



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**Att skriva sig till läsning hos elever
med svenska som andraspråk- *En studie
om lärarens perspektiv och erfarenheter***

Susete Johansson

Självständigt arbete L3XA1A
Handledare: Birgitta Svensson
Examinator: Florenda Gallos Cronberg
Rapportnummer: VT17-2930-028-L3XA1A

Sammanfattning

Titel: Att Skriva sig till Läsning hos elever med svenska som andraspråk- *En studie om lärarens perspektiv och erfarenheter.*

Engelsk titel: Integrated Write to Read method with learners of Swedish as a second language- *A study about teachers perspectives and experiences.*

Författare: Susete Johansson

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

Handledare: Birgitta Svensson

Examinator: Florenda Gallos Cronberg

Rapportnummer: VT17-2930-028-L3XA1A

Nyckelord: ASL- Att Skriva sig till Läsning, läs-och skrivinläring, IKT - Information- och kommunikationsteknik, dator, svenska som andraspråk.

Dagens läroplan synliggör datorns betydelse inom läs- och skrivinläring och har därmed påverkat hur undervisningen ska se ut (Skolverket, 2016). Den har numera reviderats och det finns även krav för läs- och skrivfärdigheter i svenska och svenska som andraspråk i slutet av årskurs 1. Jag har valt att studera lärarens upplevelser med ASL-metoden hos elever med svenska som andraspråk eftersom jag anser att det är intressant och högst aktuellt. Dels för att datorer ska integreras i undervisningen och dels för att det är vanligt att ha elever med ett annat modersmål än svenska i våra klassrum, men framförallt för att forskning kring denna metod är knapp. Studien är av kvalitativ karaktär med en induktiv arbetsprocess. Data samlades in via tre personliga intervjuer, fyra datorstödda intervjuer, det vill säga via mail samt en observation. Samtliga deltagare arbetar i årskurs 1. Datamaterialet har analyserats utifrån Braun och Clarkes (2006) tematiska analys.

Studien visar att lärarnas erfarenheter med ASL-metoden hos elever med svenska som andraspråk är positiva gällande pararbete och talsyntes. Arbetsättet upplevs av lärarna som språkutvecklande för elever med annat modersmål än svenska. Enligt lärarna underlättar talsyntesen och stödjer eleverna vid arbetet med stavning och uttal av bokstäver, ord och meningar samt kognitiv utveckling. Lärarna i studien anser att genom att arbeta i par möjliggörs lärande och samspel samtidigt som språkfärdigheter tränas. Däremot visar denna studie också på mindre positiva erfarenheter. Lärarna anser vara svårt att sätta eleverna i arbete med ASL-metoden om dessa inte har några som helst förkunskaper i svenska. Dessa elever kommer enligt deltagarna inte att kunna nå kraven för läsning och skrivning i slutet av årskurs 1. En möjlig orsak som har lyfts fram är brist på modersmålsundervisning.

Förord

Jag vill tacka alla deltagare som har gett mig möjligheten att skriva denna uppsats. Utan er medverkan hade detta inte varit möjligt att genomföra. Nu är jag äntligen klar! Eller är jag det? Nja, inte riktigt, nu väntar många år av spännande utveckling ihop med dessa fantastiska barn som finns där ute. Det har tagit mig några år att komma hit där jag är idag. Det har varit en fantastisk resa, det har varit roligt, spännande, tufft, utvecklande men förutom all kunskap som har tillkommit så har jag lärt känna mig själv genom de här åren. Jag har utvecklats mycket och är nu redo att börja en ny resa som lärare; *världens viktigaste jobb*, har jag hört någonstans.

Jag har också träffat fantastiska människor längts vägen, fått vänner för livet. Matilda, Emma, Desirée och Sophie det har varit fantastiskt roligt att lära känna er. Med tanke på att jag är *några* år äldre än ni är, vill jag säga att jag knappt kan bärga mig för att följa er resa i livet, tack för alla stunder tillsammans och för att ni trodde och alltid fanns där för mig.

Jag vill tacka mina vänner som har ställt upp och funnits där för mig när jag har behövt det. Slutligen vill jag även tacka min älskade familj, min man Tommy och mina döttrar Julia och Isabel för allt tålamod under den här tiden som det har tagit för mig att förverkliga min dröm om att bli lärare. Tack för att ni har stått ut med mig och stöttat mig genom vått och torrt. Jag älskar er.

Göteborg, Maj 2017

Susete Johansson

Definitioner

Nedan följer en beskrivning på definitioner av ord som är vanligt förekommande i denna studie.

ASL: Att skriva sig till läsning.

LTG: Läsning på talets grund.

SVA-elever: Elever som har svenska som andraspråk.

Minoritetsspråk: Minoritetsspråk innefattar språk i Sverige som till exempel samiska och finska men även teckenspråk och alla invandrarspråk.

Minoritetsgrupper: Se minoritetsspråk.

Tvåspråkiga elever: Elever som har en förälder eller båda föräldrar som pratar ett minoritetsspråk.

Svensktalande elev: En elev som är född i Sverige och har svenska föräldrar.

En-till-En-projekt: 1:1- En elev en dator.

IT: Informationsteknik.

IKT: Information-och kommunikationsteknik.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	1
1.2 Disposition.....	1
2. Läs- och skrivinlärningsmetoder.....	2
2.1 Wittingmetoden.....	2
2.2 LTG- Läsning på talets grund.....	3
2.3 ASL- Att skriva sig till läsning.....	3
2.3.1 ASL med elever som har svenska som andraspråk.....	4
3. Modersmåls betydelse för andraspråksinläring.....	4
4. Nationell- och internationell forskning om digitala verktyg i undervisning.....	5
4.1 Kritik mot digitala verktyg i undervisning.....	7
5. Teoretiska utgångspunkter.....	7
5.1 Det sociokulturella perspektivet och den närmaste utvecklingszonen.....	7
5.2 Det dialogiska klassrummet.....	8
6. Metod.....	9
6.1 Kvalitativ studie och insamlingsdata.....	9
6.2 Urval.....	10
6.3 Deltagare.....	10
6.4 Genomförande.....	11
6.5 Bearbetning och analys av datamaterialet.....	11
6.6 Reliabilitet, generaliserbarhet och validitet.....	12
6.7 Forskningsetiska råd och övervägande.....	13
7. Resultat.....	13
7.1 Arbeta i par.....	13

7.2 Talsyntes.....	15
7.3 Lärarnas upplevelser av att inte kunna kommunicera med eleverna.....	17
8. Metoddiskussion.....	18
9. Resultatdiskussion.....	19
10. Avslutande diskussion.....	22
10.1 Slutsatser.....	23
10.2 Vidare forskning.....	23
Källförteckning.....	24
Bilaga 1.....	27
Bilaga 2.....	29
Bilaga 3.....	30
Bilaga 4.....	31

1. Inledning

Att lära sig läsa och skriva är två färdigheter som är grundläggande för att kunna ta del av vårt samhälle. Arbetssätten som har passerat våra skolor för att uppnå dessa färdigheter har förändrats genom tiderna, men uppdraget har varit det samma oavsett vilken epok vi har befunnits oss i. Enligt Skolverket (2016) ska skolan förbereda och rusta våra elever för att de ska kunna vara och bli en del av vårt samhälle. Metoderna som pedagogerna använder sig av för att uppdraget ska kunna genomföras ser olika ut. Framförallt har det pekats på två grundläggande metoder genom åren, dessa är syntetisk- och analytisk metod som kommer att behandlas i denna uppsats (Hultin & Westman, 2014).

Elever som har bott en relativ kort tid i Sverige står inför ytterligare en utmaning, att lära sig ett nytt språk samtidigt som de ska lära sig läsa och skriva på det nya språket. Kunskapskravet för läsning i årskurs 1 i svenska och svenska som andraspråk har lagts till och numera förväntas eleverna bland annat att kunna läsa enkla meningar i slutet av årskurs 1 (Skolverket, 2016). Idag har samhället blivit mer digitaliserat och nästan beroende av ständig uppkoppling för att fungera. Detta genomsyras i vårt styrdokument där betydelse av datorn betonas som ett viktigt hjälpmedel som ska integreras i undervisning (Skolverket, 2016). Det är här ASL-metoden; att skriva sig till läsning kommer in. Kortfattat går denna metod ut på att börja med skrivning istället för läsning. Eleverna använder sig av datorn för att skriva och väntar med att forma bokstäverna för hand till årkurs 2 (Hultin & Westman, 2014; Trageton, 2014).

Nedan följer en studie om hur denna metod upplevs av verksamma lärare i arbetet med elever som har svenska som andraspråk.

1.1 Syfte och frågeställning

Det övergripande syftet med föreliggande studie är att undersöka lärarens upplevelser avseende arbetet med ASL-metoden hos elever med svenska som andraspråk. Mitt fokus är att ta reda på hur lärare upplever detta arbetssätt med SVA-elever och på så sätt kunna bidra med kunskaper till mitt blivande yrke.

Frågeställning

1. Vilka erfarenheter har lärare med ASL-metoden hos elever med annat modersmål än svenska?

1.2 Disposition

I avsnitt 2 beskrivs tre olika inlärningsmetoder: Witting, LTG-och ASL-metoden. I avsnitt 3 presenteras modersmåls betydelse för andraspråksinläring. I avsnitt 4 presenteras tidigare forskning om ASL där nationell samt internationell forskning om digitala verktyg i undervisning samt kritik mot detta arbetssätt beskrivs följt av avsnitt 5 där det teoretiska ramverket som studien har sin utgångspunkt i presenteras. I avsnitt 6 beskrivs metodval, urval, deltagare, genomförande, reliabilitet samt etiska aspekter. I avsnitt 7 presenteras

studiens resultat av intervjuerna samt klassobservationen. Under avsnitt 8 behandlas metoddiskussionen följt av avsnitt 9 där resultatdiskussionen presenteras. Avslutningsvis presenteras avsnittet 10 med en avslutande diskussion där min frågeställning besvaras följt av slutsatser samt vidare forskning.

2. Läs-och skrivinlärningsmetoder

I detta avsnitt presenteras tre olika läs-och skrivinlärningsmetoder. De första två är en syntetisk respektive en analytisk metod som har ansetts vara två grundläggande metoder genom åren, dessa är Witting respektive LTG-metoden (Hultin & Westman, 2014). Den tredje är ASL- att skriva sig till läsning, den metod som studien bygger på. Valet att ha med Witting samt LTG-metod i bakgrunden grundar sig på den betydelse de har haft och har i läs-och skrivundervisning i Sverige.

2.1 Wittingmetoden

Wittingmetoden tillträdde i Sverige mellan 40- och 60-talet och namnet bakom detta arbetssätt är Maja Witting. Metoden är syntetisk, vilket betyder att den utgår ifrån delar till helhet. Arbetet med denna metod går ut på ljudning av bokstäver, följt av orden och till slut meningar (Witting, 2010). I Wittingmetoden finns läs-och skrivprocessen att utgå ifrån. I läsprocessen ingår två delar, dessa delar kallas för *symbolfunktion* och *förståelse*. *Symbolfunktionen* går ut på att avkoda symbolerna. Det innebär att eleverna ska förstå vilket ljud som hör till en specifik bokstav. Av den anledningen arbetar eleverna först med språkljuden för att sedan övergå till bokstäverna. Arbetsmaterial består av kombinationer av vokaler och konsonanter, först introduceras vokalerna och sedan konsonanter. Witting (2010) menar att när eleverna har förstått att det finns ett samband mellan språkljud och tecken (bokstäverna), kan de göra en *korrekt symboltydning*. *Förståelsen* kommer in när eleverna till slut förstår innebörden av orden eller meningen som de har läst/ljudat ihop.

