



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## **Examensarbete för grundlärarexamen inriktning F–3**

Avancerad nivå

***ASL – att skriva sig till läsning***

---

**En studie om F-3 lärares perspektiv på metoden**

Författare: Sarah Vennerström Weinestad

Handledare: Ann-Kristin Pihlgren-Eveli

Examinator: Linnéa Bäckström

Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete, inriktning svenska

Kurskod: APG246

Högskolepoäng: 30hp

Examinationsdatum: 2021-03-30

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

**Abstrakt:**

Syftet med denna studie är att undersöka hur sex lärare i årskurs F–3 upplever och beskriver arbetet med ASL-metoden och hur metoden påverkar elevers läsutveckling. Studiens syfte besvaras med hjälp av en kvalitativ undersökning i form av semistrukturerade intervjuer. Materialet har analyserats utifrån en systematisk kategorisering som innefattar kodning och tolkning. Den teoretiska utgångspunkten i studien grundar sig i ett sociokulturellt perspektiv. Resultatet visar att elever skriver mer text och producerar efter sin egen förmåga när de får använda ett digitalt verktyg. Lärarna upplever fördelar med att eleverna motiveras och lusten främjas genom arbetet med ASL-metoden. Lärarnas användande av metoden varierar och talsyntesen är en bidragande faktor till att eleverna lär sig befästa sambandet mellan ljud och bokstav för att främja läsutvecklingen. Den främsta nackdelen som belysts är teknikens brister. Mina slutsatser är att samtliga lärare ser flera fördelar och färre nackdelar med ASL-metoden för elevers läs- och skrivutveckling.

**Nyckelord:** Att skriva sig till läsning (ASL), digitala verktyg, läs- och skrivinlärning, iWTR, lärarperspektiv

## Innehållsförteckning

1	Inledning .....	5
2	Syfte och frågeställningar .....	6
3	Bakgrund .....	6
3.1	Digitalisering .....	6
3.2	Digitala verktyg .....	7
3.3	Digitalisering i relation till styrdokumentet .....	7
3.4	ASL - Att skriva sig till läsning .....	8
3.4.1	Förskoleklass .....	9
3.4.2	Årskurs 1 .....	10
3.4.3	Årskurs 2 .....	10
3.5	Övrig litteratur om digital läs- och skrivinlärning .....	11
4	Tidigare forskning .....	11
4.1	Litteratursökning .....	11
4.2	Övergripande sammanställning av forskningsgenomgången ..	12
4.2.1	Effekter av ASL-metoden .....	12
4.2.2	Lärares användning av ASL .....	14
5	Teoretiskt perspektiv .....	14
5.1	Sociokulturellt perspektiv .....	14
6	Metod .....	16
6.1	Kvalitativa intervjuer .....	16
6.1.1	Semistrukturerade intervjuer .....	17
6.2	Urval av respondenter .....	17
6.3	Genomförande .....	18
6.3.1	Intervjuerna .....	18
6.3.2	Transkribering av intervjuerna .....	19
6.4	Analysmetod .....	19
6.5	Etiska överväganden .....	19
6.6	Validitet och reliabilitet .....	20
6.7	Beskrivning av respondenterna .....	21
7	Resultat .....	22
7.1	Hur kan ASL-metoden bidra till elevers läsinlärning? .....	22
7.2	Varför använder lärare ASL-metoden? .....	25
7.3	Vilka eventuella nackdelar finns med ASL-metoden? .....	27
8	Diskussion .....	27
8.1	Metoddiskussion .....	28
8.2	Resultatdiskussion .....	30
8.2.1	Hur kan ASL-metoden bidra till elevers läsinlärning? .....	30
8.2.2	Varför använder lärare ASL-metoden? .....	31

8.2.3	Vilka eventuella nackdelar finns med ASL-metoden? .....	32
8.3	Slutsats .....	33
8.4	Vidare forskning .....	34
	Referenser .....	35
	Bilagor .....	38

# 1 Inledning

I dagens samhälle har digital teknologi en stor plats i vår vardag. Inte minst i skolans värld har digitala verktyg en betydande roll och är vanligt förekommande i de svenska klassrummen. Skolverket (2019, s. 11) påpekar att skolan ansvarar för att varje enskild elev ska tillägna och framställa sig kunskaper som är viktiga för en samhällsmedborgare. Detta kan kopplas till digital teknologi som ska involveras i undervisningen eftersom vi lever i ett så kallat tekniksamhälle där elever ska ges möjlighet att bekanta sig med bland annat digitala verktyg.

Genom min grundlärarutbildning från förskoleklass till årskurs 3 har jag tagit del av olika metoder för läs- och skrivinlärning, dels under min verksamhetsförlagda utbildning, dels genom olika litteratur. En metod jag har stött på är ASL, det vill säga *att skriva sig till läsning*. Intresset för ASL som metod väcktes under min första VFU då jag kom i kontakt med läsmetoden. Detta arbetssätt har väckt min nyfikenhet om digital teknologi som används i de tidiga årskurserna.

ASL-metoden lanserades av Arne Trageton på slutet av 1990-talet. Metoden innebär att elever inte skriver med penna utan i stället använder tangentbord som är utrustade med ljudande tangentbord och talsyntes (Trageton, 2014). Detta arbetssätt introduceras redan i förskoleklass medan handskrivningen påbörjas i årskurs 2. Eleverna ska alltså producera sina texter själva via datorn eller i par. Metoden är till för att utveckla elevers skrivande och läsning genom sitt eget skrivande. Trageton belyser att inom den sociokulturella synen på lärande, som idag präglar skolan, är det viktigt att elever konstruerar sin egen kunskap (Trageton, 2014, s. 11).

Andra forskare har emellertid kritiserat denna läsmetod då de anser att det inte finns mycket belägg för att alla elever kan lära sig på detta vis. Fredriksson (enligt Rudhe, 2013) ifrågasätter betoningen på att elever bara ska använda tangentbordet för att lära sig läsa och skriva. Han hävdar även att det inte finns starka vetenskapliga belägg för att elever ska bli bättre på att läsa genom att inte använda pennan. Westlund (2017, s. 116) ställer sig även kritisk mot metoden då barn som skriver vill betona innehåll och process i skrivandet. Det läggs inte stor vikt på handskrivandet som också är en betydande roll för minnesfunktioner och textinnehållet i skrivandet. Detta uppfyller inte ASL-metoden då eleverna använder sig av tangenter i stället för bokstavsformningen. Fridolfsson (2015, s. 171) hävdar även att barns användande av datorer kan leda till förvirring då tangenterna har versaler och när barn skriver blir det gemener, vilket kan skapa oro för barn. Hon menar därför att barn behöver använda flera sinnen för att befästa bokstäverna och förbindelsen mellan fonem och grafem. Liberg (2006, s. 16) framhåller att det finns forskning som säger att det är viktigt att kombinera olika inlärningsmetoder för barns läs- och skrivinlärning. Därför är det viktigt att kombinera ljudmetod och helordsmetod så att detta knyts samman gällande barns läsinlärning.

Dock skriver Skolverket att alla barn lär sig på olika vis och därför behövs det en varierad undervisning av innehåll med olika arbetssätt och arbetsformer (Skolverket, 2019, s. 14). Även elever med läs- och skrivsvårigheter kan övervinna

sina svårigheter med hjälp av talsynten som erbjuds inom ASL (Trageton, 2014, s. 63). Metoden kan också bidra till att elever utvecklar muntlig kompetens via det gemensamma skrivandet (Trageton, 2014, s. 15). Genom denna studie är förhoppningen att lärare och nyexaminerade lärare ska få en inblick om hur ASL-metoden kan gynna elevers läsutveckling.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur sex lärare i årskurs F–3 upplever och beskriver arbetet med ASL-metoden och hur metoden påverkar elevers läsutveckling.

### Frågeställningar

- Hur kan ASL-metoden bidra till elevers läsinläring?
- Varför använder lärare ASL-metoden?
- Vilka eventuella nackdelar finns med ASL-metoden?

## 3 Bakgrund

I detta avsnitt definierar jag några centrala begrepp, som är betydelsefulla i denna uppsats, och hur jag använder dem i min studie. Jag redogör även för litteratur som är av intresse för undersökningen. Bakgrundsavsnittet innehåller också ett stycke om digital teknologi i skolans styrdokument. Sedan följer ett avsnitt där ASL-metodens användning beskrivs mera ingående. Avslutningsvis redovisas ett kort avsnitt om övrig litteratur som berör digital läs- och skrivinläring som är av intresse för denna studie. Genom att presentera hur olika författare beskriver vikten av digital teknologi i undervisningen kan detta bidra till en ökad förståelse hos läsaren.

### 3.1 Digitalisering

Nationalencyklopedin (NE) definierar begreppet *digitalisering* som en föränderlig process av information från analogt till digitalt och i synnerlighet övergången till ett mer digitalt samhälle.

Hultin och Westman (2014, s. 9) poängterar att svenska skolan har blivit mer och mer digitaliserad de senaste årtiondena, vilket därmed medfört att klassrummen utrustas med digital teknik som datorer, smartboards och projektorer. Digital teknologi har en betydande roll för skolans elever då de ska förberedas för att verka och leva i vårt samhälle. Digitaliseringen är därför viktig att få förståelse om, både när det gäller individ och samhällsutvecklingen (Skolverket, 2019, s. 7–8).

Utbildningsdepartementet (2017, s. 4) definierar digitaliseringsbegreppet med en digitaliseringsstrategi som innefattar tre fokusområden. Det första fokusområdet innefattar möjligheter för användningen av digital kompetens för alla parter i skolväsendet. Detta innebär att elever och skolpersonal ska använda och utveckla den digital kompetensen. Det andra fokusområdet är likvärdig tillgång och

användning av digitala resurser. Detta betyder att elever och skolpersonal på samma villkor ska ha tillgång till digitala verktyg och kunna använda dessa på ett effektivt sätt. Det tredje fokusområdet är forskning och uppföljning kring digitaliseringens möjligheter. Detta medför att forskning ska utgöra grunden av det arbete som sker inom skolan och även fungera som en grund för den utveckling som sker inom skolans ramar.

I och med att digitaliseringen blivit allt mer framstående i den svenska skolan kommer jag att definiera begreppet enligt ovanstående förklaringar. Ett annat begrepp som åskådliggörs inom digitaliseringen är *digitala verktyg*, som jag bland annat definierar nedan.

### 3.2 Digitala verktyg

I definitionen av digitala verktyg utgår jag från Skolverkets utformning av begreppet. I läroplanen betyder det att elever ska kunna använda digitala verktyg för ”kunskapssökande, informationsbearbetning, problemlösning, skapande, kommunikation och lärande” (Skolverket, 2019, s. 12) likaså att elever ”får använda digitala verktyg på ett sätt som främjar kunskapsutveckling” (Skolverket, 2019, s. 13). Med digitala verktyg kan kommunikation skapas och användas genom exempelvis text, bild, film och ljud. Digitala verktyg kan även hjälpa elever i deras textskrivande då det finns flera funktioner som kan stöda lärandet, som till exempel talsyntes, rättstavningsprogram och dikteringsprogram (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020, s. 6; 21). Likaså menar Jonson och Wallin (2016, s. 1) att digitala verktyg kan vara en framstående möjlighet för elever som behöver varierad undervisning då elever har olika förutsättningar att nå kunskapsmålen.

I en rapport av Sveriges riksdag framgår att användningen av digitala verktyg i undervisningen har gett effekter på elevers framgång. Flera studier visar att digitala verktyg ger god inverkan på elevers lärande i skolan, såsom ökad motivation, engagemang och intresse (Sveriges riksdag, 2015/16RFR:18, s. 5–6).

### 3.3 Digitalisering i relation till styrdokumentet

I det centrala innehållet i ämnet svenska från årskurs 1–3 ska eleverna ges möjlighet att träna både handstil och datorskrivning. Det står även att eleverna ska få möta anknytningen mellan ljud och bokstav. Därtill beskrivs kunskapskraven för årskurs 3 i ämnet svenska att elever ska klara av att skriva enklare texter för hand och med hjälp av dator (Skolverket, 2019, s. 258; 263).

Som tidigare nämnts skriver Skolverket i läroplanen om begreppet digitalisering. Det innebär bland annat att elever ska få insikt i hur digitaliseringen kan påverka utvecklingen både på individnivå och samhällsnivå. Det betyder också att alla elever ska få möjlighet att pröva och testa sitt kunnande genom att använda sig av digital teknik och utveckla sin kompetens inom den. Det framkommer även att lärare ska använda sig av digitala verktyg som kan gynna kunskapsutvecklingen för eleverna. Det handlar alltså om att lärare ska arbeta med olika arbetsätt för att skapa ett

varierat lärande där elever kan inhämta sina kunskaper på olika vis. Alla rektorer har dessutom ett ansvar att bidra till modern utbildning, såsom användningen av digitala verktyg (Skolverket, 2019, s. 8; 13; 17).

I förskoleklassens läroplan framkommer det i centralt innehåll att digitala verktyg för kommunikation ska behandlas i undervisningen (Skolverket, 2019, s. 20). Likaså beskrivs det i flera ämnen i läroplanen att digital teknologi ska användas i olika sammanhang.

