltagare redan hade nämnt. Av den anledningen var det enklare att hinna föra anteckningar, framförallt om något som tidigare informanter inte hade tagit upp. Efter varje intervju genomfördes en transkribering medan informationen och intrycken fortfarande var i minnet. Intervjuerna, som pågick i cirka 30 till 50 minuter, transkriberades ordagrant för att därefter kunna koda och analysera den information som fanns tillhands (Kvale & Brinkmann, 2009). Vid dessa tillfällen var inspelningarna av framstående betydelse, då de var till hjälp för att minnas vad som hade sagts under intervjuerna.

3.5 Analys av insamlad empiri

När transkriberingen var genomförd påbörjades ett induktivt analysarbete av den insamlade empirin, vilket innebär att teorin är resultatet av forskningen. Kodningsarbetet innefattade kommentarer på sådant som var återkommande och som upplevdes intressant för studiens syfte. Därefter valdes relevanta teman ut för studien som fångar något viktigt i relation till forskningsfrågorna och tidigare forskning. Varje tema fick var sin färg och under var och en kategoriserades nyckelord som ansågs stämma överens med det valda temat. Genom att dela upp empirin på det här sättet kunde en överblick av materialet lättare ges samtidigt som liknande teman och nyckelord kunde sorteras bort (Braun & Clarke, 2006). De teman och nyckelord som i slutändan fanns kvar, analyserades och jämfördes för att finna likheter och skillnader i de olika lärarnas svar och upplevelser. Studiens teman ställdes även i relation till styrdokument, tidigare forskning inom området samt egna tankar och presenteras i rubriker under resultat.

4 Resultat

I detta avsnitt besvaras studiens frågeställningar, vars svar är strukturerat utifrån den analyserade empirin. Dels berörs informanternas uppfattningar om ASL och dess möjligheter och svårigheter, dels lärares valda stödstrukturer kring metoden. Båda frågeställningarna relateras till elever med läs- och skrivsvårigheter. Deltagarna i studien har tilldelats fingerade namn för att värna om deras identiteter.

4.1 Lärares uppfattningar om ASL och dess inverkan

Deltagarna i studien är överens om att arbetssättet ASL och dess resurser hjälper elever framåt i deras läs- och skrivutveckling. Nedan beskrivs både möjligheter och svårigheter som lärarna i studien anser att ASL bidrar till.

4.2.1 Ljudande tangentbord, talsyntes och inkludering

De involverade lärarna talar om fördelarna när det gäller ljudande tangentbord och talsyntes. Det är dessa funktioner som främst utvecklar och ger en positiv inverkan på elever med läs- och skrivsvårigheter. Jessica förklarar att tanken med metoden är att eleverna genom sitt skrivande ska lära sig att läsa. Vidare förklarar hon att det händer tre stora saker varje gång eleven trycker ner en bokstav eller skriver ett ord:

(...) för när du ser de stora bokstäverna på tangentbordet så hör du ljudet i lurarna i öronen och så ser du de små bokstäverna på skärmen. Det gör att eleverna använder flera sinnen samtidigt eftersom de ser och hör på samma gång.

Enligt Anna är fördelarna med ASL många när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter. Hon nämner att det är ett inkluderande arbetssätt som är en motivationshöjare och som skapar kreativitet, struktur samt repetition. Med ett inkluderande arbetssätt menas att eleverna utgår från likadana hjälpmedel och får vara en del av gruppen, det vill säga att de inte blir exkluderade från klassen för att de har svårigheter. Förutom ovanstående hör och ser eleverna vad de skrivit då de genom ljudande tangentbord och talsyntes får det bekräftat på en gång. Dessutom anser hon att eleverna skriver längre texter med bättre struktur, tydligare innehåll och mer genomarbetat språk. Anna ger ett elevexempel på hennes föregående uttalanden:

Jag mötte en elev som kunde tre bokstäver när hen började ettan. Tack vare talsyntes, ljudande tangentbord och att hen hade sett typsnittet och mellanrummet på datorn, lärde sig eleven läsa med bättre intonation innan höstlovet i årskurs ett. Om eleven inte hade fått tillgå det här arbetssättet hade denne troligtvis suttit tillsammans med en speciallärare och blivit exkluderad från klassen. När eleverna utgår från en likadan metod samtidigt som de kan lära sig av varandra i par, blir arbetssättet inkluderande.

I likhet med Anna anser Veronica de kompensatoriska hjälpmedel som ingår i ASL bidrar till att det inte blir något utpekande mot elever med läs- och skrivsvårigheter. Med detta menar hon att när alla elever utgår från ett likadant arbetssätt och likadana hjälpmedel uppstår inget avvikande. Av den anledningen är det ett inkluderande arbetssätt eftersom alla elever oavsett nivå sitter i par och skriver på datorn samtidigt de tillgår likadana hjälpmedel när de ska lära sig läsa och skriva. Med andra ord lär de sig att använda de hjälpmedel de har behov av redan i tidigt skede och på ett naturligt sätt. Veronica påstår även att pararbetet möjliggör att man kan ta hjälp av andra elever i skrivarbetet och få draghjälp i lärandet, istället för att eleven med svårigheter ska placeras utanför klassrummet tillsammans med en speciallärare. Med andra ord skapas en social gemenskap mellan eleverna samtidigt som olikheter berikar gruppen.

4.2.2 Elevers skrivutveckling gynnas

Elisabeth beskriver att hennes uppfattning om ASL är att den främst gynnar skrivutvecklingen hos elever med läs- och skrivsvårigheter. Hon menar att för dem som har dålig motorik är arbetssättet väldigt gynnsamt samtidigt som texten blir tydlig för dem. Elisabeth fortsätter diskussionen:

Det är lätt att visa och samtala om texten tillsammans och eleven kan på ett enkelt sätt ändra i texten utan att det blir ansträngande.

Både motoriken och textbearbetningen är något som alla deltagare anser är värdefullt. Maja och Carolina menar att eleverna inte behöver lägga fokus på att skriva eller forma bokstäver, vilket är fördelaktigt för elever med läs- och skrivsvårigheter eftersom motoriken ofta hör ihop med föregående. Dessutom påpekar Carolina betydelsen av att eleven direkt kan höra kopplingen mellan ljud och bokstav, vilket de inte kan få om de skriver för hand då de istället behöver respons från en vuxen. Hon anser därför att ljudet gör eleven uppmärksam i sitt skrivande. Enligt Maja lär sig eleven också skillnaden på versal och gemen då eleven måste veta skillnaden på dem för att kunna skriva. Därtill poängterar hon att motivationen håller i sig längre om redigeringstiden är kortare.

