



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Specialpedagogiska perspektiv på språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs

*Special educational perspectives on language development
approach with digital writing as a resource*

Maria Holmqvist
Linda Sernerup

Speciallärarexamen 90 hp
språk-, skriv- och läsutveckling
Slutseminarium 2020-08-27

Examinator: Birgitta Lansheim

Handledare: Anna-Karin Svensson

Förord

Vi, Maria Holmqvist och Linda Sernerup, har gemensamt planerat och genomfört denna studie. Det har varit en givande och lärorik process att tillsammans förkovra oss i något som har engagerat oss under många år. Att skriva detta examensarbete har varit en gemensam resa och vi har båda varit lika delaktiga i alla steg. Vi prioriterade bådars medverkan vid genomförda intervjuer vilket resulterade i många givande samtal under processens gång. De omfattande litteraturstudierna har, tack vare vårt samarbete, utvecklat vår analysförmåga och förmåga att belysa det lästa utifrån olika aspekter samt föra en diskussion kring detta.

Vi vill rikta ett stort tack till alla respondenter som så engagerat har delat med sig av sina kunskaper och erfarenheter. Erica Lövgren och Åke Grönlund har förmedlat viktiga kontakter till respondenter som uppfyllde kriterierna för studien, vilket har varit väldigt betydande för vårt arbete.

Vi vill också tacka Mona Wiklander för en inspirerande telefonintervju som gav oss nya perspektiv på språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs. Det var en stor ynnest att få ta del av en så kompetent speciallärares erfarenheter inom området.

Utan våra familjers stöd och förståelse, samt det värdefulla erfarenhetsutbytet med våra basgruppskamrater, hade det varit mycket svårare att genomföra denna studie. Till sist, ett stort och hjärtligt tack till vår underbara handledare Anna-Karin Svensson som med sin ovärderliga kompetens och ödmjukhet har guidat oss igenom hela processen.

Sammanfattning/Abstract

Holmqvist, Maria och Sernerup, Linda (2020). *Specialpedagogiska perspektiv på språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs*. Speciallärarprogrammet språk-, skriv- och läsutveckling, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Vår ambition med studien är att vidga de specialpedagogiska perspektiven på språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs och på så sätt bidra till att ge bättre förutsättningar till alla elever. Särskilt elever som av olika anledningar befinner sig i språklig sårbarhet så att de får det stöd de behöver i sin läs- och skrivutveckling.

Syftet med studien är att, genom speciallärares och specialpedagogers erfarenheter, belysa språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs ur specialpedagogiska perspektiv. Vidare är syftet att ta reda på hur några speciallärare och specialpedagoger upplever att deras uppdrag ser ut i grundskolans tidigare årskurser F-3, som arbetar med läs- och skrivinlärning med hjälp av digitala verktyg samt på vilket sätt detta har betydelse för deras arbete med specialpedagogiska insatser för elever i läs- och skrivsvårigheter.

- Vilken syn har speciallärare/specialpedagoger på språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs sett ur specialpedagogiska perspektiv?
- Vilka erfarenheter och upplevelser har speciallärare och specialpedagoger av sitt uppdrag i klasser som har det digitala skrivandet som resurs i sitt språkutvecklande arbetssätt?
- Hur upplever speciallärare/specialpedagoger att digitalt skrivande vid läs- och skrivinlärning är ett stöd för elever i läs- och skrivsvårigheter?

Uppsatsens teoretiska utgångspunkt är Vygotskijs sociokulturella teori om att lärande sker i samspel och att språket är vårt viktigaste verktyg för lärande. Elever kan lyckas när de befinner sig i den proximala utvecklingszonen med stöd av scaffolding, språkliga kunskaper genom artefakter och medierande redskap.

Det är en kvalitativ studie, inspirerad av fenomenologi, där vi vill ta del av respondenternas upplevelser och erfarenheter. Empirin är insamlad genom sex halvstrukturerade intervjuer. Intervjuerna spelades in, transkriberades och lyssnades noggrant igenom flera gånger. För att analysera resultatet användes innehållsanalys inspirerad av Graneheim och Lundman (2004). Vi valde ut meningsbärande enheter, kondenserade innehållet och tematiserade det.

Resultatet visar att det inte är datorn som är den bärande faktorn i det språkutvecklande arbetssättet med digitalt skrivande som resurs utan respondenterna menar att det är det specialpedagogiska förhållningssättet. Arbetssättet ska ses som ett förebyggande arbete där den digitala tekniken är en resurs för att kunna genomföra ett språkutvecklande arbetssätt som passar alla elever. Det handlar om att ta ett grepp kring hela undervisningen. Talsyntes och auditiv återkoppling är en stödstruktur för eleverna vilken enligt respondenterna minskar i takt med att behoven minskar. Eleverna får en tydlig fonem- och grafemkoppling med hjälp av talsyntes och knäcker läskoden tidigt. Elever i språklig sårbarhet gynnas av att arbeta i par och att ingå i ett socialt samspel. I dialogen fyller språket en viktig funktion. Speciallärarens och specialpedagogens uppdrag blir att, i nära samarbete med klasslärare, bidra med specialpedagogiska perspektiv.

Det är av stor betydelse för alla elever att lärare hittar arbetsformer i klassrummet som möjliggör att det specialpedagogiska förhållningssättet kan omsättas i praktiken. Möjligheter till samarbete mellan lärare och speciallärare behöver därför utökas och medvetenheten om att elever i läs- och skrivsvårigheter är en gemensam angelägenhet måste höjas. Speciallärarens huvuduppdrag i ett sådant sammanhang innebär att omsätta sin kompetens i praktiken så att den når fler elever. Eleverna får därigenom samma förutsättningar gällande struktur, stöd och kompensatoriska hjälpmedel och ingen behöver känna sig utpekad eller exkluderad. Språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs är ett tillvägagångssätt för att arbeta med tidiga insatser samt att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Det är även gynnsamt för elevernas självkänsla och motivation att befinna sig i ett meningsfullt, kommunikativt och inkluderande sammanhang.

Nyckelord

Digitalt skrivande, inkludering, läs- och skrivinlärning, speciallärarrollen, talsyntes

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
1.1 Bakgrund	7
1.1.1 LTG - Läsning på talets grund - starten till något nytt	9
1.1.2 ASL - Att skriva sig till läsning - en inspirationskälla	9
1.1.3 Sandvikenmodellen	10
1.1.4 STL - Skriva sig till lärande	10
1.2 Syfte och preciserade frågeställningar	11
1.3 Centrala begrepp	11
1.4 Avgränsningar	12
2 Tidigare forskning	13
2.1 Digitalt skrivande i den tidiga skriv- och läsinlärningen	13
2.2 Skriva med penna eller tangentbord	16
2.3 Lärarens kompetens	17
2.4 Specialpedagogiska perspektiv	18
2.5 Muntlig källa – Mona Wiklander (2020-03-09), se bilaga 1	19
3. Teoretisk förankring	21
3.1 Sociokulturell teori	21
4. Metod	23
4.1 Metodval	23
4.2 Urval	24
4.3 Genomförande	25
4.4 Analys och bearbetning	25
4.5 Tillförlitlighet och giltighet	27
4.6 Etiska överväganden	27
5. Resultat	29
5.1 Språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande	29

5.1.1	Delanalys	30
5.2	Skriva med penna eller tangentbord	31
5.2.1	Delanalys	32
5.3	Speciallärares/specialpedagogers uppdrag	33
5.3.1	Delanalys	34
5.4	Betydelsen av speciallärares/specialpedagogers erfarenhet och yrkeskompetens	35
5.4.1	Delanalys	36
5.5	Betydelsen av klasslärares erfarenhet och yrkeskompetens inom läs- och skrivinlärning	37
5.5.1	Delanalys	37
5.6	Sammanfattande analys	38
6	Diskussion	39
6.1	Resultatdiskussion med specialpedagogiska implikationer	39
	Språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs sett ur specialpedagogiska perspektiv	39
	Speciallärares uppdrag – insatser, åtgärder och förebyggande arbete	40
	Elever i läs- och skrivsvårigheter	41
	Avslutande diskussion	41
6.2	Metoddiskussion	42
6.3	Förslag på fortsatt forskning	44
	Referenser	46
	Bilaga 1	51
	Bilaga 2	54
	Bilaga 3	56

1. Inledning

Vårt intresse för läs- och skrivinlärning växte fram under grundlärarutbildningen och vi har båda arbetat med den första läs- och skrivundervisningen sedan dess. Det är ett privilegium att följa elevernas språkutveckling, särskilt att stötta dem och bidra till att de förstår principen för läsning. För ett antal år sedan började vi arbeta enligt arbetssättet *ASL - Att skriva sig till läsning*. Vi var nyfikna på hur vi kunde variera och anpassa undervisningen med digitala skrivverktyg som resurs. Forskare och verksamma lärare är oense om hur mycket det digitala skrivandet gynnar elevers språkutveckling. För att kunna bilda oss en egen uppfattning om detta ville vi själva prova att integrera den digitala tekniken i elevernas tidiga läs- och skrivinlärning.

