



Höskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

EXAMENSARBETE

Hösten 2013

Lärarytildningen

Ska vi lägga pennan åt sidan?

En studie om för- och nackdelar med att skriva sig till läsning med dator utifrån sex lärares perspektiv

Författare

Magdalena Albinsson
Olivia Torstensson

Handledare

Camilla Ohlsson

www.hkr.se

Ska vi lägga pennan åt sidan?

En studie om för- och nackdelar med att skriva sig till läsning med dator
utifrån sex lärares perspektiv

Abstract

Syftet med undersökningen är att framhäva pedagogers perspektiv på för- och nackdelar med arbetet kring strategin att skriva sig till läsning.

Metoden vi valt är kvalitativa intervjuer. Intervjuerna genomfördes med sex verksamma pedagoger som alla arbetar med att skriva sig till läsning med hjälp av dator. Pedagogerna fick inte några frågor innan intervjutillfället.

Forskningsbakgrunden tar upp ett historiskt perspektiv på läs- och skrivinläringen, verksamma lärare som arbetar med pedagogiken samt hur användandet av tekniken i strategin fungerar. Styrdokumentens syn på informations- och kommunikationsteknik belyses liksom pedagogernas roll i arbetet med att skriva sig till läsning.

Studien visar att fördelarna med att skriva sig till läsning framförallt är att:

- Undervisningen är lätt att anpassa efter individens behov och intresse.
- Elever med läs- och skrivsvårigheter kan lyckas på lika förutsättningar som övriga elever.
- Sambandet mellan skriv- och läslärandet tydliggörs i arbetet med att skriva sig till läsning.

Största nackdelen är när informations- och kommunikationstekniken inte fungerar. Vår slutsats är att strategin är aktuell i dagens samhälle men att det fortfarande har bedrivits för lite forskning kring området.

Ämnesord: ASL, IKT, skola, samspel, pedagogik

INNEHÅLL

1. Introduktion.....	6
1.1 Bakgrund.....	6
1.2 Syfte.....	7
1.3 Begreppsförklaring.....	7
2. Teoretisk utgångspunkt.....	8
3. Forskningsbakgrund.....	9
3.1 Historiskt perspektiv på läs- och skrivinlärning.....	9
3.2 Att skriva sig till läsning.....	10
3.3 Lärarens roll vid elevernas läs- och skrivlärande.....	13
3.4 Klassrumsmiljön.....	14
3.5 Motorikens betydelse för lärandet.....	15
3.6 IKT-användning.....	15
3.7 Skriv- och läslärande.....	18
3.8 Samspelets betydelse.....	20
4. Metod.....	22
4.1 Urval.....	22
4.2 Undersökningsgrupp.....	22
4.3 Insamlingsmetod.....	24
4.4 Bearbetning av insamlat material.....	25
4.5 Etiska överväganden.....	25
5. Resultat och analys.....	27
5.1 Elevernas samspel och skrivande i klassrumsmiljön.....	27
5.2 Pedagogernas tankar om elevers läs- och skrivsvårigheter i ASL.....	29
5.3 Sambandet mellan läs- och skrivinlärning.....	31
5.4 Därför valde pedagogerna att arbeta med ASL.....	31
5.5 Nackdelarna med ASL enligt pedagogerna.....	32
5.6 Användandet av IKT.....	33
5.7 Användandet av färdiga läromedel.....	35
5.8 Pedagogernas roll i arbetet med ASL.....	35
6. Diskussion.....	37
6.1 Resultatdiskussion.....	37
6.1.1 Elevernas samspel och skrivande i klassrumsmiljön.....	37
6.1.2 Pedagogernas tankar om elevers läs- och skrivsvårigheter i ASL.....	38
6.1.3 Sambandet mellan läs- och skrivinlärning.....	39
6.1.4 Därför valde pedagogerna att arbeta med ASL.....	39

6.1.5 Nackdelarna med ASL enligt pedagogerna.....	40
6.1.6 Användandet av IKT	41
6.1.7 Användandet av färdiga läromedel.....	41
6.1.8 Pedagogernas roll i arbetet med ASL.....	42
6.2 Metoddiskussion.....	44
6.3 Vidare forskning.....	44
7. Sammanfattning	45
Referenser.....	Fel! Bokmärket är inte definierat.
Bilagor	49

Förord

Tack till Arne Trageton som med stort engagemang tagit sig tid till att svara på våra mail och frågor.

Tack till Mona Wiklander som tillät oss att ringa henne sent en söndagskväll för att ge oss svar på våra frågor.

Tack till de pedagoger som varit villiga att ställa upp på intervjuer med oss och där med möjliggjort vår undersökning.

Tack till vår handledare Camilla Ohlsson och hennes högra hand Sigurd Rothstein för vägledning och konstruktiv kritik.

Utan ovanstående personer hade inte vår studie varit möjlig att genomföra.

1. Introduktion

1.1 Bakgrund

Vi har valt att undersöka vilka för- och nackdelar strategin *Att skriva sig till läsning* har. Strategin grundar sig i den norske pedagogen Arne Tragetons pedagogik, men det finns pedagoger som har valt att utveckla den mer till sin egen. Vi har intervjuat lärare som arbetar med ASL på ett eller annat sätt och därför kommer för- och nackdelar med metoden att speglas utifrån deras perspektiv.

ASL är en förkortning för att skriva sig till läsning, vilket är en strategi för elever för att lära sig läsa och skriva. Strategin grundas på uppfattningen att sexåringar har svårt med finmotoriken och därmed att skriva för hand och forma bokstäver. Datorn är, enligt Trageton (2005), därför ett enklare redskap att använda sig av vid skrivinläring. Det är med hjälp av datorn de verksamma i skolvärlden kan omvandla den traditionella läs- och skrivinläringen till skriv- och läslärande. Enligt Trageton (2005) görs eleverna till kunskapsproducenter eftersom de inte, med hjälp av denna strategi, hindras av sina motoriska färdigheter i läs- och skrivutvecklingen. De kan producera längre och bättre texter utan att de stoppas av de motoriska svårigheterna. ASL utgår från det sociokulturella perspektivet på lärande i och med att fokus ligger på elevernas lärande och utveckling samt att undervisningen bygger på deras erfarenheter (Trageton, 2005). Utveckling bör alltid vara det vi strävar efter i det pedagogiska arbetet enligt Strandberg (2006).

[... för hundra år sedan kom eleverna till en skola som hade griffeltavla och krita, för femtio år sedan var bläck och en stålpena viktiga bruksföremål i klassrummet, sedan kom kulspets- och tuschpena och därefter datorn...] Därför ska datorer med ordbehandlingsprogram vara ett vanligt inslag i klassrummen, även i de lägsta årskurserna. De är nästa generations skrivredskap (Engen 2002 se Trageton 2005, s. 7).

Idag är användandet av informations- och kommunikationstekniken stort i samhället. Precis som Trageton (2005) skriver så har undervisningen och verktygen vi använder oss av i skolan förändrats mycket de senaste hundra åren. Vårt samhälle idag bygger på den snabba utvecklingen av tekniska och digitala redskap vilket gör det intressant för oss att ta del av hur detta utvecklas i skolvärlden. I ASL är användandet av datorer centralt och därför vill vi granska vilka för- och nackdelar det finns. Enligt läroplanen (Utbildningsdepartementet, Lgr 11) ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Undervisningen

ska hjälpa eleverna i deras lärande och utveckling av kunskap, följande ska ha sin utgångspunkt i elevernas tidigare erfarenheter, språk, bakgrund och kunskaper. Därför känns det aktuellt för oss att undersöka denna moderna metod - som utgår från informations- och kommunikationsteknik inom ramen för ett lärandeperspektiv.

1.2 Syfte

Syftet med undersökningen är att belysa lärarnas perspektiv på att skriva sig till läsning.

Området är ännu inte så väl utforskat – hade det funnits mer forskning som visade på positiva inlärningseffekter för eleverna hade kanske fler lärare och skolor arbetat med denna strategi idag. För att undersöka detta kommer vi att utgå från vår frågeställning; Vilka för- och nackdelar har ASL?

1.3 Begreppsförklaring

Här nedanför följer en förklaring på en del ord som vi kommer att använda oss av i uppsatsen.

IKT är en förkortning av informations- och kommunikationsteknik och är ett samlingsbegrepp för denna form av teknik. När vi använder oss av ordet menar vi informations- och kommunikationsteknik så som datorer, Ipads och telefoner (ne.se).

ZPD står för Zone of Proximal Development (den närmaste utvecklingszonen) och är Vygotskijs teori om individens möjlighet till lärande. Den aktualiserar frågan om hur övergången mellan det yttre och det inre lärandet ska ske (Vygotskij, 1999).

WTR är en förkortning av Writing To Read och är den engelska motsvarigheten till ASL (Agélii Genlott & Grönlund, 2013).

2. Teoretisk utgångspunkt

Det sociokulturella lärandeperspektivet agerar utgångspunkt i undersökningen. Ur detta perspektiv är individens lärande i den kultur han/hon befinner sig i av betydelse. Individen inhämtar erfarenheter som kunskap från sin kultur och omvandlar det till något eget (Granström, 2007). Inom det sociokulturella lärandeperspektivet är aktivitet och interaktion två nyckelord. Med aktivitet menas att eleverna ska vara deltagande och aktiva i undervisningen. Med interaktion menas samspel/samverkan. Interaktion kan ske både elever emellan, elev-lärare samt med artefakter. Vygotskij intresserade sig för det som hände/uppstod i interaktionen när två personer eller föremål möttes (Strandberg, 2006).

De fyra hörnstenarna inom det sociokulturella lärandeperspektivet är:

- Sociala – individen lär sig först tillsammans med andra för att sedan kunna tillämpa det själv.
- Medierade – Individens relation till världen är medierad. Vi behöver redskap för att förstå världen.
- Situerade – Miljöns betydelse. Individen lär sig specifika saker på specifika platser.
- Kreativa – En kreativ utveckling är en process som sker i ett deltagande sammanhang. (Strandberg, 2006)

Läraren ses som en handledare som ska vägleda och stötta eleverna (Strandberg, 2006).

Lärandet sker i sociala kontexter och det är genom deltagandet i dessa sammanhang som människan både utvecklas kognitivt och socialt. Det är i den fysiska och kulturella miljön som den lärande genom interaktion kan tillägna sig de språkliga och fysiska artefakterna som finns – till exempel datorn och pennan (Säljö se Säljö & Lindroth, 2002).

Lev Semjonovitj Vygotskij ses som en förgrundsgestalt för det sociokulturella perspektivet. Han ansåg att individens personlighet, gener och erfarenheter avgjorde hur mottaglig han/hon var för ny kunskap. Hans teori, ZPD (Zone of Proximal Development), innebär att individens möjlighet till lärande ökar om denne får möjlighet att samspela/interagera med en person som är mer kunnig inom ett visst område i jämförelse med individen själv. Som lärare innebär detta att man måste ta reda på vart eleven befinner sig för att kunna förstå denne (Vygotskij, 1999).

3. Forskningsbakgrund

3.1 Historiskt perspektiv på läs- och skrivinlärning

Den svenska folkskolan tog sin början år 1842 och det fanns då inget krav på att barnen skulle gå i skolan. Samma år kom en folkskolestadga som innebar att folkundervisningen för alla barn skulle förbättras. Richardsson (1992) skriver att skolan förväntade sig att eleverna kunde läsa vid skolstarten. Det var fram till år 1858 föräldrarnas ansvar att deras barn lärde sig läsa. Efter detta år skedde en förändring där det blev skolans ansvar att lära barnen läsa. Den allmänna skolplikten infördes år 1882 (Längsjö & Nilsson, 2005).

Under de senaste 250 åren har läs- och skrivundervisningen dominerats av att barnen ska lära sig läsa genom att arbeta med varje bokstav för sig. Under 1800-talet använde skolan sig av läromedlet ABC som hjälpte eleverna att lära sig läsa genom att arbeta med en bokstav i taget. Gemensamt för ABC-böckerna var att eleverna skulle anamma andras uppfattningar och åsikter – det fanns inget utrymme för elevernas egna åsikter. Fram till 1970-talet förändrades texterna till att vara kortare och mindre innehållsrika. Från 1970 till 1997 fanns det ett större intresse för ett innehåll som var mer meningsbärande. Skrivandet under denna tidsperiod sågs som ett tekniskt bihang just för att eleverna enbart skrev av redan befintliga texter eller lärarens ord. Det var inte förrän 1970 som eleverna fick möjlighet att uttrycka egna åsikter genom skriften (Trageton, 2005).

Mellan åren 1960 och 2000 präglades den historiska utvecklingen av behaviorismen. Elevens inlärningsresultat mättes som en effekt av undervisningen och eleven sågs som en konsument. Även idag är detta synsätt vanligt förekommande genom vissa lästest och pedagogisk programvara (Trageton, 2005). Synen på eleven som konsument började förändras vid 1980-talet till att se eleven som en producent av kunskap. Papert (1983) stod bakom förändringen. Hans lärandeperspektiv inspirerades av Piagets tankar om hur barn konstruerar sin egen kunskap. Han ansåg att det var eleven som undervisade datorn och inte tvärtom (Papert 1983 se Trageton 2005).

