



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

Att skriva sig till läsning

Datoranvändning i den tidiga läs- och skrivutvecklingen för elever i
årskurs F–3 som har svenska som andraspråk

Sandra Baudin Persson

2016

Examensarbete, Avancerad nivå (yrkesexamen), 30 hp
Svenska språket
Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3

Handledare: Ulrika Serrander
Examinator: Ann Blücker

Sammandrag

Att skriva sig till läsning (ASL) innebär att man vänder på läs- och skrivutvecklingen och istället ägnar sig åt skriv- och läsutveckling med hjälp av datorer. Syftet med den här intervjustudien har varit att titta på hur lärare arbetar med ASL med elever som har svenska som andraspråk samt vilka fördelar och nackdelar de ser med arbetssättet för elever som har svenska som andraspråk. Fyra lärare har intervjuats för att hitta svar på dessa frågor. Dessa intervjuer har jämförts med den knapphändiga forskningen som finns om ASL.

Resultatet av studien visar att alla fyra lärare arbetar på olika sätt men ändå kallar sitt arbetssätt för ASL och att tre av dem kombinerar metoden med andra metoder vid skriv- och läsundervisning. Tre av fyra intervjuade lärare anser att metoden ASL hjälper deras elever med svenska som andraspråk med bland annat uttal, stavning och att sammankoppla bokstävers utseende med dess ljud medan den fjärde inte vill påstå att hennes elevers positiva läs- och skrivutveckling beror endast på ASL. En av lärarna ser inga nackdelar med ASL för elever med svenska som andraspråk medan de tre andra menar att det är svårt när tekniken inte är på deras sida. En av fyra lärare menar också att hon inte skulle kunna använda metoden med elever som inte kan någon svenska alls.

ASL verkar vara en metod som fungerar för många elever med svenska som andraspråk, men eftersom alla elever är individer bör lärare vara öppna för att kombinera olika metoder för att nå så många elever som möjligt.

Nyckelord: ASL, att skriva sig till läsning, svenska som andraspråk, språk- och kunskapsutveckling, läs- och skrivundervisning

Förord

Jag vill först och främst tacka de lärare som ställde upp på att intervjuas för denna studie. Tack för ert engagemang och er hjälpsamhet! Utan er hade det inte blivit någon studie och jag är er evigt tacksam. Tack också till min handledare som har varit väldigt förstående och gett bra konstruktiv kritik under arbetets gång. Jag vill även tacka min kära familj, speciellt mamma, som stöttat mig genom den värsta våren i mitt liv (ja sorella, du räknas självklart till familjen). Utan er hade jag aldrig tagit mig igenom de senaste månaderna. Sist men absolut inte minst vill jag tacka min älskade make, som har fått stå ut med mycket prat om saker han egentligen inte är särskilt intresserad av under såväl processen med detta examensarbete som resten av min utbildning. Tack för att du alltid låtsas lyssna.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
2. Teoretisk utgångspunkt	3
2.1 Det sociokulturella perspektivet på lärande	3
2.2 Stöttning	3
3. Tidigare forskning	5
3.1 Språklig medvetenhet.....	5
3.2 Läs- och skrivundervisning i Sverige.....	5
3.3 Undervisning för elever som har svenska som andraspråk	7
3.4 Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt	8
3.5 Att skriva sig till läsning – ASL.....	9
3.5.1 Forskning om ASL.....	11
3.5.2 Kritik mot ASL.....	12
4. Metod	14
4.1 Metodval.....	14
4.2 Material och urval	15
4.3 Genomförande	15
4.4 Metodkritik.....	15
4.5 Etiska aspekter.....	15
5. Resultat och analys.....	17
5.1 Intervjupersonerna.....	17
5.2 Intervjuresultat	18
5.2.1 Talsyntes.....	18
5.2.2 Arbetssätt.....	19
5.2.3 Arbeta i par.....	20
5.2.4 Stavning.....	20
5.2.5 Fördelar med ASL för elever med svenska som andraspråk.....	21
5.2.6 Nackdelar med ASL för elever med svenska som andraspråk.....	21
6. Diskussion och slutsatser	23
6.1 Diskussion.....	23
6.2 Slutsatser	26
Källförteckning.....	27
Bilaga 1	30
Bilaga 2	31
Bilaga 3	32
Bilaga 4	33

1. Inledning

Att vi lever i ett ständigt föränderligt samhälle kan inte förnekas. Samhället blir allt mer digitaliserat och beroende av datorer för att fungera. Detta är något som bör speglas i skolan då det är skolans uppdrag att förbereda eleverna för att bli aktiva, bidragande medborgare i samhället (Skolverket 2011 s. 9). Samhället blir också mer mångkulturellt, och detta speglas förstås i skolorna. Cirka 20 % av eleverna i svenska skolor har inte helsvensk bakgrund (Hylténstam, Axelsson & Lindberg 2012 s. 7). Detta innebär att lärare måste göra sitt yttersta för att undervisningen ska fungera även för elever med annat modersmål än svenska, något som inte är helt enkelt. Många lärare anser detta vara en svår uppgift, då de inte längre kan anta att alla elever har de förkunskaper som man tidigare kunde anta att de hade med sig från hemmet, förskolan eller förskoleklassen (Musk & Wedin 2010 s. 9). Detta blir tydligast när elever inte har svenska som förstaspråk.

Norske läraren och lärarutbildaren Arne Trageton har utvecklat en metod som han kallar Att skriva sig till läsning, ASL, där man lär eleverna att skriva via dator i förskoleklass (Trageton 2005 s. 170). Eleverna lär sig inte att forma bokstäverna för hand förrän i årskurs två. Huruvida metoden är effektiv vid svenskundervisning för elever som har svenska som andraspråk är vad jag vill ta reda på med detta arbete. Trots att jag har letat så har jag inte hittat någon forskning som handlar om just detta.

Kortfattat innebär ASL att eleverna i de lägre årskurserna börjar arbeta med att skriva på datorer eller lärplattor istället för att skriva för hand (Hultin & Westman 2014a s. 9–15). Det skulle kunna sägas vara en skriv- och läsinlärningsmetod snarare än en läs- och skrivinlärningsmetod. Metoden ser olika ut på olika skolor och i olika kommuner, beroende på hur pedagogerna har valt att anpassa metoden så att arbetssättet passar henne och hennes elever.

Skrivning är lättare för yngre barn att lära sig än läsning (Trageton 2014 s. 11–15). Ändå börjar många skolor med att lära ut läsning. Med datorn till hjälp kan man kasta om ordningen och gå från läs- och skrivinläring till skriv- och läsinläring och på så sätt börja med det som är lättare för eleverna att lära sig. Genom att skriva på datorn lär sig eleverna känna igen bokstäverna innan de försöker forma dem för hand med penna. Eleverna arbetar i par vid datorerna, då kommunikation är en viktig aspekt av ASL (Trageton 2014 s. 80). Vid parskrivandet kommunicerar eleverna och utvecklar sitt språk och sin kommunikativa förmåga. Att läsa lär sig barnen genom sitt skrivande. Fokus vid läsinläringen ligger alltså inte på läsundervisning, som snarare minskas på till förmån för elevernas eget lärande.

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11) (Skolverket 2011 s. 222–238) lyfts det fram att alla elever efter genomgången grundskola ska kunna använda sig av bland annat datorer för att söka information, skapa, lära och kommunicera. Jag har under mina VFU-perioder (verksamhetsförlagd utbildning) på lärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass till årskurs tre inte sett mycket av hur man kan arbeta med datorer i skolan och det är delvis på grund av detta jag har valt att skriva om just ASL. Att

datorer dessutom blivit allt viktigare i samhället gör att jag som lärare vill lära mig om olika sätt att få in IT i skolan på ett sätt som är givande för mina elever.

Att den här uppsatsen inriktar sig på just arbetet med elever som har svenska som andraspråk beror på att det behövs mer forskning kring just detta. Det är svårt att hitta relevant forskning kring ASL och dess effektivitet eller hur metoden kan tillämpas, och ännu svårare att hitta forskning om hur metoden fungerar för elever som inte har svenska som modersmål. Dessutom har, som tidigare nämnts, ca 20 % av elever i svenska grundskolan inte svenska som förstaspråk (Hyltenstam, Axelsson & Lindberg 2012 s. 7) och jag som lärare behöver känna till flera olika metoder för att hjälpa dessa elever utveckla sina svenskkunskaper så gott som möjligt. Om det visar sig att ASL fungerar bra för elever med svenska som andraspråk så kan det vara en av de metoder jag tar med mig ut i arbetslivet.

Genom hela uppsatsen skrivs det om elever med svenska som andraspråk. Till detta räknar jag även elever som har svenska som tredje, fjärde, femte språk och så vidare. Även elever som har två modersmål, varav det ena skulle kunna vara svenska, räknas i uppsatsen för enkelhetens skull till elever som har svenska som andraspråk. För att vara så tydlig som möjligt i min kommunikation med intervjupersonerna undviker jag termen svenska som andraspråk i så stor utsträckning som möjligt och använder istället följande uttryck: elever som inte har svenska som modersmål och elever som har annat modersmål än svenska.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur lärare som arbetar med metoden ASL anser att den fungerar för elever i årskurs F–3 som har svenska som andraspråk. För att ta reda på detta kommer jag att utföra intervjuer med fyra lärare som alla arbetar med ASL med elever som har svenska som andraspråk. Genom intervjuerna undersöks hur intervjupersonerna arbetar med ASL med elever som har svenska som andraspråk och huruvida de anser att metoden är användbar i arbetet med dessa elever. Jag kommer även att undersöka vad de intervjuade lärarna anser vara för- och nackdelar med metoden vid arbete med elever som har svenska som andraspråk.

De frågeställningar som jag vill hitta svar på genom detta arbete är följande:

- Hur arbetar lärare med ASL med elever som har svenska som andraspråk?
- Hur anser dessa lärare att ASL passar elever som har svenska som andraspråk?
- Vilka för- respektive nackdelar ser lärare med metoden att skriva sig till läsning för elever som har svenska som andraspråk?

2. Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt presenteras den teoretiska utgångspunkten för uppsatsen.

2.1 Det sociokulturella perspektivet på lärande

Det finns många olika teorier om lärande (Säljö 2010 s. 23). Att definiera lärande och avgöra hur människor lär bäst är väldigt svårt. Vi kommer förmodligen aldrig kunna säga exakt hur det går till. På grund av detta finns det många teorier kring hur lärande sker. Det sociokulturella perspektivet på lärande är en av dessa teorier.