### **3.4 ASL - Att skriva sig till läsning**

Som tidigare framkommit är ASL en förkortning av *att skriva sig till läsning*. ASL är en metod för läs- och skrivinlärning som innebär att elever skriver på dator eller skrivplatta. Forskaren bakom metoden är den norske pedagogen Arne Trageton som gjorde ett forskningsprojekt under tre år (1999–2002) där han följde 14 klasser i Norge, Danmark, Finland och Estland som arbetade med textskapande på dator. Forskningsprojektet *Textskapande på dator 1–4 klass* motsvarar i Sverige förskoleklass till årskurs 3 (Trageton, 2014, s. 11; 103). Metoden är relativt ny i de svenska skolorna eftersom den inte arbetats med under längre tid. Trageton (2014, s. 11; 54–55) menar att det finns forskning gällande ASL, som säger att eleverna lär sig skriva lättare än att de lär sig läsa. Trots detta är det inte många skolor som använder denna metod för att underlätta elevernas utveckling. Däremot hävdar han att det finns alldeles för lite forskning i området angående 6–10 åringars datorskrivande. För yngre barn är tangentbordet det främsta redskapet för att de ska lära sig kommunicera genom skrift.

Trageton (2014, s. 80) förespråkar att eleverna genom ASL-metoden producerar sina egna texter i par och genom det gemensamma skrivandet turas de om att skriva på tangentbordet. Eftersom kommunikationen mellan barnen blir större, ökar även den sociokulturella samverkan mellan eleverna då de samtalar om texten och utbyter kunskaper med varandra. Vuolle (2014, s. 60) belyser också att det finns flera fördelar med att skriva tillsammans, såsom samarbete, hänsynstänkande och i synnerlighet kunskapsbyte mellan varandra. Hultin (2014, s. 22) beskriver att Tragetons forskningsresultat visar att elever som använt ASL-metoden klarat sig bättre genom hela skolgången än andra jämnåriga elever som arbetat på ett mer traditionellt vis.

Nedan beskrivs hur elever och lärare arbetar med metoden i olika årskurser. Kommande avsnitt redogörs utifrån Tragetons (2014) forskningsstudie. De årskurser som kommer att behandlas är förskoleklass samt årskurs 1 och 2, vilket är på grund av att läsaren ska få förståelse för hur ASL används i de skilda årskurserna då arbetet skiljer sig åt inom metoden. Trageton (2014) beskriver särskilt dessa årskurser i hans bok om forskningsprojektet då utvecklingen framför allt sker i de lägre årskurserna. Trageton (2014, s. 200) förklarar att i de senare årskurserna 3 till 6 är den fortsatta utvecklingen endast tillförlitlig genom beprövad erfarenhet och inte genom en stabil forskningsbakgrund. Därav gjordes valet att inte fokusera på



de senare årskurserna, utan enbart redogöra för de tidigare årskurserna som nämnts ovan. I och med att respondenterna, alltså lärarna i studien belyser sina arbeten kring metoden, kan denna uppdelning nedan ge en ytterligare insikt för hur deras resonemang och redogörelser ter sig.

### **3.4.1 Förskoleklass**

Enligt Tragetons forskningsprojekt börjar eleverna använda arbetssättet redan i förskoleklass (Trageton, 2014, s. 103). Författaren skriver att barns finmotoriska utveckling ser olika ut och är därmed inte exakt lika utvecklad vid 6–7 årsålder (Trageton, 2014, s. 104). Av denna anledning är det lägligt att börja skrivandet på datorer. Först senare i utvecklingen är det därför lämpligare att börja med handskrivning i undervisningen. Metoden innebär alltså att handstilen läggs åt sidan i de tidigare åldrarna och påbörjas i ett senare skede. När eleverna börjar i årkurs 2 börjar eleverna använda handskrivning. Elever hindras inte från att använda sig av pennan tidigare om de själva vill det, även om Tragetons projekt stävar efter att den formella skrivstilen börjar i årkurs 2 (Trageton, 2014, s. 127). I förskoleklassen börjar skrivandet genom lek med bokstäver på tangenterna för att eleverna ska kunna bekanta sig med dem. Både i början och slutet av förskoleklassen är det bra om eleverna får göra ett bokstavstest för att se vilka bokstäver de kan och vilka de har utvecklat ytterligare under terminerna (Trageton, 2014, s. 105). Trageton betonar att de texter som eleverna skriver själva är det mest betydelsefulla under denna årskurs. Eleverna lär sig bokstäverna i sin egen takt jämfört med den traditionella inläringen som ofta sker gemensamt med klasskamraterna (Trageton, 2014, s. 111).

Trageton (2014, s. 111–112) menar att det gemensamma sättet att lära sig bokstäver inte stämmer överens med läroplanens synsätt på ett sociokulturellt lärande eller individanpassat lärande, eftersom eleverna redan kan den bokstav som undervisas om. Det innebär att undervisingen inte utgår ifrån individens kunskaper och behov. Eleverna arbetar med bokstavsräckor, det vill säga rader med olika bokstäver, som eleverna får söka efter genom en bokstavs jakt för att finna en bestämd bokstav. Därefter utvecklas bokstavsräckorna till figurativa berättelser. Eleverna skriver med alla möjliga bokstäver i en kombination av både gemener och versaler, vilket kallas för spökskrift (Trageton, 2014, s. 116–117). Detta ska föreställa elevernas egna berättelser som sedan får stöttning av läraren som omskriver texterna så de blir läsbara. Stegvis utvecklas texterna till att eleverna kan ljuda fram ord och meningar.

Trageton berättar att eleverna skapar ordböcker med ord som de behärskar och att böckerna kan innehålla olika teman som de därefter ritar bilder till. Ordböcker blir då individanpassade och personliga eftersom böckerna skapas via elevernas engagemang (Trageton, 2014, s. 119–120). Han poängterar att arbetet i förskoleklass bör innehålla givande teman och inbringande lek och inte en pådrivning av läs- och skrivförmågan. Det handlar med andra ord om lekfullt skrivande i början av utvecklingen.

### 3.4.2 Årskurs 1

I årskurs 1 inleds den formella läs- och skrivundervisningen. Trageton skriver att i Sverige är det vanligt att ASL undervisningen börjar i årkurs 1, och om så är fallet bör den tidiga processen som beskrivits innan tillämpas tidigt i denna årkurs. Vidare beskriver författaren att eleverna bör möta främmande texter som de själva inte har skrivit, som exempelvis en klasskamrats text eller en biblioteksbok (Trageton, 2014, s. 131; 139). Detta görs för att eleverna ska få inspiration till sitt eget skrivande. Eleverna arbetar dessutom med olika genrer, ett exempel är brevskrivande texter. Dessa är en betydelsefull aspekt för elevernas skrivande, då det finns en existerande mottagare (Trageton, 2014, s. 141). I denna årskurs börjar eleverna att tillverka sina egna läseböcker. Läseböckerna kan produceras enskilt eller i par. Läseböckerna kan också bilda en antologi där alla elever i klassen får skriva olika delar till den gemensamma boken som sedan trycks på eget förlag. I detta skrivande är innehållet det väsentliga och inte rättstavningen. Genom lek kan denna process bli rolig då läraren kan gå in i olika roller och ge eleverna förslag på skrivandet. När böckerna sedan är färdiga får författarna högläsa boken eller kapitlet som skrivits för klassen. Eleverna samtalar om innehåll och ger feedback på texterna. Läseböckerna placeras sedan i klassens bibliotek så att de kan läsas av alla elever i klassen (Trageton, 2014, s. 154–156; 165).

### 3.4.3 Årskurs 2

När eleverna börjar i årskurs 2 inleds skrivandet med handstil, det vill säga med användandet av pennan. Enligt Trageton (2014, s. 167) har eleverna i detta stadium utvecklat motoriken ytterligare än om eleverna skulle ha använt pennan tidigare. Den fortsatta utvecklingen som eleverna gör i årskurs 2 är att vidare framställa sina texter så de blir mer avancerade. Eleverna arbetar som tidigare med olika genrer, som brevskrivande och diktskrivande. Genom att undersöka yrkesmässiga texter får de kunskap kring exempelvis uppbyggnad av sådana skrifter (Trageton, 2014, s. 168–169). Eleverna utvecklar därigenom sitt genreskrivande och texterna blir allt längre. I detta skede börjar eleverna intressera sig för stavning och hur ord stavas korrekt. Denna stöttning får de genom läraren eller klasskamraterna. De kan också använda sig av rättstavningsprogrammet på datorn men då som avslutning på den färdiga texten. Trageton föredrar dock att eleverna kommunicerar och för dialoger genom att samtala med varandra för att finna svar på deras funderingar kring de svårstavade orden och få sina förklaringar (Trageton, 2014, s. 172–173).

Skapandet av faktaböcker är tämligen förekommande i årskurs 2. Trageton menar att det är en krävande process för elever som ska söka information på internet. Det är därför lättare att ha fysiska böcker tillhanda. Genom att ha ett större utbud av böcker kan eleverna bli inspirerade och gynnade att skriva ännu mer (Trageton, 2014, s. 175–176). Den respons som eleverna får på sina arbeten sker oftast genom muntlig kommunikation, men kan även ske skriftligt av kamrater eller lärare. Trageton betonar att det är elevernas lärande som står i fokus och den stöttning som

eleverna behöver kommer från läraren som ska hjälpa dem vidare genom att ställa krav på deras skrivande (Trageton, 2014, s. 181–182).

### 3.5 Övrig litteratur om digital läs- och skrivinlärning

Westlund (2017, s. 205; 207) skriver att digital teknologi ökar i samhället och att datoranvändandet växer. Det är därför bra om elever arbetar med digitala texter lika väl som papperstexter. Hon framhäver också att det är viktigt att inte glömma bort att elever lär sig genom fysiska material och föremål, såsom lera och klossar, men även genom nyfikenhet och lärande utanför klassrummet. Det är därför viktigt att ha en öppen syn på hur digitala verktyg kan användas och stödja eleverna.

Trageton (2014) förespråkar att eleverna ska arbeta i par och liknande menar Westlund (2017, s. 217) att parskrivande är något som de tränas i, som framför allt skapas genom samspel mellan eleverna i högre grad än när de skriver med papper och penna. Taube (2011, s. 140) framhåller också att parskrivning kan bidra till att eleverna känner meningsskapande, då de får omvandla budskap till flera mottagare med hjälp av skrivandet på dator. Taube berättar att eleverna genom egna erfarenheter har visat att gemensamt skrivande varit positivt. Då de skrivit på dator har flera elever som tidigare haft svårigheter blivit motiverade att forma bokstäver, vilket har lett till att deras texter blivit lika fina som övriga klasskamraternas texter (Taube, 2011, s. 67).

## 4 Tidigare forskning

I detta kapitel behandlas tidigare forskning angående studiens ämne ASL. Inledningsvis ges en kort framställning om litteratursökningen, därefter en kortare övergripande sammanställning av forskningsgenomgången. Detta åtföljs av två avsnitt om olika studier som belyser de effekter som framkommit genom arbetet med ASL samt hur lärare uppfattar och använder digitala skrivverktyg som ASL.

### 4.1 Litteratursökning

Detta avsnitt ger en beskrivning av hur litteratursökningen gått till. Det som studerats består av vetenskapliga artiklar som tagit upp relevant och intressant forskning kring ämnet ASL. De vetenskapliga artiklar som använts hittades genom olika sökningar på databaserna LIBRIS, Summon och ERIC. LIBRIS användes även till hjälp för att skapa referenser. De vetenskapliga artiklarna som jag hittade ansåg jag vara relevanta för denna studie. Artiklarna kontrollerades för att säkerställa att de var referentgranskade. För att underlätta sökningarna användes utvalda sökord, vilka för denna studie var: *att skriva sig till läsning, ASL, Integrated Write to Learn, iWTR, write to read*, etcetera.

## 4.2 Övergripande sammanställning av forskningsgenomgången

De kommande artiklarna som redovisas är artiklar som beskriver ASL-metoden, inspirerade av Trageton (2014). De framskrivna studierna tar upp datorn som skrivverktyg som är av intresse för min egen forskning, då användandet av dator är starkt förekommande genom arbetssättet som undersöks. De gemensamma effekter som framkommit genom Agélii Genlott och Grönlund (2013), Takala (2013) och Hultin och Westmans (2013) undersökningar, är att de alla har framställt att elevernas texter avsevärt har förbättrats genom skrivandet via datorn. I motsats till detta framkommer det i Dambers (2013) studie att lärarnas val digitala verktyg eller papper och penna inte påverkar elevernas skrivprocesser, utan mer handlar om lärares kunskaper om hur elever lär sig läsa och skriva. Både Agélii Genlott och Grönlunds (2013) studie och Takalas (2013) studie visar resultaten att elevernas motivation och självförtroende bidrog till elevernas skrivande. Genom Agélii Genlott och Grönlund (2013), Hultin och Westman (2013) och Folkesson och Swalanders (2006) studier visar resultaten på att läsningen förbättrades genom arbetssättet.