Under de senaste 50 åren har utvecklingen av den pedagogiska grundsynen visat på en förflyttning av fokus från lärarens undervisning till barnens lärande. Under dessa år kan man tydligt se tre olika sätt att se på lärande och de är behaviorismen, konstruktivismen och det sociokulturella lärandet (Trageton, 2005). Under historiens gång har läsning och skrivning

traditionellt betraktats som åtskilda aktiviteter. Men utvecklingen inom dessa två områden visar idag att de har ett nära samband, läsning och skrivning påverkar varandra ömsesidigt. Detta är anledningen till att intresset för skrivning och stavningsförmågan har ökat (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001).

3.2 Att skriva sig till läsning

Efter att vi läst Tragetons (2005) bok uppstod några frågor från vår sida så därför valde vi att ta kontakt med honom via e-mail och där framföra våra frågor.

ASL er ingen ny lesemetode, men en pedagogikk, en strategi, med to enkle prinsipper: Skrivning er lettere enn lesing i 4-7 årsalder, dataskrivning er enklere enn handskriving + parskrivning effektiviserer sosial og muntlig kompetanse. Start med disse enkle prinsipper, så kommer lesningen av seg selv. I skrivningen er barnet nødt til å bruke en kombinasjon av alle tre klassiske lesemetoder (Trageton, mailkonversation med oss den 24/11 2013).

I en mailkonversation med oss den 24/11 2013 skriver Trageton att ASL är en pedagogik eller en strategi som har två enkla principer. Han hävdar vidare att det finns två principer men nämner sedan tre. De tre principerna är att skrivning är lättare än läsning i 4-7 års ålder, parskrivning effektiviserar den sociala och muntliga kompetensen samt att datorskrivning är enklare än handskrivning. Trageton berättar att ifall eleverna får starta med dessa principer så kommer läsningen av sig själv. Trageton har inspirerats av Deweys verkstadspedagogik som startades i Chicago år 1896 och det var utifrån detta som Trageton skapade sin strategi ASL. Enligt Trageton är det ofta självklart för vuxna att skriva arbeten eller liknande på datorn - detta anser han ska vara lika självklart även för de yngre barnen i skolan.

Trageton har under åren 1999-2002 genomfört ett forskningsprojekt där elever har fått arbeta efter metoden ASL. I forskningsprojektet jämförde Trageton resultat mellan datorklasser och traditionella handskrivningsklasser i 14 klasser i fyra olika länder. Trageton visar att kvalitén på elevernas texter har blivit bättre för de elever som använder datorn i sitt skrivande jämfört med de elever som inte gör det. De elevproducerade texternas kvalitet analyserades av två av varandra oberoende pedagoger för att därefter jämföras klasserna emellan. Resultatet visade att datorklassernas elever hade finare handstil men skrev långsammare (Trageton, 2005).

ASL introduceras först i förskoleklassen genom att eleverna får bekanta sig med bokstäverna. I årskurs ett fortsätter eleverna med detta. De får känna på och utforska tangenterna genom

bland annat så kallad spökskrift. Detta innebär att eleverna fritt får skriva på tangentbordet enbart för att producera texter och inte för att stava rätt. Eleverna ska skriva med både vänster och höger hand för att lärandet ska utvecklas i både vänster och höger hjärnhalva. Under årskurs ett får eleverna skriva egna meningsfulla berättelser med hjälp och uppmuntran av en vuxen person. I årskurs två fortsätter eleverna med skrivning och läsning med utgångspunkt från nivån som var och en av eleverna befinner sig på. I årskurs tre avanceras arbetet och den formella skrivstilsundervisningen tar sin början. Detta är något som har skjutits upp från årskurs ett till årskurs tre eftersom eleverna då ska slippa störningsmoment från eventuella problem med finmotoriken. Dock finns det elever som har problem med finmotoriken i årskurs tre och som därmed har svårt att forma bokstäver för hand. Trageton hävdar dock att dessa elever skulle haft ännu större problem i tidigare år om de fått skriva för hand redan då (Trageton, 2005).

Trageton poängterar vidare att om skolorna satsar på pedagogisk programvara där eleverna blir konsumenter så kan skolan förstärka koncentrationssvårigheter. Då inlärningsuppgifterna är begränsade och programstyrda kan eleverna förlora sin motivation eftersom de får positiva signaler för rätta svar och negativa signaler för felaktiga svar. Vid en sådan här stark styrning kan eleverna bli försvagade att tro på sig själva och sin förmåga. Detta innebär att pedagogerna måste välja program där eleverna har möjlighet att själva kunna styra över sin kunskap, de blir då istället producenter (Trageton, 2005).

Att skriva sig till läsning med datorn som skrivverktyg bör tillämpas i skolans alla ämnen eftersom det i slutändan handlar om att behärska ett modernt skrivverktyg som underlättar arbetet med texter och höjer texternas kvalitet. Alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärandet och tanken (Trageton, 2005, s. 64).

Liksom ovannämnda citat menar även Skolverket (2007) att när datorerna används till rätt sak är de bra redskap i språkutvecklingen liksom i den grundläggande läs- och skrivinläringen. Det gäller dock för läraren att ha ett klart syfte med teknikanvändandet samt att kunna motivera valet av mjukvara.

Lövgren är en svensk pedagog som även är handledare, kommunal språkutvecklare, författare och lärarutbildare. Hon är verksam i Norrbotten och har anammat Tragetons metod om ASL. Hon har erfarenhet av arbete med elever som valt bort att skriva för hand för att eleverna

upplevt detta som svårt. Lövgren har observerat att eleverna som skriver för hand ofta väljer att skriva så korta texter som möjligt eftersom de inte orkar skriva mer (Lövgren, 2009). När Lövgren (2009) sedan började arbeta efter Tragetons metod blev eleverna mer motiverade att skriva längre texter. Hon lade pennan åt sidan och lät eleverna skriva sig till läsning med hjälp av datorn. Textskapandet och efterarbetet börjar med att eleverna skriver i par vid datorn. I förskolan skriver de spöskrift som kan representera en historia. Texten som eleverna skrivit blir uttolkad eller rättad av pedagog. När texten skrivs ut får eleverna illustrera nedanför på pappret. När de är färdiga får de läsa upp sin text och får på så vis en mottagare. Lövgren anser även att det är viktigt att eleverna får samarbeta vid skrivandet istället för att arbeta enskilt med sin text. Detta eftersom eleverna ska kunna diskutera innehåll och få hjälp av varandra (Lövgren, 2009).

”Äntligen skulle alla kunna skriva så mycket de ville utan att bli trötta i handen” (Lövgren, 2009, s. 11). Detta bidrog också till att alla elevernas bokstäver såg likadana ut och att alla eleverna kunde läsa allas egenproducerade texter (Lövgren, 2009). Området är inte väl utforskat och de få verksamma inom ASL som finns är självklart positivt inställda till metoden.

Wiklander är en annan pedagog som valt att arbeta med ASL. Hon var den första i Sverige att göra det. Hon startade med detta år 2004 i Sandviken och är än idag verksam i kommunen. Hon utarbetade ett helt eget koncept där alla datorer var utrustade med ordbehandlingsprogram. Syftet med konceptet var att alla eleverna skulle kunna få respons direkt – både genom att höra och se vid skrivandet. Det som skiljer Wiklander mest åt jämfört med Trageton är att hon redan vid starten hade ett specialpedagogiskt perspektiv på ASL eftersom hon använder talsyntes och ljudande tangentbord på datorn så att eleverna kan börja producera texter på en gång. Eleverna börjar inte med spöskrift utan enligt Wiklander vill barn skriva korrekt från början och därför vill hon inte att hennes elever ska låtsasskriva. Jämfört med Trageton behandlar Wiklander och de andra i Sandvikens kommun barnens texter annorlunda. De diskuterar med eleverna och tillsammans ser de till att elevernas egenproducerade texter blir rättstavade och det är inte förrän texterna är korrekta som eleverna får skriva ut (Hultin & Westman, 2012).

Under hösten 2011 började två forskare vid namn Eva Hultin och Maria Westman att följa Wiklanders arbete. Hultin och Westman undersöker villkoren för läs- och skrivlärande i

årskurs ett där metoden ASL används. Detta kommer pågå under två år – med slut 31 december 2013 (Hultin & Westman, 2012). Syftet med Hultins och Westmans undersökning bygger på tidigare forskning om att det råder oenighet bland forskare och lärare om hur läs- och skrivundervisningen bör organiseras och genomföras. Hultin och Westman har presenterat sina preliminära resultat i ett abstract som Christoffersen (2013) är författare till. Resultaten är att:

- Grundvalarna för läs- och skrivutveckling förändrades. Det är fokus på texten, samtal om text är vital för språkutveckling, tekniken återkopplar direkt.
- Redan i åk 1 blev läsa och skriva i högre grad ett medel för lärande, inte bara ett mål.
- Motoriken påverkar inte skrivandet. Skrivandet kan utgå från vad eleven vill säga, inte vad den förmår att skriva.
- Från det att eleverna börjar i åk 1 gick det snabbt till det att eleverna uppfattade sig själva som skribenter och läsare.
- Skribentrollen förändrades och blev mer processororienterad.
- Datorn som skrivverktyg började användas i fler ämnen.
- Barnen blev digitalt kompetenta.
- Arbetsstättet gjorde att eleverna kände sig duktiga (Christoffersen, 2013).

Hultin och Westman poängterar att det viktigaste är att pedagogen känner sig trygg i den strategi han/hon använder sig av samt tycker det är roligt (Christoffersen, 2013).

3.3 Lärarens roll vid elevernas läs- och skrivlärande

I många avseenden är eleverna beroende av pedagogerna och en av de viktigaste anledningarna till detta är att eleverna vill ha lärarens synpunkter på sitt skolarbete (Hargreaves & Tucker, 1991 se Granström 2007). I datorerna finns mjukvara som är tillgängligt för att ge direkt respons till eleven – vilket betyder att det inte alltid behöver vara pedagogen som ger respons eller har synpunkter. Vid skriftspråkliga utmaningar är det som elev viktigt att kunna känna sig trygg i arbetet. En av de starkaste faktorerna för att eleven ska kunna känna sig trygg är känslan av att eleven kan klara något. Det är det som senare motiverar eleven och gör det möjligt att utveckla en förmåga (Granström, 2007). Även Doverborg & Pramling (1995) anser att om läraren kan inspirera eleverna och få dem att fundera över sitt eget lärande ökar barnets förmåga att utveckla förståelse för omvärlden (Doverborg & Pramling, 1995 se Nyström, 2002). Det är elevens egna föreställningar och formuleringar av hypoteser som bör ligga till grund för tänkandet (Nyström, 2002).

Vid arbete med ASL ligger det ett stort ansvar hos pedagogen att välja teman som har ett rikt innehåll för att stimulera till samtal där eleven gör etiska ställningstaganden och förhåller sig

till problem och dilemman (Lövgren, 2009). För att eleverna ska lyckas med sitt skrivande är det lärarens uppgift att ge eleverna så många olika strategier som möjligt (Strömquist, 2007). Lövgren (2009) medger att pedagogen måste ha inställningen att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin egen inläring. Enligt Granström (2007) kan en strategi definieras som ett redskap för att lösa en uppgift. En strategi blir aktuell vid problemlösning och uppfyllelse av krav. Strategin ska verka för ett så positivt utfall som möjligt (Granström, 2007). Läraren ska i största möjliga mån anpassa undervisningen och se till att elever utvecklar sina förmågor (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001).

3.4 Klassrumsmiljön

Den socialkonstruktivistiska synen på lärande innebär också en förändring av hur klassrummet ska se ut. Klassrumsmiljön ska bidra till samarbete elever emellan och läraren måste kunna ha ögonkontakt med eleverna, även när de arbetar vid datorn (Trageton, 2005). Klassrummet framställs ofta som ett fysiskt avgränsat rum. Ett rum som inkluderar alla individers beteende såväl lärares som elever samt ett rum som påverkar elevernas utveckling, lärande och skapande av identitet (Granström, 2007). Granström (2003) gjorde år 2002 en undersökning angående arbetsformerna i klassrummet. Undersökningen visade att 44 procent av tiden i klassrummet ägnades åt undervisning i helklass och 41 procent av tiden ägnades åt enskilt arbete. Han anser att denna omständighet kan förklara varför elevernas bänkar oftast är placerade i rader (Granström 2003 se Granström 2007).

Trageton (2005) har en annan syn på hur arbetet i klassrummet ska ske. Han har i sin strategi anammat Lorenzens (1999) idé om att eleverna ska arbeta i stationer. Detta för att eleverna ska kunna samarbeta, diskutera och hjälpa varandra (Lorenzen 1999 se Trageton 2005). Lövgren (2009) låter eleverna själva välja i vilken ordning de ska göra sina stationer och hur lång tid de ska ta. Hennes erfarenhet är att eleverna har förmågan att själv välja arbetsuppgift. Hon menar att när eleven inte tycker en uppgift längre är rolig eller tillräckligt utmanande så går denne vidare till en ny uppgift och inhämtar ny kunskap (Lövgren, 2009). När eleverna arbetar i stationer får de samarbeta vilket är viktigt för att känna sig motiverad och delaktig vilka i sin tur är centrala drivkrafter för all språkutveckling (Nyström, 2002).

Skolan ska vara en motkultur till stillasittande och därför är ett litet bidrag till rörelse i skolan att eleverna står upp istället för att de sitter ner vid datoranvändning (Trageton, 2005).