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande handlar om hur ”vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är delar av vår kultur och vår omgivning” (Säljö 2010 s. 21). Man talar även om redskap eller verktyg och menar då de resurser som nämns i citatet ovan. Dessa verktyg är inte biologiskt förekommande utan skapade av människan, och kan vara både av språklig och fysisk karaktär och används när människan försöker förstå och verka i sin omvärld (Säljö 2010 s. 20–22). Sådana kunskaper är kommunikativa färdigheter som skapas genom interaktion med andra människor, och genom kunskap om historiska och kulturella sammanhang. Det är inte kunskaper människan föds med utan något hon måste arbeta för att utveckla. Enligt det sociokulturella perspektivet på lärande är alltså sociala relationer och kultur viktiga för människors lärande (Håkansson & Sundberg 2012 s. 63).

Språk och kommunikation är en viktig del av det sociokulturella perspektivet på lärande (Säljö 2010 s. 34–35). Människans lärande sker i samspel och samtal med andra människor och inte i vakuum utan påverkan av andras åsikter, tankar och perspektiv. Om vi funderar på något kan vi fråga någon, vi kan utbyta information och tjänster med andra människor och ta lärdom från dessa interaktioner. Man skulle kunna säga att lärande i ett sociokulturellt perspektiv ses som något som sker mellan individer snarare än inom individer (Håkansson & Sundberg 2012 s. 62).

Man pratar inom det sociokulturella perspektivet på lärande om zone of proximal development, eller närmaste utvecklingszonen (Säljö 2010 s. 120–121). Man menar att det finns en utvecklingszon mellan vad en elev klarar av att göra själv och vad eleven behöver hjälp av lärare eller kunniga klasskamrater för att klara av. Detta innebär att när en elev ”väl behärskar ett visst begrepp eller en viss färdighet” (Håkansson & Sundberg 2012 s. 59) är eleven också mycket nära att lära sig något nytt om den får rätt stöd av den mer kompetenta omgivningen, som till exempel lärare eller skolkamrater.

2.2 Stöttning

Inom undervisning talar man ibland om stöttning eller scaffolding (Lindberg 2004 s. 472). Scaffolding är engelskans ord för byggnadsställning, vilket ju är ett sorts temporärt stöd. Stöttning innebär i skolan att eleverna får temporärt stöd för att hjälpa dem att lära och utveckla nya kunskaper. Detta stöd kan ske genom till exempel ”tolkningar, rättelser, ifyllnader, omformuleringar och utvecklingar av det sagda, och som inläraren kan dra nytta av om det ligger inom den närmaste utvecklingszonen” (Hammarberg 2004 s. 65).

Det är dock inte allt stöd som karakteriseras som stöttning (Lindberg 2004 s. 472–473). För att något ska kategoriseras som stöttning ska man kunna se att eleven inte hade lyckats med en uppgift utan hjälp från läraren och dessutom att eleven, tack vare lärarens hjälp, blivit mer självständig i sitt skolarbete.

3. Tidigare forskning

Här presenteras tidigare forskning kring språklig medvetenhet, läs- och skrivundervisning, svenska som andraspråk och metoden att skriva sig till läsning.

3.1 Språklig medvetenhet

Elever behöver utveckla en språklig medvetenhet för att kunna bli läs- och skrivkunniga (Berg 2011 s. 23–24). De behöver ha distans till språket, vilket innebär att de förstår skillnaden mellan vad ett ord betyder och hur det låter och stavas. Till exempel kan elever som har utvecklat språklig medvetenhet förstå att ordet *mynt* betyder ett litet, hårt, platt och cirkelformat objekt men att själva ordet inte är litet, hårt, platt och cirkelformat. De förstår att ordet består av fyra olika beståndsdelar i både tal och skrift: *m-y-n-t*. För att uppnå språklig medvetenhet behöver elever utveckla medvetenhet om språkets olika nivåer, det vill säga den ”*fonologiska*, den *semantiska*, den *grammatiska* och den *pragmatiska* nivån” (Fridolfsson 2015 s. 23).

En fonologiskt medveten elev kan uppfatta språkets minsta beståndsdelar, ljud, som kallas fonem (Berg 2011 s. 24). Eleven kan också förstå sambandet mellan bokstävers symboler och dess ljud. Om man har fonologisk medvetenhet vet man att språket inte är en helhet utan består av mindre beståndsdelar och kan urskilja de olika ljud som finns i talet (Fridolfsson 2015 s. 23). Detta behöver elever förstå för att kunna lära sig läsa och skriva.

Har man en semantisk medvetenhet så förstår man vad såväl ord som fraser betyder och kan se samband mellan olika ord (Fridolfsson 2015 s. 25). Den grammatiska nivån av språket kan delas upp i en syntaktisk och en morfologisk nivå (Fridolfsson 2015 s. 26–27). Den syntaktiska nivån innefattar regler som bestämmer i vilken ordning ord kommer i en sats och är viktig för att man ska kunna förstå både talat och skriftligt språk och kunna uttrycka sig. Den morfologiska nivån handlar om regler kring hur ord böjs. Ett morfem är ett ords minsta betydelsebärande beståndsdel. Det behöver alltså inte vara ett helt ord utan kan vara en del av ett ord. Barn som bemästrat den morfologiska nivån av språket kan böja ord rätt och förstå skillnader i olika böjningar av ord, som till exempel: *jag åker bil, jag åkte bil, jag har åkt bil*.

Den pragmatiska nivån handlar om att kunna anpassa hur språket används i olika situationer och sociala sammanhang (Berg 2011 s. 26). En elev som har uppnått denna nivå kan anpassa såväl skriftligt som talat språk utifrån mottagare och ändamål.

3.2 Läs- och skrivundervisning i Sverige

I Sverige var många invånare läskunniga på 1800-talet (Lundgren & Säljö 2012 s. 44–53). Detta beror på att man redan på 1500-talet förväntades kunna läsa Luthers *Den lilla katekesen* innantill. Prästerna gjorde hembesök och kontrollerade läskunnigheten hos folket. Föräldrarna var ansvariga för att alla i hushållet lärde sig katekesen, och det ålåg alltså dem att ordna med läsundervisningen. Misslyckades de med detta riskerade de att tvingas betala böter. Detta fortgick till 1842 då folkskolan kom till. Det var också först på 1800-talet som svenska folket började bli skrivkunniga (Larsson 2012 s. 537).

När läsinlärningen förflyttades från kyrkliga sammanhang till folkskolan fortsatte undervisningen på samma sätt som tidigare (Hedström 2009 s. 10). Barnen lärde sig att uttala bokstävernas namn och satte sedan ihop dem till ord. Om de skulle läsa ordet *sko* började de således med att hitta namnet på de individuella bokstäverna – *s*, *k*, *o* – för att sedan sätta ihop dem till helheten – *sko*. Snart kom dock nya metoder för läsinlärning, till exempel ljudningsmetoden som importerades från Tyskland i mitten på 1800-talet. Barnen skulle lära sig tre saker om varenda bokstav: ljud, ljudtecken och ljudnamn. Ljudnamnet för bokstaven *m* var enligt Hedström läppbrummen och namnet för *n* var tungbrummen. Tanken bakom dessa ljudnamn var att läraren skulle kunna fråga eleverna om bokstäverna utan att själv uttala dem och på så vis själv ge svaret på frågan. Frågan om hur *m*-ljudet låter kunde bytas ut mot en fråga om hur läppbrummen låter. Metoden kritiserades för att fokusera allt för mycket på språkets delar och därmed försumma vikten av läsförståelse (Fridolfsson 2015 s. 92).

En annan metod utgick från ordbilder (Fridolfsson 2015 s. 92). Metoden, som utvecklades av pseudonymen Cadmus på 1800-talet, innebar att man använde sig av kort där man skrev ord som barnet hade någon anknytning till. Lärandet skulle utgå från barnet, den vuxne skulle endast ha en stöttande roll och helst inte störa barnet i dess läsinlärning. Fokus låg på avkodning, barnet skulle lära sig känna igen ord. Metoden fick inte något stort genomslag i Sverige och kritiserades för att den inte gav ”den säkerhet och grundlighet som krävs för en fortsatt läsutveckling” (Fridolfsson 2015 s. 92). Metoden har dock fortsatt följare i Sverige och försök har gjorts för att förankra metoden i svenska skolor.

Det finns två olika grundläggande förhållningssätt gällande läs- och skrivinlärning (Berg 2011 s. 35–36). Det ena är att barn lär sig läsa vid en viss ålder och mognadsgrad genom konventionell undervisning och specifika metoder. Det andra förhållningssättet är att barn redan från tidig ålder börjar lära sig läsa och skriva, genom att i hemmet, skolan och andra miljöer de vistas i gradvis lära sig känna igen bokstäver och ord. Läs- och skrivinlärningen är enligt det andra förhållningssättet alltså inte begränsad till att ske inom klassrummets fyra väggar. Detta andra förhållningssätt förutsätter också att läs- och skrivinlärningen sker i samspel med andra människor (Berg 2011 s. 35–36).

Det finns även två olika metoder vad gäller läs- och skrivinlärning, en analytisk och en syntetisk metod (Berg 2011 s. 36). Arbetar man enligt en analytisk metod så utgår man från ett holistiskt perspektiv, från helheten, och bryter ner det i små beståndsdelar för att sedan återgå till helheten. Detta innebär att man utgår från meningar, går ner till ord, stavelser och ljud för att sedan studera meningen igen. Här ligger vikten på förståelse, medan avkodning och teknik inte är i fokus. Den syntetiska metoden lägger till skillnad från den analytiska större vikt på delarna, det vill säga ljuden. Eleverna får lära sig bokstäverna en och en. Här är alltså avkodning i fokus medan läsförståelse kommer i andra hand.

Dessa två metoder, i form av olika ordbildsmetoder och ljudningsmetoder, har gett upphov till en lång internationell debatt angående hur läs- och skrivundervisningen ska gå till (Fridolfsson 2015 s. 92–93). Båda methodsorterna användes i Sverige under 1900-talet, även om ljud-

ningsmetoder använts i större utsträckning än ordbildsmetoder. Gradvis har man dock inom svensk skola insett att man måste lägga stor vikt på både förståelse och avkodning, ljudning och användning av ord.

På 1970-talet började man tala om att barn behöver se sammanhang och använda sitt språk för att kunna utveckla det och inte bara härma sina lärare (Hedström 2009 s. 12). Nya metoder togs fram och bland dem fanns LTG, läsning på talets grund, vars grundfilosofi är att barn lär sig skrivning och läsning bäst när de får utgå från sina intressen och talar sitt modersmål (Berg 2011 s. 37). Enligt metoden skapar elever och lärare tillsammans texter som sedan ligger till grund för undervisningen. På så vis tillvaratas elevernas erfarenheter och intressen och eleverna stimuleras redan tidigt i skriv- och läsundervisningen att skapa egna texter. Detta medför att både innehållet och processen är viktiga.