I skrivprocessens två delar ingår återigen *symbolfunktionen* samt *innehållsskapande*. *Symbolfunktionen* har en likadan betydelse i skrivprocessen som i läsprocessen, det vill säga att kunna göra rätt symbolval. *Innehållsskapande* är beroende av samma faktorer som *förståelsen* då det utifrån våra erfarenheter finns olika faktorer som påverkar samt formar oss i olika riktningar. Det vi exempelvis kan och vet idag är en spegling av vad vi har varit med om (Witting, 2010).

I skrivprocessen finns ett begrepp som kallas för *Fri skrivning* (Witting, 2010). Denna *fria skrivning* förbereds genom att eleverna formulerar sig med sitt talade språk och ska ta så lång tid som det behövs. Detta för att eleverna ska kunna arbeta på ett så kreativt sätt så möjligt, men också för att de ska komma till insikt att det går att uttrycka sig med ord. Ett sätt att förbereda eleverna inför den *fria skrivningen* är att ha högläsning med dem.

2.2 LTG- Läsning på talets grund

LTG-metoden introducerades i Sverige av Ulrika Leimar år 1970. Leimar ville tillvarata elevernas egna språk i samband med skriv-och läsutveckling. Enligt Liberg (2006) är denna metod analytisk och utgår därför ifrån helheten till delar. LTG-metoden innebär att pedagogen utgår från elevens begrepp och ordförråd, då denne tillsammans med pedagogen formulerar sina egna texter. Så småningom kommer eleven att få förståelse kring ljudning, bokstavsprincipen samt egenskaper för skrivet språk. Det här arbetssättet syftar på individualisering, det vill säga eleverna tar den tiden som krävs för att skapa förståelse för språk utifrån sina förutsättningar. Semantiska aspekter framhävs mer än fonetiska, det vill säga sambandet mellan ord och begrepp snarare än hur språkljudet bildas. Ett textmaterial byggs upp från det talade språket utifrån elevernas tankar och erfarenheter, dessa skrivs sedan ner på papper. När eleverna sedan tillsammans med läraren bearbetar texten till delar, uppfattar eleverna att det som har skrivits är något värdefullt för dem (Leimar, 1976).

Enligt Leimar (1976) finns fem faser i LTG-metoden. Dessa faser är *samtalsfasen*, *dikteringsfasen*, *laborationsfasen*, *återläsningsfasen* samt *efterbehandlingsfasen*. I *samtalsfasen* går övningen ut på att sitta i grupp och samtala kring iakttagelser av ett föremål, en händelse eller ett experiment. *Dikteringsfasen* kan ske i direkt anslutning till *samtalsfasen*, men denna fas kan också komma senare. Om klassen exempelvis har varit och tittat på en teater sker *dikteringsfasen* dagen efter besöket. I *laborationsfasen* förbereder läraren i förväg olika remsor av papper som hen skriver ner bokstäver, enstaka ord eller hela meningar på. Sedan börjar språkanalysen av textmaterialet. Därefter börjar *återläsningsfasen* ta form. Texten har nu skrivits ut och varje elev får ett exemplar av texten. En av eleverna läser texten tillsammans med pedagogen samtidigt som de övriga eleverna läser eller illustrerar berättelsen. Direkt efter *återläsningsfasen* börjar eleverna arbeta med sina ord, i den så kallade *efterbehandlingsfasen*. Eleverna skriver ner orden och/eller illustrerar ordet på kortet. Eleven läser upp sina ord för pedagogen och försöker upptäcka ljuden.

2.3 ASL- Att Skriva sig till Läsning

Arne Trageton är namnet bakom metoden-ASL. Trageton (2014) anser att det är lättare att lära sig skriva än att lära sig läsa och genom att inte lägga fokus på läsningen utan istället på skrivningen, så kommer läsningen så småningom. Krav på att ”knäcka läskoden” försvinner och skrivningen blir roligare när undervisningen bygger på elevernas talspråk, erfarenheter och intressen (Hultin & Westman, 2014; Trageton, 2014).

ASL-metoden utgår från att eleverna använder sig av dator för att skriva i årskurs 1. Användning av papper och penna väntas med till årskurs 2. Tanken bakom att vänta med användning av penna är att det anses vara tidskrävande för eleverna, det vill säga när eleverna formar bokstäverna för hand (Trageton, 2014). På datorn blir det lika för alla och eleverna kommer igång snabbare. Eleverna arbetar i par och producerar texter genom att ”spökskriva” som Trageton (2014) kallar det och det betyder att eleverna börjar med att skriva bokstavsräckor, för att sedan övergå till ord och meningar.

Datorerna är utrustade med ljudande tangentbord samt talsyntesprogram, eleverna får hjälp med att lyssna om de har stavat rätt och kan därmed bearbeta sina texter. Eleverna uppmuntras att hålla händerna på ”rätt” sida av tangentbordet, det vill säga att vänstra handen håller sig till vänster och den högra till höger. Genom samarbete och kamratrespons som genomsyrar detta arbetssätt, skapar eleverna sina texter som till en början är obegripliga då de skriver utan mellanslag eller skiljetecken. När eleverna har skrivit färdigt sina texter, läser de upp sina verk ur minnet samtidigt som pedagogen renskriver. När eleverna får sin berättelse i handen försöker de läsa sin egen berättelse för varandra i klassen. Så småningom övergår ”spökskriften” till rena ord och meningar. Dessa meningar bildar till slut en berättelse. Handskrivning väntas med till årskurs 2 då eleverna har kunskap om hur bokstäverna ser ut (Trageton, 2014).

2.3.1 ASL med elever som har svenska som andraspråk

Ett skrivprojekt startades i Norge under 90-talet där fokus var att stödja och integrera minoritetsgrupper genom att använda datorer. Under 2003-2006 vidareutvecklades projektet och tangentbord med olika språk bland annat norska tillverkades för att underlätta för elever med norska som andraspråk. På tangentborden fanns till exempel arabiska grafem eller latinska bokstäver beroende på vilket språk eleverna hade som modersmål. Arbetssättet var upplagt på samma sätt som ASL, att eleverna till en början spökskriver. Eleverna skrev på sitt modersmål och fick sedan det översatt till norska. Detta arbetssätt visade sig vara utvecklande på så sätt att eleverna snabbt lärde sig norska trots att de skrev på sitt modersmål (Trageton, 2014).

3. Modersmåls betydelse för andraspråksinlärning

Forskarna är överens om att eleverna behöver ha modersmålsundervisning parallellt med andraspråksundervisning för att kunna tillgodogöra sig ett nytt språk (Hyltenstam, 2007; Hammarberg, 2013; Trageton, 2014). Hyltensatm (2007) anser att det behövs särskilda upplägg mellan ett minoritetsspråk och svenska som andraspråk, för att dessa ska kunna utvecklas till en nivå där båda språk blir funktionella för att kommunicera, identifiera sig med och på en kognitiv nivå kunna använda språket som ett tankeinstrument. Hammarberg (2013) påpekar i sin tur att goda språkkunskaper i sitt modersmål är avgörande för att lära sig ett nytt språk. Lindberg (2004) påpekar att det kan vara svårare för elever som är arabisk-och kroatisktalande att lära sig det svenska språket på grund av det antal vokaler som det sistnämnda innehåller. Det svenska språket har nio långa-och korta vokaler och detta skiljer sig från arabiska och kroatiska, eftersom dessa språk har tre respektive fem vokaler.

Hammarberg (2013) anser att om eleverna till fullo behärskar sitt förstaspråk, innebär det att de också förstår ord, grammatik och semantiska kategorier, vilket underlättar vid en andraspråksinlärning. Det eleverna gör kallas för *transfer* vilket betyder att eleverna identifierar olika delar av modersmålet i det nya språket och överför sina tidigare kunskaper till det sist nämnda (Hammarberg, 2013). Abrahamsson & Hyltenstam (2013) hänvisar till Lenneberg (1967) när de säger att det finns en *kritisk period* gällande språkinlärning. Denna

kritiska period är vid puberteten. Forskarna menar att en fördröjd start vid en förstaspråksinlärning kan ge konsekvenser gällande andraspråksinlärning. Abrahamsson & Hyltenstam (2013) i enlighet med Hammarberg (2013) anser att modersmålsundervisning parallellt med det nya språket är i högsta grad relevant, eftersom eleverna vid den åldern sällan har hunnit tillgodogöra sig alla delar i sitt modersmål såsom uttal, grammatik och ordförråd och har då större möjligheter att lära sig ett nytt språk till fullo.

Axelsson (2013) hänvisar till Thomas och Colliers forskning (1997, 2002) när hon påstår att elevernas kognitiva utveckling och lärande går långsammare om eleverna endast får undervisning på sitt andraspråk. Vidare påpekar dessa forskare att om elevernas lärande, tänkande samt utveckling är stark i deras förstaspråk, kommer eleverna att få en god utveckling gällande andraspråket. Enligt Alatalo (2011) utgör talspråket grunden för att eleverna ska kunna lära sig skriva. Hon hänvisar till olika studier: Cunningham och Stanovich, 1998, Pearson, Hiebert och Kamil, 2007 och Stanovich, 1986, när hon konstaterar att ordförråd och läsförståelse har en stark koppling. I början av processen får eleverna hjälp av sitt ordförråd när de möter skriftspråket och därför anser Alatalo (2011) att ordförrådet ska byggas upp i tidig ålder för att eleverna ska kunna utvecklas.

4. Nationell och internationell forskning om digitala verktyg i undervisning

Trageton (2014) har genomfört ett forskningsprojekt i fyra olika länder där 14 klasser har deltagit. För eleverna som har arbetat med ASL-metoden, visar resultatet att deras texter hade högre kvalitet än de eleverna som inte hade arbetat med denna metod samt att handstilen blev finare men däremot skrev de långsammare.

Forskarna är överens att datorn i undervisning kan skapa motivation i elevernas läs-och skrivinlärning (Warshchauer, 2006; Mullamaa, 2010; Agélii Genlott & Grönlund, 2013; Sofkova Hashemi, 2013). Mullamaa (2010) är en av de forskare som fått fram ett samband i sin kvalitativa observationsstudie mellan datoranvändning och elevers motivation. Författaren hävdar att datoranvändning kan skapa variation i läs-och skrivundervisning men även öka motivationen hos eleverna, vilket i sin tur leder till bättre förutsättningar för lärande. Warshchauer (2006) som har studerat datoranvändning vid läs-och skrivinlärning, visade också i sin studie att elevernas motivation ökar när deras texter är felfria när de använder ordbehandlingsprogram. Vidare konstaterar författaren att eleverna känner att de lyckats och att texten de har producerat är betydelsefull. Dess användning leder i de flesta fall till att eleverna producerar längre texter och lär sig läsa snabbare, eftersom digitalteknik är en del av elevers vardag och därför blir enkelt att ta till sig i undervisning.