Vi har nu valt att vidareutbilda oss till speciallärare med specialiseringen språk-, skriv- och läsutveckling. I vårt framtida yrke kommer vi ha många arbetsuppgifter vilka alla innefattar att ge så goda förutsättningar som möjligt till elever som behöver stöd med sin läs- och skrivutveckling. För att kunna göra det behöver vi ha ett specialpedagogiskt synsätt på undervisningen som sker i klassrummet. Vi har valt att undersöka vad pedagoger med specialpedagogisk kompetens har för erfarenheter och upplevelser av att arbeta med språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs. Vår förhoppning är också att kunna tillföra ett kunskapsbidrag inom området.

1.1 Bakgrund

Teorier om läsundervisning, framför allt den tidiga, har debatterats i över 100 år (Trageton, 2014). Under lång tid rådde en djup oenighet mellan forskare om hur läsinlärning går till och hur framgångsrik läs- och skrivpedagogik bör se ut, samt hur läs- och skrivsvårigheter uppstår. Den stora debatten i detta "läskrig" har i huvudsak stått mellan de som förespråkar en syntetisk läsinlärningsmetod och de som förespråkar en mer analytisk metod. En stor utredning av Adams (1994), som skulle avgöra läskriget en gång för alla, gav båda sidor delvis rätt. I utredningen framkom det att det behövs undervisning som kan fokusera på olika delar av läsningen och att skolan ska erbjuda detta stöd genom elevens hela skolgång.

Sedan den digitala tekniken blev en mer naturlig del av undervisningen gavs det möjligheter att integrera digitalt skrivande i den tidiga läs- och skrivundervisningen. Detta genererade i en ny debatt som i korthet handlar om de digitala resurserna är en tillgång, eller ett hinder, för elevernas läs- och skrivutveckling.

Digitalisering är ett återkommande begrepp i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11, 2019) och regeringen antog 2017 en nationell digitaliserings-strategi

för skolväsendet (Skolverket, 2019). Det övergripande målet är att det svenska skolväsendet ska vara ledande i att använda digitaliseringens möjligheter på bästa sätt för att eleverna ska uppnå digital kompetens. Vägen dit kan se olika ut men enligt skollagen ska utbildningen i grundskolan vara likvärdig och ha ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen (Skolverket, 2019:1). Skolinspektionens rapport (2016) visade dock att extra anpassningar och särskilt stöd till elever sätts in alldeles för sent och att de är inte utformade utifrån elevernas behov i tillräcklig utsträckning. Denna rapport ligger till grund för en förstärkning av skollagen genom införandet av *Läsa - skriva - räknagarantin* (Skolverket, 2019a) som gäller sedan den 1 juli 2019. Garantin eftersträvar en likvärdig utbildning för alla elever genom att så tidigt som möjligt hitta och uppmärksamma elever i behov av anpassningar eller särskilt stöd, så att de får rätt stöd i ett tidigt skede. Dessa stödinsatser planeras gemensamt av läraren och personal med specialpedagogisk kompetens genom kartläggning, bedömning, uppföljning och undervisning med stödstrukturer.

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM (2020) belyser vikten av en god läs- och skrivförmåga. Det ska finnas ett systematiskt förebyggande arbete inom skolan och detta arbete är avgörande för elevernas chanser att lyckas. Läs- och skrivinläringen måste prioriteras och få tid. Den viktigaste faktorn för hur elevernas läsande och skrivande utvecklas är lärarens kompetens, förhållningssätt och kunskap om olika metoder (SPSM, 2020).

I examensförordningen för speciallärare (SFS 2017:1111) framgår det att målet med utbildningen är att specialläraren ska ha kunskap och förmåga att självständigt arbeta för elever i behov av särskilt stöd. Plantin Ewe (Bruce, red., 2018) resonerar kring vad specialläraren, med sin kunskap och förståelse för olika typer av sårbarhet i elevernas lärande, kan bidra med i relation till klassläraren och klasslärarens undervisning. Hon menar att det är av stor vikt att specialläraren har förmåga att inta ett helhetsperspektiv, utforska hela lärmiljön och lyfta blicken från individperspektivet för att i samarbete med klassläraren skapa en undervisning som gynnar alla elever. Bruce (2016) pekar på att både elever och lärare kan hamna i sårbarhet. Lärare som möter pedagogiska utmaningar kan sägas hamna i pedagogisk sårbarhet. Specialläraren tvingas därför ta ställning till om det verkligen är eleven, läraren eller lärmiljön som är i behov av särskilt stöd. Brister i pedagogik eller lärmiljö kan nämligen leda till svårigheter för både eleven och läraren. (Bruce m.fl., 2016)

Vår studie behandlar specialpedagogiska perspektiv på digitaliseringens möjligheter i läs- och skrivundervisningen. Nedan beskriver vi kortfattat hur man på olika sätt kan arbeta med språkutveckling med digitala verktyg som resurs, men först följer en kort historisk tillbakablick.

1.1.1 LTG - Läsning på talets grund - starten till något nytt

LTG - *Läsning på talets grund*, Leimar (1976) förnyade läs- och skrivundervisningen i Sverige på 1970-talet och är tydligt inspirerad av den analytiska metoden. Metoden innehåller fem faser: samtalsfasen, dikteringsfasen, laborationsfasen, återläsningsfasen och efterbehandlingsfasen. LTG var lika banbrytande och omstridd på 1970-talet som ASL är idag. Gemensamt för metoderna är att låta eleverna producera elevnära texter, med deras egna tankar och erfarenheter som utgångspunkt. Metoderna har stora likheter men skrivverktygen skiljer sig åt. I LTG används penna och papper och i ASL används digitala skrivverktyg. Bruce m.fl. (2016) anser att elever i språklig sårbarhet drar nytta av att arbeta med ord och begrepp som är bekanta för dem, vilket även Leimar (1976) och förespråkare av ASL framhåller.

1.1.2 ASL - Att skriva sig till läsning - en inspirationskälla

ASL är en läs- och skrivinlärningsmetod som grundades av Trageton (2014) i slutet av 1990-talet och utgår från att skrivande är lättare än läsning. Eleverna lär sig läsa genom sitt eget skrivande och på så vis kan den långa traditionen av läs- och skrivinläring vändas till skriv- och läslärande (Trageton, 2014). Gemensamt för Leimar (1976) och Trageton (2014) är att de båda ville se denna förändring i läs- och skrivundervisningen.

Enligt Trageton (2014) är de digitala skrivverktygen enklare för eleverna att använda i den tidiga läs- och skrivinläringen eftersom de ännu inte är motoriskt mogna att forma bokstäverna för hand. Den formella skrivträningen med penna får vänta till årskurs 2 då kopplingen mellan fonem och grafem är befäst. Trageton (2014) menar att elevernas finmotorik är bättre utvecklad då och att pennan hade utgjort ett hinder för skrivandet innan dess. När eventuella svårigheter associerade med handstil undanröjs kan fokus läggas på att utveckla innehåll istället för att forma bokstäver. Trageton menar att eleverna som en lek med bokstäver ska börja skriva på dator eller surfplatta redan i förskoleklass med hjälp av så kallad *spökskrift* (låtsastext) och *bokstavsräckor* (slumpmässiga bokstavsradar). Eleverna skapar på så sätt texter långt innan de kan alla bokstäver och dess ljud. När eleverna är färdiga med sina texter talar de om för läraren vad de menar med sin skrift. Läraren skriver ner berättelsen medan eleverna berättar. Detta kallas att uttolka texten (Lövgren, 2009). Efter hand som läsutvecklingen fortskrider utvecklas spökskriften till fonologiskt stavade berättelser och vidare till berättelser med reducerad stavning. Eleverna skriver i par och skrivverktyget möjliggör samskrivning genom växelverkan. Läraren har en viktig uppgift att sätta ihop skrivpar som ger optimala förutsättningar för lärande (Alatalo, red., 2016). Inför sitt skrivande planerar eleverna tillsammans i skrivparen hur de ska skriva och vad de ska skriva. Texterna som

skrivs ut på papper, illustreras, läses och bearbetas på olika sätt. Under skrivprocessen kommunicerar de både kring form och innehåll. Texterna produceras utifrån elevernas egna förutsättningar och på så sätt blir läs- och skrivundervisningen automatiskt individualiserad, menar Trageton (2014). Metoden har spridit sig i Sverige och många lärare har praktiserat och vidareutvecklat den. Detta trots att metoden kritiserats från många håll. Numera finns det olika språkutvecklande arbetssätt, med digitala skrivverktyg som lärresurs, som är tydligt inspirerade av ASL.