### 4.2.1 Effekter av ASL-metoden

I en artikel beskriver Agélii Genlott och Grönlund (2013, s. 98) att de har undersökt fyra klassrum i årskurs 1 som arbetar med digitala skrivverktyg respektive en mer traditionell undervisning i Sverige. Dessa klasser delades in i två grupper, en testgrupp på 41 elever och en kontrollgrupp på 46 elever. Studien genomfördes med hjälp av läs- och skrivtest, observationer samt elev-värderingar. Två av klasserna arbetade i par och skrev texter med hjälp av datorn medan de andra två klasserna använde ett mer traditionellt sätt att skriva med papper och penna. Forskarna framhåller att eleverna som använde datorn fick bättre självförtroende då de fick fördelaktigare förutsättningar att skapa sina egna texter. Studiens resultat visar att både läsförmågan och skrivförmågan förbättrades genom ASL-metoden. De såg också att eleverna skrev längre och mer utvecklade texter med bättre struktur, tydligare innehåll och ett mer utarbetat språk. De kunde även se att det fanns fler elever som läste med flyt jämfört med de elever som undervisats i en mer traditionell undervisningsmetod (Agélii Genlott och Grönlund, 2013, s. 102). Den sociala processen ökade även motivationen men förbättrade också elevernas förståelse för hur andra människor producerar sina texter genom det sociala språket. Detta är av intresse för min studie då artikeln tar upp viktiga synpunkter, såsom det sociala engagemanget då eleverna arbetar i par med metoden.

I en liknande studie av Takala (2013, s. 17–23) undersöktes en undervisningsmetod som kallas Reading through Writing (RtW), vilket kan översättas till ASL. Studien genomfördes i Finland via en kvantitativ enkät som gjordes av 22 lärare 7 magistrar. Även en observation samt kvalitativa intervjuer gjordes tillsammans med 21 lärare

och 68 elever. Studien grundar sig i att ett flertal skolor i Finland fick prova ASL-metoden. Både lärare och elever medverkade genom enkäter, intervjuer och observationer. Resultaten från studien visar att undervisningsverktyget som användes gav eleverna inspiration till sitt skrivande samt att eleverna utvecklar en social förmåga. Genom studien framhävs att eleverna kommunicerade med varandra via arbetet och lärde sig gemensamt. Detta ledde till att elevernas motivation ökade och att de skrev längre texter. Liknande resultat framkommer i Agélii Genlott och Grönlunds (2013) studie. I Takalas studie framkommer det att lärarna använde ASL olika mycket beroende på situation och tillfälle. Trots de goda arbetena ansåg lärarna att metoden inte var tillräcklig i undervisningen för att elever ska lära sig läsa, utan de kombinerade med andra metoder som ljudmetoden och helordsmetoden (Takala, 2013, s. 19). Vidare menar Takala att det krävs mer forskning inom området för att öka kunskaperna om metoden.

Även Hultin och Westman (2013, s. 1096) har genomfört en studie i en svensk kommun med etnografisk design där de följt en grupp på 30 lärare i årskurs 1 under en övergång till det mer digitala klassrummet. 8 av lärarna i studien blev även utvalda till att delta i kvalitativa intervjuer som handlade om skillnaderna som blivit på undervisningen sedan digitaliseringen infördes. Utöver dessa metoder skedde även observationer i två klasser under två perioder som hade fokus på digitalisering och litteracitet. Slutligen inhämtades textmaterial från 12 olika elever från de observerade klasserna. I det stora hela insamlades 417 texter som analyserades utifrån form och innehåll. Skolan rustades med digitala verktyg, såsom datorer, smartboards och projektorer. Genom studien introducerades eleverna till att lära sig läsa genom att skriva på datorer i stället för att använda den traditionella metoden att använda papper och penna. Datorerna var försedda med talsyntes och stavningsprogram. Elevernas egenskrivna texter användes sedan som läsmaterial. Av de trettio lärarna som ingick i studien om läskunnighetsundervisningen var de flesta debutanter med metoden. Resultaten visade att läskunnigheten förbättrades, likaså skrivandet av texter. Eleverna exponerade sitt skrivande i olika genrer, såsom berättelser, rapporter, brev och dikter. Efter avslutat projekt var det flertalet av lärarna som övergav det traditionella sättet med papper och penna för att fortsätta använda skrivandet med datorer och fokusera på textproduktionen. Enligt studien hade eleverna lättare att skriva på dator jämfört att skriva med papper och penna då de skriver längre texter. De hade även lättare att korrigera texterna då stavning och grammatikprogrammen markerade vid exempelvis språkfel. Genom arbetssättet tränades eleverna i läsning och skrivning samtidigt. Lärarna såg också tydliga skillnader på elevernas texter både innan och efter projektet.

År 2006 genomförde Folkesson och Swalander (2006, s. 2488–2508) en studie som involverade elever från årskurs 2 i en mindre skola i Sverige. Från början deltog 42 elever i en experimentgrupp, varav två elever med speciella behov samt en nyanländ elev uteslöts ur gruppen. Därav blev gruppens slutliga antal 39 elever varav 22 var

flickor och 17 var pojkar. Av dessa elever hade 27 stycken svenska som modersmål och 12 stycken ett annat modersmål. I studien observerades och undersöktes de elever som använde dator och de som inte gjorde det. Det gjordes även lästester för att kunna mäta detta och det visade sig att eleverna som använde dator hade bättre läsförståelse, både på gruppnivå och individnivå. Resultaten indikerade att särskilda inlärningsmiljöer med mer datoranvändning och självreglering var positivt för läsförståelsen (Folkesson och Swalander, 2006, s. 2505). Studiens slutsats visar därmed på att elever som skriver på dator gynnas i deras läsutveckling. Studiens resultat visade även på att elever i digitala klassrum läser mer än elever i traditionella klassrum. En förklaring till detta är att digitalt skrivna texter är enklare att läsa eftersom bokstäverna då är tydligare. Utöver detta visade det sig att elever som skriver digitala texter diskuterar mer med varandra jämfört med i traditionella klassrum där eleverna till största del arbetar individuellt i deras läromedel (Folkesson & Swalander, 2006, s. 2502).

#### **4.2.2 Lärares användning av ASL**

I studie av Damber (2013, s. 96–107) intervjuas tre lärare samt en förskollärare på en djupare nivå med hjälp av en tematisk och strukturerad intervjuguide. Intervjuerna handlade i stort om lärarnas arbete och undervisning med och utan digitala medel i årskurs F–3. I studien jämför hon en äldre studie med en nyare studie. I den äldre studien användes papper och penna i läs- och skrivundervisningen, medan i den nyare studien användes datorn som skrivverktyg. I båda studierna intervjuades lärare som arbetat i de respektive klasserna. Damber (2013, s. 105) redogör i sin studie för att läskunnighetens karaktär är starkt ansluten till lärarens uppfattningar om läskunnighet och lärande. Lärarnas val av datorer eller papper och pennor som verktyg för att skriva verkar dock inte påverka skrivprocesserna i klassrummet. Damber antar att det beror på lärarens kunskaper och uppfattningar om hur elever lär sig läsa och skriva är grundläggande för klassrumsarbetet. Detta är intressant i fråga om vad respondenterna i min studie visar om lärarens kompetens kring metoden och beskrivningar av deras val av metoder.

## **5 Teoretiskt perspektiv**

I detta avsnitt redogörs för ett sociokulturellt perspektiv som denna studie utgår ifrån.

### **5.1 Sociokulturellt perspektiv**

Den ryske psykologen Lev Semjonovitj Vygotskij (1896–1934) anses vara en stor förespråkare inom sociokulturella perspektiv (Säljö, 2015, s. 90). Synsättet utvecklades då han såg kunskapsprocessen som *mediering*. Mediering innebär att människan skapar *tecken* eller *redskap* för att tolka världen och sedan använder dem

genom kommunikation med andra människor. Dessa tecken fungerar som en stöttning för att förstå medvetandet (Lindquist, 2001, s. 7–8). Olika redskap hjälper alltså människan att kommunicera, såsom fysiska verktyg och språket i sig (Johansson, 2012, s. 53). Vygotskij menar att det främsta redskapet som människan har är språket och det är genom kommunikationen som medverkar till denna förståelse. Människor medierar hela tiden men hjälp av dessa redskap. Vygotskijs bärande tankar handlar om att människan är en biologisk, social, kulturell och historisk varelse. En betydelsefull synpunkt som framhävs är att människan tidigt lär sig interagera med andra (Säljö, 2015, s. 91; 93–94).

Westlund (2017, s. 25; 42) beskriver att inom ett sociokulturellt perspektiv behöver läraren kunskap om att miljön spelar roll för lärandet. Därav bör läraren skapa förutsättningar för eleven, så att lärande kan ske hos individen. Lärandet sker i sociala umgängen, det vill säga tillsammans med andra människor. Ett annat begrepp som kopplas till perspektivet är *appropriering* som innebär att människan tar emot och gör om språkliga uttryck till sin egen förståelse genom de nya redskapen (Johansson, 2012, s. 54; Säljö, 2015, s. 95). Genom ett sociokulturellt perspektiv ses människans utveckling som en social process och inte som enskild process. Ytterligare ett begrepp som genomsyrar det sociokulturella perspektivet är Vygotskijs benämning *den närmaste utvecklingszonen* som är en betydande del av barns utveckling. Detta innebär att en elev befinner sig i ständig utveckling och endast behöver lite hjälp för att ta sig vidare. En mer erfaren person kan då hjälpa eleven att komma längre än den tidigare gjort och till slut kan det leda till att eleven klarar hindret på egen hand. Det betyder att den hjälpare personen talar om hur något fungerar men inte löser det åt eleven (Gibbons, 2016 s. 30–31; Vygotskij, 2001, s. 333). Eleven behöver då befinna sig och vara mottaglig inom sin gräns för utvecklingsnivån (Fridolfsson, 2015, s. 51). Detta leder oss in i ett annat begrepp som förknippas med den närmaste utvecklingszonen, vilket är *scaffolding* som på svenska kan översättas till *stöttning*. Säljö (2015, s. 101–102) beskriver stöttning som en byggnadsställning som hjälper barnet under en viss tid där *appropriering* sker. En lärare kan exempelvis stödja en elev och ju mer eleven klarar av desto mindre stöd kan då ges, eftersom eleven då uppskattas klara sig mer och mer på egen hand. Det är alltså vägen till lärandet som är det intressanta, för när lärare vet var en elev befinner sig är det lättare att stötta lärandet så eleven tar till sig det för att utveckla nya kunskaper.

Historiskt sett har de skandinaviska läroplanerna gått från ett behavioristiskt synsätt till ett sociokulturellt synsätt (Trageton, 2014, s. 18). I och med att eleverna självständigt och tillsammans med andra elever producerar texter, menar Trageton (2014, s. 11) att metoden i stort utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv. Detta sociokulturella synsätt kan kopplas till ASL-metoden då eleverna skriver tillsammans i par och använder språket med varandra genom arbetet. Eftersom eleverna samverkar utvecklas deras gemensamma kunskap med sina texter som skrivs på datorn och ett socialt lärande samspel äger rum. Genom kommunikationen

och tänkandet lär sig eleverna använda olika redskap för att producera en text. Eleverna använder varandra som stöttning och får även stöd från läraren som kan hjälpa eleverna vidare i deras utveckling. Stöttningen kan också vara att datorerna är utrustade med talsyntes för att ska kunna befästa kunskaper som de inte kan. När denna stöttning så småningom inte behövs kan detta tas bort och eleverna klarar ljudningen själva. Med ASL kan exempelvis uppgifter individanpassas efter elevernas egen nivå. Detta kan kopplas till Vygotskiljs begrepp den närmaste utvecklingszonen, som alltså handlar om att utmanas på rätt nivå, då eleverna befinner sig på olika sådana.

## 6 Metod

I detta avsnitt redogörs för studiens metodval genom kvalitativa intervjuer och semistrukturerade intervjuer, följt av urval av respondenter. Därefter beskrivs genomförandet av studien, intervjuerna samt transkriberingarna, följt av en analysmetod. Vidare överläggs de etiska överväganden gällande intervjuer samt studiens validitet och reliabilitet. Avslutningsvis redogörs respondenternas beskrivningar.

### 6.1 Kvalitativa intervjuer

Syftet med denna studie är att undersöka hur sex lärare i årskurs F–3 upplever och beskriver arbetet med ASL-metoden och hur metoden påverkar elevers läsutveckling. Ändamålet är att intervjua flera lärare i årskurserna F–3 för att få ett större perspektiv för arbetet kring metoden. Via intervjuer är det lättare att få fram lärarnas tankar och upplevelser genom öppna frågor, då det är deras uppfattningar som undersöks. Utifrån studiens syfte och frågeställningar anser jag att intervjuer är bäst lämpade för denna undersökning.

Fejes och Thornberg (2015, s. 20) menar att kvalitativ metod innebär att forskaren förstår och tolkar verkligheten för hur andra personer uttalar sig om. Genom kvalitativa intervjumetoder innebär det många gånger att intervjuaren och respondenterna oftast möts i verkligheten för att genomföra intervjun. Larsen (2018, s. 36) förklarar att det finns flera fördelar med denna metod då intervjuaren kan ställa vidare frågor som kan göras tydligare och förhindra missuppfattning till respondenterna som kan tala mer öppet om ämnet. En annan fördel kan vara att det är lättare att nå respondenterna då det äger rum genom en intervju och inte genom en enkät (kvantitativ metod) som kan leda till att fler personer lämnar utan beaktande. Det framkommer även nackdelar med kvalitativ metod då det ofta inte går att generalisera statistik genom metoden, eftersom materialet ofta inte är mätbart. En annan nackdel kan vara att respondenterna och även intervjuaren påverkar intervjuresultatet genom att svara efter vad de tros vara det rätta svaret för att göra intervjuaren nöjd. Det kan alltså förekomma att respondenterna inte svarar sanningsenligt (Larsen, 2018, s. 36; 37). Trots de ovannämnda nackdelarna finns det ett flertal fördelar som gör att jag valt att använda mig av en kvalitativ metod, inte



minst eftersom studien innefattar intervjuer som är menade att undersöka lärares erfarenheter, tankar och upplevelser.