Graham & Hebert (2011) har genomfört en meta-studie där de har undersökt hur skrivandet påverkar läsning i årskurs 1. Deras studie visar att majoriteten av de elever som testades förbättrade sin läsförståelse genom att skriva. Detta stödjer Tragetons (2014) teori att genom skrivning underlättas läsning. Graham & Hebert (2011) konstaterar att den undervisningsform där lärandet uppmärksammades som mest effektivt, var när eleverna fick möjligheten att

planera och bearbeta sina texter (Graham & Hebert, 2011; Vetenskapsrådet, 2015).

Talsyntes har sedan 1980-talet används som hjälp för dyslektiker (Trageton, 2014; Hultin & Westman, 2014). Mona Wiklander som är specialpedagog och projektledare för ASL i Sandvikens kommun, är en av dem som har vidareutvecklat talsyntesen (Hultin & Westman, 2014). Detta arbete har visat sig ha positiva resultat inte bara för elever som är dyslektiker utan även för nybörjare. Genom att använda detta program kan eleverna få bokstäverna samt sina texter upplästa direkt på skärmen. Tondeur, Hermans, Braak och Valcke (2008) som har utfört en kvalitativ studie av pedagoger i Flandern i Belgien, där 70 grundskolor deltog, fann i sin studie att detta arbetssätt med talsyntes gynnar kognitiv utveckling samtidigt som eleverna får hjälp med avkodning av bokstäver och ljud när de skriver. Eleverna upptäcker snabbt om de har felstavade ord och försöker igen på nytt. Genom repetition lär eleverna sig bokstäverna och dess ljud. Vidare säger forskarna att detta inte kan uppnås lika snabbt om eleverna skriver sina texter med papper och penna.

Ännu en positiv effekt av ASL är att eleverna kan samarbeta under skrivprocessen genom att arbeta två och två (Trageton, 2015; Hultin & Westman, 2014). Även Hattie (2009) har genom sin metaanalys konstaterat positiva effekter när det gäller pararbete. Hattie (2009) hänvisar till Abrami och d'Apollonia (2001) när han beskriver den positiva effekten för par- eller grupparbete före individuellt arbete. Eleverna kommer då i kontakt med olika perspektiv via kamraterna och behöver därför tänka om för att lösa olika problem som de stöter på längst vägen. Hultin och Westman (2014) instämmer med föregående, när de menar att kamratrespons och användning av adekvata strategier för lösning av uppgifter är högre när eleverna samarbetar vid datorn än när arbetet sker enskilt. Detta förutsätter att pedagogen i förväg har undersökt noga vem som ska arbeta med vem för att undvika konflikter där tid för lärande går förlorad. Däremot visar Hattie (2009) i sin metaanalys att elever som arbetar enskilt är snabbare på att lösa sina uppgifter men å andra sidan kräver detta mer stöd av pedagogen.

Tallvid (2015) anser att digitalisering handlar om skolutveckling snarare än teknik. I sin avhandling har forskaren redogjort för bland annat fortbildning som en framgångsfaktor för att lyckats med digitalisering i klassrummet. Digitalisering handlar inte enbart om att dela ut datorer till eleverna utan det måste finnas ett pedagogiskt syfte som framförallt är kopplat till lärarens fortbildning inom digitala verktyg. (Håkanson Lindqvist, 2015; Tallvid, 2015) Forskarna är överens gällande behovet som finns av stöttning och kollaborativa möjligheter för att digitala verktyg ska kunna användas på ett utvecklande sätt (ib.). Granath & Vannestål (2008) konstaterar också att dagens pedagoger inte kan låta bli att använda sig av digitala verktyg i språkundervisningen. De menar att digitala verktyg är en del av vår vardag och att möjligheterna är oändliga när det kommer till utformning av språkundervisning. Å andra sida visar deras studier i enlighet med Tallvids (2015) att det krävs noggrann planering från lärarens sida för en framgångsrik integrering av datorn i klassrummet.

4.1 Kritik mot digitala verktyg i undervisning

Granath & Vannestål (2008) konstaterar i sin forskning att datorn används framförallt som ordbehandlare samt för informationssökning, Sofkova Hashemi (2005) pekar också på nackdelar med digitalteknik. Forskaren visade i sitt projekt om elevtexter, att avvikelser i skriftspråket förekom genom att eleverna använde talspråk när de skrev. Detta berodde enligt forskaren på elevernas chattande och SMS- användning med varandra, dock ställer sig forskaren frågan om detta kan bero på elevernas ovana att formulera sig i skrift.

Avslutningsvis anser Sofkova Hashemi (2005) att språket alltid är i förändring eftersom det påverkas av vilken tid vi lever i. Av den orsaken kommer även skriftspråket att förändras men det viktiga är att synliggöra detta för eleverna och visa på skillnader på tal-och skriftspråket.

Longcamp, Zerbato-Podou och Velay (2005) har gjort en kvalitativ studie i Frankrike där två grupper av 38 elever fick forma bokstäver med två olika metoder. Det ena gruppen tränade genom att forma för hand och den andra gruppen med datorn. Resultatet visar tvärtemot Tragetons (2014) studie. Det visar på nackdelar gällande datorskrivning före handskrivning. Forskarna menar att elevernas hjärnor styr handskrivning och genom den rörelsen av att forma en bokstav med pennan skapas muskelminne och en inre bild på hur bokstaven ser ut. Detta menar Longcamp et al. (2005) inte är möjligt genom att enbart använda ett tangentbord vid skrivning. Även Näslundh (2004) och Trageton (2014) visade i sina studier att eleverna inte skrev lika fort för hand som de elever som inte hade använt sig av denna metod. I sin avhandling lyfter Nordmark (2016) fram att det kan vara svårt för eleverna att koncentrera sig i datorns skrivprocess på grund av miljön eleverna vistas i. Hon anser att elevernas sociala liv prioriteras i skolan och mycket tid ägnas åt det, vilket kan komma att påverka deras skrivande.

5. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras det teoretiska ramverk som denna studie grundar sig på.

5.1 Det sociokulturella perspektivet och den närmaste utvecklingszonen

Det sociokulturella perspektivets syn på lärande är starkt kopplat till interaktion och kommunikation mellan människor på en individ- och gruppnivå. Lärandet enligt denna tradition ses som en social aktivitet där människan lär sig bäst genom att interagera med sin omgivning. I den här teorin ses förhållanden mellan tanke, språk, utveckling och lärande som centralt (Hoel, 2001; Säljö, 2012). Vygotskij (1978) anser att kognitiv utveckling kan uppnås genom det sociala samspelet att vi lär oss av och med varandra. Genom att kommunicera med andra människor, det är då kunskap kommer till. Enligt Vygotskij (1978) är tanke och kommunikation starkt kopplad till kulturella sammanhang och vi människor analyserar vår omvärld genom att använda oss av kulturella redskap, det kallas för *mediering* (Säljö, 2012). *Mediering* innebär att människor inte uppfattar eller reagerar direkt på omvärlden utan människan tänker och analyserar omvärlden med hjälp av kulturella samspel eller redskap. Ett redskap eller en artefakt kan tolkas på ett särskilt sätt utifrån vår kultur och hjälpa oss att

kommunicera med varandra utifrån det. I en annan del av världen kan eventuellt denna artefakt ha en annan betydelse, därför anses språket vara *medierande* eftersom det hjälper oss att förstå vår omvärld.

Ett annat begrepp som är välkänt inom det sociokulturella perspektivet är den *närmaste utvecklingszonen*. Enligt Vygotskij (1978) handlar den närmaste utvecklingszonen om det individen kan prestera ensam utan stöd och vad den kan prestera med ledning eller stötning av en vuxen eller i samarbete med en kamrat. För att det ska finnas möjlighet för nytt lärande, måste en uppgift vara tillräckligt svår, men ändå utgå ifrån den kunskapen och förutsättningen som eleven har. När eleven kommer till den fasen att den inte kommer vidare i sin utvecklingsnivå, att uppgiften känns för svår, det är då möjligheten för lärande äger rum, (Hoel, 2001; Säljö, 2012). Genom att hjälpa eleven med problemlösningstrategier, lär sig eleven att behärska dessa och eleven kan sedan gå vidare på egen hand.

5.2 Det dialogiska klassrummet

Det dialogiska klassrummet introducerades i Skandinavien av Dysthe (1996). Författarens huvudargument för det dialogiska klassrummet ligger framförallt i språkets centrala betydelse i inlärningsprocessen. Det dialogiska klassrummet handlar om samspelet mellan lärare-elev och elev-elev. Denna interaktiva undervisning har ett konstruktivistiskt synsätt, det vill säga att människan måste konstruera sin egen kunskap när den ska lära sig något nytt eftersom det inte går att ta över någons kunskap eller att överföra från en person till en annan, utan det är när samspelet sker som kunskap uppstår. Samspelet mellan skrivande och samtalande utgör en viktig del av det dialogiska klassrummet. Detta uppmanar till dialog med sin omgivning men även med sig själv, eftersom att kunna reflektera på egen hand är en viktig del i utvecklingen. Dessa undervisningsmetoder har fokus på att eleven ska reflektera, analysera och skapa sig en egen förståelse genom den sociala interaktionen. Forskaren betonar även vikten av produktiva frågor i klassrummet, hon menar att dessa frågor bör vara öppna, så att eleverna ges möjlighet till reflektion samtidigt som det uppmanas till egen formulering utifrån sina egna tankar och erfarenheter. Fokus är att få igång elevernas tankeprocess så att förståelsen kan förbättras.

Enligt Dysthe (1996) är all förståelse aktiv och social, det betyder att lärande frodas i grupp ur ett samspel med varandra. Hon hänvisar till Bakhtin (1981) när hon framhåller dialogens betydelse för språk och tänkande. Mening och förståelse skapas genom dialogiskt samspel och inte inne i människans huvud. Vidare poängteras vikten av uppfattningen av oss själva och vikten av att bygga upp elevernas självbild och tillit så att dessa ser att de har potential att lära. Detta anser Dysthe (1996) är avgörande för det framtida lärandet. Författaren ger exemplet av att använda elevernas egenproducerade texter för att bygga upp deras självuppfattning och förstärka deras tro på sig själva. I det dialogiska klassrummet ska läraren arbeta utifrån stödstrukturer såsom Vygotskij's närmaste utvecklingszon. Eleven ska utmanas genom att aktiviteten i sig ligger på en högre nivå än eleven klarar av på egen hand. Vidare menar hon att fokus ligger på elevens framtida lärande snarare än vad eleven kan just nu. Detta sätt att arbeta fungerar som stöd och samarbete mellan lärare-elev men även elev- elev.

6. Metod

I detta avsnitt presenteras studiens karaktär, val av metod, urval och en kort presentation av deltagarna. Vidare presenteras studiens genomförande, hur datainsamlingen har analyserats, validitet samt etiska aspekter som tagits hänsyn till.