Lövgren (2009) håller med om detta. Hon föredrar att eleverna står vid datorerna eftersom det

är bättre för kroppen och gör det enklare för paren att kommunicera och byta plats framför datorn.

3.5 Motorikens betydelse för lärandet

För att kunna bemästra skriftspråket ställs det också motoriska krav, vilka blir tydligast vid skrivning och uttal. Problem med finmotoriken kan hämma utvecklingen av handstilen och skrivhastigheten, och motoriska problem kan även försvåra uttalet av ord (Asmervik, Ogden & Rygvold 2001, s. 24).

Granström (2007) har funnit fyra olika hypoteser som orsakar läs- och skrivsvårigheter. Den ena av dessa hypoteser är den motoriska. Den innebär att läs- och skrivsvårigheter orsakas av bristande motorisk kontroll. Detta kan i sin tur leda till fler problem som till exempel artikulationsproblem. Trageton (2005) genomförde ett forskningsprojekt mellan år 1999 och 2002 då han undersökte skillnaderna på elevers egenproducerade texter. Några klasser undervisades i traditionell handskrivning och några klasser använde datorn som redskap vid skrivandet. Vid undersökningens slut visade resultatet att datorklassernas elever hade finare handstil men skrev långsammare än de elever som undervisats i att skriva för hand. Resultatet visade även att det var pojkar som hade en fördel av att använda denna metod, både motoriskt och språkligt. Att pojkar ibland utvecklas lite senare än flickor tror vi kan vara en betydande faktor till varför pojkarna fick en större fördel av att använda ASL. Dock hävdar Granström (2007) att det bara finns lite forskning som talar för att motoriska problem hör samman med läs- och skrivsvårigheter.

Elever med outvecklad motorik tenderar att få sämre självförtroende. Förmågan att forma bokstäver är inte enbart begränsad till handen och finmotoriken utan den är beroende av hur resten av kroppen fungerar (Lövgren, 2009).

3.6 IKT-användning

När det gäller användandet av IKT på grundskolenivå anser Oppenheimer (1997) att det inte finns tillräckligt med bevis för att eleverna som använder datorerna förbättrar sitt lärande (Oppenheimer 1997 se Trageton 2005). En forskare i USA vid namn Healy är kritisk till användandet av IKT i undervisningen eftersom största delen av forskningen av inlärningseffekter visar på negativa effekter, väldigt lite effekter eller inga alls (Healy 1999 se

Trageton 2005). Hon har arbetat med datorer i undervisningen under lång tid men valde under senare år att undersöka vilket syfte datorerna faktiskt hade. Resultatet visade på att inköpen av teknik till skolorna var väldigt stora men i förhållande till det var inlärnings effekterna väldigt små för eleverna.

Tidigare var intresset fokuserat främst på tekniken, men gradvis har intresset för den pedagogiska användningen av IKT ökat. Men det finns ännu få undersökningar om inlärnings effekten av IKT (Trageton, 2005, s. 9).

Vygotskij anser att artefakter har betydelse för vårt sätt att tänka som också vidhålls av det sociokulturella lärandeperspektivet. Med hjälp av datorerna kan eleverna efterlikna olika förmodade alternativ (Strandberg, 2006). Solomon, Kosminsky och Asaf (2003, se Damber, 2013) har bevisat att den kortsiktiga effekten av datoranvändning, som till exempel förbättrad stavning, inte förbättras mer än just vid datoranvändandet. De skriver att det är svårt att använda sig av de kunskaper datoranvändandet ger eleven någon annanstans utom just vid datorn. I tidigare forskning har det framkommit negativa effekter av användning av ordbehandlingsprogram på datorn. Forskningen tyder på att eleverna saknar överblick på sitt arbete. Solomon, Kosminsky och Asaf (2003, se Damber 2013) är av en väldigt intressant åsikt och enligt dem påpekar många forskare vikten av ordbehandlingsprogrammen och hur viktiga de är, men vi har inte hittat några andra forskare som är av samma åsikt.

Naeslund 2001, Jedeskog 2001 och Pedersen 2004 (se Granström, 2007) har en teori om att hög grad av IKT-utrustning och IKT-användning i undervisningen förstärker tendenser till individuellt arbete. I jämförelse med katederundervisningen är grupparbete en arbetsform som bygger på andra antagande om hur lärande går till. Elevernas eget sökande efter kunskap är det som står i centrum. Granströms (2007) erfarenheter av grupparbete har upplevts som dåliga. Detta tror han beror på att grupparbete kan skapa osämja bland eleverna eftersom det har med tävlan, maktspel och konkurrens att göra (Granström, 2007). Johansson (1997) (se Agelii Genlott & Grönlund 2013) skriver att då eleverna använder sig av datorer i verksamheten får de ett verktyg att skapa och uttrycka sig med. Eleverna kan med fördel vara flera runt datorn och då diskutera hur de ska gå till väga, samarbeta, upptäcka samt bidra med idéer.

IKT-mediets utveckling har gjort att människor måste kunna använda språket i en högre utsträckning än tidigare. Detta i sin tur innebär för elever att de inte enbart ska kunna skriva och läsa utan också kunna analysera, jämföra samt värdera texters innehåll (Lövgren, 2009). Läroplanen stödjer denna utveckling och ett av kunskapskraven i årskurs tre är följande: ”Eleven kan skriva enkla texter med läslig handstil och på dator” (Utbildningsdepartementet - *Utbildningsdepartementet, Lgr 11, s. 227*).

En studie har genomförts i årskurs tre där lågmotiverade läsare fick läsa barnböcker med stöd av datorn. Detta resulterade i att eleverna utvecklade en mer positiv attityd till läsning. Här ger IKT-mediet möjligheter som inte tidigare funnits i det traditionella bok- och papper/penna-samhället. Eleven kan till exempel med hjälp av datorn få sin text uppläst av en inspelad röst (Liberg, 2007 se Skolverket, 2007). Datorprogrammen kan också hjälpa eleven med beskrivningar och förklaringar av svåra ord. Liberg (se Skolverket, 2007) hävdar att elevens läsande och skrivande stöds av många olika sinnesintryck.

Joachim Thornström höll en föreläsning med namnet ”Tänk om – nya verktyg för lärande” på en studiedag under vår verksamhetsförlagda utbildning den 7 oktober 2013. Thornström berättade under föreläsningen om Ystad kommuns arbete med ASL. Kommunen har utgått från erfarenheter från Lövgren och Wiklander. Det som Ystads kommun har kommit fram till, enligt Thornström, är att tekniken skapar större möjligheter för eleverna. Innehållet blir mer meningsfullt, eleven får börja på rätt nivå i sitt läs- och skrivlärande och skrivprocessen underlättas. Thornström gav oss vidare en rad olika exempel på program som kan användas vid arbetet med ASL. Dessa är bland andra Skype, Minecraft och ViTal. Skype är ett kommunikationsverktyg, Minecraft är ett spel och ViTal är ett talande tangentbord. Under föreläsningen berättade Thornström att eleverna känner att skolan blir mer på ”riktigt” eftersom de faktiskt lever i en teknisk värld i samhället. Det blir naturligt för dem att använda tekniken i skolan också och det är något de vuxna inte är uppväxta med men får försöka växa in i.

Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier. Undervisningen ska även syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans med andra (Utbildningsdepartementet, Lgr 11, s. 222).

För barn med svårigheter att skriva och läsa innebär datorn nya pedagogiska möjligheter för utvecklingen. Eleverna upplever användningen av datorerna som väldigt givande. Det som gör det givande är att texten blir snyggt utskriven, rättstavad samt att den får flera mottagare genom till exempel klasstidningar, föräldrar eller andra elever (Skolverket, 2007).

Trageton (2005) har frågat sig vilka områden det är tänkt att IKT ska ersätta och vara bättre än jämfört med tidigare traditionella arbetssätt. Hans svar blir att genom den stora satsningen att köpa in IKT-utrustning måste man reducera andra läromedel i skolans budget. Det är framförallt böcker och material till praktiska ämnen som bör plockas bort. Det är nu mestadels pedagogisk programvara och lek- och lärospel som är de mest framträdande på marknaden (Trageton, 2005). Precis som Trageton (2005) nämner har Lövgren (2009) också konstaterat att vid arbete med ASL är material som bokstavböcker, läseböcker och skrivböcker överflödiga och kan därmed avskaffas.

3.7 Skriv- och läslärande

I vårt föränderliga samhälle ställs det idag mycket höga krav på läs- och skrivförmågan, detta för att vi ska kunna leva i samhället – såväl som i arbetslivet och privatlivet. Både läsande och skrivande ingår i ett kommunikativt samspel. I det samspelet är läsande, skrivande och samtalande förenade till en helhet. Anledning till att man skriver är för att man vill att andra ska läsa det som producerats i skrift för att senare kunna samtala om det. Upplevelsen om vad texten handlar om förstärks och fördjupas vid samtal kring texten (Skolverket, 2003).

WTR (Writing To Read) är en metod som utvecklades i USA på 1980-talet av John Henry Martin. Grunden för WTR är att elevernas språkliga erfarenheter ska vara utgångspunkter, skrivandet ska införas tidigt, skrivningen ska vara fonembaserad (ljudriktad) samt användandet av datateknologi ska vara frekvent. Kombinationen av dessa fyra komponenter gör att eleverna lär sig läsa och skriva i sin egen takt. Studien på denna metod har visat positiva resultat i en utvärdering då det visade sig att eleverna utvecklat sin läsning fortare och blivit bättre på att skriva (Trageton, 2005). Den traditionella metoden (läs- och skrivinläring) kräver att eleverna går igenom två utvecklingsprocesser parallellt. En kognitiv – att lära sig läsa, och en motorisk – att lära sig skriva (Agélii, Genlott och Grönlund, 2013). I Writing To Read arbetar eleven med en process åt gången. Metoden WTR har studerats av Agélii Genlott och Grönlund (2013) med hjälp av två testgrupper och två kontrollgrupper. De mätte

systematiskt resultat i läsning och skrivning i standardiserade texter och i kombination med observation. Resultatet visade att eleverna i testgruppen skrev mycket längre texter och hade en klarare berättelse med en mer logisk följd av viktiga händelser i jämförelse med kontrollgruppen. Eleverna förbättrade även sin läsförmåga. Men störst förbättring skedde gällande elevernas skrivkunskap. Dessa resultat har även Hultin och Westman (2013) sett i sin pågående studie. De ser skillnader i elevernas skrivande när eleverna tar hjälp av de digitala verktygen och även de har observerat att texterna på det sättet blivit längre och att eleverna har fått ett bättre språk.

Gällande de yngsta eleverna är det av betydelse att tidigt arbeta med läsförberedande arbetssätt. Forskare är eniga om att förståelse för alfabetsprincipen och fonologisk medvetenhet är bra för läsutvecklingen. Däremot har inte forskning kunnat visa att någon metod är bättre än någon annan metod när det gäller läsinlärning hos elever (Lundmark, 2006). Idag är, enligt forskare, ingen läsinlärningsmetod generellt rätt för alla barn. Läraren måste ha en god kunskapssyn gällande läsinlärning för att nybörjarundervisningen ska bli strukturerad - vilket är av stor betydelse för eleven. Det viktigaste för eleven är att läraren har en god kunskapssyn i läsinlärning för att därmed kunna strukturera undervisningen på ett bra sätt för individen (Westlund, 2009). Strömquist (2007) vidhåller att läraren måste känna till olika strategier och tillvägagångssätt för att eleverna ska kunna lyckas med sitt skrivarbete. Eleven kan inte förbättra sin läs- och skrivförmåga genom något annat än just att läsa och skriva. Detta innebär att metoder som talar för motoriska aktiviteter, ögonträning eller liknande har väldigt få eller inga effekter alls på läs- och skrivförmågan (Samuelsson se Granström, 2007).

Både Adams (1990) och Francis (1982) menar att läs- och skrivutveckling följs åt, genom att läsa lär man sig att skriva och genom att skriva lär man sig att läsa (Adams, 1990 och Francis, 1982 se Nyström, 2002). När ett barn börjar med läsinlärning blir det medvetet om att det finns ett samband mellan tal och skrift. Barn har olika förmåga att lära och ta till sig kunskap, vilket i hög grad gäller även läsinlärning. Språklig medvetenhet har visat sig vara en betydelsefull faktor vid läs- och skrivinlärning (Lundberg, 1984 se Nyström, 2002).

Trageton (2005) hävdar att både skrivning och läsning tillhör den skriftspråkliga utvecklingen. En förutsättning för detta är muntlig språkutveckling. Han konstaterar att skrivning är lättare än läsning och därför har han utformat ASL efter det (Trageton, 2005).

Många barn lär sig skriva innan de lär sig läsa och att det därför är mer naturligt och effektivt för elever att välja att skriva sig till läsning (Lövgren, 2009). I samband med läs- och skrivinläringen utvecklas den fonologiska medvetenheten. Dessa båda processer sker i interaktion med varandra. Tal och skrift är direkt kopplade till varandra genom språkljuden och bokstäverna, men skriftspråket i sin helhet har också en mer indirekt koppling till talspråket. Vi skriver vanligen inte som vi talar, och vi talar inte som vi skriver (Skolverket, 2007).