Barbro delar även liknande uppfattning som Elisabeth angående skrivutvecklingen. Hon lyfter att för den elev som har läs- och skrivsvårigheter fungerar det bra med skrivandet men att det däremot är svårt med läsningen. Dock påstår hon att det ibland blir ett hinder att skriva på datorn när eleven inte kan bokstäverna. Hon fortsätter:

Först ska de hitta ordet i huvudet och sedan hitta bokstaven och sedan ska de trycka ner tangenten och sedan ska de lyssna. Den här processen tar mycket kraft.

Hon anser därför att det är svårt för elever att enbart skriva på datorn för att lära sig skriva till läsning, eftersom det inte hjälper dem att utvecklas i sin läsning. Jessica tillägger även att eleverna behöver mycket hjälp om de inte vet vilken bokstav som hör ihop med ett visst ljud är, till exempel om de ska skriva ”katt”.

4.2.3 Kunskap, struktur och tid

Även om ASL bidrar till flera fördelar och utvecklar elever med läs- och skrivsvårigheter, är alla deltagare överens om att det kräver kunskap, struktur och tid från lärarens sida. Enligt Majas uppfattning behöver läraren ha en strukturerad planering, syfte, mål och tanke med det den gör för att datorn eller läsplattan ska fylla någon funktion. Hon poängterar att det inte spelar någon roll om eleven skriver på datorn eller med pennan utan att det är lärarens tanke bakom som genererar någonting. Maja påpekar dock att många lärare idag saknar kunskap och tid om hur man lägger upp sin planering för att hinna skriva på datorn varje dag. Hon förklarar:

Om lärare ska jobba med ASL behöver de vara mer förberedda och utbildade eftersom många enbart har arbetat med handskrift och med datorn som ett komplement. Pedagogiken och tankestrukturen behöver ändras om elever inte ska skriva för hand under två år. Jag har aldrig förstått varför man behöver utesluta det ena och det andra, utan man plockar ju fördelarna och många metoder och så jobbar man med dem tillsammans.

Utifrån ovanstående resonemang tycker hon att ASL är för smalt eftersom läraren behöver välja mellan den analytiska och syntetiska metoden, vilket forskningen enligt henne inte påstår att man ska göra.

Flera av deltagarna hänvisar till forskning som talar om att handen och hjärnan samspelar. Barbro berättar om en elev i hennes klass som har läs- och skrivsvårigheter och som behöver skriva för hand för att minnas formen på bokstäverna, vilket eleven enligt henne inte gör när denne tittar på datorskärmen. Även Jessica, Maja, Carolina och Elisabeth hänvisar till ovanstående forskning. De tror inte på att eleverna enbart ska använda sig av datorn utan att det även kan skapa motivation för en del elever att använda pennan. Jessica beskriver:

Som med all annan undervisning så passar det bra för en del barn, medan det för andra barn fungerar mindre bra.

Lärarna är överens om att de svagare eleverna gynnas eftersom de får tillgång till olika stödstrukturer, men att det främst är de elever som ligger längre fram i utvecklingen som gynnas mest. När de utbildade sig inom ASL fick de höra att det skulle vara tvärtom, men enligt Barbro utvecklas de starkare eleverna bara ännu mer när de använder datorn som verktyg. Hon tror därför på att datorn bör utgöra ett komplement och att läraren behöver finna balansen mellan de olika metoderna.

Till skillnad från de övriga informanterna anser Anna att motoriken inte påverkar skrivandet. Istället menar hon att lärare behöver våga släppa taget om pennan och inse att det ändå fungerar. Utifrån hennes egen erfarenhet kan skrivandet utgå från vad eleven vill säga och inte vad den förmår att skriva. Men i likhet med de andra lärarna beskriver hon att ovanstående resonemang förutsätter att skolan och lärare har en välplanerad struktur. Enligt Anna är det ett problem att fokus oftast ligger på ASL och inte helhetsbegreppet språkutveckling. Hon förklarar vidare:

Det blir ingen högre måluppfyllelse om det inte finns en plan för hur man skapar en progression genom alla årskurser i läsning, läsförståelse samt skrivutveckling och att lärarna inte förstår hur de ska hjälpa eleverna vidare.

Utifrån ovanstående resonemang lyfter hon att kommun och skola behöver diskutera hur man tillsammans kan skapa ett helhetsbegrepp för att alla ska förstå hur och varför det kommer ge resultat.

Sammantaget är deltagarna i studien positiva till ASL och framhåller att arbetssättet utvecklar elever med läs- och skrivsvårigheter. Framförallt menar lärarna att talsyntes och ljudande tangentbord bidrar till förbättrad läs- och skrivinlärning. Två av lärarna anser att ASL är ett inkluderande arbetssätt och att det motiverar elever till att läsa och skriva, men att det i slutändan är elevers skrivande som utvecklas mest. Svårigheterna med metoden är att den inte är tillräckligt anpassad för alla elever med läs- och skrivsvårigheter eftersom elever lär sig på olika sätt. Dessutom utesluts motoriken till stor del, som för en del barn är ett måste för att komma ihåg hur bokstäver ser ut. Lärarna är överens om att ASL gynnar elever med läs- och skrivsvårigheter men enligt fem av sju lärare är det främst de som inte har dessa svårigheter som gynnas mest. Av den anledningen menar de att datorn endast borde användas som ett komplement. Denna åsikt håller dock inte två av lärarna med om, men de framhäver däremot betydelsen av att kommun och skola behöver införa språkutveckling som ett helhetsbegrepp istället för att benämna det ”ASL”.

4.2 Lärares utvalda stödstrukturer inom ASL

Samtliga informanter i studien beskriver att de någon gång har mött elever med läs- och skrivsvårigheter. Carolina, som arbetar i förskoleklass, berättar att man som lärare redan i den åldern kan lägga märke till svårigheter hos en elev. Dock menar hon att det vanligtvis är i årskurs ett, två eller tre som svårigheterna blir än mer tydligare och eventuellt utreds. Veronica har identifierat elever med läs- och skrivsvårigheter i årskurs två och tre genom att lyssna på deras läsning och analysera texterna de skrivit. Vanligtvis upptäcker hon svårigheter genom att eleven har problem med att få flyt i läsningen, hoppar över rader, blandar ihop vokaler och vänder riktningen på ord. I vissa fall har eleven ett flyt i läsningen men att läsförståelsen inte hänger med. Vid skrivning kan hon se det genom att vokaler ofta utelämnas och att det är mycket stavfel i elevtexten.