1.1.3 Sandvikenmodellen

Wiklander (Sjödin & Wiklander, 2015) var först i Sverige att arbeta med ASL i helklass och utvecklade en egen metod för ASL, *Sandvikenmodellen*. Redan från början hade Wiklander ett specialpedagogiskt perspektiv på ASL. Hon förde ihop ASL med talsyntes och talande tangentbord, med målsättningen att alla elever skulle lyckas med sin skriv- och läsinläring. Med dessa hjälpmedel kan eleverna inte bara se utan även höra vad de skriver. De får på så vis omedelbar bekräftelse på sin text och därmed både analytiska och syntetiska lässtrategier i undervisningen. Sandvikenmodellen innebär att eleverna redan från början av årskurs 1 skriver hela meningar. Med hjälp av ljudande tangentbord och talsyntes börjar barnen med textproduktion med en gång, till skillnad mot Trageton (2014) och Lövgren (2009) som först låter eleverna skriva bokstavsräckor och spökskrift. I förskoleklass arbetar eleverna efter Bornholmsmodellen (Lundberg, Rydqvist & Strid, 2018) för att utveckla deras fonologiska - och språkliga medvetenhet. För att eleverna i årskurs 1 ska kunna skriva hela texter innan de formellt lärt sig skriva, skriver de så kallade *mönstertexter*. Eleverna får olika inledningar till meningar att skriva utifrån, t.ex. "Jag kan", "Jag vill". Sandvikenmodellen innebär att man arbetar med elevernas texter på ett processliknande sätt. Eleverna lyssnar igenom texterna och rättar tillsammans med en lärare innan texten skrivs ut. Enligt Wiklander (2015) är det viktigt att eleverna lär sig stava orden från början för att få ordbilderna befästa. När texten är rättad och utskriven i två exemplar läser eleven den själv. En text sparas i klassrummet och en text läses hemma som läsläxa. I likhet med Trageton (2014) börjar eleverna i Sandviken forma bokstäverna med penna i årskurs 2.

1.1.4 STL - Skriva sig till lärande

En annan vidareutveckling av ASL är den vetenskapligt beprövade modellen STL- *Skriva sig till lärande*. Modellen kopplar samman digital teknik med de nyckelfaktorer som enligt forskning är framgångsrika för elevers lärande, till exempel tydliga mål, social interaktion, återkoppling och

självrektion (Agélii Genlott & Grönlund, 2013). Inspiration är även hämtad från cirkelmodellen inom genrepdagogiken (Gibbons, 2018). Förutom att använda datorn som skrivverktyg, utnyttjar STL-modellen modern talteknologi och digitala sociala arenor, t.ex. klassbloggar. Genom att låta texterna stanna i datorn kan de elever som ännu inte knäckt läskoden, eller som har läs- och skrivsvårigheter, fortfarande läsa kamraternas texter och ge återkoppling med hjälp av talsyntes och talande tangentbord. Agélii Genlott och Grönlund (2013) menar att så fort texterna skrivs ut på papper så försvinner viktiga kompensatoriska hjälpmedel för elever som behöver det. STL-modellen vänder sig till elever i alla årskurser.

1.2 Syfte och preciserade frågeställningar

Syftet med studien är att, genom speciallärares och specialpedagogers erfarenheter, belysa språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs ur specialpedagogiska perspektiv. Vidare är syftet att ta reda på hur några speciallärare och specialpedagoger upplever att deras uppdrag ser ut i grundskolans tidigare årskurser F-3 som arbetar med läs- och skrivinläring med hjälp av digitala verktyg samt på vilket sätt detta har betydelse för deras arbete med specialpedagogiska insatser för elever i läs- och skrivsvårigheter.

- Vilken syn har speciallärare/specialpedagoger på språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs sett ur specialpedagogiska perspektiv?
- Vilka erfarenheter och upplevelser har speciallärare och specialpedagoger av sitt uppdrag i klasser som har det digitala skrivandet som resurs i sitt språkutvecklande arbetssätt?
- Hur upplever speciallärare/specialpedagoger att digitalt skrivande vid läs- och skrivinläring är ett stöd för elever i läs- och skrivsvårigheter?

1.3 Centrala begrepp

- **Analytisk läsinlärningsmetod** - Utgångspunkten är helheten och förståelsen står i centrum vid läsinläring. (Tjernberg, 2013)
- **Syntetisk läsinlärningsmetod** - Utgångspunkten är delarna och avkodning står i centrum vid läsinläring. (Tjernberg, 2013)
- **Traditionell läs- och skrivinläring** - kallas också ljudmetod. Stor vikt läggs vid det grammatiska perspektivet, uttal och grammatiskt läsande av text i kombination med förståelse. (Åkerblom, 1988)
- **Språklig sårbarhet** - Ett begrepp som används när den språkliga förmågan inte matchar omgivningens förväntningar och krav. (Bruce m.fl., 2016)

- **Språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs** - Ett samlingsbegrepp som används i uppsatsen för arbetssätt som har sin utgångspunkt i ASL och som sedan har vidareutvecklats genom kommunala satsningar eller på enskilda skolor.
- **Genrepedagogik** - Explicit och stegvis undervisning om språkliga mönster som ska stötta eleverna i att utveckla både sitt vardagsspråk och skolspråk. (Gibbons, 2018)
- **Differentiering/differentierad undervisning** - Undervisning som är planerad och organiserad utifrån elevgruppen och gör lärmiljön tillgänglig för alla. (Wallberg, 2019)
- **Individualisering** - Individuella anpassningar för att tillgodose elevernas individuella behov. (Wallberg, 2019)
- **Inkludering** - Elever i behov av stöd, till exempel barn med funktionsnedsättning, deltar i den ordinarie undervisningen, med så få begränsningar som möjligt. (Wallberg, 2019)
- **Elever i läs- och skrivsvårigheter** - Ett övergripande begrepp som omfattar allt som rör begränsningar när det gäller att läsa och skriva. En gemensam faktor för alla som har läs- och skrivsvårigheter är svårigheten att tillgodogöra sig skriven text. (Myrberg, 2006)

1.4 Avgränsningar

Studien behandlar sex speciallärares och specialpedagogers syn på språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs. Syftet med studien var inte att undersöka arbetssättet som sådant och hur det praktiseras ute på skolorna, utan att ta reda på hur uppdraget ser ut för pedagoger med specialpedagogisk kompetens som är verksamma inom detta sammanhang. Vi har därför inte tagit del av elevers uppfattningar kring arbetssättet. Vi har inte heller intervjuat klasslärare eller varit ute och observerat verksamheternas klassrumspraktik.

2 Tidigare forskning

Att ha god läsförmåga är avgörande för framgång i både skolan, arbetslivet och i vardagen. Konsekvenserna av bristande läsförmåga drabbar inte bara den enskilda individen utan samhället i stort (Graham & Hebert, 2010). Idag finns många digitala verktyg som på olika sätt kan stärka eleverna i den språkinriktade undervisningen. Det finns intresse hos forskare att undersöka om eller hur de digitala verktygen kan bidra i lärprocesser och stötta elever som är i behov av stöd, men det finns inga enkla och entydiga svar.