### **6.1.1 Semistrukturerade intervjuer**

Den metod som valdes för denna studie utgår alltså ifrån semistrukturerade intervjuer, som innebär att intervjufrågorna är färdigformulerade, men att själva ordningsföljden och följdfrågorna är anpassningsbara ifall intervjuaren vill utveckla respondenternas svar. Det är alltså intervjuarens ansvar att inhämta relevant information som behövs till studien (Larsen, 2018, s. 139). Intervjufrågorna är noga utformade utifrån studiens frågeställningar. De är också av karaktären öppna frågor. Intervjuaren ställer frågor som inte är ledande, därav ges respondenterna möjlighet att öppet berätta om sina erfarenheter. Enligt Kihlström (2007a, s. 49) är detta ett bra sätt som förstås genom respondenternas uppfattningar. Frågorna innehåller bakgrundsfrågor som kan tänkas vara intressanta för studien samt frågor för att öppna samtalet som uppfattas som något lättsammare. Frågorna innehåller bland annat behörighet, antal år i yrket och hur länge respondenterna arbetat med ASL (Bilaga 2). Det är även viktigt för mig som intervjuare att ha en röd tråd i frågorna som bidrar till att fördjupa respondenternas utsagor. Detta strävar jag efter genom att ställa följdfrågor, som exempelvis "kan du berätta mer?", "varför?" eller "vill du ge ett exempel?". Larsen (2018, s. 36) menar att följdfrågor kan bidra till en bredare förståelse för det som undersöks och därmed uppnå en högre validitet. Mer ingående om hur intervjuerna genomfördes nämns senare i uppsatsen.

## **6.2 Urval av respondenter**

Eftersom studiens syfte är att undersöka hur sex lärare i årskurs F-3 upplever och beskriver arbetet med ASL-metoden och hur metoden påverkar elevers läsutveckling, behövs en viss erfarenhet och kunskap om ämnet, därför har denna aspekt varit i åtanke i urvalet. Detta liknar Larsens (2018, s. 125) beskrivning om ett godtyckligt urval som innebär att forskaren väljer respondenter efter olika kriterier. I denna studie väljs respondenter som har erfarenhet av ASL. Detta sätt kan även ses som ett kriteriebaserat urval som innebär att intervjuaren bestämmer sig för att respondenterna ska uppfylla vissa kriterier som är tänkta för det som ska undersökas, vilket i detta fall är erfarenheter av ASL-metoden samt behörighet som lärare (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 56; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2020, s. 107). Kihlström (2007a, s. 49) framhäver att intervjuaren bör tydliggöra syftet med studien, samt beakta vem eller vilka som ska medräknas i den. Det underlättar alltså om respondenterna har erfarenhet inom området, eftersom deras svar baseras på erfarenheter kan förklaringarna bli mer pålitliga och därmed uppfylla studiens syfte.

## 6.3 Genomförande

Efter utformat urval valde jag att skriva några inlägg på sociala medier via olika lärarsidor med generell information om studien och en förfrågan om att delta i den. De personer som visade intresse bad jag kontakta mig personligen via mejl för att få mer information om studien (Bilaga 1). Därigenom var tanken att nå ut till en större grupp lärare från olika städer runt om i Sverige. Detta gjordes medvetet eftersom skolor kan ha olika ekonomiska förutsättningar som skulle kunna ha en påverkan på deras arbete med digitala medel. För att komma i kontakt med ännu fler respondenter valde jag även att kontakta skilda skolor som arbetar med ASL-metoden. Genom att kontakta olika skolans rektorer avsåg jag komma i kontakt med lärare som var villiga att delta i studien. Rektorerna hänvisade sedan min förfrågan vidare till lärarna. Vissa lärare kontaktade mig direkt och vissa kontaktade jag själv efter att ha fått kontaktuppgifter från rektorerna, där jag bifogade mer information och om deltagandet i studien (Bilaga 1). Larsen (2018, s. 125) belyser snöbollsmetoden som innebär att forskaren vänder sig till personer som tror sig vara kunnig om ämnet. Personerna kan sedan hänvisa forskaren vidare till passande respondenter inom samma ämne. Detta belyser även Christoffersen och Johannessen (2015, s. 55) samt Johannessen, Tufte och Christoffersen (2020, s. 107). På grund av de rådande restriktioner gällande Covid-19 informerades respondenterna om att intervjuerna kan genomföras via nätet om ett fysiskt möte ej kan äga rum. Sammanlagt skickades 34 meddelanden på sociala medier och 64 mejl ut till olika rektorer och lärare runt om i Sverige. Endast ett fåtal besvarade mejl ledde till en vidare kontakt till att delta i studien. På grund av tidsbrist orsakad av bland annat utvecklingssamtal var det många av lärarna som avstod deltagandet i studien.

### 6.3.1 Intervjuerna

Jag gjorde en intervjuguide efter de frågeställningar som studien har. Utifrån ämnen skapades ytterligare frågor för att bättre besvara frågeställningarna. Respondenterna intervjuades med hjälp av denna intervjuguide (Bilaga 2). Eftersom jag utgått från semistrukturerade intervjuer kunde frågorna ställas i annan ordning. Jag upplevde att respondenterna kunde svara på en fråga som parallellt också besvarade andra frågor som intervjuguiden innehöll. Vid behov ställdes följdfrågor för att tydliggöra om respondenternas utsagor. Innan mötena påbörjades blev lärarna informerade om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan utan vidare motivering, att intervjun spelades in och att deras svar senare kommer bestå av fingerade namn i resultatredovisningen. Denna information fick de även skriftligt i samband med samtyckesformuläret och informationsbrevet som skickades ut tidigare (Bilaga 1). Alla enskilda intervjuer genomfördes via en digital plattform anpassat där vi båda kunde se varandra. Respondenterna valde själva tid och datum för intervjun inom tidsramen som Högskolan Dalarna hade föreslagit. Intervjuerna varade i ca 30–50 minuter. Jag upplevde att intervjuerna var avslappnade och inte stressande. Efter samtliga intervjuer ställde jag några utvärderingsfrågor om hur respondenterna

kände efter samtalet, ifall de ville tillägga någonting och om de fick framföra det de ville. Som svar på mina frågor kände respondenterna sig nöjda och upplevde att intervjun gick bra. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 87) beskriver detta som ett slags avslutande kommentarer när intervjuaren ställer respondenterna frågor om eventuellt oklarheter eller förtydliganden kring intervjun eller om någonting ville tilläggas.

### **6.3.2 Transkribering av intervjuerna**

Eftersom intervjuerna spelades in fick jag möjlighet att kunna transkribera och analysera ytterligare då jag kunde gå tillbaka och lyssna på de sparade inspelade filerna. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 92) belyser att det är vanligt att använda sig av ljudinspelningar, eftersom det kan vara svårt att komma ihåg allt som sagts under intervjun. Transkriberingen påbörjades direkt efter de enskilda intervjuerna med hjälp av ljudinspelningarna.

## **6.4 Analyismetod**

Efter transkriberingen och insamlingarna började jag koda och kategorisera. Hartman (2004, s. 287–288) framför att en analys oftast genomgår två moment, nämligen kodning av data och tolkning av data. Kodning av data innebär att inhämtandet av materialet reduceras och kategoriseras. Han menar att först måste begrepp plockas ur texten som kan tänkas vara innehållsmässigt intressanta. Därefter kategoriserats olika betydandesamband som kan underlätta arbetet med tolkningen. Detta gjorde jag genom att färgmarkera med olika färger de delar som var av intresse för mina frågeställningar. Efter samtliga intervjuer kunde jag se vissa samband med respondenternas utsagor då transkriberingen gav en helhetssyn. Hartman (2004, s. 286) påpekar att analysarbetet kan påbörjas först när transkriberingen är klar. Jag läste och granskade transkriberingarna ett flertal gånger för att inte missa något. De stycken eller meningar som var relevanta och märkbara för min studie sorterade jag och färgmarkerade för att se likheter och skillnader med deras svar. Efter kodningen ska innehållet slutligen tolkas. Det innebär att tolkningen av data ska leda till en teori, det vill säga att allt material sammankopplas till varandra (Hartman, 2004, s. 288).

## **6.5 Etiska överväganden**

Innan studien genomfördes gjordes en anmälan om studenters behandling av personuppgifter till dataskyddsombudet (Bilaga 3).

Vetenskapsrådet (2017, s. 8) skriver om olika aspekter som forskare bör beakta och ta hänsyn till gällande de undersökningar som görs. Dessa aspekter och regler handlar om att forskaren alltid ska tala sanning om sin forskning samt avsiktligt granska och framföra utgångslägena för sina studier. Det handlar också om att forskaren ska öppet framföra sina metoder, resultat och kommersiella intressen. Det

är även viktigt att forskaren inte får stjäla någon form av forskningsresultat från andra människor, utan forskaren ska själv hålla god struktur på sin egen forskning genom dokumentation och förvaring som sker på ett säkert sätt så ingen annan kan ta del av personuppgifter. Andra viktiga aspekter som forskaren ständigt ska sträva efter är att förvalta sin forskning utan att skada människor, djur eller miljö samt beakta och se objektivt i sin granskning av andra människors forskning.

Några begrepp som Vetenskapsrådet (2017, s. 40–41) belyser handlar om *sekretess*, *tystnadsplikt*, *anonymitet* och *konfidentialitet*. Anonymitet handlar om att ingen ska kunna identifieras eller sammankopplas med det insamlade dataredovisningen genom att blotta individens identitet. Konfidentialitet betyder att de uppgifter som insamlats kommer att värnas om och inte skingras till någon utomstående. Dessa fodringar har alltså olika innebörder, men den gemensamma grundläggande avsikten handlar främst om att skydda individen för att inte utelämnas eller skada någon respondent som medverkar i studien. Anonymitet och konfidentialitet är aspekter kommer tas i beaktning, såsom att deltagarnas namn har avidentifierats. Respondenternas anonymitet är viktig att värna om och därför kommer inte deras riktiga namn att nämnas i uppsatsen. Däremot kommer lärarna att benämnas med fingerade namn för att tydliggöra för läsaren. Under intervjuerna valde jag även att avvara om vilken skola de arbetar på, eftersom det inte är relevant för min studie. Detta styrker även hur respondenternas anonymitet och konfidentialitet har beaktats. I informationsbrevet fick respondenterna information angående studiens syfte samt skriva på ett inhämtat samtycke för de som valt att medverka i studien. De erhöll även upplysning om att intervjun önskades spelas in och att de när som helst fick avbryta sin medverkan i studien. Efter slutförd studie kommer all information och material från respondenterna kasseras.

## 6.6 Validitet och reliabilitet

Det finns två begrepp, nämligen *validitet* och *reliabilitet* som är anknyta till forskningsstudier och dess processer. Dessa två begrepp är kriterier som är viktiga för både kvalitativ och kvantitativ forskning. Med validitet menas att kvalitén på studier är god respektive mindre god. Larsen (2018, s. 35–36; 129) beskriver att validitet handlar om information som är giltig eller inte. Dock handlar det främst om relevansen för studien. Om studien har hög validitet kan det bero på om studien är väl förberedd och att intervjuaren ställer rätt typ av frågor för att nå på djupet i det som undersöks. Genom denna studie anser jag validiteten vara relativt hög eftersom alla respondenter redogör för samma metod, det vill säga ASL. Det ställdes även samma typ av frågor och förberedelserna var densamma.

Fejes och Thornberg (2015, s. 259) menar att reliabilitet handlar om huruvida en studie har tillförlitlighet eller trovärdighet. Reliabilitet innebär alltså i en studie att den är noga utförd och betrodd. Vid kvalitativa metoder kan det vara svårt att genomföra en studie flera gånger och komma fram till samma resultat, eftersom det inte går att mäta i samma mån som i kvantitativa metoder (Larsen, 2018, s. 131).

Denna studie grundar sig i lärarnas erfarenheter och därför kan svaren skilja sig något beroende på hur de arbetar med metoden. I en ny studie med andra respondenter skulle resultaten förmodligen inte vara densamma. För att öka reliabiliteten i denna studie har jag valt att spela in respondenternas svar under intervjuerna. Kihlström (2007b, s. 232) menar att detta sätt är bra för att höja studiens reliabilitet, då allting som sagts under intervjun kommer med. En annan fördel med inspelningar är att intervjuaren kan gå tillbaka och lyssna på respondentens svar ifall intervjuaren tolkat något felaktigt vid mötet. Detta har tagits i beaktning i de tidigare nämnda etiska överväganden som respondenterna fått information om innan studien, närmare bestämt att materialet som inhämtas kommer att ske genom inspelning och sedan kasseras vid avslutad uppsats.