4.3.1 Pararbete och visuella hjälpmedel

Utifrån ovanstående resonemang menar alla deltagare att det behövs något sorts stöd hos en elev med läs- och skrivsvårigheter när de arbetar med ASL, i likhet med annan läs- och skrivundervisning. De stödstrukturer alla lärarna benämner som betydelsefulla vid sidan av de ovannämnda ljudande tangentbord och talsyntes är pararbetet och visuella hjälpmedel. Lärarna beskriver att pararbetet kan leda till att elever hjälper varandra i deras skrivande, medan de andra stödstrukturerna hjälper dem att lyssna på sin text och bilda meningar.

Enligt Veronicas åsikt möjliggör pararbetet att elever får draghjälp i lärandet då de kan utbyta erfarenheter och kunskaper i paret. Jessica påstår också att kamraten är till stor hjälp och att hon vanligtvis väljer en starkare elev med en svagare elev. Andra gånger har hon valt två svaga elever, då det helt plötsligt är en av dem som tar kommandot och skriver jättemycket. Hon förklarar:

Om man som lärare enbart placerar en svag elev med en lite starkare elev skriver den förstnämnda knappt någonting. Den starkare eleven kan även i vissa sammanhang ta över hand.

Hon poängterar därför att pararbete inte alltid blir som man tänkt sig och att läraren behöver beakta elevernas ålder. Vidare poängterar hon betydelsen av variationen när det gäller sammansättningen av par. Med andra ord spelar parets sammansättning en stor roll för vem som betraktas som svag och stark i sitt skrivande.

Dock är Barbros erfarenhet att ovannämnda resurser oftast behöver kompletteras med ord, bilder eller bokstavsträning. Det här gäller framförallt om eleven inte vet hur bokstäverna ser ut eller låter. Barbro lyfter även att en lathund kan utgöra som ett komplement. Med lathunden menas att eleven berättar något för läraren som denne skriver ner åt eleven som i sin tur skriver av. Visuella hjälpmedel är en stödstruktur som även de andra lärarna belyser under intervjuerna. Maja, Carolina och Jessica samtalar exempelvis om ordbilder som benämns ”cirkel, triangel och kvadrat” samtidigt som Jessica även nämner ”stjärna och måne”. Jessica förklarar kortens innebörder på följande vis:

Först tar eleven en cirkel sedan en triangel och till sist en kvadrat som i sin tur bildar en mening. Det kan till exempel bli *jag har en katt*. Korten med stjärna och måne bildar två ord, till exempel *jag ser*. Meningarna skriver de sedan av på datorn och det blir på så sätt inte lika ansträngande som att komma på egna meningar.

Enligt Elisabeth, som arbetar i årskurs två, används ovanstående ordbilder främst i förskoleklass eller i årskurs ett medan eleverna i årskurs två oftast klarar av att skriva en mening på egen hand. Varje ordbild som består av en cirkel innehåller ett substantiv till skillnad från triangeln och kvadraten som består av ett verb respektive ett adjektiv. Om eleven utgår ifrån stjärna och måne består de av ett substantiv respektive ett verb. När eleven har valt en av varje ordbild lägger de upp korten framför sig på bordet i den ordning som korten har tagits. Sedan skriver de av orden på datorn som i sin tur bildar en mening. I det här sammanhanget tränar de dels på att hitta rätt tangenter, dels att ljuda de ord som finns på bilderna. Elisabeth menar att ordbilderna bidrar till en förbättrad läs- och skrivförmåga eftersom de övar på att både läsa och skriva samtidigt som det sker en övning vad gäller ordklasser.

Eleverna i den sistnämnda årskursen använder även rättstavningsprogram så som ”Stavarex”, vilket utgör en digital stödstruktur som passar ihop med ljudande tangentbord och talsyntes. Veronica har även använt skrivprogram med bildstöd som kan hjälpa elever vid skrivning och läsning. I detta sammanhang nämner hon programmet ”Symwriter” från Hargdata. Detta program innebär att varje gång eleven skriver ett ord kommer en bild upp som kan hjälpa eleven att skriva ordet rätt. Eleven får därmed snabb respons på det hen har skrivit samtidigt som bildstödet utgör en hjälp för eleven att läsa sin text.

Vidare tror hon på att läraren behöver tydliggöra olika texters uppbyggnad och språkliga innehåll. Detta genom att läraren tillsammans med sina elever skriver texter och bygger upp en förförståelse innan de skriver på egen hand eller i par. Veronicas tankesätt genomsyras även i Elisabeths undervisning. Elisabeth använder ASL-träning där de i helklass exempelvis arbetar med tangentbordsträning. Därefter skriver de en gemensam text och sedan får eleverna skriva med var sin kamrat. På så sätt menar hon att eleverna får stöd i hur och vad de ska göra vid datorn, vilket kan vara svårt för elever med läs- och skrivsvårigheter.

4.3.2 Cirkelmodellen och kontinuerligt arbete

I likhet med Veronica och Elisabeth poängterar Anna lärarens struktur så att eleven vet precis vad denne ska göra. Hon nämner till exempel cirkelmodellen som innebär att läraren ger eleven redskap om olika genrer för att denne ska få förebilder i sitt skrivande. På så sätt projicerar och modellerar läraren för eleven som i sin tur har större chans att lyckas. Modellen kan med andra ord användas både i helklass, grupp och individuellt arbete. Veronicas erfarenhet är att det ibland tar lång tid att starta upp datorerna och att eleverna inte gör det de ska. Om sådana händelser sker menar Anna att lärare behöver visa eleverna hur man gör. Hon vill påstå att om elever tidigt får verktyg för hur man gör kan de också lära sig.

Anna påstår därtill att ett kontinuerligt arbete kan minska antalet elever med läs- och skrivsvårigheter. I likhet med Anna menar Veronica att läs- och skrivsvårigheter kan minskas om läraren har ett strukturerat och genomtänkt arbetssätt samtidigt som eleverna får använda kompensatoriska hjälpmedel. Men Veronica avslutar intervjun med att säga följande:

För att minska antalet elever med läs- och skrivsvårigheter behövs framförallt lärare, speciallärare och specialpedagoger i skolan som kan stödja dessa elever.