2.1 Digitalt skrivande i den tidiga skriv- och läsinlärningen

Det finns många studier som är genomförda med syfte att identifiera gynnsamma faktorer för att förbättra elevers läsning. Däremot finns det förvånansvärt få som har studerat hur datorn kan användas som skrivverktyg i syfte att öka elevernas läs- och skrivförmåga. Merparten av skrivforskningen har nämligen sin grund i handskrivning. En, av få, tidiga men mycket omfattande studier som inriktar sig på datorskrivandet i läsinlärningsprocessen är Writing to Read (WTR), ett amerikanskt utbildningsprogram som bygger på idén att det är lättare att skriva än att läsa. Programmet utvecklades på 1980-talet och utvärderades sedan av New York City Board of Education (1990). Barn i totalt 87 skolor i ett tiotal amerikanska delstater i åldrarna fem till sju har utbildats enligt modellen (Trageton, 2014). Enligt utvärderingsrapporten gav metoden god effekt på elevernas skrivförmåga men ingen betydande effekt på deras läsförmåga i jämförelse med andra metoder (New York City Board of Education, 1990). ASL bygger på grundtankarna från Writing to Read (Trageton, 2014).

Tragetons (2005) egen forskning utfördes i 14 klasser i Norge, Finland, Estland och Danmark. Eleverna följdes under tre år, från sex- till nio års ålder. Det var ett aktionsforskningsprojekt där åtta datorklasser jämfördes med åtta klasser som hade haft traditionell läs- och skrivinlärning som undervisningsmetod. Resultatet visade att eleverna som skrev på dator skrev längre och mer omfattande texter, samt lärde sig skriva snabbare än elever som hade undervisats enligt traditionell läs- och skrivinlärning. Graham och Hebert (2010) påvisar i en metaanalys att det finns starka belägg för att skrivande främjar läsförmågan samt att undervisning i skrivande leder till bättre läsförståelse och bättre läsflyt. Studien lyfter fram tre gynnsamma strategier för att uppnå detta: eleverna ska skriva om texter de har läst, elever ska medvetandegöras om texters struktur och eleverna ska producera texter ofta. De positiva effekterna, som skrivandet har visat sig ha på läsning

och läsförståelse, motiverar att skrivande bör användas mer i undervisningen (Graham & Hebert, 2010).

Dysthe (2003) poängterar att de mest gynnsamma effekterna i läs- och skrivundervisning visar sig i kommunikativa och dialogiska undervisningssätt och att de är värdefulla för alla elever. Att skapa text innebär att delta i social interaktion. Lärarens roll är viktig då stödstrukturer skapas genom exempelvis modellering, parskrivande, tydliga instruktioner och responsarbete så att eleverna kan skapa en lärande identitet (Dysthe, 2003). Enligt förespråkarna av ASL (Trageton 2014, Lövgren, 2009) möjliggör de digitala resurserna detta i ett tidigt skede.

Trots att forskningen om ASL är begränsad har det genomförts en del studier under de senaste åren. Takala (2013) har i en studie, som bland annat bygger på enkäter från 22 finska lärare samt två möten då lärare diskuterade sina erfarenheter av arbetssättet, kommit fram till att ASL inspirerar och ökar kreativiteten när elever lär sig läsa och skriva. Det ger dessutom positiva sidoeffekter då elevernas sociala färdigheter utvecklas vid parskrivande vid datorerna, vilket styrker Dysthes (2003) resonemang. Studien ger däremot inget svar på om det är mer eller mindre fördelaktigt att använda dator eller penna i den tidiga läs- och skrivinläringen. Flera av lärarna i studien ansåg dessutom att ASL inte var en tillräcklig metod för läsning och det var ingen av dem som använde den uteslutande. Takala (2013) påpekar dock att lärarna såg fler fördelar än nackdelar med att arbeta enligt ASL. Myrberg (2008) instämmer med Takala (2013) i att ASL uppfyller det meningsfulla, lustfyllda sammanhanget men brister i systematiken som varit central i läs- och skrivundervisningen. Han menar dock att erfarna pedagoger kan lägga till strukturen i efterhand, vilket leder till att "pedagogerna gör ASL framgångsrikt i stället för att ASL i sig själv är framgångsrikt" (Myrberg, 2008).

Hultin och Westman (2014) har bedrivit forskning på den ASL-verksamhet i Sandviken som utvecklades till Sandvikenmodellen. Ur ett didaktiskt perspektiv undersökte de villkoren för läs- och skrivlärandet i årskurs 1 och 2 när arbetsmetoden användes med dator. Det är en kvalitativ studie och metoderna som användes var klassrumsobservationer, observationer av projektmöten, intervjuer med elever och lärare samt analys av insamlade elevtexter. Ingen kontrollgrupp användes för att jämföra måluppfyllelsen. Deras forskningsresultat visar att arbetsmetoden och digitaliseringen förändrade lärarnas läs- och skrivundervisning och synsätt radikalt, både gällande struktur, rutiner, metoder och läromedel. De såg att de två lästraditionerna analytisk och syntetisk metod, sammanvävdes i den tidiga skrivningen på dator. Utgångspunkten är helheten i texten, innehållet, men datorn ger även individuellt fonologiskt stöd via talsyntes.

I Uppsala kommun genomfördes 2011–2014 ett projekt med två klasser som gick ut på att pröva användningen av datorer som stöd i den tidiga läs- och skrivundervisningen. I Libergs (2014)

analys och utvärdering framkom det, likt Tragetons forskning (2005), att elevernas skrivande kom igång tidigare jämfört med om de skulle ha skrivit för hand. Det framkom också att framför allt stavning, uppdelning av ord och markering av meningar förbättrades väsentligt redan under årskurs 1. Liberg (2014) menar att detta dels beror på lärarnas arbete med att systematiskt stödja den här utvecklingen och dels på användandet av ordbehandlingsprogram i kombination med talsyntesprogram. Det gick dock inte att säga att datoranvändandet i den tidiga läs- och skrivutvecklingen skulle ha en avgörande betydelse. Men Liberg (2014) menar ändå att studien visar att elever som undervisas enligt ASL redan från början får ett funktionellt sammanhang i sitt lärande av hur bokstäver låter, ser ut och heter. De ingår i ett sammanhang av textskapande vilket bygger upp en självkänsla av att vara skribent. Elevernas eventuella motoriska problem undanröjs omedelbart och genom talsyntesprogram får de snabb respons om de skrivit rätt bokstav. Eleverna går relativt snabbt fram i sin utveckling att knäcka läskoden. Lärarna i de båda klasserna i studien menar att det blir en vardaglig aktivitet att använda dator i klassrummet. Detta gynnar de elever med särskilda behov som använder specifika träningsprogram. De kan göra det i klassrummet och behöver inte känna att de avviker från klasskamrater på något sätt.

Detta ligger i linje med Parrs (2012) studie som visar att användandet av talsyntes, som ett komplement till undervisningen, är ett stöd i lässituationer och ger elever bättre läsförståelse, självkänsla och självförtroende (Parr, 2012). Studien bygger på observationer av 28 elever som observerades före, under och efter implementering av talsyntes under en period om åtta månader. Parr (2012) drar slutsatsen att om talsyntes blir en naturlig del i klassrummet kan den bli ett livslångt hjälpmedel. Slutsatsen ligger i linje med en finsk studie av Saine, Lerkkanen, Ahonen, Tolvanen och Lyytinen (2011) som visar att talsyntes är ett fördelaktigt stöd när elever har svårt med fonologisk medvetenhet och avkodning. Saine m.fl. (2011) studerade elevers läsutveckling och stavningsförmåga från årskurs 1–3 och fann att barn i riskzon för läs- och skrivsvårigheter drar nytta av datorbaserad träning av fonem och grafem för att knäcka läskoden. Elever visade också bättre progression i sin stavningsförmåga i årskurs 3 än de elever som fått mer traditionell undervisning. Forskarna drar slutsatsen att en integrerad undervisning med bokstavskunskap och fonologisk medvetenhet förbättrar både läs- och stavningsfärdigheter (Saine m.fl., 2011).

Agélii Genlott och Grönlund (2013) har genomfört en pilotstudie för att undersöka effekterna av STL. De har använt två kontrollgrupper med elever från årskurs 1. En grupp arbetade med mer traditionell läs- och skrivinläring utan digitala verktyg och den andra gruppen elever arbetade efter STL-modellen. Studien visade en marginell höjning av STL-elevernas läshastighet. STL-eleverna hade dock i jämförelse med den andra kontrollgruppen längre och mer innehållsrika texter vilket också kan ses i studier med klasser som arbetar enligt ASL, till exempel Hultins och

Westmans studie (2014). Elevernas texter hade dessutom bättre stavning och var mer grammatiskt utvecklade.