6.1 Kvalitativ studie och insamlingsmetod

Denna studie är av kvalitativ karaktär och bygger på tre personliga intervjuer, fyra datorstödda intervjuer (Bryman, 2011, s.210) samt en klassobservation. Totalt har sju lärare i årskurs 1 medverkat i studien. Datorstödda intervjuer beskriver Bryman (2011) som en forskningsmetod som bygger på insamling av data via Internet. Dessa kan innehålla likaväl öppna som slutna frågor. I mina datorstödda intervjuer användes samma semi-strukturerade frågor som användes under de personliga intervjuerna (se Bilaga 2.) De lärarna som skulle intervjuas personligen fick frågorna i förväg via e-mail för att underlätta deras förberedelse inför intervjun. Kontakten med samtliga deltagare togs via ett forum som arbetar aktivt med ASL-metoden. Beslutet för att använda Internet för datainsamlingen togs eftersom fyra deltagare kunde tänka sig att medverka men inte hade tid att träffas personligen, och i samråd med min handledare togs beslutet att via datorstödda intervjuer få in fler deltagare.

Klassobservationen gjordes efter rådgivning med min handledare. Jag är medveten om att syftet med studien är att studera lärarens upplevelser och ingenting annat och tanken bakom att även ha med en klassobservation var för att se om lärarnas upplevelser stämde överens med verkligheten och därmed öka validiteten i denna studie. Att endast en observation gjordes beror på att endast den specifika läraren kunde ta emot mig. Målet var från början att ha med tre observationer av de klasserna vars lärare hade intervjuats personligen, men detta var inte genomförbart. En problematisering kring dessa tre datainsamlingsmetoder diskuteras i *metoddiskussionen*.

Enligt Bryman (2011) använder vi oss av kvalitativa studier när vi är intresserade av att beskriva, förklara och tolka. Arbetsprocessen var induktiv eftersom fokus i arbetet har varit att skapa teorier kring hur lärarnas upplevelser med ASL-metoden fungerar för elever med svenska som andraspråk och inte att utgå från en färdig teori (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2011). I studien har använts semi-strukturerade frågor, utifrån en intervjuguide (se Bilaga 2) samt av inspelning med en mobiltelefon. Frågornas ordning kunde variera när de ställdes och följdfrågor kunde ställas för att förtydliga svaren. Enligt Kvale (1997) så finns det några egenskaper som krävs från intervjuarens sida för att intervjun ska bli så bra som möjligt, dessa egenskaper är närvaro, öppenhet och aktivt lyssnande. Detta var inte möjligt att ta i beaktning via datorstödda intervjuer, utan deltagarna fick läsa frågorna och svara i den ordningen som de önskade och inga följdfrågor kunde ställas. Bryman (2011) menar att detta sätt för att samla in intervjuer via datorn har ökat bland annat på grund av tidsbristen från deltagarnas sida.

Kvale och Brinkman (2009) anser att rollen som forskare under ett intervjusamtal är att lyssna och att vara lyhörd när deltagarna berättar om sina erfarenheter, upplevelser och om hur de

uppfattar sin värld. Den här metoden är flexibel eftersom deltagaren har friheten att utforma svaren på sitt eget sätt samtidigt som intervjuaren har möjlighet att följa upp deltagarnas svar (Kvale & Brinkman, 2009; Bryman, 2011). Vidare beskriver Kvale och Brinkman (2009) forskningsintervjuer som en pågående process, där intervjuare och deltagare skapar kunskap tillsammans genom sin relation. Observationen har genomförts med hjälp av en strukturerad observationsguide (se Bilaga 1). Bryman (2011) menar att observationer är nästintill säkrare och effektivare metod att se på hur människor beter sig. Författaren hänvisar till McCall (1984) när han påpekar att strukturerade observationer är mer pålitliga än intervjuer och enkäter eftersom man får mer trovärdig information under händelseförloppet. Vidare anser Bryman (2011) att strukturerade observationer fungerar bäst när det kombineras med andra metoder. Genom att enbart använda sig av observationer blir det svårt att få reda på orsaken av de beteenden som observeras, men genom att kombinera stärker denna metod andra metoder som kan ge stöd att förstå det som observeras. Detta var anledningen varför jag beslutade att även ha med en klassobservation som metod.

6.2 Urval

I studiens initiala skede var inriktningen att undersöka lärarens upplevelser kring ASL-metoden kopplad till skriv-och lässvårigheter, men studien fick en ny vändning när en pilotstudie utfördes och jag kom i kontakt med den första deltagaren, vars klass endast bestod av elever med svenska som andraspråk. Därefter gjordes sökningen via skolor som har en ASL-inriktning samt via ett forum som arbetar aktivt med denna metod. Avgränsningen som gjordes var att deltagarna arbetar med denna metod och har en eller flera elever med svenska som andraspråk i sina klassrum. I övrigt fanns inga andra krav. Urvalet av deltagare i studien var en kombination av *bekvämlighetsurval* och *snöbollsurval* (Bryman, 2011). Med *bekvämlighetsurval* menas att forskaren använder sig av deltagare som är tillgängliga för tillfället. Med *snöbollsurval* menas att forskaren får kontakt med en eller flera deltagare och via dessa deltagare får man kontakt med ytterligare deltagare. I studiens uppstart var avsaknaden av deltagare ett faktum, vilket ledde till att intervju den första bästa lärare som erbjöd sig att delta. Kontakten med den andra deltagaren fick jag genom den första deltagaren och efterhand tillkom det ytterligare deltagare. Tyvärr var det inte möjligt att intervju alla personligen som det beskrevs tidigare och därmed beslutades att inkludera datorstödda intervjuer.

6.3 Deltagare

För att skydda deltagarnas identitet har dessa fått fiktiva namn. Nedan följer en kort beskrivning.

Lärare 1: Kalle 58 år gammal, har en fransk och en svensk lärarlegitimation, behörighet i årskurs 1-7 respektive 1-3. Kalle tog examen 1986 och har jobbat i cirka 25 år och just nu undervisar han i årskurs 1. Kalle har sedan tidigare ingen erfarenhet av ASL-metoden, utan första gången som han kom i kontakt med detta arbetssätt var i augusti 2016, när han fick en ny tjänst. Antal SVA-elever i Kalles klass: 25 av 25. Språk: turkiska, kurdiska, arabiska, somaliska, persiska, spanska, engelska.

Lärare 2: Anna 26 år gammal, har en svensk lärarlegitimation med behörighet F-3. Anna tog examen 2016 och har undervisat i snart två terminer och har under sin korta tid som lärare enbart arbetat med ASL-metoden. Antal SVA elever: åtta av 22. Språk: albanska, persiska, arabiska, spanska, kurdiska.

Lärare 3: Catrin är 38 år gammal och har en svensk lärarlegitimation i årskurs 1-6 och har arbetat i cirka 10 år. Catrin kom i kontakt med denna metod via en före detta kollega och har arbetat nu med ASL i cirka ett år. Antal SVA- elever: Fem av 23. Språk: thailändska, kurdiska och arabiska.

Lärare 4: Susanne är 55 år gammal. Susanne har en svensk lärarlegitimation och är behörig i årskurs F-6. Susanne arbetar med ASL-metoden sedan 2015. I Susannes klass finns det nio stycken SVA elever av totalt 24. Språk: franska, spanska, arabiska, somaliska, kurdiska.

Lärare 5: Eva-Lotta är 32 år gammal. Eva-Lotta har en svensk lärarlegitimation och är behörig att undervisa i årskurs F-6. Eva-Lotta har arbetat som lärare i sju år varav 2 år med ASL-metoden. I sin klass har Eva-Lotta sex SVA- elever av totalt 24. Språk: arabiska och turkiska.

Lärare 6: Marie är 45 år gammal och arbetar parallellt med lärare 1, det vill säga Kalle. Hon har lärarlegitimation och är behörig att undervisa i årskurs 1-6. Marie har arbetat som lärare i 15 år varav sex år sin nuvarande skola och sedan augusti med ASL-metoden. Hennes klass består av endast SVA-elever. Totalt 22 elever. Språk: turkiska, kurdiska, arabiska, somaliska, swahili, persiska, spanska och albanska.

Lärare 7: Lisa 42 år gammal har jobbat som obehörig lärare i två år varav fyra månader med sin nuvarande klass. Totalt 20 elever varav 12 SVA-elever. Språk: somaliska, arabiska, persiska, vietnamesiska.

6.4 Genomförande

De personliga intervjuerna genomfördes i respektive skola där varje lärare är verksam. Dessa intervjuer genomfördes efter lektionstid. Två av intervjuerna har spelats in med en mobiltelefon om cirka 30 minuter var. Svaren från den tredje intervjun har antecknats för hand eftersom tekniken ej fungerade. Fyra lärare intervjuades via mail. Förutom intervjuerna, har även en klassobservation genomförts. Observationen utgick ifrån ett observationsschema (se Bilaga 1) som ägde rum i Annas klassrum den 27 april 2017. Lektionen varade i cirka 50 minuter.

6.5 Bearbetning och analys av datamaterialet

Datamaterial har analyserats utifrån Braun & Clarkes (2006) tematiska analys. Denna analysmetod är flexibel och ger mig som forskare en frihet när det gäller att tolka mitt material, men med vissa restriktioner att ta i beaktning, till exempel att vara tydlig om vad som utgör ett tema (Braun & Clarke, 2006). Den tematiska analysen i detta arbete är induktiv, vilket betyder att datamaterialet har analyserats och sedan tematiseras för att leda fram till en

teori snarare än att utgå från en (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2011). Intervjuerna har transkriberats, bland annat pauser har inte inkluderats samt fokus har varit på att framställa deltagarnas berättande (Kvale & Brinkman, 2009). I Braun och Clarkes (2006, s.87) tematiska analys finns sex faser att utgå ifrån. Dessa är:

1. Familiarizing yourself with your data
2. Generating initial codes
3. Searching for themes
4. Reviewing themes
5. Defining and naming themes
6. Producing the report

Den första fasen handlar om att transkribera och att bekanta sig väl med datamaterialet. Intervjuerna har lyssnats av och har lästs ett antal gånger efter transkriberingen. I fas två har initiala koder skapats av datamaterialet och nyckelord har hittats. Dessa koder eller nyckelord skapades utifrån en gemensam mening eller mönster som har upptäckts och därmed kategoriserats, som exempel upptäcktes *arbets i par* som ett återkommande mönster i studiens analys. I fas tre har olika teman hittats utifrån nyckelorden och en underliggande mening. I fas fyra har återigen materialet bearbetats genom att gå tillbaka och analyserats. Därefter har teman förfinats. I fas fem har befintliga teman gjorts till huvudrubriker samt underrubriker. Ett exempel på detta är underrubrik *arbets sättet* som gjordes om till en huvudrubrik med namnet *arbets i par*. Slutligen under fas sex gjordes en bedömning av datamaterialet som därefter fördes in i resultatdelen. Detta sätt att analysera är inte linjärt utan det är rekursivt eftersom forskaren behöver gå fram och tillbaka i alla sex faser och analysera datamaterialet tills processen är klar (Braun & Clarke, 2006).