Med ovanstående menar hon att tekniska hjälpmedel aldrig kan ersätta lärare då denne utgör det största stödet för eleven eftersom hen både kan visa, gestikulera och förklara för eleven i verkligheten.

Sammanfattningsvis har detta avsnitt redogjort för vilka stödstrukturer deltagarna i studien framhåller som väsentliga för elever med läs- och skrivsvårigheter vid arbete med ASL. Lärarna nämner rättstavningsprogram och pararbete som användbara stödstrukturer. Det sistnämnda är i vissa fall fördelaktigt om den mer kunnige kamraten bidrar till lärande. Ytterligare stödstrukturer som majoriteten belyser är visuella hjälpmedel då eleven blir motiverad till att skriva. Dock betonar tre av deltagarna att läraren utgör det största stödet då denne har möjlighet till att visa och hjälpa elever i deras läs- och skrivinläring.

5 Diskussion

Detta slutliga avsnitt struktureras med utgångspunkt i studiens valda metod och resultat. I den första delen kommer valet av metod ställas mot den empiri som samlats in. Avsnittet om studiens metod följs därefter av en diskussion angående undersökningens resultat. Båda delarna diskuteras i förhållande till studiens frågeställningar, tidigare forskning, styrdokument samt egna upplevelser.

5.1 Metoddiskussion

Eftersom lärares upplevelser om ASL i relation till läs- och skrivsvårigheter skulle lyftas, föll valet på en kvalitativ metod i vilken intervjuer skulle ske. Enligt Bryman (2011) skapar en kvalitativ metod i form av intervjuer kommunikativ validitet då respondenten är insatt i ämnet som undersöks. I detta sammanhang var den genomförda pilotstudien av stor betydelse för att ta reda på hur väl intervjuguiden och dess upplägg fungerade. Den skapade också en förståelse för vilken relevans den hade för studien. En ytterligare erfarenhet av pilotstudien var att som intervjuare våga

invänta respondentens svar även om den sistnämnda funderar en stund. Dock var det en viss risk med att genomföra pilotstudien då en av lärarna kunde förlorats till den reella studien om intervjuguidens utformning inte hade fungerat. Lyckligtvis blev inte utfallet på det viset och istället hade värdefull information införskaffats till studien.

Innan intervjuerna genomfördes fick informanterna ta del av Vetenskapsrådets (2011) etiska aspekter för att exempelvis bli införstådda med studiens syfte. Urvalet av både skola och informanter har sedan i sin tur skapat en viss sorts empiri och utfallet kunde blivit annorlunda om ett annat urval hade gjorts. Det hade exempelvis kunnat skapa empiri och resultat av annan karaktär. Detta eftersom informanter besitter olika erfarenheter och de lärare som deltog i denna studie har därmed bidragit till en viss typ av upplevelser. Därtill har jag som forskare en relation till två informanter, vilket kan bidra till förgivettaganden från forskarens sida. Relationen kan påverka samtalet på så sätt att informanten inte håller sig till ämnet och istället kommer in på annat. Det kan i sin tur leda till att intervjutiden inte tas tillvara på. Samtidigt har relationen bidragit till en djupare dialog då informanten har en tillit till forskaren. Dessutom har en opartisk position från forskarens sida intagits för att värderingar inte ska uppnås.

Fyra av studiens informanter arbetar på samma skola. Den femte informanten har också arbetat på denna skola men arbetar nu istället som IKT-handledare i en annan kommun. Dessutom arbetar den sjätte informanten i samma län som de första fyra men däremot på en annan skola. Det här innebär att de har genomgått en likadan utbildning om ASL och arbetat med metoden under ungefär lika lång tid. Av den anledningen är flera utav svaren av likadan karaktär eftersom lärarna har likartade upplevelser, vilket kan ha haft en negativ påverkan på studien.

Samtidigt besitter deltagarna i studien lång erfarenhet och har därmed mött många elever med läs- och skrivsvårigheter. De har också arbetat med olika metoder genom åren och vet vilka möjligheter och svårigheter en metod kan bidra till på elever med svårigheter samt på vilket sätt de behöver stöd. Trots att de inte har arbetat med ASL särskilt länge blir därför deras erfarenheter ändå betydelsefulla för studien. Den sjunde informantens erfarenheter lyfter studien ytterligare genom dennes erfarenheter sedan fjorton år tillbaka. Denne har mött många elever med läs- och skrivsvårigheter och arbetat kontinuerligt med datorn som hjälpmedel med dessa elever. Därmed har hon sett hur hjälpmedlet kan bidra till ökad läs- och skrivkunnsighet. Dock behöver informantens svar tas i beaktning då hon enbart lyfte positiva aspekter av metoden. Som lärare är det viktigt att kunna reflektera utifrån såväl positiva som kritiska aspekter.

Även om det till viss del blev ett ”fråga-svar-samtal” under intervjuerna, kunde deltagarna svara naturligt på frågorna och därmed bestod en semistrukturerad intervju. I vissa fall kunde informanten sväva iväg i sina svar som inte berörde ämnet. En del hade en förmåga att beskriva en generell inverkan av ASL hos alla elever även om läs- och skrivsvårigheter hade poängterats för informanten. Dock hade intervjuaren eventuellt behövt vara ännu tydligare i sin formulering och betoning av frågor. Till skillnad från intervjuerna som genomfördes i verkligheten, gav informanten under telefonintervjun inga svar som inte hörde till ämnet. Utdelningen av frågorna i förväg kan ha haft en påverkan i detta sammanhang eftersom denne kunde förbereda sina svar. Transkriberingen och den tematiska analysen av alla informanternas svar har dock

behandlats likvärdigt och på ett trovärdigt sätt. Detta för att svaren är värdefulla och för att de inte ska misstolkas eller tas ur sitt sammanhang (Braun & Clarke, 2006). Studien har eftersträvat att synliggöra tillvägagångssätt och avgränsningar för att en ökad giltighet, trovärdighet och tillförlitlighet ska kunna uppnås. Dock består det insamlade materialet av tolkningar som eventuellt inte kan reproduceras av andra forskare. Vid intervjuer kan lärares berättelser tolkas på olika sätt beroende på vem det är som tolkar det. Eftersom respondenterna inte heller fick likadana följdfrågor blir det svårare att jämföra intervjuerna. Vad gäller lärarnas berättelser är det svårt att kontrollera hur sanningsenliga de är. Detta för att de kan berätta sådant de tror att de gör men som i själva verket inte överensstämmer i verkligheten. Å andra sidan har respondenterna varken behövt tänka ut några svar då frågorna har utgått från deras erfarenheter samtidigt som de inte utsattes för någon press, vilket kan bidra till sanningsenliga svar. Dock medför urvalsgruppen låg generaliserbarhet eftersom det inte finns någon säkerhet att andra skolor arbetar utifrån likadana principer. Med andra ord hade fler utvalda lärare och observationer i klassrummet kunnat bidra till ökad tillförlitlighet och generaliserbarhet. Det hade i sin tur kunnat bidra till ett annorlunda resultat.