Debatten om vad som är mest effektivt har egentligen inte avslutats (Hedström 2009 s. 12). De flesta lärare väljer inte bara ett av arbetssätten utan lägger fokus på såväl språket som kommunikationsmedel som avkodning och ljudning. På 1980-talet övergick debatten till att handla om vilka metoder som passar bäst för barn med läs- och skrivsvårigheter istället för nybörjarläsare (Hedström 2009 s. 12). Man hade vid den här tidpunkten insett att de flesta barn lärde sig läsa och skriva förr eller senare oavsett vilken metod läraren valt att använda sig av, och att det var mer angeläget att lägga fokus på de barn som aldrig lärde sig läsa och skriva.

Konsensusprojektet som genomfördes under ledning av Mats Myrberg i början av 2000-talet ville lyfta fram sådant som svenska forskare inom läs- och skrivinlärning var eniga om (Hedström 2009 s. 13). Forskarna visade på att det inte spelar så stor roll vilken metod pedagoger använder vid läs- och skrivundervisning. Det viktigaste för elevers läs- och skrivinlärning menar de är skickliga lärare som har struktur i undervisningen. Kompetenta lärare bör kunna anpassa undervisningsmetoden efter elevens behov och inte envist hålla fast vid den metod läraren själv föredrar.

3.3 Undervisning för elever som har svenska som andraspråk

För elever som har svenska som andraspråk innebär skolan många utmaningar (Ladberg 2003 s. 177). De ska inte bara lära sig samma fakta som de andra barnen, utan detta ska dessutom ske på ett språk de inte till fullo behärskar. Det kan både ta längre tid och kräva större ansträngning för elever med svenska som andraspråk att ta sig an stoff än för barn som har svenska som modersmål. Lärare bör vara medvetna om detta när de undervisar elever med svenska som andraspråk och ha ett arbetssätt som ger dessa elever möjlighet att utveckla sitt språk.

Något som lärare måste tänka på när de undervisar elever med svenska som andraspråk är att de inte är en homogen grupp (Dambler 2013 s. 69). Även om forskare gärna placerar alla flerspråkiga barn i samma kategori i statistiska undersökningar. Detta trots att gruppen i hög grad är heterogen. Eleverna som placeras i denna grupp har varit i Sverige olika länge, har olika sociala, etniska och kulturella bakgrunder, kommer från olika uppväxtförhållanden och så

vidare. Precis som elever som har svenska som modersmål är de unika individer och det är viktigt att lärare tänker på detta för att kunna ge dem den stöttning de behöver i sin fortsatta språkutveckling.

Undervisning i svenska som andraspråk ska bland annat ge eleverna möjlighet att utveckla sina kunskaper i det svenska språket (Skolverket 2011 s. 239). Eleverna ska ha möjlighet att, på svenska, lära sig att uttrycka sig både skriftligt och muntligt och ha tilltro till sina kunskaper. Detta ska ske genom att bland annat skapa och bearbeta olika sorters texter såväl på egen hand som tillsammans med andra och dessutom med hjälp av olika medier.

Elever har lättare att lära sig att läsa och skriva om undervisningen utgår från deras egna erfarenheter och förkunskaper (Wedin 2010 s. 179). Lärare måste alltså vara väl insatta i vad deras elever kan, hur deras bakgrund ser ut och vad de har för tidigare erfarenheter av läsning och skrivning för att kunna hjälpa dem utvecklas på bästa möjliga sätt. Skolan måste dessutom förbereda sina elever för ett föränderligt samhälle, vilket innebär att eleverna måste få ta del av flera olika metoder och arbetsätt så att de kan ta del av en föränderlig verklighet.

Ett barns flerspråkighet innebär inte att det är dubbelt enspråkigt utan det hela är mer komplext än så (Salameh 2012 s. 27). Flerspråkiga barn har en annan sorts språklig förmåga än enspråkiga barn. Till exempel kan barnets ordförråd vara olika på de olika språken, troligtvis för att språken används i olika sammanhang. En bidragande faktor till detta kan vara att flerspråkiga barn ofta talar olika språk hemma och i skolan. Flerspråkiga barns språkutveckling är också avhängig av att barnet kan höra specifika ljudsekvenser, fonem, i det språkflöde som omger det (Salameh 2012 s. 39). Dessa fonem sätts samman med språkligt innehåll och bildar ord. Detta är viktigt för att utveckla barns ordförråd och ju större ordförråd barn har, desto lättare har de att lära sig nya ord.

3.4 Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt

Skolan måste arbeta kompensatoriskt för att elever från olika socioekonomiska bakgrunder ska ha samma möjligheter att nå målen i skolan (Kaya 2013 s. 7–8). Detta gäller såväl elever med svenska som andraspråk som elever med svenska som modersmål. Det är en stor och svår uppgift, men skolan måste försöka se till att alla elever har tillgång till samma möjligheter att nå skolans mål. Det bästa sättet att göra detta är att ha ett förhållningssätt som går ut på att arbeta språk- och kunskapsutvecklande inom alla skolans ämnen.

Skolverket (2012 s. 12–13) listar i en rapport vad de menar hör till ett språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt:

- läraren betonar läsning och skrivande
- läraren betonar muntlig framställning, lyssnande och visualiseringar
- läraren betonar tankemässigt krävande uppgifter
- läraren känner till och kan analysera språket i sitt ämne
- läraren fokuserar på en medveten utveckling av ordförrådet i ämnet
- läraren förstår vilka texter som är ämnestypiska och vad som kännetecknar dem

- läraren undervisar om vad som utmärker olika texter i ämnet och också om olika lärandestrategier, och använder olika typer av formativ bedömning av elevernas prestationer
- läraren skapar en elevcentrerad klassrumsmiljö.

Professionella lärare är nödvändiga för att ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt ska vara möjligt då endast professionella lärare kan hjälpa eleverna nå sin fulla potential (Skolverket 2012 s. 14). En professionell lärare menar Skolverket är både ämneskunnig och ämnesdidaktiskt kunnig samt medveten om hur viktigt språket är för elevers kunskapsutveckling i olika ämnen. Alla lärare i skolan måste arbeta språkutvecklande med sina elever för att de ska lyckas (Wedin 2010 s. 175). Detta eftersom man förväntas kunna läsa och skriva och dessutom förstå vad man läser och skriver inom alla ämnen i skolan, dessutom i allt mer avancerade nivåer ju äldre man blir. Det är inte hållbart att arbeta språkutvecklande endast i skolans tidigare år och sedan förvänta sig att eleverna fortsätter utvecklas per automatik utan hjälp av lärare, utan man måste arbeta språkutvecklande även i skolans senare år för att eleverna ska nå sin fulla potential.

3.5 Att skriva sig till läsning – ASL

Metoden ASL utvecklades av norrmannen Arne Trageton som är pedagog och lärarutbildare (Hedström 2009 s. 75). Enligt den metod Trageton utarbetat börjar man med ASL redan i norsk årskurs 1, vilket motsvarar svenska förskoleklassen, med bokstavslekar (utan formell undervisning) på dator och regelbundna bokstavstester för att se hur eleverna utvecklas (Trageton 2014 s. 104–130). Man bör uppmuntra eleverna att använda båda händerna vid skrivning på dator och kan med fördel använda tejp för att markera gränsen mellan de båda händernas bokstäver. Genom bokstavslek går eleverna, med hjälp från lärare, från att skriva för vuxna oläsliga texter (även om eleverna själva vet precis vad som står), till att gå vidare till ordnivå. Man arbetar också med teman i helklass och skriver gemensamma texter. Om man arbetar helt enligt Tragetons metod ska man inte korrigeras elevernas texter eller använda talsyntes. Detta för att det är lättare för barn att läsa ljudriktigt, till exempel dialektalt, och att en rättning av deras dialekt kan vara nedvärderande.

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, beskriver talsyntes som ett program som omvandlar text till tal och menar att det är ett bra hjälpmedel för de som har svårt att läsa skriven text och påtalar också att det kan användas vid textskapande (2012). Det finns talsyntesprogram som läser upp bokstavsljuden samtidigt som eleven skriver. När eleven skrivit ett ord och tryckt på mellanslag läser talsyntesprogrammet upp hela ordet och eleven hör om ordet blivit rättstavat eller ej.

I årskurs 1, norsk årskurs 2, fortsätter man med arbetet där man avslutade terminen innan (Trageton 2014 s. 131–166). Eleverna fortsätter att skapa texter i par, och man skriver fortfarande gemensamma texter i helklass. Har gruppen inte arbetat med ASL tidigare startar man från början på samma sätt som i svenska förskoleklassen. Att arbeta med teman och göra till exempel en klasstidning gör att eleverna känner att deras texter är meningsfulla och deras språk utvecklas konstant. Eleverna kan även med fördel producera egna läseböcker istället för

att läsa vanliga läseböcker som ofta har ett ålderdomligt språkbruk som de inte kommer i kontakt med i vardagen, vilket försvårar läsningen. Man arbetar helt sonika genom hela lågstadiet enligt läroplanen men med dator istället för penna, papper och traditionella läseböcker.

Skrivning för hand får inom ASL fokus först i svensk årskurs 2, vilket har visat på ökad skrivlust och läsglädje hos eleverna, i synnerhet pojkar, vars finmotorik oftast utvecklas senare än flickors (Trageton 2014 s. 167–190). Eftersom alla bokstäver på datorn blir perfekta utan större ansträngning av eleverna, och dessutom identiska med de bokstäver som eleverna ser i till exempel böcker, lär elever sig att skriva fortare på dator än vid arbete med penna och papper. Redan innan årskurs 2 kan eleverna ha provat på att skriva för hand, men den formella undervisningen i handskrift väntar till årskurs 2. I årskurs 2 arbetar man fortsatt som i årskurs 1 med datorerna men introducerar alltså formell handskriftsundervisning.

90–95 % av norska förskoleklassel elever har dator eller läsplatta i hemmet och dessa verktyg är något de tar för givet och använder sig av regelbundet (Trageton 2014 s. 103). Eftersom datorn används som skrivverktyg både i hemmet och i samhället bör även elever i skolan få lära sig att använda datorn som skrivverktyg, och då helst redan i förskoleklassen innan eleverna börjat arbeta med penna och papper och kanske tappat lusten för lärandet. Eftersom det är så enkelt att ändra texter på datorn låter datorskrivandet barnen fantisera och skapa på ett annat sätt än vid skrivning för hand (Trageton 2014 s. 80). Tack vare att det för barnen går mycket fortare att komponera texter på dator än för hand så lär de sig fortare att känna igen bokstavstecknen och siffrorna än vid skrivundervisning med papper och penna.

Det har de senare decennierna skett en digitalisering av svenska skolor (Hultin & Westman 2014a s. 9–10). Digitaliseringen har medfört att datorer, projektorer, interaktiva skrivtavlor och annat är vanliga inslag i dagens klassrum. Men om lärare inte anpassar undervisningen efter tekniken bidrar dessa digitala verktyg knappast till någon pedagogisk vinning. Lärare måste anamma nya metoder som utnyttjar tekniken till fullo snarare än att endast använda dem som hjälpmedel vid ordinarie undervisning för att få bästa möjliga resultat. ASL är just en sådan metod (Hultin & Westman 2014a s. 10). Men även om det talas om ASL som ett enskilt, utstakat arbetssätt så inbegriper benämningen flera olika arbetssätt där man använder datorer eller lärplattor och börjar med skrivning istället för läsning. Lärare anpassar Tragetons ASL snarare än att arbeta utefter den arbetsgång han utvecklat.