6.6 Reliabilitet, generaliserbarhet och validitet

Reliabilitet, validitet samt *generaliserbarhet* anses som viktiga kriterier när det gäller mätning vilket oftast kopplas till en kvantitativ undersökning (Bryman, 2011). *Validitet* handlar om att kunna observera och mäta det man tror sig mäta och enligt Bryman (2011) finns alternativa kriterier för bedömning av kvalitativa undersökningar. Bryman (2011) refererar till Lincoln och Guba (1985) och Guba och Lincoln (1994) när han föreslår två grundläggande kriterier: *Tillförlitlighet* och *äkthet*. *Tillförlitlighet* består av fyra delkriterier, *trovärdighet*, *överförbarhet*, *pålitlighet* och *en möjlighet att styrka och konfirmera*. När det kommer till *trovärdighet* samt *pålitlighet* anser jag mig ha uppfyllt dessa krav då jag har använt mig av *responsvalidering* det vill säga jag har efter mina intervjuer lämnat över en kort sammanfattning av mina transkriberingar till mina deltagare av det jag har tolkat genom mina intervjuer samt observation för att få en bekräftelse på att det jag har förmedlat är riktigt. Dock kan det finnas nackdelar med responsvalidering, som till exempel defensiva reaktioner från deltagarnas sida, där de inte håller med forskaren (Bryman, 2011).

Med *överförbarhet* menas i vilken utsträckning det är möjligt att överföra min undersökning till andra grupper eller situationer. Bryman (2011) hänvisar till Lincoln och Guba (1985) när

han påpekar att bedömningen av *överförbarhet* förutsätter att det har gjorts en bred och tydlig beskrivning av deltagarna och kontexten så att andra personer ska kunna avgöra om resultatet är överförbart till en annan miljö. Det anser jag är svårt att åstadkomma. För det första har jag för få deltagare för att kunna generalisera mitt resultat och för det andra undersöker jag lärarens erfarenheter och därför kan jag knappast överföra resultatet på andra personer. Enligt Bryman (2011) innebär den *möjligheten att styrka och konfirmera* sitt arbete att som forskare ha agerat i god tro samt inte låtit värderingar eller teorier påverka inriktning eller slutsatser. *Äkthet* i en kvalitativ studie handlar om att ge en rättvis bild av de åsikterna eller uppfattningar som deltagarna förmedlar. Detta anser jag har åstadkommit eftersom jag har fått ta del av det jag vill undersöka det vill säga lärarens uppfattningar om ASL-metoden med SVA-elever.

6.7 Forskningsetiska råd och övervägande

Som forskare har vi fyra etiska principer att ta hänsyn till när det gäller svensk forskning. Dessa är enligt vetenskapsrådet (2002) *informationskravet*, *konfidentialitetskravet*, *samtyckskravet* och *nyttjandekravet*. Den första kontakten med deltagarna togs via ett gemensamt forum där de berörda frivilligt valt att delta i studien och därmed har *samtyckskravet* uppfyllts. *Informationskravet* har uppfyllts genom att det skickades två brev till varje deltagare. Ett brev riktade sig till den ansvarige rektorn och det andra till lärarna (se Bilaga 3 och 4). I brevet till rektorn informerades om studiens natur och syfte samt lov om att få tillstånd för att intervjua berörda lärare. Det andra brevet var skrivet direkt till lärarna, där det också framkom att deltagandet var frivilligt och att samarbetet kunde avslutas när som helst om så önskades. Enligt *Konfidentialitetskravet* har allt material behandlats konfidentiellt och endast jag har tillgång till mina anteckningar samt inspelningar och dessa förvaras på en säker plats. *Nyttjandekravet* har uppfyllts genom att alla uppgifter som samlats in endast får användas för detta ändamål.

7. Resultat

I detta avsnitt presenteras studiens resultat. Resultatet har delats in i tre teman: *Arbeta i par*, *talsyntes* samt *lärarens upplevelser när det inte går att kommunicera med eleverna*. Resultatet redovisar deltagarnas erfarenheter med arbetet med ASL-metoden hos elever med svenska som andraspråk. Klassobservationen redovisas under respektive tema.

7.1 Arbeta i par

Resultatet visar att lärarnas erfarenheter gällande pararbete är positivt. Samtliga lärare är överens om att pararbete gynnar språkutveckling eftersom kommunikationsbehovet gör sig påmint under arbetsprocessen. I enlighet med lärarens erfarenheter upplevdes att arbeta i par, genom klassobservationen, som ett positivt arbetssätt.

Susanne beskriver hur hennes elever hjälper varandra genom att arbeta i par. Hon säger att eleverna anstränger sig för att förstå varandra, de frågar varandra om hur ord stavas och de testas tillsammans. Hon parar ihop SVA-elever med svensktalande elever. Detta gör hon

medvetet eftersom hon vill att eleverna tränar och lär sig svenska effektivare. I hennes klass sitter eleverna med hörlurar kopplade till en och samma dator. Detta främjar enligt Susanne samarbetet, men även arbetsro, eftersom eleverna kan fokusera enbart på sitt eget arbete och inte störas av vad som händer runtomkring. Oftast vill båda eleverna skriva på datorn och med detta arbetssätt måste de vänta på sin tur och då krävs samarbete.

Eva-Lotta ser också fördelar med pararbete. Hon menar att eleverna lär sig av varandra och har sett en stor utveckling hos sina SVA-elever, nästan alla har lärt sig läsa. Eva-Lotta är övertygad att detta beror på arbetssättet. Så här beskriver hon: *Eleverna lär sig av varandra. Jag brukar bestämma paren i förväg, oftast sitter mina andraspråkselever ihop med en svensktalande elev, detta för att de ska lära sig så mycket svenska som de bara kan under skoltid.*

Catrin som har arbetat med denna metod i ett år är också positiv till arbetssättet. Även hon parar ihop sina SVA-elever med svensktalande elever. Detta enligt henne för att SVA-eleverna framförallt ska träna på att prata svenska, undantaget är när modersmåls lärare är på plats två dagar i veckan. Catrin har varit lärare för den här klassen sedan förskoleklass, hon menar att hon har sett framsteg hos de flesta av hennes SVA-elever. När de började i förskoleklassen hade dessa elever inga förkunskaper i svenska, men de har fått ett år på sig att träna och lära sig språket. Idag anser hon att detta arbetssätt också har bidragit till deras språk- och läsutveckling, dock har de endast använt sig av denna metod från årskurs 1. Catrins SVA-elever fick modersmåls lärare i början av terminen i förskoleklassen.

Kalle håller med ovanstående att pararbete gynnar elever med svenska som andraspråk. Han menar att eleverna ”tvingas” samarbeta och hitta lösningar för att gå vidare i arbetet. Eleverna övar samtidigt på sin kommunikativa förmåga. Kalle berättar att eleverna två gånger i veckan delas in i små grupper för att arbeta tillsammans med olika stationer i klassrummet. Det kan vara att måla vid en station, skriva ett brev, eller bygga något vid en annan station. Han berättar att arbetssättet är uppskattat av eleverna. Att uppgifterna utgår ifrån deras erfarenheter och tankar gör att de gärna vill berätta om det. Kalle anser att detta arbetssätt gynnar eleverna på grund av variationen i arbetet, eftersom eleverna enligt honom behöver multimodalitet i undervisningen. Han arbetar kontinuerligt med kamratrespons så eleverna lär sig att både få och ge feedback. Enligt läraren blir detta också ett sätt för eleverna att våga lära känna och prata med varandra.

Lisa anser att pararbete är gynnsamt för alla elever. Hennes SVA-elever paras också ihop med svensktalande elever, detta för att de ska få möjlighet att träna på språket. Lisa beskriver vidare att några av hennes elever är blyga och inte vågar prata svenska med henne. Detta på grund av deras rädsla att säga fel, men när de sitter med en klasskamrat blir det lättare, då tar de ett större initiativ.

Anna i enlighet med ovanstående upplever också att arbeta i par stödjer SVA-elever. Hon menar att hennes elever har kommit långt i läs-och skrivutvecklingen trots att de bara kunde lite svenska vid skolstarten. Anna parar sina SVA-elever med svensktalande elever, men ibland får de välja själva. Eleverna i Annas klass arbetar också i grupp, de ger tips till

varandra när de ska skriva och de övar sin språkfärdighet.

I observationen som ägde rum i Annas klass konstaterades att eleverna interagerade med varandra. Eleverna skulle skriva på datorn om påhittade leksaker som eleverna önskade att det fanns. SVA-elever arbetade i par med svensktalande elever, förutom ett par som är arabisktalande och satt tillsammans. Enligt intervjun med Anna kunde dessa elever prata lite svenska men de hade inga förkunskaper i svenska vid skolstarten.

Enligt Marie, vars klass endast består av SVA-elever, är fördelen med att arbeta i par att eleverna lär sig och samtalar med varandra. Språket som eleverna pratar sinsemellan är inte alltid svenska. Orsaken till det kan enligt Marie vara att det finns åtta olika språk i klassrummet där fem av dem är representerade med två eller flera elever i varje, vilket betyder att eleverna kan prata samma språk med varandra. Placering är också viktig för Marie. Hon beskriver att i början ville eleverna endast sitta tillsammans med de som de kunde prata samma språk med. Marie såg inte något hinder i det, men menar att det tog tid innan hon kunde integrera ASL-metoden till fullo på grund av bland annat resursbrist. Nu kan barnen sitta och arbeta med flera olika, men de har skapat en regel gällande att sitta med en elev som har samma modersmål, vilket är att försöka använda svenska språket så mycket som möjligt när de kommunicerar med varandra. Marie beskriver hur hon ser på att arbeta i par: *Att arbeta i par är som att vara gifta brukar jag säga. Att lyssna på varandra, ta hänsyn till varandra är en av de viktigaste bitarna i att samarbeta. Att åskåda när barnen har lärt sig något nytt är fantastisk. Genom att pusha, testa och utmana varandra, det är då lärandet sker.* Samtliga lärare anser att arbeta i par fungerar bättre för SVA-elever snarare än att arbeta enskilt, eftersom eleverna kan få stöd och hjälp av sina kamrater som har större kunskap i svenska.

7.2 Talsyntes

Resultatet visar att arbetet med talsyntesen upplevs positivt från deltagarnas sida. Klassobservationen bekräftar deltagarnas erfarenheter. Men det har visat sig genom observationen att detta program också kan sätta stop i arbetet för vissa elever. Påpekas bör att tangentborden i alla klasser innehöll endast svenska bokstäver.

Den största fördelen med att arbeta med ASL-metoden, förutom pararbete, är enligt Anna datorn och talsyntesen. Hon menar att eleverna utvecklas varje dag genom stödet de får via talsyntesen. De skriver ett ord och lyssnar på hur det uttalas. Om de inte vet hur det stavas så testar de sig fram. Anna upplever att eleverna kan känna att de kan prestera en text även om de inte har det svenska språket med sig. Vidare konstaterar hon att elevernas läslust är ganska stor och hon tror detta beror på att texterna är deras egna och därmed vill de läsa dem. Anna har arbetat som lärare och med denna metod i ett år och därför hänvisar hon till sina kollegor när hon säger att: *Mina andra kollegor som har jobbat längre upplever att elevernas texter är mycket längre och mer beskrivande när de slipper tänka på hur de ska forma orden och istället får det nerskrivet på datorn.*

Under klassobservationen använde eleverna talsyntesen. Det tog lite tid ibland innan de hade stavat rätt men de flesta gångerna försökte de själva innan de bad om hjälp. Det gick att iaktt

att elevgruppen har olika kunskapsnivåer, vissa SVA-elever skrev långa listor och andra enstaka ord. De eleverna som skrev många ord hade inte stavat alla ord rätt, men de fortsatte att skriva ändå. Däremot konstaterades också under klassobservationen att de eleverna som skrev få ord fastnade oftast i stavningen, de gick inte vidare förrän rödmarkeringen försvann.