Sammanfattningsvis kan faktorer som kvalitativ metod, skola, informanter och tolkning av empirin ha påverkat studiens resultat. Detta på grund av att de olika valen kan bidra till skilda empiri. När man som forskare har en särskild relation till informanter kan resultatet exempelvis påverkas på så vis att deltagaren inte håller sig till ämnet. Samtidigt kan relationen skapa en djupare dialog mellan de berörda. Dessutom arbetar majoriteten av informanterna på samma skola eller kommun, vilket bidrar till att empirin blir någorlunda likartad istället för att den blir avvikande. Trots detta har varierad empiri ändå lyfts och på så sätt skapat reliabilitet i studien.

5.2 Resultatdiskussion

Dagens kommunikationssamhälle och internationella undersökningar vad gäller elevers försämrade läs- och skrivförmåga, har lett till ökade krav på lärare och dess undervisning (Skolverket, 2012; 2013). Dels genom utökade digitaliseringskrav i Lgr11 och dels genom kommentarmaterial och Nya språket lyfter som hänvisar till undervisning som utvecklar elevers språkförmågor (Regeringen, 2017; Skolverket, 2016a; 2016b; 2016c). Utifrån ovanstående resonemang är betydelsen av teknik och språk- och skriftspråksanvändning påtaglig men också att eleven ska stimuleras och ges ledning (Damber 2013; Skollagen SFS 2010:800). Denna studie har därför äsyftat till att klargöra vilka möjligheter och svårigheter lärare i årskurs F-2 anser att ASL bidrar till för elever med läs- och skrivsvårigheter. Studien har även försökt klarlägga vilka stödstrukturer lärarna framhåller som väsentliga för elever med läs- och skrivsvårigheter när de arbetar med metoden.

Alla informanter lyfter att ASL bidrar till flera möjligheter för elever med läs- och skrivsvårigheter, framförallt hjälpmedel som ljudande tangentbord och talsyntes. De menar att dessa hjälpmedel hjälper eleven att höra bokstavens ljud samtidigt som de trycker ner en tangent och på så sätt får snabb återkoppling på det dem skriver. Enligt Fouganthine (2012) och Tjernberg (2013) är kopplingen mellan ljud och bokstav ofta svår och därmed kan dessa hjälpmedel bli fördelaktiga för elever med läs- och skrivsvårigheter. Liberg (2014) och Tondeur et al. (2008) hänvisar till att ovanstående hjälpmedel stöder utvecklandet och befästande av bokstavskunskap och att det är en viktig del för att eleven ska skapa flyt i både läsning och skrivning. En av deltagarna i

studien upplever också att metoden och dess hjälpmedel utvecklar elever på så sätt att de skriver längre texter med bättre struktur. Hennes uttalanden efterliknar studien som är utförd av Berrum et al. (2016), i vilken elever lärde sig att läsa tidigare och snabbare samtidigt som deras stavning och läsförståelse förbättrades.

Flera av deltagarna påpekar även att ASL är ett inkluderande arbetssätt som skapar motivation, vilket bidrar till goda förutsättningar för elever med läs- och skrivsvårigheter då det sistnämnda ofta saknas hos dem (Fouganthine, 2012). Det här understryks även av Berrum et al. (2016) och Mullamaa (2010), som båda framhäver att elever kan producera och bearbeta text utan att det blir ansträngande och på så sätt blir motiverade. Dessa forskare får medhåll av Hultin och Westman (2013), Takala (2013) och Wiklander (2014) som menar att den snabba responsen och datoranvändningen ger ökad motivation. Enligt Warshchauer (2006) är det den motoriska förmågan, som inte behöver vara färdigutvecklad, i samband med kompensatoriska hjälpmedel som bidrar till ökad motivation. Tallvid m.fl. (2015) anser att motivation i sin tur kan leda till att elever uppfyller utbildningsmålen. I likhet med ovanstående forskare lyfter flera deltagare att ASL ger en stor inverkan på elevers motorik och textbearbetning. De beskriver att för elever med läs- och skrivsvårigheter hänger ovanstående ofta ihop med deras svårigheter, men tack vare metoden och dess hjälpmedel vill de skriva mer.

Utifrån tidigare forskning kan ytterligare positiva aspekter urskiljas vad gäller ASL och dess inverkan. Enligt både Trageton (2014) samt Hultin och Westman (2014) har elever som använt metoden redan i årskurs ett knäckt läskoden, skrivit meningar med bättre meningsbyggnad och innehåll samt läst texter med bättre intonation. Även Agélie Genlott och Grönlund (2016) framhäver bättre läsförmåga till skillnad från Tallvid (2015) som menar att det främst är skrivförmågan och den digitala kompetensen som utvecklas. Tallvid får medhåll av Sofkova Hashemi (2013) som anser att elever skriver längre texter i och med metoden.

Med utgångspunkt i resultatet är det främst skrivutvecklingen som gynnas eftersom eleverna hör ljudet på bokstäverna samtidigt som texten blir tydlig för dem. De lär sig också skillnaden på versal och gemen, vilket är en förutsättning för att kunna skriva på datorn. Dessutom blir de uppmärksamma på exempelvis stavning, dels genom att de hör ljudet från bokstäverna, dels genom rättstavningsprogram så som Stavarex. Lundberg (2010) menar att för de elever som har läs- och skrivsvårigheter är stavningen ofta bristfällig och av den anledningen är ovanstående betydelsefullt. Dock poängterar alla informanter att det krävs kunskap, god planering och ett tydligt syfte från lärarens sida för att läs- och skrivförmågan ska förbättras. Både Alatalo (2011) och Myrberg (2003) och Nilhom (2007) påpekar att läraren framförallt behöver besitta kunskap om skriftspråksinhämtning för att förstå var elever befinner sig.