Forskare som Baynham (1995), Smith (2000) och Street (1995) betonar den sociala kontextens betydelse för utvecklingen av skriftspråket. Smith poängterar att ett barn som växer upp i en kultur där människor läser och skriver, tar till sig denna kunskap. Han framhåller också vikten av att ge barnen meningsfulla texter och uppgifter (Baynham, 1995, Smith, 2000 & Street, 1995 se Nyström, 2002). Persson (se Granström, 2007) har i sin undersökning kommit fram till att det är de starka eleverna (gällande läsning och skrivning) som förstår och vet att de ska fokusera på innehållet jämfört med de svagare som fokuserar på avkodning.

Det finns tre faktorer som är viktiga för att nå ett funktionellt läsande och skrivande. Faktorerna handlar om läsaren och skrivaren själv, de textuppgifter eleven möter och de sammanhangen (den kontexten) läsandet och skrivandet ingår i (Skolverket, 2007). Elever med skrivsvårigheter måste känna att det finns ett verkligt syfte med uppgifterna och att de inte bara ska skriva för skrivandets skull. Om eleven har läs- och skrivsvårigheter kan detta leda till en ond cirkel där skriftspråsutvecklingen hämmas samt påverkar annan inläring där läsning och skrivning är viktiga (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001).

3.8 Samspelets betydelse

Att läsa och skriva tillsammans och att samtala kring det som man läser och skriver är sannolikt det allra viktigaste stöd man kan ge för att barns och ungas läsande och skrivande ska utvecklas (Skolverket, 2007). Ett grundläggande begrepp inom det sociokulturella perspektivet är kommunikation. Att kunna använda det som ett utvecklande redskap är något centralt och utgör grunden i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000 se Nyström, 2002).

Skrivandets meddelandefunktion kan sägas vara primärt i skrivinläringen. Det är viktigt att eleverna får den kommunikativa funktionen klar för sig. Man måste förstå varför man lär sig

skriva. Strömquist (2007) skriver att kamratbearbetning är värdefullt. Eleverna vill att någon läser deras texter – att det finns en mottagare eller flera till det de producerar. Kamratansvaret att få läsa varandras texter ger skribenten samtalsstöd. I en skrivundervisning som är processinriktad blir detta samtalsstöd ett återkommande moment (Strömquist, 2007).

En annan viktig aspekt är den guidning eleverna får i skolan. Den mer erfarna personen spelar en viktig roll och får betydelse för utvecklingen av den enskildes potential. Det samspel och den interaktion som förekommer mellan elev och elev och mellan lärare och elev kan ha en avgörande betydelse för lärandet (Nyström, 2002). ASL handlar inte enbart om att byta verktyg utan också om så mycket mer som meningsfull kommunikation, utveckling inom språket, samspel samt arbetsformer som lämnar utrymme för elevers specifika behov (Lövgren, 2009).

I dagens läge befinner sig pedagogiken i en tid där ett paradigmskifte pågår. Numera är lärande en process där den enskilda individens samspel med andra är det centrala (Nyström, 2002).

4. Metod

Metoden vi använde oss av är intervjuer – detta eftersom det är väldigt lätt att ställa följdfrågor och vara flexibel under intervjuens gång (Bjurwill, 2001). Uppstår det oklarheter under intervjutillfället är det enkelt att fråga eller be informanten att utveckla sitt svar, detsamma gäller från informantens sida. Vi valde att genomföra kvalitativa intervjuer med sex pedagoger på fyra olika skolor. Alla respondenterna arbetar med metoden ASL, alla är utbildade lärare och arbetar i förskoleklass, årskurs ett eller två. Syftet med att genomföra kvalitativa intervjuer är att kunna upptäcka den intervjuades uppfattningar och åsikter kring ett visst ämne (Patel & Davidson, 2003), i vårt fall ASL. Kvalitativ forskning är ett samlingsnamn för många olika sorters samhällsforskning som alla är baserade på olika discipliner som sociologi och socialpsykologi (Denscombe, 2000).

Eftersom det är en vinst att vara insatt i det relevanta ämnet för att få en djupare förståelse samt att kunna vara mer kritisk under intervjun så valde vi att fördjupa oss inom ASL innan vi genomförde intervjuerna. Enligt Patel och Davidson (2003) kan det vid kvalitativa intervjuer vara en fördel om de som intervjuar är pålästa och insatta i området och om tidigare forskning inom det aktuella ämnet.

4.1 Urval

Antalet möjliga respondenter har varit begränsat då det inte finns så många personer som arbetar med ASL i närliggande kommuner. Vi fick kontakt med respondenterna via telefon och tid för intervju bokades. Vi ville ha fler intervjuer än dessa två så vi sökte oss till två andra kommuner och fick där tre intervjuer till. Dessutom kom vi, via Internet, i kontakt med ytterligare en pedagog som vi fick intervju via telefon. Även denna intervju spelade vi in. Efter våra sex intervjuer ansåg vi att vår insamlade data var tillräcklig. Denscombe (2000) menar att en kvalitativ metod oftast sker i en liten skala. Därför ansåg vi att vi fått tillräckligt med data för att kunna uppnå syftet med vår studie.

4.2 Undersökningsgrupp

Vi intervjuade sex lärare på fyra olika skolor i fyra olika kommuner. Valet föll på dessa eftersom de var väl insatta i strategin samt att de för närvarande arbetar med den.

Den första intervjuade kallar vi för Amanda. Hon är 51 år gammal och arbetar just nu i årskurs ett på en skola där hon har arbetat i tretton år. Amanda tog sin lärarexamen 1997 och

blev då utbildad 1-7 lärare med en inriktning på svenska och so. Amanda har fått sin kunskap om ASL genom studiebesök på närliggande skola, föreläsning i Ystad, föreläsningar om ASL i hemkommunen samt föreläsning och litteratur av Lövgren (2009).

Vår andra informant kallar vi för Ursula. Hon är 36 år, är klasslärare i en etta och har jobbat på skolan i två och ett halvt år. Ursula tog sin lärarexamen år 2002 med inriktningen matematik och no. Hennes införskaffande av kunskap om ASL är densamma som ovanstående, Amanda. De har arbetat med ASL i drygt tre månader. Vi hade en önskan om att intervjua Ursula och Amanda var för sig men var flexibla då respondenterna ville ha stöd av varandra och berättade att de var nervösa för att de var nybörjare på detta område.

Majken är vår tredje intervjuade. Hon är 53 år gammal och utbildad förskollärare sedan 1982. På skolan där hon idag är verksam i årskurs två har hon jobbat sedan 1995. Hon har de senaste tre åren arbetat som klasslärare men har ingen legitimation för detta. Majken läste Tragetons (2005) bok om ASL och blev intresserad av strategin. Hon har sedan varit på Tragetons föreläsning och lärt sig mer. Hon har arbetat med ASL i sex år.

Den fjärde vi intervjuade var Janina. År 1990 tog Janina sin förskollärarexamen. Hon är 43 år gammal. Jobbar idag i en sexårsgrupp (förskoleklass) och har arbetat på skolan i fem år. Eftersom skolan arbetar med ASL var det ett krav att hon var intresserad av och ville arbeta med ASL. Hon läste om det och tyckte att det var intressant och idag, fem år senare, kan hon inte tänka sig att jobba på något annat vis. Janina och Majken intervjuades samtidigt på grund av deras tidsbrist för att genomföra två individuella intervjuer.

Vår femte informant var Iris, 61 år. Hon har jobbat som lärare sedan 1972 och enbart som F-3 lärare. Iris har enligt sin examen behörighet att undervisa i alla ämnen – vilket hon också gör för närvarande i årskurs två. Hennes kunskap om ASL är inte stor enligt henne själv. Den kunskap hon införskaffat har hon fått genom att läsa Tragetons (2005) bok.

Sista intervjun var med Mona Wiklander som är 64 år och speciallärare. Hon har jobbat i 40 år som speciallärare på en låg- och mellanstadieskola. De senaste 20 åren har hon arbetat på skolan 60 % och med skolutveckling 40 %. Hon har arbetat med ASL som grund men utformat en egen pedagogik kring det de senaste tio åren. Under intervjun med Mona det att

hon är kritisk till Tragetons (2005) strategi då hon anser att den enbart ger en bra grund för eleverna men inte visar hur elevernas kunskaper ska utvecklas efter årskurs tre.

4.3 Insamlingsmetod

När vi ska samla information och arbeta med utformandet av våra frågor måste vi beakta graden av standardisering och strukturering. I utformandet av intervjun måste vi ta hänsyn till i vilken utsträckning frågorna är fria att tolkas av den som intervjuas (Patel & Davidson, 2003). Vi bedömer att intervjuerna håller en låg grad av standardisering eftersom vi ger utrymme för den intervjuade att svara med egna ord, samt en låg grad av strukturering då våra frågor är öppna och inte kräver något bestämt svar.

Valet föll på semistrukturerade intervjuer vilket innebär att vi hade en färdig lista med frågor som skulle besvaras. Vid ett sådant tillfälle är flexibiliteten av betydelse då ordningen på frågorna kan ändras under intervjun. Frågorna formulerades på så sätt att respondenten i hög grad fick möjlighet att utveckla sina synpunkter. Den typ av semistrukturerad intervju vi använde oss av var den personliga intervjun. Detta innebar ett möte mellan oss forskare och vår informant. Uppfattningar och synpunkter som framkommer under intervjun härstammar alla från samma källa, nämligen den intervjuade. Fördelarna med intervjuer är till exempel informationens djup, möjlighet till uppföljning och utforskning vid tillfället, enkel utrustning, hög svarsfrekvens samt flexibilitet. Nackdelarna är att det är tidskrävande, det kan finnas hämningar hos den intervjuade, det kan förekomma kränkning av privatlivet vid en taktlös intervju samt att vi upptar tid av informantens arbetstimmar (Denscombe, 2000). I syfte att minimera nackdelarna försökte vi öppna intervjun på ett ödmjukt sätt genom att tala om för informanten att de och deras svar är viktiga för oss och att de när som helst får avbryta intervjun.

Vi använde oss av ljudupptagning för att kunna lyssna på intervjun igen och reflektera över deras svar. Det är viktigt för oss att ljudupptagningarna sparas – i syfte att vi inte ska förvränga de intervjuades svar samt för att vi ska kunna visa vad vårt resultat har baserats på (Bjurwill, 2001). Vi kontaktade fem av våra sex informanter via telefon för att kunna bestämma tid, dag och villkor för intervjun. Den sjätte pedagogen kom vi i kontakt med via e-post för att där bestämma tid och dag för när samtalet på telefon skulle äga rum. Frågorna vi ställde under intervjutillfället fick informanterna inte reda på innan intervjun. Det enda de

visste var att frågorna skulle behandla ASL. Vi valde denna metod för att de inte skulle kunna ha tänkt ut svar i förväg.

Under alla fem personliga intervjuerna har uppsatsens båda författare deltagit – detta eftersom vi ville minska risken för misstolkningar samt att vi delade upp arbetet genom att en samtalande och en antecknade. Under den sjätte intervjun, som var via telefon, var enbart en av oss delaktig. Däremot bearbetades all data tillsammans.

För att underlätta samtalet så att den som intervjuas blir bekväm så måste vi som intervjuare tänka på vårt kroppsspråk, språkbruk och gester. Vi använder oss till viss del av den så kallade tratt-tekniken eftersom vi inleder med en fråga där den intervjuade får berätta om sig själv för att sedan ställa frågor av mer specifikare art. Patel och Davidson (2003) anser att denna teknik används med fördel för att lättare motivera den som intervjuas då denne kan känna sig mer avslappnad (Patel & Davidson, 2003).

4.4 Bearbetning av insamlat material

Intervjuerna tog mellan 25 och 45 minuter vardera att genomföra. Efter intervjuerna började efterarbetet då vi sammanställde, transkriberade och diskuterade informanternas svar. Vi lyssnade igenom våra mobiltelefoner, som fungerat som ljudupptagare, och transkriberade det informanterna sagt. Under intervjuerna antecknade en av oss händelser som förekom under intervjutillfället som exempelvis kroppsspråk som är svårt att få med på en ljudupptagning. Detta sammanställde vi också då alla intervjuerna var färdiga. Vidare kategoriserade vi informanternas svar för att bearbetning och analys skulle bli lättare för oss.

4.5 Etiska överväganden

För att en intervju ska utfalla väl måste syfte klargöras och motiveras, individens roll betonas, intresse visas under intervjuns gång samt förklaring görs av hur intervjun ska användas (Patel & Davidson, 2003). Det är vidare viktigt med ett neutralt förhållningssätt till informantens svar och att vara försiktig med uttalanden (Denscombe, 2000). Vi måste klargöra för den intervjuade att informationen vi får ta del av under intervjutillfället är konfidentiell. Det betyder att vi vet vem vi har fått svar ifrån men det är enbart ett fåtal personer som har tillgång till de uppgifterna (Patel & Davidson, 2003).

Fem av sex intervjuade har i vårt examensarbete fått fingerade namn eftersom informationen om de intervjuade är konfidentiell. Vår sjätte informant, Mona Wiklander, har dock gett oss sin tillåtelse att använda hennes riktiga namn i vår uppsats. Konfidentiell innebär i detta sammanhang att ingen förutom vi som är uppsatsens författare, vår handledare samt examinatorn ska kunna veta vilka dessa personer är (Vetenskapsrådet, 2002). De har fått fingerade namn eftersom ingen annan ska kunna ta reda på vart vi har varit och genomfört våra intervjuer. Detta får vi stöd av i Denscombe (2000) som skriver att det är betydelsefullt för den intervjuade personen att veta hur informationen hanteras innan intervjun börjar.