## **6.7 Beskrivning av respondenterna**

Respondenterna är avidentifierade och har uppkallats med fingerade namn för att underlätta för läsaren. Nedan framgår en framställning av respondenterna utifrån deras egna uppgifter om hur lång erfarenhet de har av professionen och arbetet med ASL-metoden. Alla respondenter är oberoende varandra och bor i olika städer runt om i Sverige såsom, Sydsverige, Västsverige och Mellansverige.

### **Anna**

Anna är behörig F-6 lärare i ämnet svenska och har arbetat ganska länge som lärare. Hon har arbetat sex år med ASL-metoden. I dagsläget undervisar hon i en årskurs 1, där eleverna började använda metoden redan i förskoleklass. De använder sig av metoden i sin undervisning idag eftersom hela skolan arbetar med arbetssättet.

### **Caroline**

Caroline är behörig F-3 lärare och har arbetat länge som lärare. I cirka tolv år har hon arbetat med ASL-metoden. I den nuvarande förskoleklassen hon undervisar i idag började eleverna använda metoden i höstas. Flera lärare på hennes nuvarande skola arbetar med metoden.

### **Elisabeth**

Elisabeth är behörig förskolelärare och har lång erfarenhet av att arbeta i förskoleklass. I ungefär åtta år har hon arbetat med ASL-metoden då det introducerades på hennes nuvarande skola.

### **Marie**

Marie är behörig F-3 lärare och har arbetat några år som lärare. Under hela sin yrkesutövning har hon arbetat med ASL-metoden. Idag undervisar hon i en årskurs 1, där eleverna började använda metoden redan i förskoleklass. De använder sig av metoden i sin undervisning eftersom hela skolan arbetar med arbetssättet.

## Vera

Vera är behörig förskoleklasslärare och har lång erfarenhet inom yrket. De senaste fem åren har Vera arbetat med ASL-metoden. Idag undervisar hon i en årskurs 3, där eleverna började använda metoden i årskurs 1. Alla lärare på hennes skola arbetar med metoden sedan cirka åtta år tillbaka när den introducerades på skolan.

## Ylva

Ylva är behörig F-7 lärare med lång erfarenhet som idag arbetar i en årskurs 3. Eleverna började använda metoden i årskurs 1. För cirka nio år sedan började Ylva använda metoden. Alla på lågstadiet använder ASL-metoden i sin undervisning.

# 7 Resultat

I detta avsnitt presenteras resultaten som framkommit av det insamlade materialet. Nedan redovisas resultaten utifrån studiens frågeställningar. Inledningsvis presenteras *Hur kan ASL-metoden bidra till elevers läsinlärning?* och därefter *Varför använder lärare ASL-metoden?* Avslutningsvis presenteras *Vilka eventuella nackdelar finns med ASL-metoden?* Redovisningen kommer att belysas med illustrativa citat och exemplifieringar som föregås av analys och tolkning.

## 7.1 Hur kan ASL-metoden bidra till elevers läsinlärning?

När frågan ställdes om hur lärarna upplevde förhållandet mellan läsinlärning och skrivinlärning svarade samtliga att de tycker att de båda hör ihop och går hand i hand. Lärarna upplevde att ju mer eleverna skriver, desto bättre blir de på att läsa och ju mer eleverna läser, desto bättre blir de i sin skrivning. Läsning och skrivning är därför inget eleverna tränar på var för sig, utan de hör samman och tränas gemensamt.

Eftersom samtliga av lärarnas elever arbetar med ASL-metoden genom att producera sina texter på digitala verktyg, har de flesta tillgång till och använder talsyntes vid sina skriftliga arbeten. Många av lärarna belyser att detta är en betydande faktor för att eleverna ska kunna lära sig läsa. Vera tror starkt på denna aspekt genom att uttala sig:

... just att man har en ljudsyntes så man kopplar direkt bokstav och ljud, direkt feedback från datorn. Det är styrkan med modellen. Det kan du aldrig få när du sitter och skriver själv med papper och penna då måste du dit som lärare heltiden och i så fall och förtydliga. Men nu hör du ju direkt. Då ljudar ju datorn och då hör man om det blir rätt eller fel.

Vera framhäver alltså att talsyntesen hjälper eleverna att befästa ljudningen bättre. Hon ser det som en stor vinst att höra kopplingarna mellan ljud och bokstav. Ylva som även hon arbetar i en årskurs 3 upplever att eleverna redan kan detta och behöver inte denna stöttning, så hon valt att arbeta utan talsyntesen.

Flertalet av lärarna menar att när eleverna skriver och hör bokstavsljuden kopplar de ihop dem automatiskt både när de skriver och läser. De lär sig hur bokstäverna ska låta som därpå leder till att dem lär sig ljuda bättre. Elisabeth berättar att hennes elever brukar diktera efter avslutat skrivarbete. Eleverna läser alltså in sin färdiga text genom att spela in sin röst i ett program som heter Book creator. Elisabeth konstaterar att:

De pratar alltid in vad de har gjort och skrivit ... så att det blir att dem skriver sig till läsning helt enkelt.

I och med detta skrivande påpekar majoriteten av lärarna att eleverna skriver i så kallade skrivpar. Då arbetar eleverna två och två och turas om att skriva på den digitala utrustningen. Anna berättar att eleverna vid den gemensamma textproduktionen även får en ömsesidig läsupplevelse. Vidare berättar lärarna att sammansättningarna av paren kan se lite olika ut beroende på hur långt eleverna har kommit i sin utveckling. Samtliga lärare berättar att det är lärarna själva som bestämmer dessa par. Ofta sätts paren samman med en elev som har kommit lite längre i sin läs- och skrivutveckling med en som behöver lite mer stöd. Ylva beskriver det så här:

I början försöker ... vi brukar tänka tjej - kille, de har lite olika fantasier och vi tänker ofta att en stark och en som mer behöver hjälp. Sen kan man se att vissa trivs väldigt väl med att den andra tar över. Någon av dem måste dra i alla fall.

Caroline har liknande tankar och menar att:

Ibland är de jämbördiga utvecklingsmässigt, ibland är den ena lite starkare än den andra, men det skiftar lite. Vi har alltid en pedagogisk tanke vem vi sätter med vem. Det kan även vara sociala aspekter.

Eleverna ges möjligheterna att kommunicera med en klasskamrat för att samarbeta. Detta är något som lärarna klarlägger som en viktig synpunkt, där eleverna samspelar och samarbetar när de arbetar tillsammans. Samtliga lärare framför vikten av att låta eleverna samtala och resonera genom de gemensamma arbetena. De flesta beskriver att eleverna samtalar och försöker lösa svårigheter tillsammans genom att hjälpa varandra att komma framåt och stötta varandra. Caroline menar att detta fungerar i de flesta situationerna.

Det framkommer att lärarna upplever att eleverna bland annat lär sig turtagning, språkets struktur och samarbete genom att höra och lära av varandra. Det är lite varierande i hur mycket eleverna skriver i skrivpar ifrågakommande individuellt. Några av lärarna menar att ju äldre eleverna blir desto mer enskilt skriver de.

När jag frågade respondenterna vilka möjligheter eleverna ges genom metoden för att utveckla sin läsning framkom även andra svar såsom, meningsfullhet och motivation. De flesta av lärarna menar att det är en betydande roll för eleverna att de är medvetna och motiverade till varför de arbetar som de gör. Det är alltså betydelsefullt att det eleverna skriver känns meningsfullt och att det finns mottagare som kommer att läsa deras arbeten. Caroline menar att:

Såklart motiverar de sig genom att det blir viktiga texter för dem. Det är viktigt att skriva och få fram de jag vill och det gör ju också att man vill och då lär man sig läsa liksom. Det här med meningsfullhet, att det är viktigt det jag gör.

Några av lärarna belyser att skrivverktygen är en betydande faktor som gör att eleverna blir mer motiverade och vilja skriva. Det framkommer även att eleverna känner sig oftast mer nöjda och stolta för att de tycker det blir fint och snyggt. Lusten och skrivarglädjen finns hos många elever menar Vera som beskrev det som att arbetet blir mer lustfyllt och spännande då eleverna får trycka på tangenter och använda skärmar. Det finns flera fördelar med att använda sig av digitala verktyg för att främja elevernas utveckling. Elisabeth förklarar att hon är:

... helt övertygad om att de är det här som till stor del hjälper dem att haka på det här tåget att lära sig att läsa och att få en glädje i flödet att skriva ... det behöver inte krångla till det för att man har lite jobbigt med att hålla i en penna eller så för att man är motoriskt inte där liksom.

Anna nämner bland annat andra effekter som kan vara betydande gällande elevers läs- och skrivinlärning. Hon understryker att det är viktigt att låta eleverna bekanta sig med texterna, alltså elevnäratexter. Ylva är inne på liknande spår och tycker att det är angeläget att eleverna får möta text tidigt genom att de tillsammans pratar om texterna och analyserar texter som eleverna skrivit. Anna förklarar att hon brukar låta eleverna printa sina texter om de till exempel har skrivit en text om fågeln. Utifrån de utskrivna texterna får de sedan ringa in specifika bokstäver och arbeta vidare med ytterligare uppgifter beroende på vilken nivå de är på. Andra arbetsätt som lyfts fram genom intervjuerna är att både Anna och Vera arbetar med mönstermeningar och ordbilder. Anna uttalar sig så här:



... de jobbar ofta tillsammans och ... har en lärkompis ... man hjälps åt att läsa ... lära sig meningar som upprepar sig, min hand kan, min hand kan, upprepar sig på olika sätt ... de ser likheter i ord, ljudar ordbilder men också kunna se samma ord igen som man har redan ljudat ut så läser de ju bättre med flyt, de barnen som fortfarande måste ljuda vartenda ljud ... behöver kanske inte ljuda på jag kan - läsa, jag kan -skriva, ... jag kan automatisk liksom, mönstermeningar ...

Hon menar att eleverna kan arbeta med en text på så många olika sätt, såsom att de får lära sig ordbilder eller låta eleverna ringa in stavelser. Tids nog behöver inte eleverna ljuda mer utan de bara ser. Hon anser att eleverna blir mer medvetna om hur de läser och till en början tar hjälp av dessa upprepningar. Anna nämner också att hon arbetar med ordlistor. Det innebär att eleverna samlar och skriver egna ord som innehåller eller börjar på den bestämda bokstaven. Därefter berättar hon att eleverna kan arbeta vidare med dessa listor som att till exempel skapa meningar med deras ord.

Ett annat arbetssätt som uppkom under intervjuerna är spökskrift. Detta börjar ofta eleverna med när de inte kan bokstäverna. Då provar de dig fram och bokstäverna har ingen betydelse var de står, men de vill ändå förmedla någonting genom texten. Vera tycker att det blir en lekfull inläring som lockar och passar många elever. Caroline anser även att alla får känna sig nöjda på sitt sätt, när ASL används. I början brukar hon förevisa och sedan berättar hon vad som gjorts och vad det står genom att skriva det under själva spökskriften och sedan utgår från det. Eleverna får därpå göra samma sak och sedan tala om vad deras text eller koder säger. Därefter skriver hon en översättning om vad de har tänkt om texten.

Något annat som uppmärksammades var att både Vera och Caroline har erfarenhet att genom att använda ASL-metoden ges bättre förutsättningar att individ- och nivåanpassa uppgifterna för varje enskild elev.

## **7.2 Varför använder lärare ASL-metoden?**

Caroline belyser att hon inte använder Tragetons ASL-metod renodlat utan skolan har utgått från hans sätt att tänka och sedan utvecklat en egen form som passar dem. Hon upplever att hon erfarenhet att ASL-metoden bidragit till att elever lär sig läsa och menar att metoden är bra för att utveckla sin läsning. Hon uppfattar att många elever tillgodoses via användandet av digitala verktyg. Eleverna behågs skriva på ett intresseväckande och lustfyllt verktyg, som dessutom kan leda till att läsningen främjas. Medan Anna, Marie och Vera berättar att de valt att arbeta med metoden för att skolan arbetar med det arbetssättet. Marie påpekar att det är rektorerna som hänvisat till användandet av metoden. Valet var alltså inte frivilligt utan skolorna eftersträvar den arbetsmetoden. Trots skolledningens beslut om användandet av metoden ser samtliga lärare fördelar med metoden eftersom den gynnar elevernas utveckling. Anna arbetar med metoden i kombination med bland annat

cirkelmodellen och använder de sätt som passar eleven. Både i Elisabeths och Ylvas nuvarande skolor har tidigare erfarenhet av ASL som resulterade i goda framgångar. I och med detta bestämde sig Elisabeths skola att fortsätta med delar av metoden till sitt eget koncept och

... dragit ur gobitarna ...

eftersom de upplevde att ASL-metoden var till viss del reagerat med handstilen. Större delen av respondenterna arbetar på liknande sätt med metoden när det gäller själva handstilen. De kombinerar handstilen och arbetet med pennan med skrivandet på digitala verktyg, de utesluter alltså inte pennan. Caroline beskriver följande:

Elevernas motorik är inte fullt utvecklad. Genom att forma alla bokstäver får man lägga energi på ... att forma ... i stället kan man använda IKT verktyget tills man har koll på bokstäverna och sen börjar ... lägga in ... så vi utesluter inte pennan. Vi är inte så renodlade.