Det finns olika varianter av ASL. Christer Friman har utarbetat en handbok för arbetssättet som heter *Att skriva sig till läsning – bokstavsschema* (2015). Även Liselotte Sjödin och Mona Wiklander har skrivit en handbok om metoden: *Att skriva sig till läsning – Handbok för åk 1–3* (2015). De har bearbetat Tragetons metod och rekommenderar i dessa handböcker andra arbetssätt än just Trageton men kallar likväl sina metoder för ASL. Det finns även en app (*ASL – Att skriva sig till läsning*) att ladda ner till Apple-produkter, och även den skiljer sig från Tragetons ursprungsmetod.

3.5.1 Forskning om ASL

Arne Trageton genomförde under tre år ett forskningsprojekt i 10 klasser i Norge och några klasser i Danmark, Finland och Estland i årskurs 1–4 (Näslundh 2004). Eleverna som deltog började skriva på dator redan i första klass, vilket motsvarar svenska förskoleklassen. Undervisning i att skriva för hand fick vänta till motsvarande svenska årskurs 2. I utvärderingen av projektet jämförde man åtta klasser som arbetat utan dator i läs- och skrivundervisning och åtta klasser som arbetat enligt Tragetons metod ASL. Alla klasser var motsvarande svenska årskurs 2 och eleverna fick i uppdrag att skriva en faktatext om ett tandläkarbesök och en saga. För att lärarna som bedömde texterna inte skulle veta vilka texter som kom från vilka klasser, de som arbetat med dator och de som inte gjort det, skrevs alla texter in på dator innan bedömning. Det visade sig att elever i ASL-klasser fick bättre resultat än eleverna som skrivit för hand. Man lät även alla elever i de 16 klasserna skriva en text för hand på tid. Eleverna som lärt sig att skriva via dator skrev inte lika fort som eleverna som lärt sig skriva för hand, men däremot skrev de finare.

Marjatta Takala har utfört forskning om ASL i Finland där hon har utfört en enkät med 22 lärare och studerat sju masteruppsatser och två kandidatuppsatser som innehåller intervjuer med sammanlagt 21 lärare och 68 elever (Takala 2013 s. 17). Uppsatserna skrevs av lärarstudenter vid Helsingfors universitet om ASL. Målet med Takalas studie var att undersöka hur lärarna använde metoden ASL och vad eleverna hade för erfarenheter av metoden och hur de upplevde den. En del av lärarna i undersökningen använde ASL i kombination med andra metoder där alla metoder fick lika mycket plats i undervisningen (Takala 2013 s. 19). Andra lärare använde sig huvudsakligen av andra metoder men hade ASL som kompletterande metod. Lärarna i studien hade i allmänhet en positiv inställning till ASL och ville fortsätta använda sig av den i framtiden. Men trots att lärarna såg positivt på metoden ansåg de att man behövde använda andra metoder i kombination med ASL för att eleverna skulle lära sig läsa och skriva, att använda sig av endast ASL var inte möjligt. Att lärarna enligt metoden inte skulle korrigera elevtexter tyckte de var ett problem (Takala 2013 s. 21). Ett annat problem var tekniska bekymmer såsom tillgång till tillräckligt många datorer och tillgång till skrivare.

Takalas studie visar på att metoden motiverar elever och både ökar och utmanar deras sociala kompetens eftersom de alltid arbetar i par (Takala 2013 s. 20). Metoden kan också ses som elevcentrerad eftersom elever kan skriva på sin egen kunskapsnivå, vilket ökar likvärdigheten och elevernas självständighet. Detta är speciellt fördelaktigt för elever med särskilda behov och elever med svaga språkliga kunskaper i undervisningsspråket. Metoden fungerar också väl för elever med koncentrationssvårigheter, då de hade möjlighet att röra på sig och diskutera sina texter med sin partner. Vissa elever hade dock svårt att kompromissa i paren.

Eva Hultin och Maria Westman, forskare i pedagogik respektive svenska språket, bedrev forskning i ett samverkansprojekt med Högskolan Dalarna där de undersökte hur ASL används i Sandviken (Hultin 2014 s. 18–25). Syftet med studien var att ”undersöka villkoren för läs- och skrivlärandet i årskurs 1 och 2 när metoden *Att skriva sig till läsning (ASL)* med dator används ur ett didaktiskt perspektiv” (Hultin 2014 s. 19). Att studien haft ett didaktiskt perspektiv innebär att de studerade vilken påverkan ASL har på läs- och skrivlärandet ur både

elev- och lärarperspektiv. Detta gjorde Hultin och Westman bland annat genom att studera elevtexter vad gäller textmängd, genre och multimodalitet. De har också gjort deltagande observationer i två olika klasser; i den ena klassen observerade de en vecka under en vårtermin och i den andra klassen tillbringade de sammanlagt tre veckor uppdelat på tre terminer. Utöver detta har Hultin och Westman även gjort djupintervjuer med såväl lärare som projektledare Mona Wiklander och eleverna i de klasser de observerat.

Hultins och Westmans forskning har visat att den digitalisering som skett i den tidiga läs- och skrivundervisningen i årskurs 1 i Sandvikens kommun har medfört tydliga förändringar i de deltagande lärarnas klassrumspraktik (Hultin 2014 s. 26). Lärarna har förändrat bland annat arbetssätt och synsätt. Speciellt i årskurs 1 ser undervisningen helt annorlunda ut; man har ersatt gamla metoder och läromedel med andra som fungerar bra ihop med ASL. Elevtexterna ser också annorlunda ut än tidigare. De har blivit både längre och inkluderar fler textgenrer än tidigare. Hultins och Westmans forskning har också visat att eftersom arbetssättet, i kombination med andra metoder, underlättar individualiseringen av uppgifter så fungerar det bra för alla elever (Hultin & Westman 2014b s. 139).

3.5.2 Kritik mot ASL

Är ASL verkligen en lämplig metod för små barn? Använder man ASL-metoden har eleverna inte nödvändigtvis fonologisk medvetenhet när de börjar skriva, vilket många anser vara en förutsättning för läs- och skrivinlärning (Hedström 2009 s. 76–77). Muskelrörelserna som eleverna utför när de skriver för hand hjälper även hjärnan att registrera och minnas ortografiska mönster och detta går eleverna miste om när de skriver på dator.

Datorn kan vara ett bra verktyg för elever som har läs- och skrivsvårigheter då sådant som rättstavning och talsyntes kan vara hjälpsamt (Fridolfsson 2015 s. 170–171). Dock bör inte datorn användas för tidigt i läs- och skrivutvecklingen eftersom eleverna måste få automatisera handskriften. Detta för att man inte alltid har tillgång till dator i verkliga livet utan måste kunna skriva för hand för att producera till exempel små meddelanden på papperslappar. Dessutom behöver barn med läs- och skrivsvårigheter ofta använda många olika sinnen när de övar på att skriva och läsa då det många gånger är kopplingen mellan hur en bokstav ser ut och hur den låter som är svår. Ett annat problem med att skriva på dator är att bokstäverna på tangentbordet alla är versaler, men när man trycker på dem så dyker gemener upp på skärmen. Detta kan orsaka problem för barn som ännu inte lärt sig att läsa och skriva.

Den forskning som finns om ASL är mycket knapphändig, och inte minst Arne Tragetons egen forskning, eftersom den saknar tillräckligt bra vetenskapliga data (Rudhe 2013). Forskning behöver göras där man har godtagbara kontrollgrupper att jämföra med. Det finns inte heller vetenskapligt stöd för att elever lär sig läsa bättre för att de inte skriver för hand. Pennan är dessutom ett naturligt redskap för barn och den bör därför inte åsidosättas till förmån för datorn.

Studier behöver göras där man inte ger ASL-grupperna några orättvisa fördelar som jämförelsegrupperna inte får, till exempel extra resurser i form av mer tid och extra personal (Fridolfsson

son 2015 s. 172). Om grupperna har olika förutsättningar, utöver arbetsmetoden som använts, kan man knappast få något tillförlitligt resultat. Detta då det inte går att avgöra vad som gjort den ena gruppen mer framgångsrik än den andra. Det går inte att säga om det är själva metoden eller den extra tiden och extra hjälpen den mer framgångsrika gruppen har haft tillgång till som påverkar utfallet av studien. Det behövs också göras studier med fokus på elever som har läs- och skrivsvårigheter, då man redan vet att alla utan läs- och skrivsvårigheter lär sig läsa förr eller senare (Fridolfsson 2015 s. 171–172).

4. Metod

Jag har valt att använda mig av en kvalitativ metod med semi-strukturerade intervjuer enligt en induktiv arbetsprocess.

4.1 Metodval

Man kan inom språkvetenskaplig forskning använda sig av antingen kvantitativa eller kvalitativa metoder (Lagerholm 2010 s. 30–32). I arbetet med den här uppsatsen har en kvalitativ metod använts. Det betyder att fokus har legat på en djupgående analys som inte är lika lätt-sammanställd och översiktlig som vid användandet av kvantitativa metoder (Lagerholm 2010 s. 30). I min studie har kvalitativa data samlats in genom intervjuer för att sedan sammanställas, diskuteras och jämföras med tidigare forskning. Kvalitativa data är data som är utmärkande för de olika undersökningsobjekten, i mitt fall intervjupersonerna (Halvorsen 1992 s. 78). Detta arbete kan även sägas följa en induktiv arbetsprocess, vilket betyder att antingen observationer eller resultat (eller både observationer och resultat) leder till skapandet av teorier (Bryman 2012 s. 21–24). Det som använts i denna uppsats är alltså en kvalitativ metod med en induktiv arbetsprocess, då fokus inte har varit att testa befintliga teorier utan snarare att skapa teorier kring hur ASL fungerar för elever som inte har svenska som modersmål.

Mina intervjuer är semi-strukturerade, vilket innebär att det finns en intervjuguide men att den inte nödvändigtvis måste följas till punkt och pricka (Bryman 2002 s. 299–323). Olika följdfrågor kan förekomma eftersom fokus vid semi-strukturerade intervjuer ligger på de intervjuades svar snarare än intervjuarens frågor. Även frågeföljden kan variera från intervju till intervju för att intervjuerna ska bli så givande som möjligt. Detta leder till att intervjuerna i min undersökning kan variera till både innehåll och tidsspann.