Före varje intervju presenterade vi oss och vår undersökning för den intervjuade. Vi berättade hur vi avsåg att gå till väga under intervjun samt hur betydelsefull informanten är för vår undersökning. Vi förklarade även att intervjun är frivillig och kan avbrytas av informanten när som helst. Innan intervjun startade frågade vi även efter ett godkännande om ljudupptagning. Först därefter startades ljudupptagningen.

5. Resultat och analys

Vårt resultat och vår analys presenteras nedan i åtta underrubriker. Intervjuerna vi har genomfört är ljudinspelade. Vi har lyssnat av dem och skrivit ner till läslig form utan att ändra något innehåll vilket är viktigt enligt Bjurwill (2001).

5.1 Elevernas samspel och skrivande i klassrumsmiljön

På skolan där Amanda och Ursula arbetar sitter vi under intervjutillfället i Ursulas klassrum. Där finns en samlingsplats, längst fram i klassrummet vid den vita tavlan, där pallar med elevernas namn står i en ring. I klassrummet finns fyra arbetsbord med stolar som används vid stationsarbete och inte är någon elevs specifika plats. Det finns också en bänk i klassrummet till en elev som inte klarar av att sitta i samlingsringen.

I klassrummet som Iris undervisar sin klass i finns det tre stora bord där eleverna har varsin stol med namn på. Borden och stolarna är höga. Några stolar var placerade med ryggen mot tavlan. Det finns alfabetsplanscher på väggen där bokstäverna tillsammans med bilder syns. Här jobbar de inte i stationer. Vid datorerna står det stolar vilket indikerar att eleverna sitter ner vid datorskrivandet.

När vi möter Majken och Janina sitter vi i Majkens klassrum. Här finns fyra bord med elevernas stolar runtomkring. Framme vid tavlan i rummet finns en stor och rund samlingsmatta på golvet. Eleverna har bestämda platser och arbetar här inte i stationer.

I Amandas klassrum arbetar eleverna med stationsarbete för att kunna skriva sig till läsning. Hennes elever arbetar i stationer i tio till femton minuter sedan är det byte, vilket hon anser är av betydelse för elevernas vilja och ork. Därför har också stationerna väldigt varierande uppgifter till exempel matematik vid en station och en samarbetsövning vid en annan. Hon får här medhåll av Ursula. Trots att Amanda så starkt hävdar att stationsarbete är något centralt i ASL så använder inte de övriga pedagogerna vi har intervjuat detta. Genom att använda sig av stationsarbete har eleverna blivit duktiga i språket, på att uttrycka sig samt på att samarbeta. Ursula hävdar att eleverna i hennes årskurs ett är bättre på samarbete än eleverna i årskurs två och tre på samma skola. Hon menar även på att eleverna vet vad samarbete är och använder själva begreppet. Vid arbetet med stationerna är det alltid minst en station som är en samarbetsövning. Amanda berättar att eleverna på så vis lär sig av varandra. Ursula kände i början av stationsarbetet att det gick för fort fram. Eleverna hann göra och lära sig mycket på

väldigt kort tid vilket gjorde att Ursula ville sänka tempot för att det skulle finnas tid för reflektion av det de lärt sig.

Majken använder sig inte av stationsarbete men däremot mycket parskrivning och grupparbete. Hon påpekar att det är lättare för eleverna att samarbeta i årskurs ett än nu i årskurs två just för att det är stora skillnader i utvecklingen. När Majken ger eleverna individuella uppgifter att skriva om, exempelvis hur eleverna tar sig till skolan på morgonen, då kan de inte arbeta i par menar hon. Iris anser samma sak – det blir då för mycket diskussion som de riskerar att fastna i och därmed inte få något skrivande gjort. Iris elever jobbar alltid med samma uppgift samtidigt och de använder sig inte av stationsarbete. Eleverna får aldrig skriva vad de själv vill, Iris väljer alltid teman som de ska skriva om. Anledningen till att Iris väljer teman kan vara för att hon tidigare stött på problem när eleverna får välja teman själva. Konsekvenser av att Iris väljer tema åt eleverna kan bli att eleverna hämmas i sin kreativa förmåga.

Av Majken och Iris åsikter att döma kan vi tolka det som att samarbete i årskurs två verkar vara svårt för eleverna. Janina berättar för oss att i hennes förskoleklass arbetar eleverna alltid i skrivpar och Amandas och Ursulas elever i årskurs ett har ett väl fungerande samspel. Anledningen till att samarbetet inte fungerar för eleverna i årskurs två, enligt Majken och Iris, är att eleverna inte kan samarbeta i uppgifter som utgår ifrån de själva samt att de utvecklingsmässigt befinner sig på olika nivåer. Vi anser att samarbete alltid borde vara genomförbart oavsett vilken nivå eleverna befinner sig på eftersom konsekvenserna av uteblivet samarbete kan bli att de starkare eleverna som befinner sig längre i sin utveckling inte kan lära sig av de svagare och tvärtom. Det de starka eleverna kan utveckla vid samarbete är till exempel sin ledarförmåga, sitt ansvarstagande samt att kunna anpassa sitt språk och sina förklaringar för en elev som inte tänker likadant. De svagare eleverna får ta del av en klasskamrats tankar och får på så vis nya perspektiv på sin kunskap. Amandas tankar kring elevernas samarbete är att det är självklart att eleverna kan samarbeta vid individuella uppgifter. Exempelvis kan ena eleven berätta om sina tankar och idéer och den andra kan skriva. Detta håller Mona också med om – hon förtydligar att trots eleverna befinner sig på olika utvecklingsnivåer kan samarbete ske på andra vis även fast de till och med sitter vid varsin dator.

Något fem av sex pedagoger har gemensamt är att deras elever står upp framför datorn när de skriver eftersom pedagogerna aktivt valt att inte ha någon stol tillgänglig. Amanda och Ursula ser detta som positivt för att eleverna får röra på sig och för att stationsbytena blir smidigare. Medan Majken har en annan syn på detta, hon menar att eleverna inte ska ha en stol vid datorn för att då kan de sitta där och skriva hela förmiddagen. Hon vill att de står upp för att de ska bli trötta och avsluta arbetet. Detta kan tolkas som märkligt eftersom enligt ASL ska eleverna producera texter och i det skapandet använda datorn – så varför vill Majken att de ska bli trötta och inte orka skriva vid datorn en längre stund? Den frågan var något vi reflekterade och funderade över vid transkriberingen och inte direkt under intervjutillfället, vilket var synd eftersom vi då hade kunnat få ett svar på vår fråga. En anledning till varför eleverna ska stå vid datorn för att bli trötta kan vara att Majken upplevt eleverna som livliga och att de behövt stå upp en tid för att tröttas ut fysiskt och därmed kunna koncentrera sig resten av dagen. Majken har även fått stöd av elevernas föräldrar som har anammat samma sak vid datoranvändandet hemma.

5.2 Pedagogernas tankar om elevers läs- och skrivsvårigheter i ASL

Fyra av pedagogerna är överens om att föräldrarna hade förutfattade meningar om ASL då pedagogerna presenterade strategin för dem. En av de förutfattade meningarna som framkom var att föräldrarna var oroliga över om deras barn skulle kunna skriva med en penna.

Pedagogerna fick då förklara att handskrivningen är något som enbart förskjuts och inte hoppas över. Syftet med detta är att eleverna ska bli mer mogna motoriskt sett för att kunna forma bokstäver med pennan. Innan det sker får de utföra finmotoriska övningar med penna – exempelvis att rita bilder till sina texter. Detta är nog en väldigt vanlig förutfattad mening, även som lärare, att man tror att ASL kretsar kring IKT och att eleverna inte kommer att lära sig skriva för hand. Det är kanske därför många lärare som arbetar traditionellt har svårt för att övergå till en annan strategi.

Iris valde att exkludera elever med läs- och skrivsvårigheter från ASL och istället låta dem undervisas traditionellt av specialpedagoger. Hon ansåg att ASL inte var passande för elever med läs- och skrivsvårigheter, möjligtvis att det kunde varit passande vid undervisning en till en. Amanda och Ursula har andra tankar som inkluderar eleverna och menar att det då är positivt för de elever att använda ASL eftersom de behåller sitt självförtroende och producerar i lika stor mängd som resten av eleverna. De elever med läs- och skrivsvårigheter blir inte så utpekade i gruppen som de kanske hade blivit i en traditionell undervisning. Iris hävdar att

hon inte fått möjlighet att prova ASL med eleverna med läs- och skrivsvårigheter, men enligt oss är det bara hon själv som kan ge eleverna och sig själv den chansen. Iris agerande kan grunda sig i hennes tidigare erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter då hon kanske känt sig osäker och därför har hon inte vågat anta denna nya utmaning. Amanda och Ursula inkluderar de eleverna som har det lite svårare med undervisningen och tycker att det fungerar bra.

Majken och Janina ser inte elevernas svårigheter som ett hinder utan de ser datorn som ett verktyg som kan hjälpa till. De berättar vidare att de har olika program, bland andra skolstil och ViTal, för att underlätta skrivningen för dessa elever. Skolstil är ett program som sätter ljud till bokstäverna på tangentbordet, trycker eleven a så låter det a. För elever med läs- och skrivsvårigheter är ASL en vinst, enligt Majken och Janina. När eleverna ska forma bokstäver med pennan lägger de så mycket kraft på det motoriska att de inte tänker på vilket innehåll de ska ha samt vilket språkbruk de använder. Janina anser att eleverna ska börja använda tekniken så tidigt som möjligt för att de ska kunna hitta sin egen strategi. Mona använder i hög grad också ordbehandlingsprogram som hjälpmedel för eleverna. Hon vill även att alla eleverna ska känna sig inkluderade och att alla ska lyckas i sitt läs- och skrivlärande. Hennes policy till att starta undervisningsstrategin har varit just att alla elever ska lyckas. Under hennes arbete med ASL under tio år är det enbart två elever som inte lärt sig läsa fram till jul. En av dessa två elever hade selektiv mutism vilket gjorde att eleven alltid var tyst, därför visste inte pedagogerna hur mycket han kunde. Den andra eleven hade utländsk bakgrund och i hemmet talades enbart hans modersmål, vilket gjorde att han endast hörde det svenska språket i skolan.

Något gemensamt som alla pedagoger hävdar är att alla deras elever kan skriva för hand och på ett tydligt sätt direkt när de börjar skriva. Detta tror de beror på att de är mogna och mer motoriskt redo för att skriva för hand när de är äldre.

Något bra med ASL är att eleverna med läs- och skrivsvårigheter inte blir lika utpekade i gruppen jämfört med ifall de hade undervisats traditionellt. De blir inte utpekade för att de kan producera lika mycket som alla andra. Det är tack vare spökskriften som alla får lika förutsättningar. De som inte kan skriva rätt kan ändå skriva lika mycket, vilket de inte hade kunnat vid traditionell undervisning med papper och penna eftersom eleverna då hade blivit trötta.

5.3 Sambandet mellan läs- och skrivinlärning

Alla sex pedagoger är överens om att det finns ett samband mellan läs- och skrivinlärning och att det går hand i hand. Iris påpekar vikten av att som lärare kunna utveckla elevernas språk och berika deras språkliga förmåga. Hon menar att ordförrådet är en av de viktigaste grunderna för läs- och skrivutvecklingen samt att göra eleverna språkligt medvetna. Ursula framhåller att relationen mellan läs- och skrivinlärning är väldigt tydlig i Tragetons strategi, speciellt eftersom det första eleverna får läsa är sådant som de producerat själv. En åsikt som även Majken vidhåller och förklarar vidare att det är diskussionerna och det lekfulla sättet att arbeta på som utvecklar elevernas läs- och skrivförmåga. Det är det första läsandet som kommer utifrån deras eget arbete och Majken menar att den stoltheten som eleverna känner när de delar med sig av sina arbeten är obetalbar. Enligt Mona kommer skrivningen väldigt sent i det traditionella arbetssättet, runt årskurs två ungefär. Det hon nu upplever med ASL är att läsandet och skrivandet går hand i hand samt att eleverna lär sig fortare.

5.4 Därför valde pedagogerna att arbeta med ASL

Alla sex pedagogerna berättar att en av anledningarna till att de valde att arbeta med ASL var för att strategin utgår från varje elev. Det är lätt att individualisera undervisningen och utmana eleverna där de befinner sig. En annan anledning som alla pedagoger utom Iris nämner är vinsterna med arbetet vid datorn. Användandet av datorn som ett redskap i undervisningen underlättar för eleverna motoriskt menar Amanda. Eleverna slipper forma bokstäver och hindras inte av sina motoriska svårigheter. Amanda har, vid användandet av andra läs- och skrivinlärningsstrategier, känt att hon har minskat elevernas lust till att skriva. Detta är något Ursula också medger, men hon påpekar samtidigt att i hennes tidigare klasser har det alltid varit pojkar som hindrats mest av handskrivningen. Hon inser nu i efterhand att ifall hon hade anammat ASL tidigare hade även pojkarna i hennes tidigare klass troligtvis utvecklats mer i sin läs- och skrivinlärning samtidigt som de sannolikt hade tyckt att det hade varit roligt. Det Mona, precis som Ursula, har lagt märke till är att speciellt pojkar har upplevt den traditionella undervisningen som tråkig och därför tappat sin lust för att läsa och skriva.