Nya specifika arbetsverktyg och program utvecklas och blir bättre med smartare funktioner. Därför borde lärare inte fastna för ett särskilt program utan istället se vilka funktioner de olika verktygen representerar och hur de kan användas för olika elever. Utifrån resultatet är både talsyntes och ljudande tangentbord fördelaktiga när en elev har nedsatt läshastighet och begränsad avkodningsförmåga eftersom de kan lyssna på texter och bokstavsljud. Av den anledningen kan dessa program fylla en viktig funktion redan i tidig ålder när det gäller det språkutvecklande arbetet. Programmen spelar dock olika roll för olika elever. Som framgår av resultatet spelar datorn en

viktig roll i elevers läs- och skrivinlärning eftersom den skapar motivation samtidigt som eleven inte blir besvärad av motoriken. Till skillnad från ovanstående elever finns det också de som blir mer motiverade av att skriva med en penna. Med andra ord är det kanske motivationen som skapas genom ett program som bidrar till ökad läs- och skrivkunnighet och inte programmet i sig.

Studiens resultat tyder på att lärarna anser att arbetssättet bidrar till flera möjligheter för alla elever, men majoriteten av dem hävdar att det främst gynnar de elever som inte har läs- och skrivsvårigheter. De påstår att föregående elever får ett skrivlyft och skriver ännu mer. Hultin och Westman (2014) delar ovanstående upplevelser då metoden ger goda möjligheter till att fortsätta utvecklas. De bedömer att det som lärare är svårt att enbart utgå från en metod och förutsätta att den passar alla elever när de befinner sig på olika nivåer. Vidare lyfter flera av deltagarna i studien att ASL därför behöver utgöra som ett komplement då elever lär sig på olika sätt. En lärare hänvisar exempelvis till Longcamp et al. (2005) som anser att motoriken kan försämras när hjärnan och handen inte samspelar. Fredriksson m.fl. (2013) anser även att elever inte blir bättre på att läsa bara för att pennan utesluts. Dessutom menar Sofkova Hashemi och Hård af Segerstad (2003; 2004) att avvikelser i skriftspråket kan finnas om enbart datorn används. Studiens resultat pekar därför på att pennan inte behöver uteslutas i undervisningen, framförallt inte för de elever som behöver den för att minnas.

Dock ifrågasätter en av deltagarna ovanstående resonemang då hon anser att elever med läs- och skrivsvårigheter klarar sig utan penna om de får tillgång till andra hjälpmedel i ett tidigt skede. Hultin och Westman (2014) har utifrån sina studier lagt märke till att lärare lättare kunde se om elever hade svårigheter när de använde datorn. På så sätt kunde de tillsätta tidig hjälp för de elever som behövde det. Om metoden inte används tillgås traditionella metoder som antingen utgår från ljud- eller den analytiska metoden (Leimar, Berg & Borg, 1976; Längsjö & Nilsson, 2005; Witting, 2010). Dock betonar bland annat Liberg (2006) att läsning och skrivning behöver läras ut som två förmågor, till skillnad från Elbro och Almstrand (2004) som istället menar att läsning kan ta större plats än skriftspråket. Både Libergs och studiens deltagares resonemang visar på att lärare behöver skapa en variation i undervisningen och använda olika metoder för att varje enskild elev ska lära sig läsa och skriva. Det är trots allt skolans uppdrag att oavsett bakgrund kunna tillgodose alla elevers behov (Skolverket, 2016b).

En ytterligare observation som gjorts i denna studie är att lärares inställning till framförallt teknik och metoden ASL har en avgörande roll. Resultatet pekar på att majoriteten från samma skola delar liknande upplevelser om metoden och dess möjligheter, till skillnad från en lärare som anser att det enbart finns positiva aspekter av den. Det kan i sin tur ha en påverkan att den sistnämnda inte har blivit tvingad till att utgå från arbetssättet och istället funnit det som hon anser fungerar och i sin tur skapat sin egen metod i verksamheten. Vidare pekar resultatet på att resterande lärare inte besitter tillräcklig kompetens kring teknik och ASL. Dessutom vill de till viss del återgå till traditionella metoder då de anser att de är mer fördelaktiga för elever med läs- och skrivsvårigheter. I slutändan handlar det om att som lärare låta sig själv prova metoder och sedan utvärdera dem. För att en metod ska bli fördelaktig för elever behöver läraren tillgå kompetens och rätt inställning för att nå resultat. Det sätter i sin

tur krav på skolläring och kommun för att lärare ska känna sig bekväma med tekniken i sin verksamhet men också för att elever ska få en likvärdig utbildning.

I studiens resultat beskriver lärarna även olika stödstrukturer som elever med läs- och skrivsvårigheter kan tillgå vid arbete med ASL. De stödstrukturer som lärarna nämner utgör något sorts stöd som synliggör för eleven vad och hur denne ska göra. Främst använder lärarna ljudande tangentbord, talsyntes och visuella hjälpmedel som hjälper eleven framåt i sitt skrivande. Därtill nämner de lathund, skrivprogram med bildstöd, cirkelmodellen och pararbete, vilka skapar struktur och ökad förståelse i elevens läs- och skrivinläring. Pararbetet har en central roll i det sociokulturella perspektivet som i sin tur är utgångspunkten i metoden ASL eftersom eleverna interagerar och lär sig av varandra (Säljö, 2012; Trageton, 2014). Vidare menar Gibbons och Sandell Ring (2016), Skoog (2012) samt Strandberg (2014) att samarbetet leder till att elever kan imitera, visa och hjälpa varandra. Enligt Sofkova Hashemi och Cederlund (2016) kan det sociokulturella perspektivet integrerat med digitala redskap ge elever en fördjupad läskunnighet och ett meningsskapande för text. Även om Lou et al. (2001) framhåller att det är mer gynnsamt med pararbete än individuellt arbete vid datorn understryker de att det behövs mer hjälp av en vuxen i dessa sammanhang.

I likhet med Hattie (2009) framhäver två av deltagarna att läraren utgör den viktigaste stödstrukturen i elevers lärande. Vidare diskuterar deltagarna att ASL kräver kunskap och struktur från skolan och lärarens sida för att den ska ge resultat i elevers läs- och skrivinläring. Deras upplevelser efterliknar resultat i både Berrum et al. (2016) och Granath och Vanneståls (2008) studier, i vilka de lyfter fungerande teknik, utbildning och väldefinierad utvecklingsplan för ett lyckat arbetssätt.