Genom att arbeta med talsyntes upplever Kalle att fokus läggs på rätt saker istället för att forma bokstäver. Eleverna kan då fokusera på innehållet och förståelse istället. Kalle anser också att han lättare kan motivera eleverna att arbeta eftersom arbets sättet är tilltalande för dem. Kalle hävdar att finmotoriken alltid kan tränas på ett annat sätt. Han menar att om vi tvingar eleverna med bristande finmotorik att skriva för hand stjälper det mer än det gynnar, eftersom följderna oftast är att de inte tycker om aktiviteterna och blir därmed lågpresterande. Samtliga lärare anser inte att detta arbets sätt påverkar finmotoriken på ett negativt sätt.

Marie anser att talsyntesen understödjer SVA-elever, eftersom eleverna kan höra vad de skriver, vilket också medför att eleverna tränar på uttalet. Vidare säger Marie att detta arbets sätt minskar handuppräknings, eftersom eleverna provar själva först, eller frågar sin kompis som de sitter tillsammans med.

Susanne konstaterar att om eleverna inte behöver kämpa med att forma bokstäver utan använder talsyntesen, blir det roligare att arbeta. Anna påpekar att eleverna utgår ifrån samma förutsättningar när de skriver på datorn. Med det menar hon att bokstäverna ser exempelvis lika ut för alla, vilket underlättar arbetet, istället för att de skriver för hand då många kämpar med finmotoriken och bokstavsformandet. Vidare säger Anna att hon många gånger har upplevt att eleverna känt sig misslyckade över att inte kunna forma bokstäverna. Att behöva sudda gång på gång tills de har skrynklats ihop sina papper och sedan vägrat att arbeta. Med detta arbets sätt behöver eleverna däremot inte känna att de inte kan, bokstäverna ser lika ut för alla och det går snabbt att ”sudda” bort om det behövs.

Lisa upplever att talsyntesen är en tillgång för eleverna eftersom de får stöd med bland annat att utveckla sitt ordförråd. Lisa tycker att detta arbets sätt är fördelaktigt för SVA-elever eftersom de leds in i läsning genom skrivning, eftersom de kan lyssna på sina ord eller meningar som de har skrivit själva. Vidare påpekar hon att med talsyntesen blir arbets sättet mer motiverande för eleverna, de kan redigera sina texter och alla kan prestera någonting med hjälp av detta program.

Catrin upplever att hennes SVA-elever lär sig fort hur bokstäverna låter och ska uttalas tack vare talsyntesen. Hon ser inte heller några bekymmer med att vänta med handskrivning till årskurs 2, eftersom hon anser att eleverna skriver med penna när de är på fritids eller hemma, vilket gör att de får finmotoriksträning. Catrin anser att talsyntesen hjälper eleverna att öva på uttalet av bokstäverna. Eva-Lotta och Lisa instämmer med samtliga, även de konstaterar att talsyntesen hjälper eleverna att känna igen bokstäverna genom uppläsning och att eleverna blir mer självständiga. Eva-Lotta betonar ändå vikten av att eleverna bör klippa eller rita för att träna finmotoriken.

7.3 Lärarnas upplevelser av att inte kunna kommunicera med eleverna

Det framgår av flera av deltagarna ett missnöje kring arbetet med denna metod när det inte går att kommunicera med eleverna. Kalle, Marie, Lisa, Anna och Susanne är överens om att det är svårt att sätta igång eleverna i arbetet om de inte har några förkunskaper i svenska.

Kalle uttrycker det såhär: *Det är svårt att sätta igång eleverna som inte kan svenska alls och inte kan skriva eller läsa på sitt modersmål. Det är svårt när det inte finns en tolk att tillgå. Man får gissa sig fram.*

Marie konstaterar att det är tidskrävande att bara ha elever med ett annat modersmål än svenska. Hon påpekar att det är svårt med kommunikationen och att i början av terminen har eleverna oftast fått sitta och rita eller räknat. De flesta elever har bott i Sverige i mindre än två år och alla har inte gått i en förskoleklass. Bara fem av dessa elever hade några förkunskaper i svenska innan de startade skolan. Det tog tid innan resurser kom till skolan i form av modersmålsundervisning en gång i veckan. Vilket resulterade i att det blev en hel del praktiskt arbete de första månaderna. Hon säger vidare att hennes elever inte ligger i samma fas som en vanlig klass där det finns en blandning av svensktalande- och SVA-elever. Hennes elever får inte det utbytet i klassrummet och Marie är orolig att mer än hälften av hennes elever inte kommer att nå målen för skriv-och läsning för årskurs 1. Det finns inget samarbete mellan Marie och modersmålsläraren.

I Lisas klass kan alla elever förutom två prata svenska. Lisa beskriver nedan vilka hinder hon själv upplever och hur det påverkar arbetet med ASL-metoden hos elever med svenska som andraspråk:

Jag tycker att ett hinder är att barnen inte kan så många ord och därför är det svårt för dem att följa sin fantasi utifrån de olika skrivämnena. Exempelvis förra veckan skulle vi beskriva en cirkus, då gick vi genom många ord och tittade på film om cirkus men ändå märktes det att de skrev väldigt korta meningar även om de verkade engagerade i ämnet. Det tror jag beror på att de inte kan beskriva sina tankar varken muntligt eller skriftligt på grund av bristande kunskaper i svenska. Om de hade haft större ordförråd tror jag de hade utvecklats mer i skrivning, eftersom de hade kunnat skriva mer fritt, nu får de ofta utgå från de som ord jag har gått igenom och det blir mindre kreativt och på så sätt möjligen mindre utvecklande.

Eleverna som Lisa beskriver ovan hade inga förkunskaper i det svenska språket när de startade skolan. Strax efter att hon tog över klassen fick dessa elever modersmålsundervisning. Undervisningen sker en gång i veckan på en annan skola. Hon säger att eleverna inte har möjlighet att närvara vid varje tillfälle eftersom de inte kan resa dit på egen hand. Det finns inget samarbete mellan modersmålslärare och Lisa.

Anna har i sin klass åtta SVA-elever där två av dem inte hade förkunskaper i svenska när skolan startade. Anna redogör för liknande upplevelser som ovanstående gällande svårigheten att sätta igång eleverna. Hon menar att det inte hade spelat någon roll vilken metod hon hade använt sig av eftersom det inte gick att kommunicera. Anna beskriver sin upplevelse: *När dina elever inte ens vet vad vissa djur heter på deras modersmål blir det väldigt svårt att arbeta. Jag hade behövt en tolk eller en modersmålslärare som hade funnits i klassrummet*

den första tiden.

Susanne har nio SVA-elever, tre av dem hade inte heller några förkunskaper i svenska när de började första klass. Susanne beskriver: *Det blev jobbigt när mina arabisktalande elever kom till klassen. Vi förstod inte varandra, och tolk fanns inte på plats. Det var svårt att förklara vad de skulle göra. Det slutade med att de fick arbeta med bild istället.* Dessa elever fick modersmålsundervisning först i början av november. Susanne upplever att de andra SVA-eleverna har fått ett försprång i sin inläring, de har bland annat lär sig läsa enstaka ord. Vidare konstaterar Susanne att det var svårt att placera dessa elever i klassrummet eftersom det fanns blandade nationaliteter men ingen kunde arabiska. Susanne placerade eleverna tillsammans så de kunde prata på samma språk, detta för att bygga upp deras trygghet.

8. Metoddiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka lärarens upplevelser med ASL-metoden i arbetet med SVA-elever. Att intervjua läraren kändes relevant då man får ta del av deras erfarenheter och tankar. Beslutet att inkludera datorstödda intervjuer som metod var medvetet eftersom detta sätt var det enda möjliga för att kunna fullfölja den empiriska undersökningen med så många deltagare som möjligt. Som det nämnts tidigare i denna studie finns det egenskaper som är viktiga när vi utför intervjuer, dessa är närvaro, öppenhet och aktivt lyssnande Kvale (1997). Dessa egenskaper kunde inte användas i datorstödda intervjuer. Deltagarnas kroppsspråk, ansiktsuttryck och spontanitet noteras inte och kan därmed inte analyseras. Deltagarna har även fått mer tid att reflektera kring sina svar och dessa kan bli mer utförliga och korrekta (Bryman, 2011). Detta kan både vara negativt och positivt. Det negativa kan vara att deltagarna målar en bild som inte finns i verkligheten och den positiva kan vara att de har mer tid att reflektera. Bryman (2011) anser att via datorstödda intervjuer kan uppstå förvirring när deltagaren eventuellt inte förstår en eller flera frågor vilket kan leda till att deltagaren hoppa över dessa. En potentiell svaghet gällande de utförda personliga intervjuerna är tidpunkten då dessa ägde rum. Deltagarna intervjuades i slutet av dagen när skoldagen var slut och de kunde ha varit trötta och därmed påverkat resultatet. Det kan också diskuteras huruvida frågorna i intervjuguiden är relevanta för studien, exempelvis ”Hur gammal är du?” I efterhand inser jag att det var en irrelevant fråga att ställa.

Att inkludera en observation kändes också relevant eftersom syftet med den var att undersöka om lärarens upplevelser stämde överens med verkligheten. Dock är *en* observation inte generaliserbar. Gällande den strukturerade observationsguiden som användes vid observationen finns enligt Bryman (2011) några faktorer att ta hänsyn till kopplat till *validitet*. En faktor är om observationsguiden hanterades som det var tänkt. Det var svårt ibland att hålla sig till den och lätt att fastna på små detaljer, såsom: vad skrev eleverna på sina listor? Vilket inte kändes så relevant efteråt. En annan faktor är att observatören bör vara medveten om att deltagarna kan förändra sitt beteende när de vet att de observeras, för att de kanske vill uppfattas på ett speciellt sätt av observatören, oftast på ett positivt sätt. Jag tror inte så var fallet. Å andra sidan påpekar Bryman (2011) som hänvisar till McCall (1984), att observerade personer vänjer sig vid att de observeras. Eftersom det finns mycket att arbeta med i ett

klassrum påverkas lärare och elever av det istället och medvetenheten kring observatören uteblir. Ytterligare kritik har riktats mot strukturerade observationer när det gäller *reliabilitet* och *validitet*. Enligt Bryman (2011) finns det risk att det skapas en felaktig bild av den miljö som studeras. Detta beror på att miljön är relativt obekant för observatören. För att undvika denna fälla föreslår Bryman (2011) att man inleder sin observation med en ostrukturerad observation för att urskilja olika variabler. Jag anser att miljön var bekant för mig. Gällande *reliabilitet* av strukturerad observation krävs att observationen äger rum under flera olika tillfällen för att få en så verklig bild av det som undersöks som möjligt. Detta var inte genomförbart vilket sänker reliabiliteten i min studie (Bryman, 2011). Denna studie går inte heller att generalisera med tanke på det låga antalet deltagare.