Intervjuerna i den här studien spelas in för att sedan transkriberas, det vill säga skrivas ner ordagrant (Halvorsen 1992 s. 131). Detta dels för att underlätta sammanställning och analys av intervjuerna, dels för att se till att intervjupersonernas ord inte förvrängs. För att underlätta läsningen och därmed sammanställningen av intervjuerna kommer transkriberingarna skrivas på standardsvenska utan till exempel dialektala böjningar och uttal. Pauser kommer att markeras med två eller flera punkter beroende på hur långa de är. En paus på ca en sekund markeras med två punkter medan en paus på över två sekunder markeras med tre punkter. Ljud såsom skratt eller harklingar kommer att skrivas inom parentes för att markera att de är ljud och inte tal. Namn som nämns i intervjuerna kommer att ersättas med asterisker.

Efter att alla intervjuer har transkriberats kommer de att analyseras och sammanställas. Anledningen till att intervjuerna spelas in är att jag som intervjuare ska kunna fokusera helt på vad intervjupersonerna säger under intervjuerna utan att behöva anteckna samtidigt som vi pratar. När alla intervjuer har genomförts och transkriberats kommer de att sammanställas och analyseras. Detta sker i tre nivåer: kodning, tematisering och summering. Kodning innebär att datamaterialet sorteras grovt, tematisering innebär att det sorteras lite mer noggrant och summering betyder att slutsatser utformas med hjälp av det sorterade datamaterialet (Hjerm, Lindgren & Nilsson 2014 s. 34–35).

4.2 Material och urval

Det var svårt att hitta intervjupersoner att intervjua för detta arbete. Om detta beror på bristande intresse eller att det inte finns så många lärare som arbetar med ASL med elever som har svenska som andraspråk är svårt att säga. Det skulle också kunna bero på att jag inte lyckats hitta de lärare som arbetar med ASL och har elever med svenska som andraspråk. De få personer som hörde av sig blev således även de fyra jag intervjuade.

För att hitta lärare att intervjua skickades ett missivbrev ut via e-post ut till rektorer (se bilaga 2) där tips på lärare som arbetar med ASL och har elever med svenska som andraspråk efterfrågades. Detta resulterade i ett fåtal svar som innehöll e-postadresser till lärare som kanske skulle kunna ställa upp på intervju. Till dessa e-postadresser skickades ett annat e-brev med mer ingående information om intervjuerna (se bilaga 3). På så sätt hittades två av de fyra intervjupersonerna. De andra två intervjupersonerna hittades i en Facebookgrupp tillägnad ASL, där personer som kunde tänka sig att ställa upp i undersökningen efterfrågades (se bilaga 4).

4.3 Genomförande

Jag har intervjuat fyra lärare som arbetar med att skriva sig till läsning (ASL) och har minst två elever med annat modersmål än svenska i sina klasser. Intervjuerna, som tog cirka 30–60 minuter att genomföra, spelades in på min telefon för att senare transkriberas ordagrant. Två av intervjuerna skedde via videosamtal, en intervju fördes i intervjupersonens klassrum och en intervju var skriftlig. En av mina intervjupersoner hade, på grund av tidsbrist, inte möjlighet att intervjuas ansikte mot ansikte eller via videosamtal. Hon bad därför om att få frågorna skickade till sig för att sedan svara skriftligen i mån av tid. Efter noga övervägande och i samråd med min handledare valde jag att göra som intervjupersonen föreslog och mejlade frågorna till henne. De andra lärarna jag intervjuade hade inte tillgång till frågorna innan intervjuerna. Läraren som intervjuades skriftligt hade således större möjlighet att fundera på frågorna och sina svar. Detta i kombination med att frågorna inte ställdes muntligen och att jag inte har kunnat ställa följdfrågor eller be om förtydliganden kan ha påverkat såväl hennes svar som resultatet av denna undersökning.

4.4 Metodkritik

Analys av insamlade data handlar om att ”kategorisera de insamlade informationerna i syfte att beskriva vad det är man har hittat” (Halvorsen 1992 s. 107). Detta är inte så simpelt som det kanske kan låta och det är både tidskrävande och omständligt. Analysen av kvalitativa data är inte lika formaliserad som analysen av kvantitativa data. Analysen av kvalitativa data är även mer intuitiv och personlig (Halvorsen 1992 s. 107–134). Eftersom analysen av intervjuerna är intuitiv och personlig kan någon annan mycket väl ha nått andra slutsatser av mina intervjuer än jag har gjort.

4.5 Etiska aspekter

Intervjuerna sker enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer om informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet 2002 s. 7–14). Detta

innebär att alla intervjuade lärare är anonyma och att endast intervjuaren lyssnade på de inspelade intervjuerna som raderades omedelbart efter transkriberingen. Det betyder också att intervjupersonerna var medvetna om att intervjuerna spelades in och att de senare skulle transkriberas för att användas som material i denna uppsats samt att de skulle vara helt anonyma. Intervjupersonerna visste också att de hade möjlighet att när som helst välja att avsluta sin medverkan i studien och att det som sades under intervjuerna inte skulle användas för annat än denna uppsats.

5. Resultat och analys

I det här avsnittet redovisas resultatet av intervjuerna. För att få en inblick i vilken erfarenhet intervjupersonerna har av läraryrket presenteras först intervjupersonerna.

5.1 Intervjupersonerna

Intervjuperson 1, som från och med nu kallas I1, tog sin lärarexamen 1994. Hon har behörighet att undervisa i årskurs 1 till 7 och gick lärarprogrammet med inriktning mot svenska och samhällsorienterande ämnen med tillvalet bild. Detta innebär att hon är behörig att undervisa i svenska, SO och bild i årskurs 1 till 7 och i alla ämnen på lågstadiet. Hon har arbetat sedan dess med två kortare uppehåll, uppskattningsvis cirka 20 år. I1 undervisar just nu i en årskurs 1 och har 18 elever, varav 6 har svenska som andraspråk. Hon har inte gått någon fortbildning vad gäller läs- och skrivundervisning men har dock gått på föreläsningar om att skriva sig till läsning och ingår i ett nätverk för pedagoger som är intresserade av ASL i den stad hon arbetar i. I1 har nyligen börjat arbeta med ASL, och vid intervjutillfället hade hon hållit på med ASL i cirka sju månader. Hon har dock varit intresserad av arbetssättet sedan tidigare eftersom hennes dotters lärare länge arbetat med ASL. I1 har försökt komma igång med arbetssättet tidigare men har saknat medhåll från kollegor och arbetsledare, som inte varit positivt inställda till att prova metoden. Hon har också tidigare saknat tekniken för att kunna arbeta med ASL. Nu arbetar hon och en lärarkollega på skolan med ASL, medan resten av skolan har valt att inte göra det.

Intervjuperson 2, som från och med nu kallas I2, tog sin lärarexamen 2001. Hon har behörighet att undervisa i svenska, samhällsorienterande ämnen, bild och engelska upp till årskurs 7 och är behörig att undervisa i alla ämnen på lågstadiet. I2 arbetade som vikarie en hel del innan hon tog examen men har som utbildad lärare arbetat i 15 år. Hon arbetar just nu i en årskurs 2 och har 19 elever varav en har svenska som andraspråk. Hon har tidigare haft fler elever med svenska som andraspråk. I2 har gått en kurs i ASL, där man träffades en gång i månaden under ett läsår och hade arbetsuppgifter att utföra under kursens gång. Hon går också på en utbildning för språk-, läs- och skrivutvecklare via Skolverket och håller i läslyftet på den skola hon arbetar på. I2 har arbetat med ASL fullt ut i fem år men hade redan innan det försökt komplettera vad hon kallar för traditionell undervisning med arbete med datorer men hade aldrig tillgång till de resurser hon behövde. I efterhand tycker hon att det inte var så lyckat att inte arbeta med ASL fullt ut. Intresset för ASL väcktes när hon arbetade som elevassistent och såg hur mycket lättare det var för hennes elev som saknade finmotoriska färdigheter att skriva på skrivmaskin istället för med penna. Hela skolan I2 arbetar på använder ASL-metoden vid läs- och skrivundervisning.

Intervjuperson 3, som från och med nu kallas I3, tog sin examen 2003. Hon har en utbildning från Polen och är behörig för undervisning i alla ämnen i förskola, förskoleklass och årskurs 1. I3 har arbetat sedan hon tog examen, först i förskoleklass och nu i grundskolan. För tillfället arbetar I3 tillsammans med en annan lärare i en årskurs 2–3. De har 15 elever, varav ungefär 7 har svenska som andraspråk. I3 har inte gått någon fortbildning inom läs- och skrivundervisning men ingår i ett nätverk för pedagoger som är intresserade av ASL i den stad

hon arbetar i. Hon har arbetat med ASL på lågstadiet i cirka två år men började använda arbetssättet redan när hon arbetade på förskola. Alla lärare på I3s skola arbetar med ASL.

Intervjuperson 4, som från och med nu kallas I4, tog fritidspedagogexamen 2001 och lärarexamen 2006. Hon är behörig att undervisa i årskurs 1–3 i alla ämnen och upp till årskurs 6 i matematik och svenska. I4 har arbetat som fritidspedagog i förskoleklass, skola och fritids och arbetar nu som klasslärare sedan 2009. Just nu arbetar hon i en årskurs 1 med 14 elever, varav 3 har svenska som andraspråk. Hon har gått en fortbildning inom ASL och går på nätverksträffar med andra pedagoger som arbetar med ASL. I4 började arbeta sporadiskt med ASL på sin förra arbetsplats tillsammans med sina före detta kollegor redan 2008. Det är först sedan hösten 2015, efter att ha bytt arbetsplats, som hon har arbetat mer frekvent och metodiskt med ASL tillsammans med en kollega. Endast I4 och hennes kollega arbetar med ASL på sin skola.

5.2 Intervjuresultat

Intervjuresultatet har delats in i underrubriker för att förbättra överskådligheten: Talsyntes, Arbetssätt, Arbeta i par, Stavning, Fördelar med ASL för elever med svenska som andraspråk och Nackdelar med ASL för elever med svenska som andraspråk.

5.2.1 Talsyntes

I1 anser att den största fördelen med ASL är talsyntesen. Genom den menar hon att eleverna får omedelbar återkoppling på vad de skriver och tränar sina kunskaper i det svenska språket. Dessutom påpekar hon att en del språk inte har vissa ljud som finns i svenskan och att detta kan vara svårt för elever, men genom talsyntesen får de hjälp med ljudningen och lär sig snabbt. Hon jämför med arbete i läroböcker där man ofta arbetar med en bokstav per vecka. Ska klassen jobba med bokstaven B, till exempel, så menar hon att eleverna hör bokstavsljudet när fröken pratar om det under första lektionen på måndagen, men sedan hör de kanske inte bokstavsljudet så mycket mer under veckan eftersom man arbetar i böcker och stenciler. Men skriver man bokstaven B på tangentbord med talsyntes så hör eleven bokstavsljudet samtidigt som hon skriver och kopplar därmed lättare ihop bokstavens utseende med dess ljud.