5.3 Avslutande reflektioner

Kan det finnas skäl att tro att motoriken och handstilen kan försämrats i och med ASL och vilka konsekvenser kan det ge elever med läs- och skrivsvårigheter i de senare årskurserna? Forskarens delade åsikter medför till en viss osäkerhet kring ASL och hur väl anpassad den är för elever med läs- och skrivsvårigheter. Det skapar i sin tur en osäkerhet för blivande lärare då de hellre med säkerhet väljer en metod som är mer anpassad för dessa elever. För att inte riskera att stjälpa i stället för att hjälpa borde läraren ha ett tydligt syfte om denne ska använda sig av ASL. Under en praktikperiod fick jag möta två klasser, varav en som enbart hade arbetat utifrån ASL till skillnad från den andra gruppen som hade utgått från traditionella metoder. Läraren i detta fall placerade eleverna två och två, i vilka de olika kunskaperna kunde utbytas mellan eleverna. På så sätt hamnade ingen elevgrupp efter i varken motorik eller datorskunskap och i slutändan hade alla elever lärt sig att läsa och skriva. Med andra ord är ovanstående erfarenhet ett tecken på att läraren behöver besitta kunskap, ha ett syfte och inte vara rädd för att prova en metod för att kunna nå resultat.

Som nämnts tidigare är det inte stödstrukturerna i sig som skapar framgång och motivation, utan det viktigaste är att eleven känner att det passar dem. Därmed spelar läraren en viktig roll eftersom denne behöver veta vad eleven behöver och hur hen kan utvecklas i sin läs- och skrivinläring. I resultatet beskrivs exempelvis betydelsen av lärarens val av par. Kamraten kan hjälpa och skapa motivation och på så sätt kan också resterande stödstrukturer få ett lyft. Med andra ord får stödstrukturer en inverkan beroende på hur väl pararbetet fungerar. Det är också intressant att en av lärarna i studien nämner att ASL borde ses som ett helhetsbegrepp för

språkutveckling. Det betyder att lärare är mer fokuserade på specifika stödstrukturer istället för att skapa ett helhetsbegrepp kring dem. I längden är det detta synsätt som ger ökade resultat och inte hjälpmedlen i sig. Av den anledningen hade det varit intressant att få reda på mer angående lärandeprocessen, då uppfattningen är att lärare har fokus på andra ändamål än lärande i sig.

Avslutningsvis har ett bredare perspektiv kunnat ges angående ASL och dess möjligheter och svårigheter för elever med läs- och skrivsvårigheter men också olika stödstrukturer som kan hjälpa dessa elever. Deltagarna i studien är överens om att ASL bidrar till flera möjligheter om eleverna har tillgång till olika stödstrukturer som exempelvis ljudande tangentbord, talsyntes, bildstöd och pararbete. Dock menar lärarna att det främsta stödet är läraren själv som behöver ha kunskap om teknik och elevers språk – och skriftspråksanvändning för att elever ska kunna utvecklas. Med andra ord behövs det en individanpassning oavsett vilket arbetssätt läraren väljer att utgå ifrån. De digitala resurserna behöver spela olika roll för olika elever då alla lär sig och tar till sig kunskap på varierande sätt. Det är inte eleverna som ska behöva anpassa sig efter en alltför rigid användning av en metod, utan metoden behöver snarare anpassas efter elevers olika behov. En kombination av ASL tillsammans med andra arbetssätt vore därför önskvärt för att varje enskild elev ska lära sig läsa och skriva.

5.4 Vidare forskning

Med utgångspunkt i studiens resultat skulle det vara intressant att följa upp studien med elevers upplevelser, då det saknas ett elevperspektiv i de yngre åldrarna kring ämnet. Ytterligare förslag på vidare forskning är att jämföra elever med läs- och skrivsvårigheter som arbetar med ASL kontra dem som inte gör det och se om likheter och skillnader i deras läs- och skrivinlärning kan urskiljas. Resultaten från kontrollgrupperna kan sedan jämföras med lärares uppfattningar för att se hur väl de överensstämmer.

6 Referenser

Agéllí Genlott, A., & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The WTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98-104.

Agéllí Genlott, A., & Grönlund, Å. (2016). Closing the gaps: Improving literacy and mathematics by ict-enhanced collaboration. *Computers And Education*, 99, 68-80.

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder* (Doktorsavhandling). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs Universitet.

Berrum, E., Holden Halmsrast, H., Helle, M. & Lønvik, K. (2016). *Erfaringer i skoler som opplever å ha lyktes med bruk av nettbrett og/eller pc i sin grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Norge: Senter for IKT i Utdanningen.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2., [rev.] uppl. ed.). Malmö: Liber.

Damber, U. (2013). Write to Read in Two Different Practices: Literacy versus Technology in Focus. *Journal Of Education And Learning*. 2(2), 96-107.

Elbro, C., & Amstrand, B. (2004). *Läsning och läsundervisning* (1. uppl. ed.). Stockholm: Liber.

Fredriksson, U., Sundgren, M., Lundgren, M. & Oskarsson, M. (2013). *Digital och traditionell läsning: Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009*. Skolverkets aktuella analyser, 2013.

Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet. Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter* (Doktorsavhandling). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.

Gibbons, P., & Sandell Ring, A. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (4., uppdaterade uppl. / översättning: Kristina Aldén ; granskning: Anniqa Sandell Ring. ed.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Granath, S. & Vannestål, M. (2008). Språk och IT. I: Granath, S, Bihl, B & Wennö, E. (red.) *Fönster mot språk och litteratur*. (123-149). Karlstad: CSL.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Taylor and Francis.

- Hultin, E., & Westman, M. (2013). Early Literacy Practices go Digital. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*. 4(2), 1005-1013.
- Hultin, E., & Westman, M. (2014). Digitalisering av den tidiga läs- och skrivundervisningen. I E. Hultin & M. Westman (Red.), *Att skriva sig till läsning. Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet* (s. 113-141). (1. uppl. ed.). Malmö: Gleerup.
- Hård af Segerstad, Y., & Sofkova Hashemi, S. (2004). *Att lära sig skriva i IT-samhället*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund.
- Leimar, U., Berg, I., & Borg, I. (1978). *Läsning på talets grund: Läsinlärning som bygger på barnets eget språk. Studieplan för lärare som arbetar med LTG* (1. uppl. ed.). Lund: Liber Läromedel.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2014). *Att använda dator i tidig läs-och skrivundervisning 2011-2014, Uppsala kommun: Slutrapport för ASL-projekt*. Uppsala: Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala Universitet.
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M-T., Velay, J-L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119(1), 67-79.
- Lou, Y. Abrami, P.C. & d'Apollonia, S. (2001). Small Group and Individual Learning with Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. Vol. 71, No. 3 (Autumn, 2001), pp. 449-521.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Längsjö, E., & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund: Studentlitteratur.
- Mullamaa, K. (2010). ICT in Language Learning - Benefits and Methodological Implications. *International Education Studies*, 3(1), 38-44.
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter rapport från "Konsensus-projektet" 5 september 2003*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Nilholm, C. (2007). Mats Myrbergs Dyslexi - en kunskapsöversikt. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, 12(3), 226-229.