9. Resultatdiskussion

Jag antog att antal år som deltagarna har varit verksamma i yrket skulle ha relevans för resultatet eftersom antal år kopplades till erfarenhet. Det visade sig att så inte är fallet. Jag har kommit fram till att det inte finns något samband. De flesta av deltagarna vars elever har haft svårt med att arbeta med denna metod, har varit verksamma länge. Resultatet påverkas inte heller av Lisas behörighet, utan hennes beskrivning av upplevelser kring denna metod och SVA-elever känns igen med de övriga deltagarna.

Enligt lärarnas erfarenheter visar resultatet att *talsyntes* och *arbeta i par* är två positiva inslag i ASL-metoden. Samtliga lärare är överens om de positiva effekter som detta arbetssätt har att erbjuda. Lärarna som har en blandning av svensktalande elever och SVA-elever i sin klass är överens om att eleverna lär sig med och av varandra. Dessa lärare upplever att eleverna får möjlighet att hjälpa och stötta varandra vid pararbete och på så sätt kan de hålla sig kring den *närmaste utvecklingszonen*. För att lärande ska äga rum krävs att uppgiften är tillräcklig svår och till viss del bygger på elevernas kunskaper och erfarenheter. Med stöd finns det då möjlighet att eleverna sedan kan gå vidare på egen hand (Hoel, 2001). Enligt det sociokulturella perspektivet lär vi oss genom att interagera med varandra. Genom att möta andras perspektiv sätts våra egna perspektiv i rubning och vi tvingas att tänka om. Vi lär av varandra men vi lär oss också att se saker med andra ögon när vi möter andra människor och deras värderingar (Vygotskij, 1978). Detta genomsyrar arbetssättet enligt lärarna som har svensktalande och SVA-elever i sina klasser.

Hattie (2009) samt Hultin & Westman (2014) konstaterar att eleverna kommer i kontakt med andra perspektiv via pararbete och behöver ibland tänka om för att lösa uppgifterna. Det som kan vara problematiskt i det här fallet, som jag ser det, är att alla lärare förutom en, alltid placerar sina SVA-elever med svensktalande elever. En observation är om detta arbetssätt kan få konsekvenser för de svensktalande eleverna. Fokus i denna studie är endast på lärarnas erfarenheter med ASL-metoden hos elever med svenska som andraspråk, men det går inte att undgå att uppmärksamma att detta sätt att para ihop eleverna kan medföra eventuella didaktiska konsekvenser som exempelvis språkmässig understimulering för de svensktalande eleverna.

I observationen konstaterades att eleverna övade sin kommunikativa förmåga genom att arbeta i par. Att konversationen alltid handlade om skolarbete kan jag inte vara säker på. De två SVA-elever som satt tillsammans pratade sitt modersmål och det var svårt att avgöra om det handlade om uppgiften. Enligt Dysthe (1996) fungerar det dialogiska klassrummet som ett forum där fokus ligger på olika dialogiska perspektiv med språket i centrum. Enligt observationen tränade de eleverna som satt med en svensktalande elev bland annat på sina språkfärdigheter i svenska när de samtalande, vilket styrker lärarens erfarenheter att eleverna interagerar med varandra med arbetet med denna metod och får möjlighet att lära av varandra. Men enligt Nordmark (2016) tar det tid ifrån själva undervisningen när eleverna väljer att prata med varandra. I enighet med forskaren tror jag också att en del av tiden går åt att skapa sociala relationer vilket inte behöver vara negativt i sig, eftersom det är också viktigt att träna på sin sociala kompetens. Huruvida eleverna påverkas av det är svårt att säga, eftersom det inte betyder att inläringen uteblir utan de tränar andra färdigheter. En ytterligare synpunkt gällande pararbete är att det inte alltid fungerar med par-indelningen. I observationen förekom inte några konflikter men det är viktigt att i förväg undersöka vem som ska arbeta med vem för att minimera dessa (Hultin & Westman, 2014).

Enligt observationen konstaterades att elevernas uppgift byggde på deras tidigare erfarenheter från något de kände sig bekanta med, det vill säga leksaker. Detta arbetssätt hjälper eleverna att bygga upp deras självkänsla och förstärka tron på sig själva (Dysthe, 1996). Skriftspråket byggs från det talade språket, men vissa elever som var med i observationen har inget svenskt talspråk att tillgå utan endast det egna modersmålet (Alatalo, 2011). Som blivande pedagog kan jag inte undgå att fundera över vilka alternativ som finns om jag hamnar i en liknande situation. Detta har gjort att jag känner en viss oro över vad jag eventuellt kommer att möta på min framtida arbetsplats.

Gällande användning av lämpliga strategier för att lösa uppgifter, visar forskningen att den är högre när samarbete sker mellan eleverna och därför anses det positivt att arbeta i par (Dysthe, 1996; Hultin & Westman, 2014). Lärarens upplevelser med denna metod är att eleverna har läslust och kan skriva längre texter även om eleverna inte har djupa förkunskaper i svenska. En anledning kan vara att användningen av datorer i undervisningen ger positiva resultat gällande elevernas motivation. Eleverna producerar då längre texter och lär sig läsa snabbare som det leder till bättre förutsättningar för lärande (Mullamaa, 2010; Sofkova Hashemi, 2013). Detta på grund av att den digitala tekniken är en del av elevernas vardag. Att läslusten ökar när eleverna läser sina texter beror enligt Dysthe (2013) på att texterna känns betydelsefulla för eleverna.

Samtliga deltagare anser att undervisningen underlättas genom att använda talsyntesen. De menar att fokus läggs på rätt saker som innehåll och förståelse, istället för att forma bokstäver. Lärarna tycker att eleverna kommer igång fortare och hinner mer än de annars skulle ha gjort, detta på grund av att det går lättare att *rätta till* feLEN samtidigt som de lär sig läsa snabbare. Lärarnas upplevelser stöds av tidigare forskning. Exempelvis kan nämnas den kvalitativa observationsstudie av Warshchuer (2006) om datoranvändning vid läs-och skrivinläring, att motivationen ökar samt att deras texter upplevs som betydelsefulla, på grund av att texterna är

felfria tack vare talsyntesen. Enligt Tondeur et al. (2008) lär sig eleverna bokstäverna och dess ljud snabbare när de använder talsyntesen och rättstavningsprogram än när de använder papper och penna. Lärarna är överens att eleverna upptäcker direkt om de har stavat fel på grund av rödmarkeringen som syns på skärmen. Detta är ytterligare ett tecken på att talsyntesen fungerar som stöd för eleverna, men det finns dock ett undantag. Utifrån min klassobservation har slutsatsen dragits att det även kan finnas en problematik i att använda sig av rättstavningsprogram, att vissa elever inte kunde hantera det. När orden blev rödmarkerade fastnade de och bokstavligen vägrade att gå vidare förrän markeringen försvann. Detta skapade frustration hos eleverna och satte stopp för deras arbete eftersom det upptog en del av tiden. För att dessa elever ska kunna utveckla sitt skrivande är det viktigt att man väntar med användning av detta program.

Graham & Hebert (2011) stödjer lärarens upplevelser när det gäller att eleverna utvecklar sina läs-kunskaper genom att skriva och bearbeta sina texter. Tondeur et al. (2008) anser att den träning eleverna får genom att testa sig fram med talsyntesen gynnar även deras kognitiva utveckling men alla forskare är långtifrån överens. Longcamp et al. (2005) är inte överens med Trageton (2014) gällande fördelar med datorskrivning före handskrivning. Forskarna anser att datorskrivning före handskrivning kommer att försämra elevernas förmåga att lära sig forma bokstäverna för hand. Vidare menar Longcamp et al. (2005) att det inte går att uppnå en färdighet i detta område om inte eleverna får träna för hand eftersom människans hjärnor styr handskrivning och genom detta moment skapas muskelminne. Enligt deltagarna har de inte upplevt några negativa aspekter gällande handskrivning av det de hade sett hittills, men å andra sidan har dessa lärare inte arbetat särskilt länge med denna metod och eleverna går fortfarande i årskurs 1. Det hade varit intressant att få reda på om eleverna har påverkats av att inte skriva för hand. Det finns inte mycket forskning att tillgå heller i detta område samtidigt som Longcamp et al. (2005) studie är mer än tio år gammal vilket kan bidra till minskad tillförlitlighet.

Hultin och Westman (2014) anser att stöd minskar när talsyntes och rättstavningsprogram är tillgängliga på datorerna, att det till lärarens fördel frigörs tid för stöd till de elever som har extra behov. Enligt klassobservationen som utfördes samt Maries upplevelser, stämmer detta överens med forskarnas slutsats. Handuppräkring minskar tack vare arbetsättet.

Studien visar att lärarnas upplevelser är att SVA-elever klarar sig relativt bra med ASL-metoden, men det har framkommit ett missnöje från deltagarnas sida gällande de eleverna som inte har förkunskaper i svenska samt avsaknad av modersmåls lärare. Detta medför enligt lärarna svårigheter kring undervisning med SVA-elever när ett gemensamt språk saknas. Jag tror att det handlar om resurser snarare än metoden i sig, det vill säga en organisatorisk fråga. Jag antog innan studien att tangentbord med olika språk var något som de flesta skolor hade. Jag funderar om dessa elever hade kunnat utveckla sig mer om de hade fått detta redskap. Enligt Trageton (2014) är arbetsättet med kombinerat tangentbord utvecklande eftersom eleverna lär sig läsa snabbare när de arbetar parallellt med båda språken. Detta arbetsätt att ha två tangentbord med två olika språk stödjer Hyltenstam (2007) och Hammarbergs (2013) teori om att ha parallell undervisning för att tillgodogöra sig ett nytt språk på bästa sätt.

Enligt Lindberg (2004) kan elever som är arabisktalande ha svårare att lära sig svenska på grund av antalet vokaler som skiljer dessa språk. Detta framkommer inte i studien om det är på grund av det som vissa elever inte har lärt sig läsa eller skriva, eller om det beror på att tolk eller modersmåls lärare inte var tillgänglig. Forskning visar på att det krävs att eleverna behärskar sitt modersmål så pass bra att en andraspråksinläring underlättas (Hylstenstam, 2007; Hammarberg, 2013). Det krävs också parallell undervisning, det vill säga modersmålsundervisning och svenska som andraspråks undervisning för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig ett nytt språk där språket kan bli användbart för att kommunicera. Vikten av att vara stark i sitt förstaspråk påpekas av dessa forskare ovan för att eleverna ska kunna få en god utveckling när det gäller andraspråket. En reflektion är att det sker två skilda undervisningar: modersmålsundervisning och ordinarie undervisning. Jag tror att ett samarbete hade underlättat den ordinarie undervisningen eftersom modersmåls läraren skulle kunna ta del av *vad* ordinarie undervisningen handlar om och anpassar sin undervisning efter det. Lärarnas upplevelser är att fokus som läggs på SVA-eleverna är mestadels på att de ska lära sig prata svenska, vilket är betydelsefullt i sig, men att skolarbete hamnar i skymundan på grund av resursbrist.