Monas anledning till att börja arbeta med ASL var att hon såg en stor möjlighet att förändra elevernas liv och deras utveckling av kunskap. Hon såg sin chans då hon fick erbjudande om samarbete eftersom hon alltid vetat att hon inte skulle kunna klara av att arbeta enligt ASL helt själv. Mona betonar att hon inte arbetar helt efter Tragetons strategi men att hon har tagit grunderna därifrån och skapat en egen pedagogik. Största skillnaden mellan hennes och

Tragetons pedagogik är att eleverna inte skriver spökskrift eftersom de ska skriva sina texter rättstavade direkt. Detta för att Mona känner att elever vill skriva rätt från början. Hon ser inte meningen i att eleverna ska få skriva saker som inte är rättstavade eller betyder någonting.

Majken har aldrig trott på traditionell läs- och skrivinlärning och aldrig arbetat utefter det heller. Hon har alltid format sina egna strategier som till exempel att hon arbetat utifrån elevernas intresse med att främst arbeta med bokstäver som finns i elevens namn istället för att följa alfabetisk ordning. Egna strategier arbetade hon med fram tills hon upptäckte Tragetons strategi. Då hon kom i kontakt med ASL förstod hon att det var så hon velat arbeta hela tiden. Hennes arbetssätt förändrades i och med användandet av tekniken men i övrigt var det sig likt. En annan anledning till att Majken valde att arbeta med ASL är den direkta respons som eleverna får tillgång till via datoranvändandet. Då eleverna skriver ett felstavat ord får de omedelbar respons genom röd markering under ordet. Vid sådana fel behöver de inte heller suddas ut flera meningar för att rätta till ett fel. Det blir inte kladdigt som på ett vanligt papper med handskrivning. Genom den direkta responsen från datorn upptäcker eleverna själva sina fel och kan rätta till dem utan pedagogens hjälp. Amanda och Majken nämner också betydelsen av att träna finmotoriken på annat sätt. Till exempel genom att eleverna alltid ritar bilder till deras egenproducerade texter.

Under intervjutillfällena kändes alla informanterna säkra när vi samtalade om detta ämne och det känns tryggt att de vet av vilka anledningar de har valt att arbeta med strategin.

5.5 Nackdelarna med ASL enligt pedagogerna

Iris är av åsikten att ASL inte passar för alla elever då syftar hon främst på de som har dyslexi eller någon annan form av läs- och skrivsvårighet. Hon anser också att de elever som inte har motivationen eller den naturliga drivkraften för språkutvecklingen inte heller passar till att arbeta enligt ASL. Ur intervjun med Iris framgår det att de elever i hennes klass som har läs- och skrivsvårigheter arbetar utanför klassen vid vissa tillfällen för att få extra hjälp. Dessa elever arbetar bokstav för bokstav men Iris hade velat ändra på det. Hon hade velat prova att eleverna får arbeta med bokstäver de känner till, exempelvis bokstäverna i deras namn, men hon har aldrig fått chansen till det. Ifall hon hade fått testa att arbeta med ASL med dessa elever hade hon velat göra det en till en. Alltså arbetar Iris elever med läs- och skrivsvårigheter inte alltid med ASL som de andra eleverna gör i klassrummet. Iris tankar kan tolkas som att hon inte kan inkludera elever med läs- och skrivsvårigheter i arbetet med ASL i

klassrummet. Vi tror att eleverna hade kunnat bli hjälpta av andra klasskamrater då arbetet med ASL till stor del bygger på samspel och diskussion elever emellan.

Största nackdelen enligt de andra fem pedagogerna är när IKT inte fungerar. Detta upplevs som frustrerande och pedagogernas planering fallerar. Med att tekniken inte fungerar menar pedagogerna att utskriften inte kommer ut eller att datorn hänger sig eller är seg. För Amanda och Ursula skapar utskriften ofta problem då skrivaren är placerat i ett annat rum och de måste lämna klassrummet vid utskriftsproblem. Detta upplever de som svårt eftersom det oftast då blir oroligt i klassrummet eftersom eleverna inte är så gamla. Mona är bestämd i sin åsikt gällande att det alltid ska finnas en skrivare i klassrummet – annars fungerar inte undervisningen. Eleverna ska få stå och vänta på sin utskrift och känna sig stolta över det de har producerat. Hon fortsätter berätta att när man bestämt sig för att använda sig av en strategi som denna måste man vara förberedd på allt som kan hända, till exempel problem med tekniken. Därför har alla lärare i Monas kommun tillgång till en tekniker som de kan ringa till när som helst och som kommer direkt och fixar teknikproblem. I Monas kommun träffas alla de verksamma lärarna inom ASL och pratar om idéer och tankar kring strategin. I början pratade de mycket om tekniken och problemen med den men idag är det inget problem längre och de kan istället prata om språkutveckling.

5.6 Användandet av IKT

Majken har tillgång till elva datorer men inga iPads. Majken har sexton elever som ska dela på dessa elva datorer men hon berättar att hon vill ha fler datorer. På samma skola undervisar Janina i förskoleklassen. Hennes elever har tillgång till tre datorer och två iPads men för tillfället används de väldigt lite – tanken är dock att i framtiden ska de användas mer vid skrivandet. Majken och Janinas elever har möjlighet att låna datorer sinsemellan klasserna vilket gör att de har tillgång till lite fler datorer än vad de redovisat. För Iris 22 elever finns det fem datorer tillgängliga men inga iPads. Hennes önskan är att få tio iPads till eleverna. Då hade hon fått mer idéer till undervisningen tror hon. Ursula har 14 elever som har tillgång till två datorer och en iPad. Amandas 15 elever har också tillgång till två datorer, men två iPads. Ursula och Amanda har möjlighet att låna iPads av varandra vilket gör att eleverna som mest får tillgång till tre iPads. Pedagogerna har ingen skrivare i sina klassrum men önskar att de haft det samt minst en dator till och två iPads. Monas elever har gott om teknik och för att varje elev ska kunna ha en egen dator brukar klassen delas i två delar. Men precis som övriga pedagoger strävar Mona efter fler datorer, hon vill att varje elev ska ha en egen.

Enligt Ursula ska eleverna arbeta med tekniken (datorer, iPads) minst fyra gånger i veckan och det känner hon sig stressad över att hennes elever inte hinner. Det hade eleverna behövt för att bli så bra som möjligt. För Ursulas elever blir det i snitt tre gånger i veckan. Det finns en projektor i klassrummet som pedagogen anser är väldigt värdefull. Den använder hon vid gemensamma genomgångar – alla eleverna kan se samtidigt istället för att Ursula ska lära en eller två elever i taget.

För Iris elever används datorerna som ett hjälpmedel vid skrivandet, en uppslagsbok samt vid färdighetsträning. Hon använder också datorn tillsammans med projektorn. Användandet av tekniken är, enligt Iris, en stor fördel speciellt för de elever som har motoriska svårigheter. När eleverna inte hindras, av exempelvis att forma bokstäver med pennan, bidrar det att de drivs framåt och utvecklas vidare. Hon tycker det är smidigt för eleverna att ändra i texten – de kan lägga till ord och bokstäver eller suddas utan att det ser kladdigt ut eller att eleverna förstör sin text. Ursula håller med Iris både gällande att eleverna inte hämmas av att de inte orkar skriva samt att det är så lätt för eleverna att ändra i texten utan att det blir jobbigt.

Janina och Majken ser mycket positivt på användandet av IKT i undervisningen eftersom eleverna behöver datorvana och få ett bra flöde i skrivandet. Mer positivt med användandet av tekniken i undervisningen anser Amanda är att eleverna tycker det är roligt – och vi (skolan, eleverna, personalen) hänger med i samhällets utveckling. Hon anser också att användandet av tekniken gör undervisningen automatiskt individanpassad och de får möjlighet att producera längre texter med bättre innehåll och språkbruk. Något hon poängterar är dock att det krävs bra struktur vid användandet av datorer. Amanda har till exempel fått skapa olika mappar på iPaden med relevanta program för ämnet.

Majkens elever är de som har tillgång till flest datorer, ändå är Majken den pedagog som antyder att hon inte vill att eleverna ska tillbringa lång tid framför datorn. Trots detta önskar hon ändå fler datorer till klassen. Amanda och Ursula har inte tillgång till lika stor mängd datorer men de löser situationen med stationsarbete vilket innebär att endast ett fåtal elever arbetar vid datorn eller vid iPad för att sedan byta station och lämna över tekniken till en annan grupp elever. Tillgången till hur många digitala redskap är alltså inte avgörande för huruvida man kan arbeta med ASL eller inte.

5.7 Användandet av färdiga läromedel

Amanda och Ursula använder sig av tryckta läromedel i matematik till eleverna, men det är de enda läromedel de har. De anser att matteboken är ett bra komplement till deras övriga undervisning i matematik och boken är ingenting de vill göra sig av med. Ursula berättar att det oftast är ett stressmoment för eleverna när de har böcker som de ska arbeta i eftersom de vill ha gjort mer än klasskamraterna har gjort i boken. Det är stressande för pedagogerna också anser Ursula eftersom de inte vet om de ska låta eleverna arbeta fritt och spridas ut eller om de ska hålla eleverna på samma ställe i boken. Deras lösning är att de plockar olika bitar ur matteboken som de arbetar med, alltså de sidor eller kapitel som passar in i undervisningen. Detta trivs både Amanda, Ursula och eleverna med.

Janinas sexåringar har inga läromedel alls. Majkens elever har en läsebok som de får läsläxa i varje vecka. Läxan baseras på elevernas egna förmågor och är alltså inte densamma för hela klassen. I matematiken förekommer endast en övningsbok där eleverna arbetar med färdighetsträning. Ytterligare en övningsbok finns som innehåller både svenska och matematik men detta är inget som Majken följer upp. Arbetet med övningsböckerna sker endast då det finns tid över. Majken ser hellre att skolan köper in patroner till skrivaren samt vitt papper till datorutskriften istället för läromedel. Mona anser att inga läromedel behövs, de lägger hellre pengarna på annat precis som Majken också tycker att man ska göra. Mona belyser vikten av att inte ha några böcker då hon anser att det är viktigare att som lärare kunna lägga sin tid på elevernas språkutveckling och arbeta med det istället för att eleverna ska lägga tid på att arbeta med fylla-i-böcker.

Iris använder sig av en mattebok. Men hon menar att hon följer kursplanens mål och plockar de bästa bitarna från matteboken. Hade hon inte gjort detta hade eleverna inte uppnått målen för årskurs tre, menar hon. Annars använder hon sig inte av några läromedel. Att inte använda så mycket läromedel i undervisningen kan bidra till att pedagogerna inte blir bundna till sina läromedel utan kan få en rikare och mer individanpassad undervisning. Detta kan ses som en fördel eftersom grunden i ASL utgår från att eleverna ska skapa sina egna läromedel.

5.8 Pedagogernas roll i arbetet med ASL

Monas roll är att vara allt, enligt henne själv. Detta innebär projektledare, handledare, speciallärare samt klasslärare. Det hon påpekar är viktigt i arbetet med ASL är möten med

andra verksamma lärare inom området. Där kan de samspråka och komma med idéer och det är detta som gynnar elevernas utveckling. Mötena sker en gång i veckan och tar cirka 40 minuter.

Amanda berättar att då hon planerar att ha till exempel en skrivstation vet hon att eleverna kommer vilja ha mycket stöd av pedagogen så då planerar hon självgående stationer på de andra ställena så att hon inte ska känna sig otillräcklig. Amanda fortsätter att berätta, samtidigt som hon får medhåll av Ursula, att deras roll i arbetet med ASL är väldigt stort och viktigt. Det är av betydelse att de utstrålar och känner trygghet vid arbetet med denna strategi annars tror inte Amanda och Ursula att arbetet hade fungerat.

Iris och Janina är de två som anser att deras roll i arbetet med ASL är att stötta och inspirera eleverna. Majken anser att hennes roll är att få tekniken att fungera samtidigt som hon påpekar betydelsen av tydliga genomgångar för eleverna som visar syftet med undervisningen. Hennes roll är också att uppmuntra, ge eleverna rätt grund att stå på samt visa att hon tycker deras producerade verk är viktiga. Ifall hon visar att elevernas producerade texter är viktiga och värda att spara blir eleverna stolta.

Vi fick intrycket av att det inte fanns en tydligt uttryckt roll för pedagogen inom ASL. De flesta av pedagogerna blev betänksamma vid frågan om vilken roll de ansåg att de hade i arbetet med ASL. Iris och Janina var de två pedagoger som satt tysta en stund och tänkte för att sedan hojta glatt och berätta vad de ansåg. De andra fyra pedagogerna pratade mer allmänt om deras lärarroll och nämnde många av de arbetsuppgifter de har och vi fick intrycket av att de inte ville utesluta något.

6. Diskussion

6.1 Resultatdiskussion

Vi kommer här nedan att diskutera vårt resultat och presentera våra reflektioner kring det. Diskussionen är uppdelad i samma underrubriker som i resultat och analys. Vi ger även förslag på vidare forskning.