Regeringen. (2017). *Stärkt digital kompetens i läroplaner och kursplaner*. Stockholm: Regeringskansliet. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/493c41/contentassets/acd9a3987a8e4619bd6ed95c26ada236/informationsmaterial-starkt-digital-kompetens-i-skolans-styrdokument.pdf>.

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

Skolverket. (2012). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2016*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>.

Skolverket. (2016c). *Nya språket lyfter. Enligt Lgr 11. Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans årskurs 1-6*. Hämtad 2017-04-17 från: www.skolverket.se.

Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1* (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 33). Örebro: Department of Education, Örebro Universitet.

Sofkova Hashemi, S. (2003). *Automatic Detection of Grammar Errors in Primary School Children's Texts. A Finite State Approach*. Gothenburg: Monographs in Linguistics 24. Department of Linguistics, Göteborg University.

Sofkova Hashemi, S. (2013:1-5, 13-33, 37-47). Om projektet I: Hashemi, S, Petersen, A-L & Bunting, L, *En elev en dator i grundskolans tidigare år - En analys av didaktiska förhållningssätt utifrån perspektiv på lärarens ledarskap, texter och textpraktiker, samt språklärande*. *Högskolan Västs forskningsrapporter, Nr.2013:3*. Trollhättan: Högskolan Väst.

Sofkova Hashemi, S. & Cederlund, K. (2016). *Making room for the transformation of literacy instruction in the digital classroom*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1-33. DOI: 10.1177/1468798416630779.

Strandberg, L. (2014). *Vygotskij, barnen och jag: Pedagogisk inspiration*. (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2012). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Lundgren P, U., Säljö, R. & Liberg, C. (Red). *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. (s.144-152, 167, 187, 196). Stockholm: Natur & kultur.

Säljö, R. (2015). *Lärande - en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

- Takala, M. (2013). Teaching reading through writing. *Support for learning*, 28(1), 17-23.
- Tallvid, M. (2015). *1:1 i klassrummet - analyser av en pedagogisk praktik i förändring*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Tallvid, M., Lundin, J., Svensson, L., Lindström, B. (2015). *Exploring the relationship between sanctioned and unsanctioned laptop use in a 1:1 classroom*. *Educational Technology & Society*, 18, 237-249. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* (Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Tondeur, J., Hermans, R., Braak, V. J., Valcke, M. (2008). *Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom*. Belgium: Department of Educational Studies, Ghent University, Henry Dunantlaan 2, B9000 Ghent, Belgium.
- Trageton, A. (2014). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. (2., [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Dyslexi - en kunskapsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Warshchauer, M. (2006). *Laptops and Literacy*. San Francisco: University of California.
- Wiklander, M. (2014) ASL ur ett kommunperspektiv – att stimulera nya arbetssätt och ny teknik i undervisningen. I E. Hultin & M. Westman (Red.), *Att skriva sig till läsning. Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*. (s. 27-38). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Witting, M. (2010). *Wittingmetoden : En metod för läs- och skrivinlärning* (1. uppl. ed.). Vallentuna: Verti.

Bilaga 1 - Missivbrev



GÖTEBORGS UNIVERSITET

2017-01-29

Hej!

Mitt namn är Matilda Lennartsson och jag utbildar mig till lärare vid Göteborgs universitet. Jag skriver just nu mitt examensarbete och söker därför informanter som vill delta i en intervju. Mitt syfte med studien är att undersöka lärares perspektiv av metoden att skriva sig till läsning (ASL) i relation till läs- och skrivsvårigheter.

Intervjun kommer uppskattningsvis ta cirka 30 minuter och spelas in för att jag lättare ska kunna analysera materialet. Allt inom studien är konfidentiellt och följer universitetets praxis vad gäller etiska regler vid forskningsstudier. Er medverkan är frivillig och du får när som helst avbryta intervjun och din medverkan i studien. Du kommer vara anonym i undersökningen och de data som samlas in kommer endast användas i forskningssyfte.

Du som informant erbjuds att få ta del av resultaten och kan även bli kontaktad om det behövs kompletteras något från intervjun i efterhand. Resultaten kan komma att användas till examensarbetet om informanten godkänner det.

Tack för din medverkan!

Med vänlig hälsning,
Matilda Lennartsson

Härmed intygar jag mitt godkännande till att resultaten används i forskningsstudien och offentliggörs som vetenskaplig publikation vid Göteborgs Universitet:

Informantens underskrift:

Namnförtydligande:

Bilaga 2 - Intervjuguide

Bakgrundsfakta

- Beskriv din utbildning, antal verksamma år inom yrket och i vilken årskurs du arbetar i nu.
- Under hur många år har du arbetat med Tragetons metod ASL?
- Hur kommer det sig att du började arbeta med metoden?
- Har du fått någon utbildning utöver lärarutbildningen som behandlar ASL? Om inte, hur har du införskaffat dig dessa kunskaper?
- Arbetar du utifrån Tragetons metod fullt ut eller har du anpassat den utifrån dina egna tankar och idéer? Vad innebär denna anpassning/förändring i så fall?

ASL och läs- och skrivsvårigheter

- Har du elever med läs- och skrivsvårigheter i din klass och hur har du identifierat det i så fall?
- Hur ser din planering ut vid arbete med ASL när det gäller elever med läs- och skrivsvårigheter? Vilka anpassningar gör du för dessa elever? / Vill du beskriva om en elevs läs- och skrivsvårigheter och hur din planering med ASL ser ut kring denne elev?
- Vilka stödstrukturer inom ASL anser du är väsentliga att använda hos elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka möjligheter/hinder ser du med metoden för elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Vilken inverkan upplever du att ASL har på elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Tror du att ett kontinuerligt arbete med ASL i tidig ålder kan minska antalet elever med läs- och skrivsvårigheter? Varför/varför inte?
- Vill du tillägga eller förtydliga något som tagits upp under denna intervju?