I2 hävdar att talsyntesen underlättar för elever med svenska som andraspråk då de hela tiden hör vad de skriver, vilket hon menar medför att elever med svenska som andraspråk får bättre svenskt uttal när de arbetat med ASL. Talsyntes har I2 även använt när hon skickat hem läxor till elever som har svenska som andraspråk. Hon har scannat in läxan så att eleverna kan lyssna på uppgiften hemma, vilket underlättat för elever vars vårdnadshavare inte talar svenska och till och med hjälpt vårdnadshavare att lära sig svenska.

I3 använder både dator och lärplattor i sin undervisning. Hennes elever arbetar alltid med talsyntes när de skriver. De använder bland annat en ASL-app för lärplattor där det finns både färdiga uppgifter och möjlighet för lärare att lägga in egna uppgifter.

I4 påstår att talsyntesen underlättar för andraspråkselever i och med att de hör ordens och bokstavsljudens korrekta uttal. Hon har också märkt att eleverna blir mer och mer intresserade

av att stava rätt. Detta eftersom de ser ordet på ett annat sätt när de skriver på dator än för hand, vilket hon tror kommer att hjälpa dem att bli bra på att stava senare. Även I1 har uppmärksammat att eleverna blir mer måna om att stava rätt tack vare talsyntesen.

5.2.2 Arbetssätt

I1 menar att hon inte arbetar på olika sätt med elever som har svenska som andraspråk och elever som har svenska som enda modersmål. Oftast arbetar eleverna två och två vid datorerna och alla elever har varsitt par hörlurar. Arbetsparen har sina hörlurar inkopplade till samma dator. I1 arbetar på olika sätt med ASL i klassen. Hon använder sig bland annat av bildkort då hon visar eleverna ett antal bilder, som alla har med samma bokstav att göra, och tillsammans lyssnar klassen efter bokstavsljudet de arbetar med just då. De ord klassen tillsammans kommer fram till representeras på bilderna skriver läraren upp på tavlan och dessa får eleverna sedan skriva av på datorn. I1 menar att eleverna i denna övning får träna på hur svenska ord ser ut och låter samt får en förståelse för vad de betyder och anser att detta är gynnsamt för såväl elever med svenska som andraspråk som elever som har svenska som modersmål.

I2 arbetar inte heller annorlunda med elever som har svenska som andraspråk än med elever som har svenska som modersmål. I hennes klass börjar de med att skriva mönstermeningar, det vill säga meningar som börjar med samma ord, till exempel *Jag kan rita, Jag kan måla* och så vidare. Eleverna lär sig känna igen orden och det underlättar när de sedan läser texten. De utgår därifrån och går till svårare saker, som att presentera sig själva och sin familj.

I3 arbetar som tidigare nämnts med en ASL-app. I3 låter även eleverna använda appens inspelningsfunktion när de vill skriva längre texter. Eleverna skriver så mycket de kan och hinner, sedan kan de spela in resten och appen skriver ner texten. I3 brukar även arbeta med olika stationer. Hon delar då upp eleverna i lagom stora grupper, och de får arbeta tillsammans eller enskilt vid stationerna. Hur stationerna ser ut varierar men till exempel kan en station vara en berättelsestation där man antingen enskilt eller med andra skriver berättelser på lärplatta eller dator, en annan station kan handla om konstruktion där man ska samarbeta och bygga något och en tredje station kan vara laborativa matematikövningar. I3 arbetar inte annorlunda med elever som har svenska som andraspråk och elever som har svenska som modersmål.

Även i I4s klassrum arbetar elever med svenska som andraspråk på samma sätt som elever med svenska som modersmål. Vissa skillnader i uppgifter kan dock förekomma. Till exempel kan elever med svenska som andraspråk få förenklade uppgifter och skriva ord istället för meningar. Elever som läser SVA (svenska som andraspråk) går till en SVA-lärare vid fyra tillfällen per vecka, där de får extra stöttning kring ord och begrepp. I4 arbetar också mycket med visuellt stöd, vilket hjälper såväl elever med svenska som andraspråk som elever som har svenska som modersmål. Många lektioner börjar med en gemensam genomgång. Klassen utgår från bilder där eleverna först får reflektera enskilt, sedan i par och sist i helklass. Reflektionerna resulterar ofta i en gemensam tankekarta som eleverna sedan får utgå ifrån vid sitt arbete vid datorerna.

5.2.3 Arbete i par

I1 väljer ofta att låta eleverna arbeta i par eftersom de då kan diskutera med varandra. Eleverna frågar varandra om hur ord stavas, hur vissa bokstäver ser ut och så vidare, och får i och med detta språkträning. Dessutom tränar de på att samarbeta och får mer datorvana. När barnen introducerades för ASL hade klassen flera lektioner som gick ut på att endast plocka fram datorerna, starta upp dem och logga in. I1 har även hållit lektioner om hur man på bästa sätt förvarar hörlurar och menar att även om det kändes trögstartat så var det värt den tiden. Nu går arbetet med datorerna mycket smidigt då eleverna själva vet hur de ska göra.

I I2s klass har alla elever en egen dator och arbetar ofta ensamma. Par- och grupparbete förekommer men även då skriver alla elever på sin egen dator. Ibland behöver eleverna komma överens och skriva samma texter och ibland tar de tips av varandra men skriver olika texter.

I3 har observerat att det verkar fungera bättre för elever med svenska som andraspråk att arbeta i par snarare än enskilt. Detta för att de då kan få hjälp av elever som har större kunskaper i svenska språket och har möjlighet att utveckla sitt språk genom att kommunicera med andra.

Eleverna i I4s klass arbetar ibland i par och ibland enskilt vid datorerna. Fördelen med att arbeta i skrivpar menar I4 är att eleverna samtalar med varandra, och på så sätt övar kommunikativ förmåga och språkfärdighet. Nackdelen med skrivpar är att vissa elever inte klarar av att arbeta tillsammans med andra och hela lektioner kan då gå åt för att hantera konflikter istället för att skriva.

5.2.4 Stavning

I1 menar att eleverna har lättare att öva på stavning vid arbete med datorn än vid arbete med papper och penna. Det är lättare att sudda och skriva om på dator än med penna. Hon har valt att inte stänga av stavningskontrollen på datorerna, så när eleverna felstavar ett ord markeras det med ett rött streck. Detta har gjort att eleverna är mer måna om att stava rätt, något som I1 påstår brukar komma först senare i skrivutvecklingen. Om eleverna kan lyssna sig till rätt stavning uppmuntrar I1 dem att göra detta, annars får de hjälp med stavningen.

I2 har också märkt att elevernas stavning är mycket god och menar att det är tack vare att de arbetat med ASL och att hon alltid har varit noga med att korrigera alla texter. Numera är det i första hand eleverna själva som korrigerar sina egna texter med hjälp av talsyntesen. Kan de inte lösa problemet själva får de först och främst ta hjälp av andra elever, vilket gör att de kommunicerar kring språk och på så sätt utvecklar sitt eget språk.

I3 påstår att hennes elever är bra på både att skriva och stava och får bra resultat i stavningstester, men hon vill inte säga att det endast beror på ASL. Den ståndpunkten beror dels på att hon inte vet hur bra eleverna hade klarat stavningstester om de aldrig arbetat med ASL, dels på att hon även använder andra arbetssätt i klassrummet som kan ha bidragit till elevernas goda stavning.

5.2.5 Fördelar med ASL för elever med svenska som andraspråk

I2 anser att ASL ger henne möjlighet att individualisera uppgifter på ett enkelt sätt. Hon ger alla elever samma arbetsuppgifter men har olika krav på olika elever. Till exempel kan hon kräva att en elev har dialoger med talstreck när eleverna skriver berättelser medan elever som just kommit till Sverige har lägre krav på sig för att klara uppgiften. I2 menar också att eftersom det är eleven som, inom vissa angivna ramar, bestämmer vad som ska skrivas så lär sig eleverna de ord de behöver lära sig. Det är inte läraren som säger att eleverna måste veta vad fartyg och fyr och sådana ord, som sällan används i elevernas vardag, är för någonting utan orden de lär sig är användbara för eleverna eftersom texten utgår från dem. En annan fördel I2 tillskriver ASL är att elevernas läsförståelse förbättrats, och hon menar att det beror på att de arbetar med texternas innehåll snarare än att fokusera på att forma texten med penna.

I3 menar att en av fördelarna med ASL för elever med svenska som andraspråk är att eleverna blir mer självständiga. Hon har lärt eleverna att fråga sina klasskamrater om de behöver hjälp snarare än att räcka upp handen och vänta på hjälp från läraren. Detta menar hon tvingar eleverna att tänka efter lite innan de ber om hjälp och gör att de utvecklas. En annan fördel I3 ser med ASL är att det är mycket lättare för eleverna att korrigera sig själva. Om något blivit fel när eleverna har skrivit med penna och papper menar hon att det kan vara frustrerande för dem, men blir något fel när de skriver på dator är det lättare att åtgärda. Hon har oftast stavningskontrollen påslagen om hon inte har hjälp av andra vuxna i klassrummet då detta underlättar rättningen av elevernas texter.

I3 har elever som har svenska som andraspråk vars svenska uttal förbättrats avsevärt sedan de började i hennes klass men hon vill inte påstå att det heller helt och hållet är på grund av ASL. Hon menar att det lika gärna kan bero på de appar eleverna använt, att de kommunicerar med klasskamrater på lektioner och raster eller en kombination av alla dessa faktorer eller något helt annat som hon inte har insikt i.

I4 menar att de fördelar hon ser med metoden gäller för alla barn. Eftersom de arbetar parallellt med bilder och därmed får en tydlig koppling mellan ord och bild utvecklas elevernas ordförståelse och eleverna förstår mer av vad de läser och skriver, vilket gör att innehållet känns mer meningsfullt för både elever med svenska som andraspråk och elever som endast talar svenska. I4 tror också att läsförståelsen på sikt kommer att underlättas då eleverna hör och ser meningsbyggnad på ett tydligt sätt med hjälp av datorn.

5.2.6 Nackdelar med ASL för elever med svenska som andraspråk

I1 kan inte se några nackdelar med ASL som är specifika för elever med svenska som andraspråk. De enda nackdelar hon har haft i sitt arbete med ASL har varit sådant som när tekniken motarbetar dem, när hörlurar inte fungerar och när de inte kommer ut på nätverket, till exempel.

I2 hävdar att hon inte ser några nackdelar alls med ASL för elever med svenska som andraspråk.

I3 tror att hon inte skulle kunna arbeta med ASL med elever som inte kan någon svenska alls. Hon skulle hellre ge dessa elever papper och penna till att börja med, och kanske en app som visar på svenska bokstäver och hur de uttalas på svenska. Att tekniken ibland inte samarbetar ser hon som en nackdel med ASL, bland annat eftersom hon inte alltid kan hantera problemet själv.