6.1.1 Elevernas samspel och skrivande i klassrumsmiljön

Två av våra sex respondenter använder sig av stationsarbete för eleverna. För dessa två är stationsarbetet avgörande för att eleverna ska kunna skriva sig till läsning, eftersom eleverna blir bättre på att samarbeta och uttrycka sig samt att de har mer vilja och ork att arbeta med uppgifterna som varierar vid varje station. Nyström (2002), Trageton (2005) och Lövgren (2009) anser att stationsarbete är något som främjar elevernas språkutveckling och motivation till lärande. Det de betonar mest är att samarbetet mellan eleverna, diskussioner samt delaktighet är de mest centrala delarna i stationsarbete. De övriga fyra pedagogerna är av åsikten att stationsarbete inte fungerar eftersom de hävdar att samarbetet mellan eleverna inte fungerar när de befinner sig på olika nivåer i utvecklingen. Det är även dessa fyra pedagoger som arbetat med denna strategi längst om vi jämför med de andra två som beskriver stationsarbete som en central del. Med detta i åtanke tror vi att deras olika åsikter grundar sig i deras olika erfarenheter eftersom de mest erfarna inom ASL väljer att inte arbeta med stationsarbete medan de mindre erfarna gör det. Det kan hända att det behövs några års erfarenhet för att kunna bedöma hur effektivt stationsarbete är för eleverna. Naeslund 2001, Jedskog 2001 och Pedersen 2004 (se Granström, 2007) har en teori om att hög grad av IKT-utrustning och IKT-användning i undervisningen förstärker tendensen till enskilt individuellt arbete. Detta kan vara en av anledningarna till att eleverna, enligt pedagogerna, har svårare att samarbeta desto äldre de blir.

Trageton (2005) och Lövgren (2009) är överens om att skolan ska vara en motkultur till stillasittande och i strategin ASL innebär detta att vid skrivandet vid datorn står eleven upp istället för att sitta ner. Syftet med det är att delvis underlätta stationsarbete och delvis att bidra till rörelse. Fem av våra sex respondenter har gjort ett aktivt val att inte ha någon stol tillgänglig för eleverna vid datorn och därmed anammat Tragetons (2005) och Lövgrens (2009) teori. Iris har valt att ha stolar vid sina datorer eftersom hon lägger vikten vid individuellt arbete och inte vid stationsarbete och samarbete. I Majkens klassrum står eleverna

vid datorerna men av en helt annan anledning än den som Trageton (2005) och Lövgren (2009) vidhåller. Majken vill att eleverna ska stå upp för att de ska bli trötta och avsluta skrivandet – hon menar att då eleverna sätter sig vid en stol framför datorn kan de sitta där en hel förmiddag och det har hon inte tid till. En tanke som vi tror kan vara anledningen till Majkens åsikter är att vi upplevde henne som stressad över att alla elever inte hade en varsin dator. Detta kan vara en förklaring till varför hon inte vill att eleverna ska skriva en längre stund. Konsekvenser av detta förhållningssätt kan bli att eleverna, precis som Majken, känner sig stressade och därmed inte producerar lika bra eller lika mycket.

6.1.2 Pedagogernas tankar om elevers läs- och skrivsvårigheter i ASL

Trageton (2005) har i sitt forskningsprojekt funnit att resultatet blev att pojkar hade störst fördel i strategin samt att de elever som undervisats i att skriva vid datorn kunde skriva finare för hand i jämförelse med de elever som hade fått traditionell undervisning. Alla respondenter är överens om att deras elever kan skriva för hand på ett tydligt sätt direkt eftersom de är mer mogna och motoriskt redo för detta när de är äldre. Ursula påpekar att i hennes tidigare klass, med många pojkar, hade ASL fungerat bättre än traditionell undervisning eftersom hon tror att de hade tyckt att det hade varit roligare med datorskrivning samt att de hade varit mer motoriskt redo precis som Tragetons (2005) resultat visade. Granström (2007) har funnit att bristande motorisk kontroll hos elever är en av orsakerna till att läs- och skrivsvårigheter uppstår.

Från våra intervjuer framkom det att fem av sex pedagoger tycker att elever som har läs- och skrivsvårigheter inte hindras i sin utveckling genom ASL och att den fungerar bättre än andra strategier. De tycker det är positivt att eleverna kan producera lika mycket som övriga elever, att datorn kan vara ett hjälpmedel samt att de inte blir utpekade i gruppen. Iris är av en annan åsikt och menar att det är svårt att inkludera elever med läs- och skrivsvårigheter i ASL eftersom hon tycker att de eleverna behöver särskilt stöd utanför klassrummet. Granström (2007) framställer klassrummet som ett rum där alla ska inkluderas och utvecklas. Iris menar att hon inte har möjlighet att inkludera alla och att det är därför eleverna får lämna klassrummet och få hjälp av en specialpedagog. Ur ett vidare perspektiv har samhället utvecklats på så sätt att alla ska inkluderas men av Iris att döma finns det skolor som inte riktigt är där än.

6.1.3 Sambandet mellan läs- och skrivinlärning

Läsning och skrivning har traditionellt setts som separata aktiviteter under årens gång.

Utvecklingen visar idag att det nu finns ett nära samband mellan dessa två områden och att de påverkar varandra (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001). Alla pedagogerna håller med om att läsning och skrivning har ett nära samband och det sambandet blir väldigt tydligt inom ASL.

Det sambandet kan göra att eleverna lär sig fortare än vid det traditionella arbetssättet.

Tidigare präglades skolan av behaviorismen och konstruktivismen vilket visades genom att eleven betraktades som en konsument och inlärningsresultaten mättes som en effekt av undervisningen (Trageton, 2005). Idag är perspektivet på lärandet det sociokulturella synsättet vilket innebär att klassrumsmiljön ska bidra till samarbete och fokus ligger på den sociala kontexten. Eleven får ta mycket ansvar och vi ser på eleven som att han/hon besitter kunskap. Detta visar sig tydligt i ASL då strategin bygger på elevers erfarenheter och kunskap samt elevdiskussioner och samarbete. Det eleverna producerar får de även använda till att läsa – deras första läsning kommer ifrån deras egenproducerade texter och då känner de stolthet. En stolthet, som enligt Majken, är obetalbar. Denna stolthet eleverna upplever är även något Hultin & Westman (2012, se Christoffersen, 2013) fått fram i sin studie om ASL.

6.1.4 Därför valde pedagogerna att arbeta med ASL

Något alla pedagogerna har gemensamt gällande varför de startade med ASL är att de kan utgå från varje elevs förutsättningar, det är lätt att individualisera undervisningen samt att utmana eleverna där de befinner sig. Fem av sex pedagoger anser också att datorn var en av anledningarna till varför de valde att arbeta enligt ASL.

Mona hade alltid haft en strävan efter att få alla sina elever att lyckas med sin läs- och skrivinlärning. När hon kom i kontakt med ASL såg hon sin chans att göra verklighet av sin strävan. Nu, tio år senare, har hela Sandvikens kommun anammat strategin. Något vi lagt märke till under våra andra intervjuer är att det är enbart våra respondenter som arbetar med ASL och ingen annan på skolorna där de är verksamma. Frågan vi ställer oss då är: varför arbetar inte deras kollegor med strategin om den är så effektiv som de menar? Vår teori är att det kan vara svårt för lärare som arbetat i flera år att förändra sin undervisning. Det kan bero på att pedagogen är fast i vanor och traditioner och därför har svårt att se möjligheter med andra strategier ifall den nuvarande strategin fungerar bra. Det kan också bero på en rädsla för tekniken det vill säga att införskaffa ny kunskap inom ett okänt område. Tredje anledningen vi kan finna är den ekonomiska. Vid arbete med ASL behövs inköp av material som bord, stolar

och IKT. Amanda och Ursula berättade att när de ansökte om pengar hos kommunen fick de avslag eftersom det fanns för lite forskning kring området. Vi tror att om det hade funnits mer resultat som visade på elevernas läs- och skrivförmågor är det möjligt att fler pedagoger hade vågat prova strategin. Några av våra intervjuade pedagoger har vid uppstarten av ASL stött på förutfattade meningar från föräldrar och kanske finns dessa förutfattade meningar även ute hos pedagogerna på skolorna. De förutfattade meningar som uttryckts är oro över att pennan läggs åt sidan och att eleverna inte ska få lära sig skriva för hand.

6.1.5 Nackdelarna med ASL enligt pedagogerna

När utskriften inte kommer ut från datorn eller när en dator hänger sig uppstår det problem för pedagogerna. Fem respondenter anser att just det är största nackdelen med strategin som bygger mycket på IKT-användandet.

Vi funderar på ifall det är för tidigt för våra informanter att upptäcka eventuella nackdelar med ASL. Vi tänker då främst på elevernas resultat som kanske visar sig längre fram i tiden. Om vi jämför ASL med tidigare metoder kanske denna är bra jämfört med dem. Men kommer det en ny utvecklad variant om några år kan vi möjligtvis upptäcka vad som är sämre med denna nuvarande. ASL bygger på IKT och då blir det automatiskt en nackdel när tekniken inte fungerar, vilket fem av våra sex intervjuade pedagoger anser är enda nackdelen.

En nackdel som enbart Mona nämner är spökskriften som innebär att eleverna fritt får skriva och känna sig fram på tangenterna. Eleverna skriver på låtsas och att göra det i skolan ställer sig Mona tveksam till. Hon menar att det är bättre för eleverna ifall de får lära sig att skriva rättstavat från början. Trageton (2005) anser att spökskrift är användbart i starten med ASL eftersom eleverna får bekanta sig med bokstäverna samt utforska tangenterna. Vid spökskriften ska eleverna skriva med både vänster och höger hand för att lärandet ska utvecklas i båda hjärnhalvorna och för att eleverna ska få in en rytm i skrivandet (Trageton, 2005). Konsekvenserna av att inte använda sig av spökskrift kan bidra till att elever med läs- och skrivsvårigheter blir mer utpekade precis som i den traditionella undervisningen eftersom de här inte kan producera lika mycket text som de övriga eleverna. Vid sättet som Mona arbetar på krävs mycket lärarstöd vid textproducerandet för eleverna vilket gör att Mona aldrig är ensam pedagog i klassrummet.

6.1.6 Användandet av IKT

Alla pedagogerna är av samma åsikt om att IKT är ett viktigt redskap för eleverna i undervisningen. De menar att datorn är ett hjälpmedel som exempelvis bidrar till att eleverna kan skriva längre texter, enkelt kan korrigera dem och ingen elev hindras av motoriska svårigheter. Vygotskij har en föreställning om att artefakter har stor betydelse för vårt sätt att tänka, det vill säga att datorn är en artefakt för eleven som hjälper denne att nå omvärlden på ett lättare sätt (Strandberg, 2006).

Solomon, Kosminsky och Asaf (2003, se Damber, 2013) har genom forskning funnit resultat på att elevers införskaffade kunskaper vid datoranvändandet enbart är användbara vid arbetet framför datorn. Det betyder att ifall en elev skulle öva på stavning vid datorn skulle denna kunskap inte kunna användas om datorn togs bort. Våra respondenter har berättat att när eleverna får skriva för hand gör de det på ett mycket bra sätt – de har fin handstil och stavar bra.

Fem av sex respondenter önskar mer IKT till sina elever och till sin undervisning. De uttrycker en frustration och stress över att eleverna inte får tillräckligt med tid vid framförallt datorn eftersom alla elever inte har tillgång till en egen. Mona är den respondent som har störst tillgång till IKT för sina elever och hon påpekar vikten av att det finns stor teknik tillgång för eleverna i arbetet med ASL. Desto mer IKT som finns tillgänglig för eleverna desto större chans har de att lyckas med att skriva sig till läsning.

Användandet av IKT i undervisningen är något som även berörs av läroplanen (Utbildningsdepartementet, Lgr 11) och även finns med som ett kunskapskrav som ska uppnås när eleverna lämnas årskurs tre. Enligt Lgr 11 ska undervisningen syfta till att elevernas läs- och skrivintresse ska stimuleras och att deras förmåga att skapa och tillsammans med andra bearbeta texter ska utvecklas. Följande stämmer överens med de principer som är viktiga i arbetet med ASL. Användandet av IKT är ingenting vi kan ignorera i skolan eftersom det tar plats i elevernas vardagsliv, i samhället samt i läroplanen.

6.1.7 Användandet av färdiga läromedel

Trageton (2005) och Lövgren (2009) har konstaterat att vid satsning på IKT-utrustning för att kunna skriva sig till läsning måste andra läromedel i skolans budget reduceras. Det är då speciellt läseböcker, bokstavsböcker och skrivböcker som bedöms som överflödiga. Något

positivt, enligt alla pedagogerna, med att inte använda de färdiga läromedlen i undervisningen är att både elever och lärare kan slippa stressen över det som ska utföras i boken. Samtidigt som pedagogerna inte är bundna till ett läromedel kan deras undervisning bli mer individanpassad. Majken ser hellre att pengar till hennes elever spenderas på papper och patroner till skrivaren istället för till läromedel. Detta är något alla pedagogerna uttryckt men frågan vi ställer oss är varför ingen tänker på miljön. Vi kan här relatera till vår egen skolgång och delvis till våra VFU-platser där det fanns en begränsning på hur mycket papper eleven fick lov att använda. Ofta är det ur miljömässiga skäl som pedagogerna i skolan tar dessa beslut. Majken berättade om sina elevers stolthet när de får hålla en tjock lunta med papper i handen som de själva producerat text till och skrivit ut. Även fast det enbart står spökskrift på till exempel 50 sidor så ska alla sidor skrivas ut – lärarna får inte snåla och enbart skriva ut några få sidor.