Även Marie omtalar detta genom att säga:

När eleverna lär sig skriva så sent med penna ... ända till tvåan för att lära sig forma, nej det tror jag inte alls på, de är liksom för stora, det ska liksom ha kommit i gång redan, nej pennan är en jätteviktig del ... för att kunna ... forma, när de kommer i tvåan ska de ... kunna det. Så det ser jag som en nackdel ... de ska börja med det innan i tvåan.

De två lärarna Vera och Ylva berättar att de följer ASL-metoden och arbetet kring undervisningen om formningen av bokstäver som påbörjas i årskurs 2. Något som Vera berättar att:

Det tar så oerhört mycket kraft bara av att forma de där små bokstäverna för hand. Så det tar överhand och att det blir för jobbigt och eleverna blir trötta. Men nu med det digitala hjälpen så är de momentet förbi. Vi jobbar ingenting med penna eller bokstäver överhuvudtaget i årskurs ett.

Däremot tränar eleverna sin finmotorik på andra sätt. De arbetar mycket med pennan när de ritar, till exempel när de har skrivit en digital text med en tillhörande bild. Sedan arbetar de med finmotoriken när eleverna målar och pärlar. Eleverna skriver även i matematikböckerna. Eva exemplifierar att det är viktigt att eleverna får träna på siffror, eftersom det är en viktig innebörd om de skulle skriva en tvåa eller femma

som vänts åt fel håll. Vera förklarar även att de inte utesluter pennan helt, utan de koncentrerar sig på ett moment i taget.

### **7.3 Vilka eventuella nackdelar finns med ASL-metoden?**

Samtliga lärare beskriver främst att de upplever svårigheter när de digitala och tekniska delarna inte fungerar. Ylva menar att om tekniken inte fungerar så blir det en nackdel. Elisabeth och Vera belyser att de kan vara bra att lärare har en reservplan och en av dem beskriver det som att

... man inte står där med skägget i brevlådan.

Alla lärare meddelar att eleverna sparar sina dokument på internet eller i ett så kallat moln. När inte internet fungerar upplever lärarna att metoden kan bli sårbar. En av lärarna påpekar att det kan bli både frustrerande för eleverna och läraren.

Fyra av lärarna kan även se att vissa elever kan ha svårt med att samarbeta med andra elever. Ylva påpekar att:

Det är ju samarbetet som skulle kunna vara det som kan hindra. Ah, annars vet jag inte.

Vera gör en liknande jämförelse och säger att:

Hinder kan ju var att man bli osams i stället, det leks och tycks på andra tangenter än vad man ska ... de är inte rädda att tycka på knappar så de börja leka.

Detta kan bli en nackdel som påverkar metoden då de ofta arbetar två och två i skrivpar. Anna och Vera berättar också att det är viktigt att eleverna lär sig arbeta med olika klasskamrater men att denna aspekt till en början kan vara besvärligt för dem men de lär sig det med tiden.

## **8 Diskussion**

Detta avsnitt inleds med en metoddiskussion följt av en resultatdiskussion relaterat till berörd litteratur från bakgrundsdelen, tidigare forskning och den valda teorin. Därefter följs ett avsnitt om studiens slutsats och avslutningsvis ges förslag på vidare forskning.

## 8.1 Metoddiskussion

Denna studie utgår från semistrukturerade intervjuer med sex verksamma F-3 lärare som har erfarenhet av ASL-metoden. Två kriterier låg till grund för att medverka i studien: det ena var att lärarna skulle vara behöriga och det andra var att de skulle ha erfarenhet av ASL-metoden. Samtliga respondenter arbetar på olika skolor runt om i Sverige. Jag ville avsiktligt söka lärare från olika kommuner och städer runt om i landet. Detta för att jag ville eftersträva en större bredd och få inhämtat olika arbetssätt och erfarenheter kring metoden. Ambitionen var givetvis också att frambringa studiens validitet så högt som möjligt. Det här styrker Larsen (2018, s. 35–36) som menar att validitet handlar om giltighet och relevansen för studien. Då alla respondenter redogjorde huruvida mycket och lite de använde metoden så hade de alla en gemensam syn på vad ASL-metoden innebär och hur metoden fungerar. Det höjer alltså validiteten i studien eftersom avsikten var att undersöka ASL-metoden.

Som tidigare nämnt använde jag mig av semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att ordningsföljden på frågorna som ställdes till respondenterna kunde justeras och ändras genom intervjuerna. Detta är en av fördelarna med semistrukturerade intervjuer. En annan fördel som jag använde mig av var att ställa uppföljningsfrågor om det behövdes. Larsen (2018, s. 139) menar att detta kan göra att respondenterna utvecklar sina svar. Jag anser att denna metod passade ganska väl gällande att skapa fritt flöde mellan frågorna samt för att skapa avslappnade samtal, vilket eftersträvades. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 85) skriver att respondenterna har en friare tolkning om hur frågorna ställs och kan utveckla svaren beroende på hur de uppfattat frågorna. Jag försökte använda mig av öppna frågor och att ställa samma frågor till alla respondenter. Detta gjorde i sin tur det lättare för mig vid bearbetningen av de insamlade materialet. Christoffersen och Johannessen (2015, s. 85) menar att analysarbetet kan underlättas eftersom intervjuaren kan analysera varje enskild fråga för att se både likheter och skillnader.

För att försäkra att svaren uppfattades korrekt så spelades intervjuerna in, vilket i sin tur påverkade studiens reliabilitet. Det är något som Kihlström (2007b, s. 232) belyser genom att påpeka att studiens reliabilitet då stärks. De svagheter som kan tänkas generellt gällande kvalitativa metoder är vad Larsen (2018, s. 176–177) redogör om tre olika felslut: *intervjueffekt*, *frågeeffekt* och *kontexteffekt*. Intervjueffekten innebär att intervjuaren påverkar respondenten med vissa reaktioner eller uppförande. Det kan leda till att respondenten ändrar sina svar för att hen har blivit påverkad av dessa effekter. Detta har jag haft i åtanke under alla intervjuer och försökt i bästa mån minimera reaktioner, som till exempel att inte visa för mycket reaktioner som påverkar respondenternas svar. Eftersom alla intervjuer spelades in kunde jag i efterhand höra mina reaktioner och frågor som ställes till respondenterna. Målet var att vara objektiv och ta stöd av intervjuguiden. Frågeeffekten innebär att intervjuaren ställer frågor som kan tänkas vara ledande för att få ett specificerat svar. Även denna effekt har jag granskat och tagit i beaktning

gällande min egen roll som intervjuare. Jag upplever inte att jag har gjort detta, eftersom jag följt intervjuguiden. Kontexteffekten innebär att respondenternas svar kan påverkas huruvida andra frågor har ställts tidigare i intervjun. Eftersom jag valt semistrukturerade intervjuer är tanken att ordningsföljden kan variera, men ändå följa liknande struktur i alla intervjuer. Som nämnts tidigare upplevde jag att många av respondenterna svarade på frågor som överlappade varandra eller svarade parallellt på andra frågor som jag hade med i intervjuguiden. Jag upplyste om det genom att berätta att de påbörjat ett svar på en kommande fråga som vi senare skulle återkomma till. Det hade alltså ingen betydelse, men när jag väl återgick till frågan som belysts innan frågade jag ifall de ville tillägga någonting mer. Trots en tidigare pilotintervju, var det här första gången jag utförde semistrukturerade intervjuer och upplevde att efter varje intervju som gjordes kände jag mig bekvämare i rollen som intervjuare.

När det gäller transkriberingarna upplevde jag dem tidskrävande då varje ord dokumenterades. Dock redovisades inte all transkribering i resultatdelen, utan bara det mest relevanta för att ge svar på de frågeställningar som studien har. Den irrelevanta informationen blev därför inte redovisad. Jag känner ingen ånger över valet att använda inhämtningsmetoden, eftersom jag eftersträvade avslappnade samtal och dialog i stället för stela och passiva samtal.

Eftersom intervjuerna genomfördes via en digital plattform kunde vissa svårigheter uppkomma, såsom vissa fördröjningar, fördröjd bild och att ljudet hackade. Detta är en nackdel som inte skulle ha förekommit om intervjuerna gjordes i verkligheten. Det gjorde det ändå möjligt att genomföra inhämtandet av data på ett smidigt sätt än tänkt från början.

En annan svårighet var att finna respondenter till studien. Jag upplevde ändå att jag var ute i god tid med att söka medverkande lärare. Många av lärarna som tillfrågades hade mycket att göra under denna tidsperiod och valde därför att avböja förfrågan. En tanke som slog mig i efterhand var att det möjligtvis hade varit lättare för lärarna att medverka om jag valt att använda enkät, som hade varit mindre tidskrävande. Även observationer hade varit fördelaktigt att använda som ett komplement för att få en bredare översikt om hur respondenternas svar ter sig i jämförelse med vad som händer i klassrummet. Observationer skulle därmed kunna styrka intervjuerna. I och med detta även studiens reliabilitet och validitet ytterligare.

En annan fundering hade varit om respondenterna hade fått tillgång till intervjuguiden innan. Då hade de kunnat förbereda sina svar ytterligare och varit mer förberedda på frågorna. Men detta ser jag inte som en nackdel i mitt inhämtade material eftersom både syftet och frågeställningarna besvarades i tillräckligt hög grad, vilket gav mättnad i datamaterialet.

Sammanfattningsvis anser jag att eftersom jag ville undersöka lärares erfarenheter och upplevelser med ASL-metoden uppnåddes studiens syfte. Jag har strävat efter en transparens genom ett rikligt urval lärarcitat. Jag har även gjort vissa val och förberedelser som exempelvis att säkerställa att intervjufrågorna var

förståeliga och att de inte var ledande för att dels höja studiens validitet, dels studiens reliabilitet. Jag har också reflekterat över studiens brister och styrkor som gör att resultaten anses vara pålitliga. Samtliga personuppgifter har varsamt hanterats i enlighet med Vetenskapsrådets aspekter och förstörs efter godkänd uppsats. Jag har även tagit etiska överväganden i beaktning, såsom att informera respondenterna om att deras deltagande varit frivilligt samt informerat om studiens syfte. Jag anser mig ha förståelse för mina överväganden, då jag redogjort för både för- och nackdelar om studiens tillvägagångssätt.

## **8.2 Resultatdiskussion**

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat genom de frågeställningar som studien har.

### **8.2.1 Hur kan ASL-metoden bidra till elevers läsinlärning?**

I studien framkommer det att lärarna var starkt överens om att både skrivinlärning och läsinlärning hörde samman. De menade att eleverna inte lär sig det ena eller det andra, utan inlärningen sker parallellt och undervisas tillsammans.

I denna studie visar det sig att lärarna upplever att den främsta fördelen med ASL-metoden är det digitala skrivverktygets funktion. Samtliga lärare upplever alltså att eleverna skriver betydligt mer text och producerar efter sin egen förmåga när de får använda ett digitalt verktyg. Liknade resultat framkommer i både Agélii Genlott och Grönlunds (2013, s. 102) och Takalas (2013, s. 21) forskning gällande textinnehållets utbyggnad.

Några av lärarna belyser det framstående arbetet med individanpassade uppgifter som främjades genom ASL-metoden. De ansåg att det var lättare att nivåanpassa vissa uppgifter för eleverna. Mina resultat visar även att lärarna upplevde att eleverna var stolta och hade bättre självförtroende över sina texter. I Takalas (2013, s. 20) studie kunde detta även belysas då hon såg att elevernas motivation och självförtroende ökade och att eleverna fick möjlighet att arbeta utifrån sina egna utvecklingsområden. Liknande kan också kopplas till begreppet den närmaste utvecklingszonen enligt Gibbons (2016, s. 30–31) och Vygotskijs (2001, s. 333) teorier.

En annan framstående fördel som exemplifierades genom resultaten var det gemensamma skrivandets betydelse. I och med detta uppmärksammandes några begrepp utifrån respondenternas utsagor som omnämnde samarbete och stöttning. Dessa begrepp är kopplade till den valda teorin om sociokulturellt perspektiv och de frågeställningar som studien har. Som tidigare nämnt förespråkar Trageton (2014, s. 80) vikten i parskrivningen, då eleverna producerar sina texter tillsammans. Flera av lärarna klargjorde hur betydande det gemensamma skrivandet är, då det bidrar till att eleverna kommunicerar och samspelar om den skrivna texten. Eleverna utbyter bland annat kunskaper med varandra (Vuolle, 2014, s. 60).

Inom ett sociokulturellt perspektiv som omtalats i teorin använder eleverna språket för att kommunicera med varandra genom de gemensamma arbetena. I det

sociala samspelet och lärandet som framkommer lär sig eleverna använda olika redskap för att producera en text (Johansson, 2012, s. 53–54). Mina resultat belyser i likhet med Trageton (2014, s. 172–173) att eleverna är en stor tillgång för varandra, när de hjälps åt och stöttar varandra genom arbeten som sker gemensamt. Även Agélii Genlott och Grönlund (2013, s. 103), Hultin och Westman (2013, s. 1102) samt Takala (2013, s. 21) redogör för liknande resultat i deras studier. Det innebär exempelvis ökad kommunikation och ett större sampel mellan eleverna. Detta kan även kopplas till den närmaste utvecklingszonen, då eleverna får stöttning både från lärare och klasskamrater, vilket som tidigare nämnts, ett sociokulturellt perspektiv kallas scaffolding (Säljö, 2015, s. 101–102).