10. Avslutande diskussion

Det är viktigt för mig inför min kommande profession att ha inblick i olika läs- och skrivinlärnings-metoder med SVA-elever med tanke på hur vårt samhälle ser ut. Inte bara genom den teoretiska delen som vi studenter får genom utbildning utan den praktiska ute på fältet. Därför var syftet med denna studie att tillföra kunskap till läraryrket genom att få ta del av lärarens erfarenheter gällande ASL-metoden hos SVA-elever.

Min frågeställning handlade om vilka erfarenheter samtliga lärare i denna studie har med ASL-metoden hos elever med annat modersmål än svenska. Detta kan besvaras genom de teman som mynnade ut genom analysen, det vill säga *arbeta i par*, *talsyntes* och *lärarnas upplevelser av att inte kunna kommunicera med eleverna*. Lärarnas erfarenheter kring talsyntes och att arbeta i par är positivt och deras beskrivning är lika. Däremot anser fem av sju lärare att denna metod inte lämpar sig så bra för elever som inte har några som helst förkunskaper i svenska språket. Resultatet visar att dessa lärare upplevde att de eleverna som inte hade förkunskaper i svenska, inte hade något umgänge med svensktalande elever eller modersmålsundervisning samt att dessa elever inte skulle nå målen för svenska som andraspråk. Å andra sidan är det svårt att generalisera med hänsyn till de få deltagare som medverkade i studien men det är dock oroväckande att fem av sju deltagare upplever liknande problematik.

Denna studie ger en inblick i vilka erfarenheter deltagarna har kring arbetet med ASL-metoden hos elever med svenska som andraspråk. Deltagarna förmedlar en insikt i vilka möjligheter och svårigheter som är kopplade till metoden och dess arbetssätt. Forskningen talar sitt tydliga språk och språkvetare är överens att modersmålsundervisning krävs för att eleverna ska kunna lära sig ett fungerande andraspråk. Lärarna är överens om att ett samarbete mellan modersmåls lärare är att föredra men att detta inte sker i praktiken. För att undvika att elever med svenska som andraspråk hamnar i underläge, såsom deltagarna upplever det, är det

av stor vikt att eleverna får adekvat stöd för att kunna integreras och delta i undervisningen. Avslutningsvis bör det tilläggas att det är märkligt att det finns klasser med endast elever med svenska som andraspråk. Detta är oroväckande med tanke på dagens integreringsproblematik.

10.1 Slutsatser

Syftet med denna studie var att undersöka lärarens upplevelser med ASL-metoden hos elever med svenska som andraspråk. Resultatet visar på både positiva- och negativa erfarenheter från deltagarnas sida. Alla lärare nämnde talsyntesen samt arbetet i par som två positiva erfarenheter. Trots att lärarnas klasser såg olika ut, det vill säga några hade bara SVA-elever och andra hade blandade SVA-elever med svensktalande elever, poängterade lärarna att genom att använda sig av talsyntesen samt att arbeta i par kunde eleverna språkmässigt utvecklas. Däremot visar studien att lärarnas upplevelser med denna metod inte är så positiva när SVA-elever inte har några som helst förkunskaper i svenska språket. Jag anser mig att ha besvarat min frågeställning och därmed även bidragit till viktig kunskap som jag kommer att använda mig av i mitt framtida yrkesliv. Jag tycker det är viktigt att ha kunskap om lärarnas erfarenheter av vissa metoder för andraspråks elever då jag kommer att möta elever med många olika språkbakgrunder i mitt kommande yrke.

10.2 Vidare forskning

Ett förslag till vidare forskning skulle kunna vara att följa en av klasserna för att få ett elevperspektiv. Jag är nyfiken på hur eleverna som har modersmålsundervisning upplever denna metod jämfört med de som inte har modersmålsundervisning. Vilken inställning och attityd har dessa elever till arbetssättet? Hur fortgår arbetet för dessa elever i grundskolan? Kommer de ikapp varandra? Jag önskar svar på dessa frågor och jag vill veta om det är metoden i sig eller i avsaknad av modersmålsundervisningen eller tillsammans som påverkar elevernas läs- och skrivutveckling. För kunna få svar på mina frågor skulle det krävas en longitudinell forskning.

Källförteckning

- Abrahamsson, N., & Hyltenstam, K. (2013). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I K. Hyltenstam, I. Lindberg (red), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3 : Om lärares möjligheter och hinder* (Diss. Gothenburg studies in educational sciences, 311). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I K. Hyltenstam, I. Lindberg (red), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, 77-101.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Genlott, A. A., & Gronlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, Vol. 67, 98-104.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744,784-785.
- 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.
- Hammarberg, B. (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I K. Hyltenstam, I. Lindberg (red), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hultin, E., & Westman, M. (red.) (2014). *Att skriva sig till läsning: Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*. (1. Uppl.) Malmö: Gleerup.
- Håkansson Lindqvist, M. (2015). Exploring activities regarding technology enhanced learning in a one-to-one initiative. *Nordic Journal of Digital Literacy*, Vol. 10, No 4., 227-245.
- Hård af Segerstad, Y., Sofkova Hashemi, S. (2004). *Att lära sig skriva i IT-samhället*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2 uppl ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund - Läsinlärning som bygger på barnets språk*. Lund: Liber Läromedel.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2004). *Andraspråksresan*. Stockholm: Folkuniversitetet.
- 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*, Vol. 119, No 1., 67-79.
- Längsjö, E. & Nilsson, I. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordmark, M. (2014). Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning: En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen. Diss. Örebro: Örebro Studies in Educational Sciences with an Emphasis on Didactics, 2014. Örebro.
- Nordin-Hultman, E. (2006). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB
- Mullamaa, K. (2010). ICT in Language Learning - Benefits and Methodological Implications. *International Education Studies*, Vol. 3, No 1., 38-44.
- Hyltenstam, K. (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. I Myndigheten för skolutveckling (2007). (s. 50-57) [Rev. uppl.]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Sofkova Hashemi, S. (2003). Automatic Detection of Grammar Errors in Primary School Children's Texts. *A Finite State Approach*. Unpublished Doctoral dissertation. 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, 2013:3. Trollhätan: Högskolan Väst.
- Skolverket (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. 2. uppl. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (Reviderad 2016). Stockholm: Skolverket.
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Lundgren P, U., Säljö, R. & Liberg, C. (Red). *Lärande, skola, bildning*. (s.185- 197). Stockholm: Natur & kultur.

Tallvid, M. (2015) *1:1 i klassrummet- analyser av en pedagogisk praktik i förändring*. (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 42) Göteborg: Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/37829>

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.

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. *Computers in Human behavior*, 24 (2008), 2541-2553. doi:10.1016/j.chb.2008.02.020

Trageton, A. (2014). *Att skriva sig till läsning- Ikt i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Warshchauer, M. (2006). *Laptops and Literacy*. San Francisco: University of California.

Witting, M. (2010). *Wittingmetoden en metod för läs-och skrivinlärning*. Verti AB.

Bilaga 1

Observationsschema

Bakgrundsuppgifter

Årskurs:	Datum:
Ämne:	Total lektionstid enligt schema (min):
Lärarens utbildning:	Behörig lärare: Lärarerfarenhet (antal år): Antal elever i klassen/gruppen:
Antal elever med svenska som andra språk:	Antal närvarande elever:

Undervisningsmönster

Form	Förekomst	Antal minuter
Helklassundervisning		
Elevpassiv under helklassundervisning		
Läraraktiv handledning vid individuellt arbete, par- eller grupparbete		
Lärarpassiv handledning vid individuellt arbete, par- eller grupparbete		
Annat <Ange vad>		

Interaktion elev-elev, elev-lärare

Form	Förekomst/minuter
Dialog mellan eleverna	
Språk som eleverna använder med varandra	
Pararbete	

Interaktion elev-lärare Självständigt arbete/läroarstöä	

Läromedel

Program på datorn	
Annat läromedel	

Bilaga 2

Intervjuguide

1. Hur gammal är du?
2. Vilken utbildning har du?
3. När tog du din lärarexamen?
4. Hur länge har du arbetat som lärare?
5. Vilken årskurs undervisar du i?
6. Hur länge har du arbetat med metoden ASL?
7. På vems initiativ började du arbeta med ASL?
8. Är det fler på skolan som arbetar med samma metod?
9. På vilket sätt arbetar du med ASL med elever med svenska som andraspråk?
10. Har dina elever modersmålsundervisning? Om svaret är ja, sker undervisningen på skolan? Finns det något samarbete mellan er? På vilket sätt?
11. Vilket modersmål har dina elever? Kan dessa elever tala svenska?
12. Har du tidigare använt dig av andra metoder för läs- och skrivinlärning? Vilka?
13. Vilka fördelar ser du med ASL för elever med svenska som andraspråk?
14. Har du sett några framsteg hos eleverna när det kommer till läsning eller/ och skrivning? Kan du beskriva?
15. Vilka nackdelar ser du med ASL för elever med svenska som andraspråk?
16. Vilka hinder eller möjligheter tycker du spelar in vid arbetet med ASL för elever med ett annat modersmål än svenska? Varför?
17. Känner du dig bekväm med digital teknik?
18. Anser du att finmotoriken hos dessa elever påverkas med detta arbetssätt? På vilket sätt?
19. Kommer alla dina elever som har svenska som andraspråk att nå målen för årskurs 1 i läs-och skrivning?
20. Hur parar du ihop dina elever?
21. Finns det någonting med ditt arbete med ASL som du vill utveckla?

Bilaga 3

Brev till rektorer

Hej!

Mitt namn är Susete Johansson och jag läser grundlärarprogrammet F-3 på Göteborgs Universitet. Jag har precis börjat skriva mitt examensarbete som handlar om ASL- att skriva sig till läsning, med fokus på elever som har annat modersmål än svenska. Jag skickar därför förfrågan till er med förhoppning om att få lov att intervjua lärare som arbetar med denna metod i årskurs 1 på er skola. Samtliga lärare kommer att vara helt anonyma i arbetet, namn samt skolan kommer inte att nämnas. Jag bifogar frågorna samt min mailadress. Jag hoppas höra från er.

Tack på förhand

Med vänliga hälsningar, Susete Johansson

Mailadress: xxxxxxxxx

Bilaga 4

Brev till lärarna

Hej!

Mitt namn är Susete Johansson och jag läser grundlärarprogrammet F-3 på Göteborgs Universitet. Jag har precis börjat skriva mitt examensarbete som handlar om ASL- Att skriva sig till läsning, med fokus på elever som har annat modersmål än svenska. Jag skickar därför förfrågan till er som arbetar med denna metod med förhoppning om att få intervjua er personligen. Intervjuerna kommer att spelas in och sedan transkriberas. Efter transkribering raderas inspelningarna. Ni kommer att få en sammanfattning av era svar för att bekräfta att det som uppfattats är riktigt. Ni kommer att vara helt anonyma i arbetet, ert namn samt skolan kommer inte att nämnas. Jag bifogar frågorna samt min mailadress. Jag hoppas höra från er.

Tack på förhand

Med vänliga hälsningar, Susete Johansson

Mailadress: xxxxxxxxx