I den senaste studien av Agélii Genlott och Grönlund (2016) jämfördes 500 elevers resultat i de nationella ämnesproven för svenska och matematik i årskurs 3. STL-elevernas resultat jämfördes med två kontrollgrupper, elever som jobbade traditionellt och inte särskilt integrerat med digital teknik och elever som hade tillgång till digital teknik men inte arbetade efter STL eller annan strukturerad modell eller metod. Testgruppens resultat var betydligt bättre än kontrollgruppernas i både matematik och svenska. Elever i läs- och skrivsvårigheter, elever i andra språkliga svårigheter, elever med finmotoriska svårigheter samt elever med långsam kunskapsutveckling presterade signifikant bättre i testgruppen jämfört med kontrollgrupperna. Med hjälp av talsyntes kunde dessa elever ta del av klasskamraternas texter. Vidare kunde de med hjälp av talande tangentbord skriva texter efter deras egen förmåga samt ge kamraterna återkoppling. Den grupp som presterade sämst var den som hade tillgång till datorer men inte arbetade enligt någon strukturerad modell med kommunikation, social interaktion och formativ feedback som viktiga komponenter. Resultaten blev alltså inte bättre bara för att det fanns tillgång till digital teknik utan tvärtom sämre eftersom implementeringen saknades.

2.2 Skriva med penna eller tangentbord

Fredriksson (2012) ifrågasätter betoningen på att eleverna bara ska använda tangentbordet för att lära sig läsa och skriva. Han är en av de forskare som anser att det inte finns tillräckligt vetenskapligt stöd för att eleverna blir bättre på att läsa bara för att de inte får skriva för hand. Han anser däremot att det är positivt för eleverna att använda pennan då det skapar muskelminne av rörelserna. Lundberg (2015) är inne på samma linje och menar att när handen formar bokstäverna finns det en sensorisk närhet till det skrivna vilken går förlorad på tangentbordet. Detta bekräftas av Lundborg (2019) som framhåller att datorer och digitala hjälpmedel aldrig kan ersätta händernas funktioner. När vi använder våra händer aktiveras stora delar av hjärnans sensoriska och motoriska delar. Det är viktigt att hitta rätt balans mellan datorns och handens möjligheter samt att handskrift och datorskrivande inte behöver utesluta varandra (Lundberg, 2015, Lundborg, 2019).

Trots att åsikterna går isär gällande handskrift kontra digitalt skrivande är forskare överens om att det kräver eftertanke och engagemang från lärarna om de ska introducera digitala verktyg till eleverna. Flewitt, Messer och Kurcikova (2015) intervjuade lärare som introducerade Ipaden till sina elever. Lärarnas tekniska och digitala kunskaper visade sig viktiga för att de skulle kunna stötta eleverna på ett meningsfullt sätt. Lärarna kunde se att eleverna hjälpte varandra,

kommunicerade med varandra och utvecklades språkligt. Det stimulerade elevernas koncentration och engagemang i digitala språkaktiviteter både när de arbetade enskilt och i samarbete med en kamrat. Studiens resultat ligger i linje med Agélii Genlott och Grönlunds (2016) resultat kring lärarens kunskap, medvetenhet och implementeringsförmåga.

2.3 Lärarens kompetens

Hög lärarkompetens visar sig, återkommande, vara betydelsefullt för att lyckas utveckla elevernas läs- och skrivförmåga samt förhindra att elever hamnar i läs- och skrivsvårigheter. På uppdrag av Skolverket m.fl. har svenska Konsensusprojektet (Myrberg & Lange, 2006) intervjuat Läs- och skrivforskare i Sverige om deras syn på läs- och skrivundervisning. Sammanfattningsvis menar de att lärare behöver ha teoretiska kunskaper om läs- och skrivprocessen. Elever som har svårigheter med att lära sig läsa behöver en strukturerad undervisning. Forskarna menar att lärare behöver ha goda kunskaper om olika läsinlärningsmetoder och det mest effektiva är att använda flera arbetssätt. Samtidigt behöver ett strukturerat och välplanerat arbetssätt vara motiverande och meningsfullt för eleven. Det är viktigt med kommunikation och samspel i klassrummet. Den skicklige läraren ser till att anpassa sitt arbetssätt efter elevernas utvecklingsnivå. Flera av forskarna som deltagit i Konsensusprojektet uttrycker att fonologisk träning är en effektiv insats för elever i behov av stöd i sin läsinlärning. Dessa elever bör undervisas av experter. I ett specialpedagogiskt arbetssätt är datorn ett användbart verktyg för elever i läs- och skrivsvårigheter och ger möjligheter till individuella anpassningar i klassrummet. Meyer, Rose och Gordon (2014) pekar också på detta men menar även att den innovativa tekniken möjliggör att skapa ett differentierat lärande som bidrar till ett optimalt lärande för alla elever.

Taube, Fredriksson och Olofsson (2015) har i uppdrag av svenska Vetenskapsrådet gjort en kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för de yngre eleverna. Forskarna har tagit del av 70 metaanalyser och systematiska översikter som tillsammans bygger på drygt 4000 studier. De kunde se att effekterna verkade större för skrivundervisningen än för läsundervisningen, vilket också ligger i linje med Libergs (2016) och Tragetons (2005) resultat. Taube m.fl. (2015) betonar att lärarens kompetens är en viktig faktor i framgångsrik läs- och skrivundervisning.

Byström och Bruce (2018) menar att det krävs ett nära samarbete mellan speciallärare och klasslärare. De hävdar att det måste finnas en koppling mellan de insatser specialläraren gör för enskilda elever och den undervisning som bedrivs i klassrummet. Parvey (2017) pratar om en "dysleximedveten pedagogik" som kännetecknas av att hela arbetslaget utvecklar rutiner som är till stöd för alla elever. Det görs genom att utvärdera och vidareutveckla det egna arbetssättet.

Parvey (2017) menar att hela arbetslaget måste ha ett proaktivt förhållningssätt gällande läs- och skrivsvårigheter. Det ställer höga krav på speciallärarens kommunikativa förmåga. Plantin Ewe (Bruce, red., 2018) hävdar därför att förmågan att samtala är ett av speciallärarens allra viktigaste arbetsverktyg och ska genomsyra alla delar av speciallärarens arbete.

2.4 Specialpedagogiska perspektiv

Olika perspektiv på specialpedagogik ger olika sätt att se verksamheten och hur den ska förstås och organiseras. Synen på specialpedagogik som undervisningsområde ser då olika ut beroende på vilket perspektiv man utgår ifrån (Nilholm, 2007).

Ahlberg (2016) beskriver skillnaden mellan det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet. I det kategoriska perspektivet ligger fokus på den enskilde eleven och dennes egenskaper. Elevens svårigheter ses som enskilda avvikelser och stöd till eleven ska ges av specialläraren. I det relationella perspektivet ligger tyngdpunkten på sociala och organisatoriska omständigheter och elevens svårigheter ses som en ömsesidig angelägenhet. Åtgärderna i det relationella perspektivet syftar på olika utvecklingsmöjligheter i skolan där den specialpedagogiska undervisningen förenas med den ordinarie undervisningen. Med ett relationellt perspektiv är eleven i svårigheter medan med ett kategoriskt perspektiv har eleven svårigheter.

Nilholm (2007) resonerar kring dilemmaperspektivet. Dilemma går att beskriva som problem som inte går att lösa, olika värderingar som står emot varandra, olika valsituationer eller konflikter där det inte finns ett entydigt svar på hur man bäst agerar. Ahlberg (2016) menar att det är lätt att identifiera dilemman och motsägelser i skolans olika styrdokument. Det är emellertid svårare att identifiera dem i skolans vardag, där det diskuteras hur dilemman ska hanteras.