En annan effekt som lärarna påpekade var att den talsyntes som ofta används med metoden kan ses om en stöttning för elevernas utveckling. Den hjälper eleverna att befästa ljudningen bättre samt höra kopplingarna mellan ljud och bokstav. När denna stöttning inte behövs mer kan talsyntesen succesivt deskalera. Eleverna blir mer självständiga och klarar av skrivningen mer på egen hand.

I likhet med Tragetons (2014, s. 116–117) visar resultaten i denna studie att några lärare använder sig av spökskrift och mönstermeningar. En respondent redogör att eleverna brukar ringa in de bokstäver de arbetar med, detta påminner om Tragetons förklaring om bokstavsräckor som sedan leder till en bokstavs jakt (Trageton, 2014, s. 109–111).

## **8.2.2 Varför använder lärare ASL-metoden?**

I min studie hade flertalet lärare valt att använda och arbeta med vissa delar av ASL-metoden. Även i Takalas (2013, s. 22) studie framkommer det att lärares användning av ASL varierade beroende på situation och tillfälle. Hon redogör även för att metoden inte är tillräcklig i undervisningen, utan behöver kombineras med andra metoder. Det behövs mer forskning inom området (Takalas, 2013, s. 19; 22). Däremot har det visat sig att andra lärare i min studie arbetar med metoden fullt ut. I både Agélii Genlott och Grönlund (2013, s. 98; 102) samt Hultin och Westmans (2013, s. 1097; 1102) studier visar resultaten att elevernas användande av ASL-metoden förbättrades både gällande deras läsning och skrivande avsevärt. Bland annat uppmärksammandes elevernas textinnehåll som jämfördes med kontrollgrupperna, som inte använde ASL, utan en mer traditionell läs- och skrivmetod med papper och penna. Det visade sig att användandet av ASL hade fått rikare resultat. I motsats till detta menar Damber (2013, s. 105) att elevernas skrivprocesser inte påverkas av hur metoden används, utan att det handlar om att lärarens kunskaper och uppfattningar om hur elever lär sig läsa och skriva är grundläggande.

I min studie visar resultaten att flera lärare menar att Tragetons sätt att tänka kring handstilen var begränsat, och därför valde många att använda papper och penna som komplement. Trots det används digitala verktyg i större utsträckning under svensklektionerna. Resultaten påvisar dock flera fördelar med att vänta med handstilen. Lärarna framhäver bland annat att elevernas motoriska förmåga inte är

fullt utvecklad vid lägre åldrar och användandet av digitala verktyg främjar således elevernas svårigheter med formningen av bokstäver. Alla elever gynnas genom metoden oavsett utvecklingsnivå. Även här upplever lärarna att elevernas självförtroende stärks eftersom elevernas texter blir jämbördiga utseendemässigt. Detta belyser även Agélii Genlott och Grönlund (2013, s. 103) och Taube (2011, s. 67) som menar att elevernas texter blir lika välvårdade oavsett barnets motoriska utveckling.

### **8.2.3 Vilka eventuella nackdelar finns med ASL-metoden?**

Den enda huvudsakliga nackdelen som samtliga lärare i studien belyser är när den digitala teknologin inte fungerar. Metoden är väldigt styrd av den digitala utrustningen och därför kan det uppstå problem om den inte skulle fungera. Liknande redogör även Hultin och Westman (2013, s. 197–198) om problematiken med den digitala utrustningen i sin tidigare forskning.

Resultaten visar att några av lärarna upplever att en nackdel kunde vara om samarbetet inte fungerar mellan eleverna. Lärarna menar att de flesta elever klarar det utan problem, medan andra elever har det lite svårare med samarbetet. I ASL-metoden, som ofta innebär att eleverna arbetat i par, kan detta utgöra ett hinder. Eleverna bör inte hämmas i deras utveckling om samarbetet inte fungerar. I sådana fall bör läraren finna andra sätt som fungerar för vederbörande elev. Samtidigt är det viktigt att eleverna lär sig samarbeta med alla, men detta kan ta tid. Ett gott samarbete ökar den sociala förmågan, det vill säga att kunna samverka med andra människor för att förstå och bli förstådd. Det är en framstående kompetens som behövs vidare i livet både inom arbetsliv och samhällsliv. Eftersom det är en fördel att kunna samspela med andra, kunna förstå sociala koder och därmed inte hamna i ett utanförskap.

Som tidigare nämnts ställer flera forskare sig kritiskt till ASL-metoden. Bland annat menar de att det inte finns tillräckligt starka bevis för att elever lär sig läsa genom denna metod. Både Westlund (2017, s. 116) och Fridolfsson (2015, s. 171) menar att elever bör använda handskrivning för att främja sina minnesfunktioner med hjälp av pennan. Det hjälper alltså eleverna att minnas och befästa bokstäverna mellan ljud och bokstav. Vidare ställer sig Fredriksson (enligt Rudhe, 2013) kritisk till att det inte finns några vetenskapliga belägg för att elever blir bättre på att läsa genom att inte använda pennan. Frågan är om det är utelämnandet av pennan som påverkar elevernas inläring positivt, eller om det är användningen av tangentbordet som faktiskt gör det? Om det vore så att användandet av pennan påverkar eleverna negativt och anses vara problematiskt, är det förståeligt att en renodlad ASL-metod är att föredra. Däremot, om det är så att det är tangentbordet som gynnar eleverna så bör det egentligen inte finnas något som talar emot att kombinera metoderna. Det gör att anledningarna till att elevernas utveckling gynnas inte helt kan besvaras utan mer forskning inom ämnet. Trots att de nämnda kritikerna ser detta som en nackdel, upplever lärarna i min studie att användandet av ASL främjar elevernas läs- och



skrivförmåga, samtidigt som många av lärarna i studien anser att en kombination av metoderna fungerar väl.

### 8.3 Slutsats

I studien uppmärksammas och bekräftas mycket av det som togs upp i den tidigare forskningen. Utefter resultaten och diskussionen är jag övertygad om att en rik variation av olika arbetssätt är en fördel. Jag upplever att ASL-metoden är en framgångsrik läsinlärningsmetod som gynnar de flesta elever. Samtliga lärare som medverkat i min studie är positivt inställda till att arbeta med ASL-metoden. Detta kan dock bero på att jag enbart valt att involvera lärare från skolor som medvetet, mer eller mindre arbetar med ASL. Om jag i stället hade valt att involvera lärare från skolor som inte använder ASL, hade svaren kunnat bli annorlunda, eftersom det är möjligt att en del skolor valt bort att arbeta med ASL-metoden på grund av olika anledningar. Min förmodan är att metoden behöver kombineras med andra metoder för att göra rättvisa åt den i undervisningen. Utifrån lärarnas utsagor och egna insikter är det bra att vara beredd på att använda även andra metoder. Jag tycker det är viktigt att lärare har ett stort förråd med olika arbetssätt och metoder som kan stödja och frambringa kunskaper hos eleverna på olika sätt. Skolverket (2019, s. 14) menar en varierad undervisning med olika arbetssätt behövs eftersom alla barn lär sig på olika vis. Eleverna bör få undervisning som främjar kunskapsutvecklingen hos dem. Eftersom alla elever har olika förutsättningar och behov kan denna metod passa många. Trageton (2014, s. 63) menar att elever med läs- och skrivsvårigheter kan övervinna sina svårigheter med hjälp av den talsynten som erbjuds inom ASL. Jonson och Wallin (2016, s. 1) skriver att digitala verktyg kan vara en framstående möjlighet för elever som behöver varierad undervisning då elever har olika förutsättningar att nå kunskapsmålen. Jag önskar att ASL-metoden skulle få större utrymme i skolan och även i lärarutbildningen. Jag, som inom kort är nyexaminerad lärare, är glad att jag fått kunskap om metoden och kommer naturligtvis utforska metoden närmare genom att praktisera metoden med eleverna i mitt kommande arbetsliv inom skolan och följa forskningen inom området.

Trots tidsbrist och brist på andra resurser bör lärare erbjudas fortbildning inom området ASL, då metoden gynnar elevers förmåga att använda digitala verktyg och även gynnar deras läsutveckling. Det är något som eleverna kan ha stor nytta av i högre årskurser och även i framtiden som arbetstagare. De elever som inte har tillgång till digitala resurser i samma omfattning som andra elever, kan genom denna möjlighet utvecklas till tryggare samhällsmedborgare. Om eleverna får möta och använda digital teknologi tidigt, riskerna inte eleverna att hamna i ett digitalt utanförskap, utan i stället införskaffar sig digital kompetens. I det digitaliserade samhället vi lever i idag är det viktigt att eleverna lär sig bland annat att vara källkritiska. Eleverna bör få utveckla kunskaper inom källkritik som innefattar värdefulla diskussioner kring ämnet. Skolverket (2019, s. 8; 259) belyser både digital kompetens och källkritik i läroplanen. Förutom det digitala förmågorna som

främjas, ges eleverna även större förutsättningar till att kunna samspela och kommunicera med andra individer för att hitta lösningar och komma framåt i sin utveckling. Denna aspekt kommer eleverna ha med sig i sin framtida karriär både inom skolan, arbetsliv och privatliv. ASL-metoden kan alltså bidra till att elever utvecklar muntlig kompetens (Trageton, 2014, s. 15). Det är en betydande förmåga som bör behärskas för att verka i vårt samhälle, då vi förväntas att kommunicera och tala inför människor. Eftersom min studie enbart innefattar sex respondenter kan inga allmänna slutsatser dras. Trots detta är min förhoppning att min studie kommer bidra till nya kunskaper och insikter hos lärare som är intresserade av att undersöka ASL-metoden i undervisning. Som tidigare framkommit finns det för lite forskning om ASL-metoden. Min önskan är också att denna studie ska kunna bidra till ökad kunskap och vidare forskning om ASL-metoden.

## **8.4 Vidare forskning**

Respondenterna berättade att eleverna tillfrågas i årskurs tre om de vill skriva sina nationella prov på dator eller med papper och penna. Eleverna erbjuds alltså att välja den metod som de är mest vana vid att använda. Detta var en helt ny information jag inte visste om. Jag anser därför att det skulle vara relevant att undersöka och jämföra elevers texter beroende på vad de har valt att skriva med för verktyg. Det skulle vara intressant att undersöka om det finns vissa skillnader eller likheter mellan de olika arbetssätten. Eftersom tidigare forskning visar att elever skriver både längre och innehållsrikare texter vore det viktigt att utforska detta via de nationella proven. En sådan undersökning kunde fokusera på en eller flera klasser som arbetar renodlat med ASL-metoden och jämföra med en annan klass eller klasser som arbetar mer traditionellt med papper och penna. Frågeställningarna kan involvera frågor som berör likheter och skillnader som kan framkomma genom de olika arbetssätten och hur kan resultaten påverkas samt vad är det som påverkar resultaten.

## Referenser

Agéllii Genlott, A., & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The I WTR method present and tested. *Computers & Education*. Vol. 67: 98–104.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Damber, U. (2013). Write to read in two different practices: Literacy versus technology in Focus. *Journal of Education and Learning*. Vol 2, No. 2: 96–107.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg. (Red.). *Handbok i kvalitativ analys*. 2., utök. uppl. Stockholm: Liber.

Folkesson, A., & Swalander, L. (2006). Self-regulated learning through writing on computers: Consequences for reading comprehension. *Computers in Human Behavior*. 23 (2007), s. 2488–2508.

Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinläring*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (4., uppdaterade uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. (2., [utök. och kompletterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Hultin, E., & Westman, M. (2013). Early Literacy Practices go Digital, Literacy. *Information and Computer Education Journal (LICEJ)*. Vol. 4, No. 2: 1005–1013.

Hultin, E. (2014). Att skriva sig till läsning. I E. Hultin & M. Westman. (Red.). *Att skriva sig till läsning. Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Hultin, E., & Westman, M. (2014). Inledning. I E. Hultin & M. Westman. (Red.). *Att skriva sig till läsning. Erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2020). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (Upplaga 2). Stockholm: Liber.

Johansson, T. (2012). *Den lärande människan: utveckling, lärande, socialisation*. (1. uppl.) Malmö: Liber.

Jonson, U., & Wallin, A. (2016). Digitalisering – grundskola, gymnasieskola Modul: Att leda och lära i tekniktäta klassrum *Del 7: Digitala verktyg för att läsa och skriva*. Hämtad 2020-12-08 från: [www.skolverket.se/digitalisering](http://www.skolverket.se/digitalisering)

Kihlström, S. (2007a). Intervju som redskap. I J. Dimenäs. (Red.). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket- vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB.

Kihlström, S. (2007b). Uppsatsen – examensarbetet. I J. Dimenäs. (Red.). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket- vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber AB.

Larsen, A K. (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. 2. uppl. Malmö: Gleerup.

Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Lindquist, G. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

*Nationalencyklopedin*, digitalisering.