I4 menar att den enda nackdelen med ASL är att det tar mycket lektionstid när tekniken strular. Hon har också svårt att övertyga skolans lärare i svenska som andraspråk att använda sig av tekniken, så ofta stannar eleverna kvar i klassrummet istället för att få undervisning i svenska som andraspråk, vilket hon ser som problematiskt.

6. Diskussion och slutsatser

Nedan följer en diskussion av den tidigare forskningen kring läs- och skrivutveckling och intervjuresultatet.

6.1 Diskussion

Mina intervjupersoner har alla anpassat Tragetons metod ASL på ett sätt som passar dem själva och deras elever. Alla intervjupersoner arbetar alltså på olika sätt men kallar just sitt arbetssätt för ASL.

Både I1 och I4 nämner att de arbetar med bilder som stöd, men detta nämner varken I2 eller I3. I2 är den enda intervjupersonen som talar om mönstermeningar som utgångspunkt för arbetet med ASL. Det verkar endast vara I3 som arbetar med lärplattor i sitt klassrum då ingen av de andra nämnde detta. I3 är även den enda läraren jag intervjuat som arbetar med stationer (skrivarstationer, samarbetsövningar, laborativa övningar med mera). I4 nämner att hon ibland låter elever med svenska som andraspråk få enklare uppgifter än eleverna med svenska som modersmål, vilket hon är den enda intervjuade läraren som gör.

Vissa likheter finns dock mellan intervjupersonernas metoder. Till exempel har alla intervjupersoner valt att använda sig av talsyntes. Detta är intressant av två anledningar, dels för att Trageton själv anser att det inte är önskvärt att använda talsyntes (Trageton 2014 s. 126), dels eftersom tre av fyra intervjupersoner menade att talsyntesen var den största fördelen med ASL vid arbete med elever som har svenska som andraspråk. Intervjupersonerna menade även att talsyntesen hjälpte elever som endast talar svenska att sammankoppla bokstavsljuden med bokstäverna, vilket ledde till att de lärde sig dem fortare.

Endast en av intervjupersonerna väljer att oftast låta eleverna arbeta i par. I de andra intervjupersonernas klasser varvas enskilt arbete med pararbete och i I2s klass verkar praxis vara att eleverna arbetar enskilt. I I2s klass är dock eleverna vana att ta hjälp av andra elever om de till exempel har problem att stava ett visst ord, vilket gör att de kommunicerar kring språk. De diskuterar exempelvis hur ord stavas och vad de betyder. Om man arbetar efter Tragetons ASL så arbetar eleverna alltid i par, detta för att det är både språkutvecklande och bra social träning (Trageton 2014 s. 80). Enligt det sociokulturella perspektivet på lärande bör elever kommunicera med varandra och lärare, dels för att kunna få hjälp av varandra och lärare för att ta sig upp till den närmaste utvecklingszonen, dels för att det är i samband med andra som man lär sig förstå sin omvärld (Säljö 2010 s. 20–22, 34–35, 120–121). Att det bara är i I2s klassrum man arbetar mycket enskilt kan bero på att det är den enda klassen i undersökningen där alla elever har en egen dator.

Tre av fyra intervjupersoner använder stavningskontroll och/eller korrigerar elevernas texter, något som Trageton anser att man inte bör göra när eleverna fortfarande är nybörjare vad gäller skrivning. Två av intervjupersonerna menar att ASL i kombination med rätttningsprocessen gjort att eleverna nu är bättre på att stava än de hade varit annars medan en tredje menar att hon inte kan avgöra om det beror på ASL, rättningen eller någon annan metod som hon har

använt sig av. Eftersom alla intervjupersoner använt sig av flera olika metoder (I2 verkar vara den intervjuperson som arbetar mest med ASL) förstår jag I3s tveksamhet till att påstå att all positiv utveckling hennes elever gjort beror endast på ASL. Att de andra tre intervjupersonerna utan problem hävdar att det är ASL som lett till deras elevers framgång i språkutveckling är intressant eftersom de har använt sig av andra metoder parallellt med ASL. Kan de verkligen veta vilken metod som hjälpt eleverna mest? Dessutom har de aldrig haft exakt samma elever som de har just nu, så de kan inte veta hur elevernas språkutveckling hade sett ut utan ASL. Men samtidigt är de professionella kompetenta lärare som troligtvis vet bäst själva vad som hjälpt eller inte hjälpt deras elever.

Intervjupersonerna ansåg att ASL fungerar bra för elever som har svenska som andraspråk, speciellt tack vare talsyntesen. De menar att metoden ger eleverna möjlighet att kommunicera kring språk, vilket hjälper dem att utveckla sitt uttal och sin stavning, sitt ordförråd och sitt textskapande. Av vad jag själv sett i skolor används talsyntes oftast bara av specialpedagoger, och då vid arbete med elever i behov av extra stöd. Det som fungerar bra för elever i behov av särskilt stöd fungerar dock, enligt min erfarenhet, bra för de flesta elever. Så varför skulle man inte kunna arbeta med talsyntes med hela klasser, om det nu fungerar bra för de flesta elever? En anledning kan vara att klasser kan vara ganska stora och att det ofta saknas utrustning för alla elever att arbeta med datorer samtidigt. Detta måste dock inte vara ett problem då man skulle kunna låta eleverna arbeta vid datorerna i omgångar, kanske genom att arbeta med stationer som I3 gör.

I3 är den enda intervjupersonen som uttryckligen säger att elevernas självständighet ökar vid arbetet med ASL. Självständigheten tog Takala upp som en fördel med metoden i sin artikel om ASL i Finland (Takala 2013 s. 20). Att eleverna blir mer självständiga anser jag underlättar för lärare, som då till exempel kan spendera tid på de elever som behöver lite extra hjälp. Dessutom tror jag att elever som är mer självständiga och känner att de klarar av att utföra de uppgifter de får av läraren också får större självförtroende, vilket jag anser vara viktigt för såväl vidare språk- och kunskapsutveckling som personlighetsutveckling.

Att intervjupersonerna såg få nackdelar med ASL var inte oväntat eftersom de alla själva anpassat Tragetons ASL för att passa dem och deras elever. Metoden de arbetar efter är alltså egentligen inte Tragetons utan deras egen. Frågan är om de hade varit lika positivt inställda om de arbetat helt enligt Tragetons originalmetod, då de till exempel varken hade fått använda sig av talsyntes eller korrigerade elevtexterna. Det hade varit intressant att se om eleverna som har svenska som andraspråk hade utvecklats lika väl utan talsyntesen, som tre av intervjupersonerna som nämnts menar har hjälpt dessa elever med språkutvecklingen.

Genom sitt arbete med ASL lägger alla intervjupersoner vikt på såväl förståelse som avkodning. Man skulle alltså kunna säga att deras versioner av metoden kombinerar analytiska och syntetiska metoder. Detta bör gynna många elever eftersom alla individer lär bäst på olika sätt. ASL liknar till viss del metoden LTG då båda metoder lägger fokus på elevtexter och deras innehåll och både process och innehåll är viktiga i båda metoderna (Berg 2011 s. 37).

Eleverna får genom sitt arbete med intervjupersonernas versioner av ASL även möjlighet att uttrycka sig skriftligt i olika sorters text (till exempel faktatexter och sagor) både enskilt och tillsammans med andra, vilket de ska ha möjlighet till enligt läroplanen för svenska som andraspråk (Skolverket 2011 s. 239). Ingen av intervjupersonerna är utbildad lärare i svenska som andraspråk men eftersom de har elever med svenska som andraspråk kanske det är fördelaktigt för dessa elever att de får denna möjlighet även i svenskundervisningen. Detta kanske är speciellt bra för I4s elever som, på grund av SVA-lärarnas ovilja att arbeta med ASL, verkar gå miste om viss SVA-undervisning.

ASL verkar enligt Takalas forskning fungera för de flesta olika typer av elever (Takala 2013 s. 20). Såväl elever med särskilda behov och elever med svaga språkliga kunskaper som elever med koncentrationssvårigheter har svarat väl på metoden. Detta stämmer väl överens med vad I2 berättar om en elev som hade stora problem med finmotoriken men som kom igång med skrivningen och läsningen när eleven fick skriva på elektrisk skrivmaskin istället för att använda penna. Både Takala (2013 s. 20) och ett par av mina intervjupersoner observerade dock att inte alla elever klarar av att arbeta i par. Eftersom alla människor är individer finns det elever som inte kommer att kunna arbeta i par till en början, och ASL kan vara ett bra tillfälle för dem att öva på pararbete. Vissa elever kanske aldrig kommer att kunna arbeta i par men då är det lärarens uppgift att se till att de ändå får träna på kommunikation och att arbeta språkutvecklande.

En stor del av motståndares kritik mot ASL verkar vara att barnen inte börjar med handskrift när de lär sig skriva (Hedström 2009 s. 76–77; Fridolfsson 2015 s. 170–171) och därmed inte automatiserar handskriften. Tragetons egen forskning visar att elever som arbetat med ASL hade finare handstil än elever som lärt sig skriva för hand (Trageton 2014 s. 184). Det stämmer dock att ASL-eleverna inte skrev lika fort för hand som eleverna som lärt sig skriva för hand (Näslundh 2004). Men eftersom de inte tränat lika länge på att skriva för hand är det knappast förvånande. Frågan är om ASL-eleverna skriver fortare och automatiserar handskriften med tiden eller ej. En annan del av kritiken handlar om att forskningen om arbetssättet är knapphändig och till viss del bristfällig (Rudhe 2013; Fridolfsson 2015 s. 171–172). Det behövs således mer forskning om ämnet, där man jämför ASL-klasser med andra klasser under lång tid för att se hur deras textskrivning utvecklas på sikt.

I stort verkar de fördelar forskningen lägger fram om ASL överväga nackdelarna, vilket också bekräftas av mina intervjuer. Forskningen om metoden är dock knapphändig, det behövs mer forskning för att kunna avgöra dess effektivitet. Alla mina intervjupersoner hade svårt att hitta något negativt om metoden men hade gott om fördelar att lyfta fram. Det är intressant att alla intervjupersoner arbetar på olika sätt men använder samma benämning på sina arbetssätt, då alla menar att de använder metoden ASL. Detta kan vara en del av den förvirring som verkar finnas kring ASL. Om de som diskuterar inte utgår från samma definition av ASL så är det svårt att veta vad man diskuterar.