Det kompensatoriska perspektivet, ibland kallat ett bristperspektiv, har sina rötter i medicin och psykologi och förlägger orsaken till skolproblem till individen. Inom perspektivet identifieras problemgrupper och individens brister ses som något som ska kompenseras (Nilholm, 2007). Det kompensatoriska perspektivet kan förväxlas med det kompensatoriska uppdrag som skolväsendet har. Enligt skollagen (SFS, 2010:800) är det vår skyldighet att med olika medel säkerhetsställa att alla elever ges så goda förutsättningar som möjligt att nå de nationella kunskapskraven oberoende av utgångsläge.

Nilholm (2012) anser att inkludering är ett mål för helheten snarare än för den individuella eleven. Utifrån ett inkluderingsperspektiv ska skolan vara anpassad för att kunna ta hand om alla elever utan att använda särlösningar. Undervisningen ska vara utformad på ett förebyggande sätt som är till för att svårigheter inte ska uppstå. Ett förebyggande arbete syftar till att alla elever tidigt

ska förberedas så att de uppnår de läsmål som formulerats i kursplanerna. Om läs- och skrivundervisningen håller en hög kvalitet så behöver inte så många elever få läs- och skrivsvårigheter. De elever som inte fått närma sig skriftspråket i förskolan, som inte har fått erhålla en didaktisk välfungerande undervisning eller inte fått rätt stöd när svårigheter uppstår kommer få bestående svårigheter (Nilholm, 2012). Vellutino, Fletcher, Snowling och Scanlon (2004) menar att dessa svårigheter så småningom kan uppfattas som en del av eleven, till exempel i form av en dyslexidiagnos, när det i själva verket är förskolan och skolan som inte lyckats med sin uppgift. För att förhindra att detta sker bör man utgå från devisen att det som är absolut nödvändigt för elever i sårbarhet gynnar alla elever (Meyer m.fl., 2014). Genom att ha som mål att göra individuella anpassningar generella minskas risken för utanförskap, samtidigt som lärmiljön utvecklas för att rymma alla elever, istället för bara den tåliga majoriteten (Meyer m.fl., 2014).

2.5 Muntlig källa – Mona Wiklander (2020-03-09), se bilaga 1

Genom att berätta om arbetet med ASL i Sandvikens kommun har Mona Wiklander bidragit med kunskap och beprövad erfarenhet till denna studie (bilaga 1). Wiklanders specialpedagogiska perspektiv på arbetsmetoden ligger helt i linje med det studien ämnar belysa.

Hon menar att alla elever gynnas av ett språkutvecklande arbetssätt och att man kan genomföra det i ett inkluderande sammanhang med hjälp av datorn som skrivverktyg. Alla elever ska känna att de lyckas utan att behöva lämna klassrummet. Trots att eleverna har olika utgångslägen ska förutsättningarna vara desamma. Wiklander poängterar att själva datorskrivandet är den minsta delen att beakta i arbetssättet. Utgångspunkten får aldrig bli att det är avgörande för elevernas läs- och skrivinläring att skriva på en dator. Dialogen kring texten är mycket viktigare. "Eleverna måste få feedback, de måste få lyssna på text, de måste få diskutera hur de tänkt och alla texter ska läsas och rättas tillsammans med eleverna innan de skrivs ut." (bilaga 1) Wiklander ställer sig emot diskussionen kring om eleven ska skriva med pennan eller inte i den tidiga läs- och skrivinläringen. Enlig henne är den diskussionen helt meningslös. Istället menar hon att fokus bör ligga på vad som är viktigast, nämligen att få med sig alla elever. "Ingen elev ska behöva kämpa med att skriva bokstäver för hand när de ännu inte har lärt sig läsa, det är tidsslöseri." (bilaga 1) Wiklander framhåller att forandet av bokstäver ska ses som en isolerad finmotorisk träning som inte är kopplad till bokstavskänedom eller läsinläring. För att ge eleverna så goda förutsättningar som möjligt måste de lära sig att läsa redan vid sex års ålder. Textmassan i årskurs 3 är omfattande och om eleverna ska ha en chans att ta sig igenom den måste de träna upp både läsflyt och läsförståelse under lång tid innan dess. Det är därför, enligt

Wiklander, av stor vikt att eleverna knäcker läskoden tidigt och att läraren gör medvetna val gällande läsinläringen. Genom att arbeta med digitalt skrivande med talsyntes behöver eleverna ljuda och de ljudar när de söker bokstäverna på tangentbordet. Dessutom får de omedelbar bekräftelse på att de har ljudat rätt. Kopplingen mellan grafem och fonem utvecklas tidigt och eleverna knäcker läskoden. På det sättet blir det väldigt kravlöst och alla elever kan hänga med. Detta genererar i sin tur att speciallärarrollen förändras. Specialläraren kan befinna sig i klassrummet och följa med i elevernas läs- och skrivutveckling redan från början och på det viset upptäcka vilka barn som behöver extra stöd. Specialläraren får då en bättre överblick i klassrummet och kan ge direktstöd till de elever som behöver det i deras naturliga lärmiljö.Handledningen till läraren blir mycket enklare och de extra anpassningarna kan sättas in snabbare. Wiklander poängterar avslutningsvis att en av speciallärarens huvuduppgifter är att se till så att alla elever får så goda förutsättningar som möjligt gällande undervisningsmetoder och att detta ska ske i ett inkluderande sammanhang.

3. Teoretisk förankring

I detta kapitel skildras sociokulturell teori vilket är studiens teoretiska utgångspunkt.

3.1 Sociokulturell teori

Det sociokulturella perspektivet har sin utgångspunkt i Vygotskijs (1934/2018) teorier. Hans grundteori är att människor lär sig i samspel med andra människor och att språket utvecklas i denna sociala kontext (Strømsø, 2008). Vygotskij (1934/2018) menar att i dialog med andra människor fyller språket en social funktion och man lär känna sig själv. Han menar att lärande är bara meningsfullt när det banar väg för utveckling. Hans tankar är att eleven kan tillägna sig kunskaper i ett klassrum där aktiva elever och lärare befinner sig i en social och skriftspråklig gemenskap (Vygotskij, 1934/2018). Detta samspel utgör förutsättningar för lärande och också om eleven ska känna sig inkluderad. Vygotskijs (1934/2018) teori om den närmaste utvecklingszonen beskriver hur läraren behöver utmana elevernas tänkande. Proximala utvecklingszonen kan förklaras som avståndet mellan vad en elev klarar själv och vad den klarar tillsammans med andra, vuxen eller kamrat. I utvecklingszonen är eleven mottaglig för stöd och ledning (Säljö, 2000). I olika sociala aktiviteter guidar den vuxne, eller den som är mer kunnig, eleven. Den vuxnes medvetna guidning benämns av Wood, Bruner och Ross (1976) som scaffolding. Den mer kunnige guidar barnet genom att erbjuda fysiska och intellektuella verktyg som ses som möjliga för eleven att använda. Scaffolding är ett stöd som anpassas, omstruktureras för att successivt avta och dras undan när eleven utvecklats. I ett språkutvecklande perspektiv handlar scaffolding om att vuxna finns som stöd för barns kommunikation, samspel och uttrycksförmåga tillsammans med andra. Även Wertsch (1991, 1998) utvecklar Vygotskijs teoretiska perspektiv mot en relationell betydelse för lärande, där relationen mellan människans tänkande och kulturella redskap utgör grunden. Dessa kulturella artefakter förändras och förfinas och för Säljö (2000) handlar lärande om att förstå sammanhanget och relationen mellan begrepp. Wertsch (1998) belyser hur ett meningsskapande kan ses i dialogisk process där idéer och perspektiv möts och bearbetas. Inom sociokulturell teori kallas denna samverkan mellan människor och artefakter för mediering (Säljö, 2000). De resurser som finns i vårt språk är de viktigaste medierande redskap människan har. Samspel och kommunikation medierar lärande genom att eleverna delar varandras analyser och reflekterar över sin förståelse och sitt eget lärande (Säljö, 2000). Målet är att överta och appropriera kunskap genom att göra det med egna ord och egen handling (Wertsch, 1998). Mediering och appropriering kan sammanbindas med relationen mellan eleven och lärprocessen samt elevens förmåga att ge och ta

till sig kunskap. Appropriering enligt Wertsch (1998) innebär att mediering stärker elevens förmåga att göra kunskap till sin egen för att sedan kunna generalisera den till andra sammanhang.