6.1.8 Pedagogernas roll i arbetet med ASL

Eleverna måste guidas och handledas i skolan och detta samspel är av betydelse för elevernas lärande, med detta menas att den mer erfarna spelar en viktig roll och får stor betydelse för utveckling av individens potential så väl mellan elever som mellan elev och lärare (Nyström, 2002). Detta är något alla pedagoger uttrycker på ett eller annat vis – som pedagog ska man enligt Iris och Janina inspirera och stötta eleverna i deras arbete. Amanda och Ursula påpekar betydelsen av lärarens struktur för undervisningen och en god planering. Majkens huvudsakliga uppgift är att få tekniken att fungera samt bidra med tydliga genomgångar för eleverna medan Mona anser att hennes uppgifter i arbetet med ASL är precis allt. Vi tolkar pedagogernas svar som att det är de ovanstående bitarna som behövs för att få undervisningen att fungera men att det annars inte finns någon tydlig roll för hur pedagogen ska göra i arbetet med ASL. Skolverket (2007) vidhåller att det viktigaste stöd man kan ge för barns och ungas läsande och skrivande är att läsa, skriva och samtala tillsammans. Kommunikation är ett grundläggande begrepp inom det sociokulturella perspektivet, att kunna använda det som ett utvecklande redskap är av stor betydelse (Säljö, 2000 se Nyström, 2002).

Majken betonar vikten av att förklara syftet med undervisningen för eleverna. De måste få veta varför de ska utföra sina uppgifter. Detta överensstämmer med Strömquist (2007) som betonar vikten av att eleverna måste förstå varför de ska lära sig läsa och skriva. Liksom att det finns en mottagare till det eleverna skriver så att de känner mening att producera – eftersom just deras arbete kommer att bekräftas, ses och läsas av någon. Ur ett

samhällsperspektiv spelar pedagogen en viktig roll för elevernas utveckling och framtid därför är det viktigt att läraren är trygg i sin yrkesroll. Vi funderar på om det finns en specifik roll för pedagogerna i arbetet med ASL eller om det de har nämnt enbart är lärarens roll i helhet.

Oavsett är det viktiga egenskaper pedagogerna har nämnt och som man bör besitta som lärare.

6.2 Metoddiskussion

Vid kvalitativa intervjuer kan man aldrig förutse svaren och man kan heller aldrig avgöra vad som är det "sanna". Det vi därmed måste ha i åtanke när vi sammanställer intervjuerna är att respondenternas svar kan ha påverkats utifrån vårt etniska ursprung, kön samt vår ålder. De är nämligen de mest viktiga aspekterna – vilka avgör hur mycket information som människor är villiga att ge vid en intervju. Analysen av våra kvalitativa reflektioner ska handla om att hitta teman och mönster i informanternas svar. Det kan vara kopplingar mellan några kategorier eller tydliga skillnader (Denscombe, 2000).

Vi tror att de vi intervjuat är självklart positiva till sitt arbetssätt eftersom alla våra respondenter valt att arbeta med metoden. Vi ser en svårighet att intervjua någon som inte arbetar med ASL eftersom de då inte är insatta i strategin och därmed inte kan svara på våra frågor.

Under vår första intervju satt vi mittemot våra två informanter vilket skedde av en slump då de satte sig vid ett bord där de enda lediga platserna som återstod var mittemot dem. Detta kan ha påverkat dem negativt eftersom det kan uppstå en känsla av konfrontation. Denscombe (2000) föredrar att forskaren ser till att parterna är placerade i 90 graders vinkel vid personliga intervjuer. Detta beror på att vi då kan ha ögonkontakt men slipper känslan av konfrontation som kan uppstå då man sitter mitt emot varandra. Genom iakttagelser av kroppsspråk märkte vi bland annat att Ursula under intervjun visade tecken på nervositet och verkade vara en aning obekväm. Att vara nervös eller känna sig obekväm kan bidra till felaktigheter eftersom hon kan ha försökt anpassa svaren efter vad hon tror vi vill höra. Efter denna intervju tog vi till oss av Denscombes (2000) ord och satt i 90 graders vinkel till våra informanter under alla de andra intervjuerna. Vi noterade då att ingen verkade nervös eller obekväm. Något som vi beaktade var att Amanda och Ursula, under intervjuens gång, hela tiden var beroende av varandra och sökte bekräftelse och medhåll genom blickar, minspel och nickningar. Detta kan ha påverkat deras svar eftersom deras egna åsikter inte kommer fram på samma sätt som de skulle gjort om de intervjuats var för sig.

Vår sjätte och sista intervju skedde via telefon vilket gjorde att vi inte kunde se eller tolka den intervjuades miner och kroppsspråk. Detta ser vi som problematiskt eftersom vi inte vet hur hon reagerade vid våra frågor. Vi kan därmed inte tolka hennes svar lika djupt som de andras. Wiklander vill i vår uppsats inte ha fingerat namn – detta kan vi tolka som att hon vill framhäva sin egen pedagogik och inte beblandas för djupt med Tragetons (2005) idéer. Då vi bearbetat data har vi i efterhand kommit på två frågor till som vi hade velat ställa. Den ena är hur lärarna agerar vid de tillfällen IKT inte fungerar, det vill säga hur de löser den situationen. Den andra frågan är varför vissa pedagoger valt att inte arbeta med stationer.

6.3 Vidare forskning

Vårt förslag till vidare forskning är att fokusera på elevernas resultat av denna inlärningsstrategi eftersom ett par av våra respondenter fått avslag för att arbeta med ASL från kommunen på grund av för lite forskning kring resultaten. I vår undersökning har vi kommit fram till att det finns ytterst lite forskning kring detta område och att det behövs forskas mer kring elevresultaten. Vi vet ännu inte hur denna inlärningsstrategi påverkar eleverna långsiktigt.

7. Sammanfattning

Syftet med vår undersökning var att undersöka för- och nackdelar med ASL och vi anser att vi har fått fram tydliga resultat på detta. Strategin är intressant och användandet är aktuellt i dagens skola och samhälle. Vi har undersökt hur verksamma pedagoger ser på för- och nackdelarna med ASL. I forskningsbakgrunden presenterar vi relevant forskning om ASL och IKT-användning samt hur pedagoger i tidigare forskning ser på ASL. Den metod vi använt oss av är kvalitativa intervjuer med sex pedagoger verksamma i fyra olika kommuner. Vi har i vår undersökning konstruerat frågor till våra respondenter och några av dessa har berört områden som pedagogens roll i arbetet med ASL, användandet av färdiga läromedel och sambandet mellan skriv- och läslärandet. Sammanfattningsvis har vi, i vår undersökning, i stora drag kommit fram till att fördelarna med ASL är att sambandet mellan skriv- och läslärandet blir tydligt liksom att elever med läs- och skrivsvårigheter får samma förutsättningar att lyckas och producera texter som alla andra samt att det är lätt att individanpassa undervisningen och kunna utgå från elevernas tidigare kunskap och erfarenheter. Nackdelarna vi fått fram är inte många men det största, enligt våra pedagoger, är då tekniken inte fungerar eftersom det utgör hela grunden i strategin. I diskussionen har vi lyft resultatet, diskuterat samt satt det i ett större perspektiv för att få en tydligare bild.

Slutsatsen vi kan dra av detta är att ASL är en ny och passande strategi i vårt moderna samhälle, men att det finns för lite forskning kring området och att det idag är för tidigt att förutspå kunskapseffekterna av denna pedagogik. Det vi kan konstatera är att pedagogiken idag är under förändring och till skillnad från förr ser vi nu lärandet och eleverna som det viktigaste i skolan.

Källförteckning

Tryckta

Asmervik, Sverre., Ogden, Terje & Rygvold, Anne-Lise (2001) *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur AB

Bjurwill, Christer (2001). *A, B, C & D – vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur AB

Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2005). *Att möta och erövra skriftspråket: om läs- och skrivlärande förr och nu*. Lund: Studentlitteratur AB

Lövgren, Erica. (2009). *Med datorn som skrivverktyg – språk, motorik och bokstavsformer*. Stockholm: Sanoma Utbildning AB

Patel, Runa & Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB

Richardsson, Gunnar. (1992). *Ett folk börjar skolan. Folkskolan 150 år 184-1992*. Uddevalla: Allmänna förlaget CE Fritzes-förlagen

Skolverket, (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Lgr 11*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Strandberg, Leif. (2006) *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts Förlagsgrupp AB

Strömquist, Siv. (2007). *Skrivprocessen*. Lund: Studentlitteratur AB

Säljö, Roger. (2002). *Lärandet i det 21:a århundradet*. I: Säljö, Roger & Linderöth, Jonas (red): *Utm@ningar och e-frestelser – it och skolans lärkultur*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

Trageton, Arne (2005). *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB

Vygotskij, Lev (1999). *Vygotskij och skolan – texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur AB

Westlund, Barbro (2009) *Att undervisa i läsförståelse – lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur och Kultur

Elektroniska

Agélii Genlott, Annika & Grönlund, Åke (2013). *Computers & Education - Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested*. Örebro University. Tillgänglig:

www.sollentuna.se%2FDocuments%2Fbarn_utbildning%2FInformation%2520om%2520M%25C3%25A51%2520och%2520Kvalitet%2FiWTR-publicerad.pdf&h=PAQF9Dyy2

Christoffersen, Charlotte (2013). *Forskning – vad händer när datorn används i skriv- och läsinläringen?* http://webapps2.malmo.se/pedagogmalmo/asl_forskning_westman/ (1/12-13)

Damber, Ulla (2013). *Write to Read in Two Different Practices: Literacy versus Technology in Focus*. Umeå University. Canadian Center of Science and Education. Tillgänglig:

www.ccsenet.org%2Fjournal%2Findex.php%2Fjel%2Farticle%2Fview%2F20528%2F16512&h=PAQF9Dyy2

Granström, Kjell (2007). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Myndigheten för skolutveckling. Kalmar: Lenanders grafiska AB. Tillgänglig:

http://www.bornholmsmodellen.nu%2Fimages%2Ffiles%2Fforskning_klassrummet.pdf&h=PAQF9Dyy2

Hultin, Eva & Westman, Maria (2012). *Digitalization of Early Literacy Practices, Proceedings of Canadian International Conference on Education*. Guelph, Canada.

Tillgänglig: <http://du.diva->

portal.org%2Fsmash%2Frecord.jsf%3Fpid%3Ddiva2%3A618609&h=PAQF9Dyy2. (28/11-13)

Lundmark, Margareta (2006). *Val av läromedel för läs- och skrivinlärning utifrån ett lärandeperspektiv*. Lärarhögskolan i Stockholm. Tryckt vid LHS PrintCenter. Tillgänglig: http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.49456.1320917590!/Lundmark_nr_69.pdf

Nationalencyklopedin. Tillgänglig: http://www.ne.se/datorst%C3%B6dd-undervisning?i_h_word=IKT (25/10-13)

Nyström, Ia. (2002). *ELEVEN och LÄRANDEMILJÖN – en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Växjö University Press, Växjö universitet. Intellecta Docusys; Göteborg. Tillgänglig: <http://lnu.diva-portal.org%2Fsmash%2Fget%2Fdiva2%3A206682%2FFULLTEXT01&h=PAQF9Dyy2>

Skolverket, (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Grafisk form: BIGG, Stockholm. Tillgänglig: www.skolverket.se%2Fom-skolverket%2Fvisa-enskild-publikation%3F_xurl_%3Dhttp%253A%252F%252Fwww5.skolverket.se%252Fwtpub%252Fws%252Fskolbok%252Fwpubext%252Ftrycksak%252FRecord%253Fk%253D1887&h=PAQF9Dyy2

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <http://vr.se>

Övrigt

Thornström, Joachim (2013). Föreläsning. *Tänk om – nya verktyg för lärande*. Sölvesborgs kommun den 7 oktober 2013

Trageton, Arne (2013). Mailkonversation den 24 november

Wiklander, Mona (2013). Telefonsamtal den 1 december.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Kan du berätta lite om dig själv
 - Följdfrågor ifall det inte framkommer vid svaret på fråga ett; vi vill veta åldern, examensår, behörighet.
2. Vilken årskurs undervisar du i nu?
3. Vilken metod tycker du fungerar bäst för flertalet elever gällande undervisning i läsning och skrivning?
4. Varför valde du att arbeta med ASL?
5. Hur har du införskaffat din kunskap inom ASL?
6. Hur många datorer och Ipad finns tillgängliga för elever?
7. Hur jobbar du med IKT i undervisningen?
8. Vilka fördelar ser du med det? Vilka nackdelar ser du med det?
9. Hur, tycker du, det fungerar för elever med läs- och skrivsvårigheter att arbeta enligt ASL?
10. Vad har elevernas motorik för betydelse för vilket arbetssätt du använder dig av?
11. Vilka samspel förekommer bland eleverna i klassrummet?
 - Hur ser du på att eleverna arbetar i stationer/grupparbete?
 - Hur är bänkar/bord fördelade i rummet?
12. Om du jämför tidigare läs- och skrivinlärningsmetoder du använt dig av med din nuvarande, ASL, vilka skillnader ser du hos elevernas läs- och skrivförmåga då?
13. Vilken roll har du i arbetet med ASL?
14. Hur frekvent är användandet av läromedel?
15. Hur ser du på relationen mellan läsinläring och skrivinläring?