/uppslagsverk/encyklopedi/lång/digitalisering. Hämtad 2020-11-23 från: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/digitalisering>

Rudhe, E. (2013). *Vetenskapligt stöd för ASL? Läraren*. Hämtad 2020-11-23 från: <https://www.lararen.se/nyheter/annat/vetenskapligt-stod-for-asl>

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2020). *Digitalt lärande – för att nå målen*. Hämtad 2020-12-11 från: <https://webbutiken.spsm.se/digitalt-larande-for-att-na-malen/>

Sveriges riksdag. (2015/16). *Sammanfattning av 2015/16RFR:18 Digitaliseringen i skolan – dess påverkan på kvalitet, likvärdighet och resultat i utbildningen*. Hämtad 2020-11-23 från: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/digitaliseringen-i-skolan---dess-paverkan-pa\\_H30WRFR18/html](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/digitaliseringen-i-skolan---dess-paverkan-pa_H30WRFR18/html)

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

Takala, M. (2013). Teaching reading through writing. *Support for Learning. British Journal of learning support*. vol. 28: 1, s.17–23.

Taube, K. (2011). *Barns tidiga skrivande*. Stockholm: Norstedts.

Trageton, A. (2014) *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola.* / Arne Trageton; översättning: Björn Nilsson. Stockholm: Liber.

Utbildningsdepartementet. (2017). *Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet*. Bilaga till regeringsbeslut I:1, 2017-10-19 Hämtad 2020-11-23 från: <https://www.regeringen.se/4a9d9a/contentassets/00b3d9118b0144f6bb95302f3e08d11c/nationell-digitaliseringsstrategi-for-skolvasendet.pdf>

Vuolle, T. (2014). ASL - ett arbetssätt som skapar trygghet och struktur. I E. Hultin & M. Westman. (Red.), *Att skriva sig till läsning: erfarenheter och analyser av det digitaliserade klassrummet*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup. s. 53–68.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, S. L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft. Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

# Bilaga 1



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## Informationsbrev om intervjustudie

Mitt namn är Sarah Vennerström Weinestad och jag läser sista terminen på grundlärarprogrammet på Högskolan Dalarna. Jag skriver just nu mitt examensarbete som handlar om F-3 lärares perspektiv på ASL-metoden. Denna studie syftar till att undersöka hur sex lärare i årskurs F-3 upplever och beskriver arbetet med ASL-metoden och hur metoden påverkar elevers läsutveckling. Syftet med studien är också att synliggöra hur metoden påverkar elevers läsutveckling. Genom studien har jag en förhoppning om att få veta mer om några verksamma lärares erfarenheter och tankar kring metoden. De urval som gjorts för denna studie är att de verksamma F-3 lärarna är legitimerade och har erfarenhet av undervisning med ASL-metoden. För att samla in material till studien kommer intervju att användas. Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Studien kommer att omfatta sex legitimerade och verksamma lärare som undervisar eller har erfarenhet av ASL-metoden i sin undervisning i årskurs F-3. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Om du godkänner ditt deltagande i denna studie undrar jag om du kan tänka dig ställa upp på en intervju som kommer att pågå i högst 1 timme. Intervjun kommer även att innebära att röstinspelning kommer att ske för att underlätta för det kommande arbetet med studien. Du som väljer att delta får också möjlighet att välja tid och plats för intervjun, inom ramen av vecka 5-7, eftersom arbetet med det insamlade materialet måste fortskrida. Om ett fysiskt möte ej är möjligt, går det bra att delta på nätet via en digitalplattform. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna. Den färdiga uppsatsen kan delges om så önskas.

De som väljer att delta i studien kommer att avidentifieras, däremot kommer deltagarna få fingerade namn för att underlätta för läsaren i studien. De insamlade materialet kommer att bevaras hänsynsfullt i min personliga dator som är lösenordskyddad och bara åtkomlig för mig. Eftersom intervjuerna spelas in via min mobiltelefon kommer även de filerna överföras till datorn och därefter raderas från mobiltelefonen efter detta har skett. Allt material som inhämtas kommer att makuleras vid studiens godkännande och avslut. Undersökningen är forskningsetiskt granskad av Forskningsetiska nämnden vid Högskolan Dalarna.

Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt 3 Fastställd av FEN 200429 Dataskyddsförordningen (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat

registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans dataskyddsombud.

För att delta i denna studie behöver du besvara detta mejl genom att ge ditt godkännande att delta. Kom gärna med förslag om tid och plats för intervjun.

Tack för tagen tid!

Med vänliga hälsningar,  
Sarah Vennerström Weinestad

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

**Namn och e-post**

Sarah Vennerström Weinestad, [h17sarwe@du.se](mailto:h17sarwe@du.se) (Student)

Ann-Kristin Pihlgren-Eveli, [akp@du.se](mailto:akp@du.se) (Handledare)

## Bilaga 2



HÖGSKOLAN  
DALARNA

### Intervjuguide

- Är du behörig lärare? Följdfråga: När tog du din examen?
- Hur länge har du arbetat som lärare?
- I vilken årskurs undervisar du i nu?
- Hur länge har du arbetat med ASL-metoden? Följdfråga: Använder du ASL i din undervisning idag?
- När började din nuvarande klass att använda metoden?
- Är det flera på skolan som arbetar med ASL? I så fall, samarbetar ni?
- Vilka möjligheter ges eleverna genom metoden för att utveckla läsningen?
- Vilka fördelar ser du med metoden?
- Vad i ASL anser du är en viktig aspekt för att eleverna ska lära sig läsa?
- Vilka samspel kan förekomma bland eleverna genom ASL?
- Hur ser du på att eleverna börjar med handstil i årskurs 2? Följdfråga: Vilka för/nackdelar finns det?
- Varför har du valt att arbeta med ASL?
- Hur har du införskaffat din kunskap om metoden?
- Hur arbetar du med ASL?
- Hur kan en lektion se ut?
- Arbetar eleverna individuellt eller i skrivarpar? Och varför? Följdfråga: Hur sätts i så fall skrivarparen samman?
- Vilken digitalutrustning finns tillgänglig för elever? Exempel dator;
  - Vilket är det främsta skrivverktyget i ämnet svenska?
  - Hur ofta används datorn? (antal lektioner i veckan)
  - Används talsyntes?
  - Hur samarbetar eleverna med varandra via datorn? Följdfråga: Hur kan eleverna fungera som stöd för varandra genom arbetet?
- Som lärare, vilken roll har du i arbetet med ASL?
- Hur ser du på förhållandet mellan läsinläring och skrivinläring?
- Vilka svårigheter eller hinder kan du se framkommer hos eleverna genom arbetet med metoden?



- Gynnas alla elever av metoden?
- Vilka nackdelar ser du med metoden?

***Följdfrågor:***

- Vill du utveckla?
- Vill du ge ett exempel på vad du menar?
- Hur?
- Varför?
- Kan du berätta mer?

**Utvärderingsfrågor**

- Hur tyckte du att det gick?
- Är det någonting du vill tillägga eller berätta om som jag inte frågat efter?

## Bilaga 3



HÖGSKOLAN  
DALARNA

# Anmälan om behandling av personuppgifter

*Blanketten skickas med internpost eller mejlas till [dataskydd@du.se](mailto:dataskydd@du.se)*

Registret/behandlingen	Uppgifterna nedan gäller: <input checked="" type="checkbox"/> Ny behandling <input type="checkbox"/> Ändring av tidigare anmälan <input type="checkbox"/> Avanmälan
	Register/behandling (t.ex. namn på register, databas, IT-system, forskningsprojekt etc.): Inget systematiskt register
	Ändamål med behandlingen: ① Examensarbete
	Kategorier/grupper av personer som berörs av behandlingen: ② Behöriga och verksamma F–3 lärare
	Källa där uppgifterna hämtas: ③ Av de enskilda själva
	Mottagare/grupper av mottagare som uppgifterna kan komma att lämnas ut till: ④ Jag som skriver arbetet (student), min handledare och examinator
	Hanteras uppgifterna av någon annan part för er räkning, t.ex. av en leverantör av IT-system? <input type="checkbox"/> Ja. Ange i så fall namnet på tredje part: <input checked="" type="checkbox"/> Nej  Om Ja, har ett personuppgiftsbiträdesavtal upprättats? ⑤ <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nej
	Kommer uppgifterna att föras över till tredje land (utanför EU/EES)? ⑥ <input checked="" type="checkbox"/> Nej <input type="checkbox"/> Ja, med samtycke <input type="checkbox"/> Ja, utan samtycke, men med författningsstöd:  Om Ja, ange hur överföringen går till, t.ex. om det sker över Internet:
	Åtgärder som har vidtagits för att trygga säkerheten i behandlingen: ⑦ Datainspektionens råd om säkerhet för personuppgifter iakttas.
Tidpunkt när behandlingen beräknas upphöra: ⑧ När examensarbetet har godkänts	

<p>Laglig grund för behandlingen</p>	<p>Ange enligt vilken eller vilka rättsliga grunder behandlingen kommer att ske:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Den registrerade har lämnat sitt samtycke</p> <p><input type="checkbox"/> Avtal med den registrerade ska kunna fullgöras</p> <p><input type="checkbox"/> Den personuppgiftsansvarige ska kunna fullgöra en rättslig skyldighet</p> <p><input type="checkbox"/> Vitala intressen för den registrerade ska skyddas</p> <p><input type="checkbox"/> En arbetsuppgift av allmänt intresse ska kunna utföras</p> <p><input type="checkbox"/> En arbetsuppgift i samband med myndighetsutövning ska kunna utföras</p> <p><input type="checkbox"/> Berättigat intresse för behandlingen väger tyngre än den registrerades intresse av skydd mot kränkning av den personliga integriteten (inte tillämpligt för myndigheter)</p>			
<p>Övriga uppgifter om behandlingen</p>	<p>Behandlade personuppgifter:  <input checked="" type="checkbox"/> Namn <input type="checkbox"/> Adress <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input checked="" type="checkbox"/> E-postadress <input type="checkbox"/> Personnummer <input type="checkbox"/> Foto</p> <p>Övriga uppgifter som behandlas:  Ljudinspelning/Röstinspelning</p> <hr/> <p>Behandlas känsliga uppgifter (ras/etniskt ursprung, politiska åsikter, religiös/filosofisk övertygelse, medlem i fackförening, hälsa, sexualliv, sexualitet, genetiska eller biometriska uppgifter)?</p> <p><input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nej</p> <p>Om Ja, inhämtas samtycke?  <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nej</p> <p>Om känsliga uppgifter behandlas utan att samtycke inhämtas, ange skälen till behandlingen: ⑨</p> <hr/> <p>Behandlas uppgifter om lagöverträdelse?  <input type="checkbox"/> Ja <input checked="" type="checkbox"/> Nej</p> <hr/> <p>Har den registrerade informerats om registreringen?</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input checked="" type="checkbox"/> Ja  <input type="checkbox"/> Muntligt  <input checked="" type="checkbox"/> Skriftligt  <input type="checkbox"/> På annat sätt: </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input type="checkbox"/> Nej  <input type="checkbox"/> Registreringen är författningsreglerad  <input type="checkbox"/> De registrerade känner redan till att de förekommer i registret  <input type="checkbox"/> Annat skäl: </td> </tr> </table> <hr/> <p>Övriga uppgifter om behandlingen:</p>		<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Muntligt <input checked="" type="checkbox"/> Skriftligt <input type="checkbox"/> På annat sätt:	<input type="checkbox"/> Nej <input type="checkbox"/> Registreringen är författningsreglerad <input type="checkbox"/> De registrerade känner redan till att de förekommer i registret <input type="checkbox"/> Annat skäl:
<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Muntligt <input checked="" type="checkbox"/> Skriftligt <input type="checkbox"/> På annat sätt:	<input type="checkbox"/> Nej <input type="checkbox"/> Registreringen är författningsreglerad <input type="checkbox"/> De registrerade känner redan till att de förekommer i registret <input type="checkbox"/> Annat skäl:			
<p>Uppgiftslämnare</p>	<p>Uppgiftslämnarens namn och befattning:  Sarah Vennerström Weinestad, Student</p> <hr/> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 60%;">Telefonnummer:</td> <td style="width: 40%;">Datum för anmälan: 25/1 2021</td> </tr> </table>		Telefonnummer:	Datum för anmälan: 25/1 2021
Telefonnummer:	Datum för anmälan: 25/1 2021			

- ① Exempel: "Studieadministration", "Personalregister", "Direktmarknadsföring", "Forskning".
- ② Exempel: "Kvinnor i åldern 30-50 år med en taxerad inkomst över 250 000 kr/år", "Sökande till utbildning x", "Anställda".
- ③ Exempel: "Annan myndighet", "Den enskilde själv".
- ④ Exempel: "Andra myndigheter". "Andra enheter inom Högskolan Dalarna".
- ⑤ Det ska finnas ett skriftligt avtal om personuppgiftsbiträdets behandling av personuppgifter på uppdrag av personuppgiftsansvarig.
- ⑥ Tredje land är stater utanför Europeiska unionen (EU) eller Europeiska ekonomiska samarbetsområdet (EES).
- ⑦ Exempel: "Endast behörig personal har åtkomst till registret", "Datainspektionens råd om säkerhet för personuppgifter iakttas".
- ⑧ Ange när behandlingen beräknas upphöra, eller om och i så fall när uppgifterna kommer arkiveras/överlämnas till arkiv.
- ⑨ Exempel: "Forskning som godkänts enligt lagen om etikprövning", "För att vi ska kunna fullgöra skyldigheter inom arbetsrätten", "Till skydd av vitala intressen" eller "För att rättsliga anspråk ska kunna fastställas"