Hur människor kommer i kontakt med sociokulturella kunskaper och färdigheter, hur de approprierar dem och hur de lär sig att behärska medierande redskap är viktigt att förstå för att vi ska få en sociokulturell utveckling, anser Säljö (2000). De digitala verktygen blir moderna artefakter som spelar stor roll i läs- och skrivinläringen (Säljö, 2000). Människan kan förvalta kunskaper genom språket men besitter också en förmåga att ta tillvara språkliga kunskaper i artefakter som exempelvis, datorer och surfplattor.

ASL har sin utgångspunkt i den sociokulturella teorin och bygger på att vi lär oss i sociala samspel, i dialogen och kommunikationen, och med läraren som stöd i processen. Erfarenheter från hela världen har visat på att skrivning är ett av undervisningens viktigaste ämne redan från skolstarten då det väcker liv i utvecklingen av funktioner som ännu inte mognat hos barnet.

4. Metod

I metodkapitlet beskrivs valet av metod för undersökningen. Här redogörs för hur urval, genomförande, analys och bearbetning genomförts. Etiska överväganden samt studiens tillförlitlighet tas också upp.

4.1 Metodval

I studien används en kvalitativ forskningsmetod inspirerad av fenomenologi. Den kvalitativa forskningsintervjun har som mål att uppnå nyanserade beskrivningar av respondenternas livsvärld (Kvale & Brinkmann, 2014). I en fenomenologisk inriktning ska framför allt vi som undersökare hålla tillbaka egna förutfattade uppfattningar när det gäller att förstå respondenternas livsvärld (Bryman, 2016). Fenomenologin vill besvara ett kunskapsintresse som måste gälla ett fenomen och där kunskapsintresset ska inrikta sig på det väsentliga i det som utforskas (Fejes & Thornberg, 2019). Fenomenet som beskrivs i studien är specialpedagogiska perspektiv på språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs. Fenomenet uppfattas olika av människor utifrån deras perspektiv och utifrån den tolkning de gör av fenomenet.

Datainsamlingen skedde genom halvstrukturerade intervjuer. Det är en vanlig datainsamlingsmetod inom kvalitativa forskning (Fejes & Thornberg, 2019). Respondenterna uppmuntrades att beskriva sin upplevelse på ett nyanserat sätt. En intervjuguide skapades och strukturerades i teman - *Utbildning och kompetens, Specialpedagogiska perspektiv på språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs, Den specialpedagogiska rollen i verksamheten* samt *Specialpedagogiska insatser*. Enligt Fejes och Thornberg (2019) ska frågorna i intervjuguiden (bilaga 2) vara tillräckligt många så att händelsen blir belyst på ett bra sätt. Det är viktigt att tänka på att respondenten använder egna ord för att beskriva sina erfarenheter. Öppna frågor kan följas upp med specifika följdfrågor. Metoden ger möjlighet att följa upp svar, få fördjupade svar och vidare tankar hos respondenten (Stukát, 2011). Bryman (2016) anser att det måste finnas utrymme för flexibilitet och en intervjuguide får inte tillämpas alltför strikt.

Det är viktigt att vara medveten om att det finns kritiska aspekter med intervjuer som metod till exempel att formulera frågor och använda sitt språk så att respondenten känner sig bekväm samt att tydliggöra att det är respondentens erfarenheter och upplevelser som är viktiga (Fejes & Thornberg, 2019). En annan kritisk aspekt är att vi på grund av vår ovana som intervjuare behövde använda och följa intervjuguiden (bilaga 2) och då kan ha missat att följa upp intressanta svar vilket en erfaren intervjuare kan vara mer observant på.

4.2 Urval

Inför genomförandet av studiens undersökning gjordes ett urval. Det som avgjorde vilka personer som intervjuades var inte slumpen utan kriterier som krävdes för studiens trovärdighet, vilket Kvale och Brinkmann (2009) menar är betydelsefullt. Syftet var att få så bred och noggrann beskrivning som möjligt av fenomenet som skulle belysas. Kriterierna var att respondenterna hade en specialpedagogisk utbildning, arbetade med språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs samt hade erfarenhet, kunskap och intresse för arbetssättet.

I vårt sökande efter respondenter tog vi kontakt med flera kunniga personer inom området. Mona Wiklander, f.d. projektledare för ASL i Sandvikens kommun, och Erika Lövgren, Språk-, läs, och skrivutvecklare i Piteå kommun och vinnare av Guldäpplet 2009, har med sina erfarenheter och kunskaper förmedlat kontakter som har varit viktiga för studien. Även Åke Grönlund, professor vid Örebro universitet, som har medverkat forskningsstudien om STL, har kunnat förmedla kontakter. Urvalet av speciallärare och specialpedagoger var begränsat då kriterierna avseende kompetens var högt ställda. Detta gör att studien inte är representativ och inte kan generaliseras (Fejes & Thornberg, 2019).

Respondenterna arbetar i olika kommuner, från Skåne till Norrbotten. Flera av dem driver projekt i sina kommuner och är på så vis representanter för respektive kommuns språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande. Därigenom har vi fått ta del av ett övergripande specialpedagogiskt synsätt gällande skolutvecklingssatsningarna och vad de innebär i praktiken.

Inledningsvis var ambitionen att intervjua speciallärare med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling men det visade sig vara svårt att enbart hitta speciallärare med den utbildningen. Urvalsgruppen består därför av speciallärare och specialpedagoger som alla har gedigen erfarenhet, intresse och kunskap kring språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs.

I tabellen nedan ges en översiktlig information om de deltagande respondenternas befattning, antal yrkesverksamma år samt intervjuernas omfattning i tid.

Tabell 1. Översikt av intervjusamtal

Fingerat namn	Titel	År i yrket	Intervjutid
Bodil	Specialpedagog och Speciallärare	21 år	70 min
Sara	Specialpedagog	14 år	45 min
Karin	Specialpedagog	13 år	68 min

Lisa	Speciallärare	7 år	46 min
Malin	Speciallärare	4 år	48 min
Lena	Speciallärare	1 år	57 min

4.3 Genomförande

Datansamlandet skedde genom sex intervjuer med utbildade speciallärare, eller specialpedagoger, som först kontaktades via mejl. När intervjuerna var inbokade fick de informationsbrev, samtyckesblankett (bilaga 3) och intervjuguide (bilaga 2). Frågorna gavs i förväg för att ge respondenterna möjlighet till förberedelse samt för att ge ökad trygghet vid intervjusituationen. Samtliga respondenter godkände ljudinspelning av intervjun. Diktafon användes och intervjuerna transkriberades i sin helhet.

På grund av de långa fysiska avstånden mellan oss och respondenterna samt den pågående Corona-pandemin genomfördes fem intervjuer via Facetime. En intervju genomfördes i respondentens arbetsrum. Övriga respondenter valde sina arbetsrum hemma eller på arbetsplatsen för att ostört kunna genomföra intervjun via Facetime. Valet att inkludera bild i samtalet gjorde att vi närmade oss den interaktion som sker vid intervju då både intervjuare och respondent är fysiskt närvarande i samma rum.

Intervjuerna varade mellan 45–70 minuter och vi deltog båda vid samtliga intervjuer. Vi turades om att ha olika roller vid intervjuerna. En av oss höll i samtalet medan den andra kunde föra anteckningar och ha översikt över frågorna i intervjuguiden så att även fördjupande frågor kunde ställas. Det underlättade att intervjufrågorna var indelade i teman för att få svar på frågor som var viktiga för studiens syfte och frågeställningar.

Inledningsvis småpratade vi för att skapa relation och det var även bra att vi kunde se varandra trots det långa fysiska avståndet. Det är viktigt att skapa ett förtroende och det kände vi att vi lyckades med. När man visar intresse för respondentens upplevelser och erfarenheter berikar det hennes upplevelse av intervjusituationen och det finns en vilja att fortsätta berätta (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.4 Analys och bearbetning

Intervjuerna har, efter genomförandet, transkriberats i sin helhet. De har skrivits ut så ordagrant som möjligt då fokus ligger på det som respondenterna har berättat om sina upplevelser. Även våra frågor, kommentarer och instämmande har transkriberats. När respondenterna har använt uttryck

har det markerats med citattecken och deras betoningar har skrivits med versaler. Upprepningar och hummande som inte har ansetts påverka innehållet i respondenternas svar har tagits bort för att underlätta läsandet av utskriften. Många gånger backade vi tillbaka i ljudinspelningarna för att kunna återge respondenterna ordagrant. Det gjorde samtidigt att vi lärde känna vårt material samt ökade förståelsen för respondenternas tankar och åsikter. Intervjuer som skrivs ut av intervjuaren själv gör att intervjuaren lär sig mycket om sin egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2014). Vidare menar Kvale och Brinkmann (2014) att en tolkande process inleds när intervjuer skrivs ut.