6.2 Slutsatser

Den knappa forskningen som finns om ASL visar att arbetssättet fungerar bra för elever med svenska som andraspråk, vilket min undersökning verkar bekräfta. Det är dock en liten undersökning och den kan egentligen inte sägas bidra med mycket till forskningen. Men även om min undersökning verkar bekräfta vad forskare kring ASL anser om metoden så kan man inte ersätta alla olika läs- och skrivmetoder, läsförståelseövningar och så vidare med en enda metod och hoppas att den fungerar för precis alla elever. Att man alltid ska se till individens behov är viktigt inom skolan men eftersom de flesta elever lär sig skriva och läsa förr eller senare verkar det inte spela någon större roll vilka metoder man använder (Hedström 2009 s. 12). Huvudsaken är att man kombinerar flera olika arbetssätt så att man möter elevernas behov. Man måste se till att hjälpa alla elever, men kanske i synnerhet de elever som behöver extra stöd, som till exempel elever med svenska som andraspråk, på sätt som hjälper dem att utvecklas både språkligt och kunskapsmässigt. Detta gör mina intervjupersoner genom att kombinera sin version av ASL med andra metoder vid läs- och skrivundervisning.

Man måste även arbeta språkutvecklande och kunskapsutvecklande för att eleverna ska få ut det mesta både av skolan och av livet utanför skolan samt livet efter skolan. Jag menar att man kan åstadkomma detta med hjälp av ASL om man anpassar metoden så att den passar alla elever och även använder andra metoder för att komplettera. Eftersom alla individer är olika och lär sig bäst på olika sätt bör man inte fastna för en metod och endast använda den metoden, eftersom man då riskerar att tappa elever.

Den största fördelen med ASL för elever med svenska som andraspråk menar de intervjuade lärarna är talsyntesen som hjälper eleverna att träna på sitt svenska uttal och sin stavning. Även pararbetet ser de som en fördel med metoden, då detta låter eleverna träna på samarbete och ger dem språkträning. Tre av fyra intervjupersoner menar att metoden ger eleverna möjlighet att öva på stavning, vilket de ser som en fördel. Andra fördelar som de intervjuade lärarna ser med metoden är möjligheten att på ett enkelt sätt individualisera uppgifter, att eleverna får ökad läsförståelse eftersom fokus ligger på texters innehåll snarare än formandet av bokstäver och att eleverna blir mer självständiga.

De nackdelar intervjupersonerna nämner är färre än fördelarna. Till nackdelarna hör hörlurar som inte fungerar som de ska, problem med internetuppkopplingen och bristande kunskap om ASL bland resten av skolans personal. En lärare nämner även att hon inte tror att metoden kan vara effektiv för elever som inte kan någon svenska alls och att hon skulle använda någon annan metod i arbetet med dessa elever. Min undersökning tyder således på att fördelarna med ASL för elever med svenska som andraspråk är fler än nackdelarna.

Källförteckning

- Berg, Elisabeth (2011). *Läs- och skrivundervisning: teorier, trender och tradition*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber ekonomi
- Dambler, Ulla (2013). Pedagogens roll i klasser och barngrupper där flerspråkiga barn ingår. I: Wedin, Åsa & Hedman, Christina (red.). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Fridolfsson, Inger (2015). *Grunderna i läs- och skrivinläring*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Halvorsen, Knut (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Hammarberg, Björn (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Hedström, Hasse (2009). *L som i läsa, M som i metod: om läsinläring i förskoleklass och skola*. Stockholm: Läraförbundets förlag
- Hjerm, Mikael, Lindgren, Simon & Nilsson, Marco (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. 2., [utök. och uppdaterade] uppl. Malmö: Gleerup
- Hultin, Eva (2014). Att skriva sig till läsning. I: Hultin, Eva & Westman, Maria (red.). *Att skriva sig till läsning: erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Hultin, Eva & Westman, Maria (2014a). Inledning. I: Hultin, Eva & Westman, Maria (red.). *Att skriva sig till läsning: erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Hultin, Eva & Westman, Maria (2014b). Digitalisering av den tidiga läs- och skrivundervisningen. I: Hultin, Eva & Westman, Maria (red.). *Att skriva sig till läsning: erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*. 1. uppl. Malmö: Gleerup
- Hyltenstam, Kenneth, Axelsson, Monica & Lindberg, Inger (red.) (2012). *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Kaya, Anna (2013). Inledning. I: Vestlin, Lena (red.). *Kunskap, språk och identitet: att undervisa flerspråkiga elever i F-6*. Stockholm: Läraförbundets förlag
- Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. 3. uppl. Stockholm: Liber
- Lagerholm, Per (2010). *Språkvetenskapliga uppsatser*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

- Larsson, Staffan (2012). Om folkets lärande och vuxnas bildning – kunskapsbehovet livet igenom. I: Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 2., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Lindberg, Inger (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Lundgren, Ulf P & Säljö, Roger (2012). Skolans tidiga historia och utveckling – från skrivarskola till folkskola. I: Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 2., [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & Kultur
- Musk, Nigel & Wedin, Åsa (2010). Inledning. I: Musk, Nigel & Wedin, Åsa (red.). *Flerspråkighet, identitet och lärande: skola i ett föränderligt samhälle*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Näslundh, Carina (2004). Att skriva sig till läsning – på datorn. *Datorn i utbildningen*, 03/04. <http://www.diu.se/nr3-04/nr3-04.asp?artikel=s10> [2016-06-01]
- Rudhe, Elisabet (2013). Vetenskapligt stöd för ASL? *Lärarnas tidning*, 14 augusti. <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2013/08/14/vetenskapligt-stod-asl> [2016-05-31]
- Salameh, Eva-Kristina (2012). Flerspråkig språkutveckling. I: Salameh, Eva-Kristina (red.). *Flerspråkighet i skolan: språklig utveckling och undervisning*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2012). *Greppa språket: ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. 2. uppl. Stockholm: Skolverket
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2012). Talsyntes. <https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/it-i-larandet/stod-med-it/alternativa-verktyg/talsyntes/> [2016-05-21]
- Säljö, Roger (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts
- Takala, Marjatta (2013). Teaching Reading through Writing. *Support for Learning*. Volym 28, nummer 1, s. 17–23
- Trageton, Arne (2005). Creative writing on computers: 6- to 10-year-olds writing to read. I: Pandis, M, Ward, A, Mathews, S, & International Reading Association, N 2005, *Reading, Writing, Thinking: Proceedings of the 13th European Conference on Reading*, International Reading Association, ERIC, EBSCOhost [2016-07-20]
- Trageton, Arne (2014). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. 2., [rev.] uppl. Stockholm: Liber

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

http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Wedin, Åsa (2010). Att läsa och skriva på sitt andraspråk. I: Musk, Nigel & Wedin, Åsa (red.). *Flerspråkighet, identitet och lärande: skola i ett föränderligt samhälle*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Bilaga 1

Intervjuguide

1. När tog du din lärarexamen?
2. Vilken utbildning har du? F-3, 1-7, 1-6 eller annat?
3. Hur länge har du arbetat som lärare?
4. Vilken årskurs undervisar du i nu?
5. Har du gått någon fortbildning inom läs- och skrivundervisning? Om ja, berätta.
6. Hur länge har du arbetat med att skriva sig till läsning (ASL)?
7. På vems initiativ började du arbeta med att skriva sig till läsning? Ditt, rektors, arbetslags?
 - a. Är det fler på skolan som arbetar med att skriva sig till läsning?
8. På vilket sätt arbetar du med ASL med elever med svenska som andraspråk?
 - a. Varför har du valt att arbeta på just det sättet?
9. Vilka andra läs- och skrivinlärningsmetoder har du använt dig av tidigare?
10. Vilka fördelar ser du med ASL för elever med svenska som andraspråk?
11. Vilka aspekter av läs- och skrivutvecklingen tycker du underlättas vid arbete med dator för elever med svenska som andraspråk? Fonologisk medvetenhet – utvecklar de en medvetenhet kring språkljud? Förbättras elevernas stavning? Uttal?
12. Vilka nackdelar ser du med ASL för elever med svenska som andraspråk?
13. Vilka andra aspekter (hinder/möjligheter) spelar in vid arbetet med ASL för elever med svenska som andraspråk och hur?
 - a. Känner eleverna sig bekväma med datorerna?
 - b. Känner lärare, fritidspedagoger osv sig bekväma med datorerna?
 - c. Påverkar arbetet med datorerna elevernas finmotorik?
 - d. Vad tycker eleverna om arbetssättet?
14. Finns det något med ditt arbete med ASL som du vill utveckla?
15. Finns det något du vill tillägga angående ditt och elevernas arbete med ASL?

Bilaga 2

Brev till rektorer

Hej!

Jag heter Sandra Baudin Persson och läser till lärare för F–3 på Högskolan i Gävle. Jag går nu sista terminen och har just påbörjat mitt examensarbete. Mitt arbete kommer handla om att skriva sig till läsning (ASL), med fokus på elever med svenska som andra modersmål än svenska, och jag skulle uppskatta om du kunde tipsa mig om lärare som kan ställa upp på intervjuer. Lärarna behöver arbeta med att skriva sig till läsning i antingen förskoleklass, årskurs ett, årskurs två eller årskurs tre. De behöver inte nödvändigtvis använda sig av Arne Tragetons exakta metod, utan huvudsaken är att de regelbundet använder sig av datorer vid sin läs- och skrivundervisning med elever som inte har svenska som modersmål.

Med vänliga hälsningar,
Sandra Baudin Persson

Bilaga 3

Brev till lärare

Hej!

Jag heter Sandra Baudin Persson och läser till lärare för F-3 på Högskolan i Gävle. Jag går nu sista terminen och har just påbörjat mitt examensarbete. Mitt arbete kommer handla om att skriva sig till läsning (ASL), med fokus på elever med andra modersmål än svenska, och jag letar efter lärare att intervjua om ämnet. Frågorna handlar om hur du arbetar med ASL och hur du tycker att det fungerar med barn som inte har svenska som modersmål. Intervjuerna kan utföras via telefon eller ansikte mot ansikte, beroende på vad som passar bäst för både dig och mig. Intervjuerna kommer att spelas in så att jag kan transkribera dem och använda dem i mitt arbete. Direkt efter transkribering kommer inspelningarna att raderas och jag är den enda som kommer att lyssna på dem. Du kommer vara helt anonym i arbetet, ditt namn kommer aldrig nämnas och jag kommer inte skriva vilken skola du arbetar på. Hör gärna av dig om du har några frågor eller om du vill ställa upp på intervju!

Med vänliga hälsningar,
Sandra Baudin Persson

Bilaga 4

Meddelande till Facebookgrupp om ASL

Hej!

Jag läser till lärare för F–3 på Högskolan i Gävle och skriver just nu mitt examensarbete, som handlar om att skriva sig till läsning. Mitt fokus ligger på hur ASL fungerar för elever med andra modersmål än svenska, och jag söker lärare som kan ställa upp på intervjuer. Lärarna behöver arbeta med att skriva sig till läsning i antingen förskoleklass, årskurs ett, årskurs två eller årskurs tre i klasser som har minst en elev som inte har svenska som modersmål. Intervjuerna kan ske antingen ansikte mot ansikte eller via Skype. Hör gärna av dig om du är intresserad!

Mvh /Sandra