Kvalitativ innehållsanalys användes för att bearbeta och analysera intervjuerna. Graneheim och Lundman (2004) anser att det underlättar att använda innehållsanalys när empirin efter intervjuer ska analyseras. Efter att ha läst transkriberingarna flertalet gånger, både individuellt och tillsammans, påbörjades sortering av empirin. Tidigt i processen bestod sorteringen i att få en överblick och att hitta gemensamma nämnare bland respondenterna samt att relatera detta till syfte och frågeställningar. Därefter markerades relevanta och signifikanta citat i intervjuerna. Dessa meningsbärande enheter skrevs in i kodningsschema, där citaten kondenserades för att därefter grupperas i kategorier. Till sist formulerades gemensamma teman. Det är ett gediget och omfattande arbete att använda sig av innehållsanalys, och precis som Graneheim och Lundman (2004) påpekar så går man fram och tillbaka mellan olika steg i analysen innan den är klar. Se exempel ur innehållsanalysen i tabell 2.

Tabell 2. Utdrag ur innehållsanalysen

Respondent	Meningsinnehåll	Kondenserat innehåll	Kod/ undertema	Tema
Lena	Det gör att man kan variera. Det är lätt att förändra i en text. Det är det ju inte annars. Nu kan vi lyssna och höra om det låter fel och ändra. Man kan göra ett roligare och mer varierande undervisningssätt. Framför allt för de barn som behöver stöd i att vilja lära sig.	Arbets sättet gör det lätt för eleven att ändra i sin text. Det är det ju inte annars. Eleven kan ta hjälp av talsyntes. Det ger ett roligare och mer varierande undervisningssätt, framför allt för de elever som behöver stöd i sin läs- och skrivutveckling.	Tangentbord Talsyntes Motivation Lust att lära Elever i läs- och skrivsvårigheter	Språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs sett utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv
Lisa	Jag tänker ju lite så här att i fall jag...om jag ska lägga upp all undervisning till de här eleverna, om jag ska plocka ut dem, så	Om jag som speciallärare ska planera all undervisning till de elever som har behov av särskilt stöd så utvecklas inte lärarens undervisning och läraren behöver inte ta	speciallärarens uppdrag lärarens uppdrag	Speciallärarens/ specialpedagogers uppdrag

	utvecklas ju inte lärarens undervisning eftersom läraren då inte behöver ta ansvar för den biten av undervisningen. Så när jag är i klassrummet så tänker jag att det inte är i första hand för att stötta eleverna som jag är där, utan jag är där för att stötta pedagog.	det ansvaret i sin undervisning. När jag är i klassrummet så är jag där i första hand för att stötta pedagog.	elever i läs- och skrivsvårigheter	
--	---	---	------------------------------------	--

4.5 Tillförlitlighet och giltighet

Genom transparens i genomförande och analys garanteras studiens tillförlitlighet, menar Bryman (2016). Tillförlitligheten i denna studie styrks genom att tillvägagångssättet för datainsamlandet redogörs utförligt samt att analysprocessen är transparent. Arbetets tillförlitlighet ökar, och felmarginaler minskar, även genom samarbete i form av kontinuerliga samtal och diskussioner.

Intervjun formas av samspelet mellan respondent och intervjuare. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver att det kan ses som att berättelser produceras genom interaktion mellan intervjuare och respondent. I intervjuer kan den så kallade intervjuareffekten ha en betänklig roll. Respondenten kan till exempel svara utifrån vad denne tror är önskvärt (Bryman, 2016). För att försöka minimera intervjuareffekten var målsättningen att skapa en god atmosfär i intervjusituationerna så att respondenterna kände lyhördhet inför deras tankar och erfarenheter. Facetimesamtal möjliggjorde att intresse kunde förmedlas genom ögonkontakt och kroppsspråk. Även den icke-verbala kommunikationen inverkar under intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014).

Med intervjuguiden (bilaga 2) som stöd säkerställdes det att det som avsågs att undersöka undersöktes för att på så sätt stärka studiens giltighet. Stukát (2011) menar nämligen att giltigheten stärks genom att vi hela tiden ställer oss frågan om vi undersöker det som avses att undersökas. I detta avseende var det även fördelaktigt att vi båda deltog vid samtliga intervjuer.

Resultaten i studien har en överförbarhet och kan tillämpas i andra kontexter då intervjuerna speglar flera kommunsatsningar inom språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs. Liknande arbetssätt kan finnas i andra kommuner i Sverige.

4.6 Etiska överväganden

De grundläggande etiska frågorna för respondenterna i studien rör frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet. Enligt Vetenskapsrådet (2002) ska etiska överväganden göras när

det gäller informationskravet, individskyddskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Det är viktigt att använda sig av en god forskningsetik (Kvale & Brinkman, 2014).

Forskaren behöver klargöra undersökningens syfte samt informera om att deltagandet är frivilligt (Gustafsson, Hermerén & Pettersson, 2011). Syftet med intervjun redogjordes samt information om att respondenternas medverkan i studien är frivillig och att de kan avbryta sitt deltagande när de vill (bilaga 3). Inspelningarna av intervjuerna skedde i samförstånd och enligt nyttjandekravet försäkrades respondenterna om att inspelningarna kommer att raderas efter användning i studien.

Uppgifterna om respondenterna samt inspelningarna förvaras så att inga obehöriga kan nå dem. Därmed anser vi att konfidentialitetskravet uppfylls. Deras svar avidentifieras och alla namn är fingerade. På så sätt uppfylls individskyddskravet. Enligt Gustafsson m.fl. (2011) är forskaren skyldig att överväga de konsekvenser undersökningen kan innebära för de personer som deltar. Respondenterna försäkrades om att de insamlade uppgifterna endast skulle användas i den aktuella studien. Deras anonymitet garanteras och de blev försäkrade om att deras uttalanden inte kommer att leda till negativa konsekvenser för dem eller deras skolor. Bryman (2016) påpekar vikten av att den insamlade empirin ska vara relevant, adekvat och inte alltför utförlig. Genom att anpassa intervjufrågorna till syfte och frågeställningar har vi försökt förhålla oss till detta.

5. Resultat

Resultatet presenteras utifrån de teman som framkommit i innehållsanalysen. Med hjälp av teoretiska perspektiv och tidigare forskning kommer varje tema att analyseras i delanalyser som därefter summeras i en sammanfattande analys. Temana är *Språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande*, *Skriva med penna eller tangentbord*, *Speciallärares/specialpedagogers uppdrag*, *Betydelsen av speciallärares/ specialpedagogers erfarenhet och yrkeskompetens och Betydelsen av klasslärares erfarenhet och yrkeskompetens inom läs- och skrivinläring*.

5.1 Språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande

Samtliga respondenter är överens om att arbetssättet är gynnsamt för alla elever. Flera av respondenterna uttrycker att de inte vill prata om en metod utan ett förhållningssätt som har ett specialpedagogiskt utgångsläge. Speciallärare och specialpedagog Bodil säger att “det är förledande att bara prata om *Att skriva sig till läsning*”. Bodil fortsätter sitt resonemang:

Risken är att det blir ett instrumentellt görande istället för hur man tänker kring undervisning och lärande. Det är ingen stelnad metod, det är därför jag inte tycker om metoduttrycket, utan det här måste vara ett förhållningssätt, eller ett arbetssätt med ett förhållningssätt där de två delarna vidareutvecklas.

Speciallärare Lisa menar att det handlar om att ta ett grepp kring hela undervisningen och att den digitala tekniken är en resurs för att kunna genomföra ett språkutvecklande arbetssätt som passar alla elever. “Om vi kan göra miljön så optimal som möjligt så gör det att sårbarheten finns kvar men den kanske inte behöver manifesteras, åtminstone inte så grovt”, säger Bodil. Specialpedagog Sara arbetar utifrån Sandvikenmodellen och anser att “man kan se det som en anpassning som alla får utan att man behöver göra någon särskild anpassning”. Speciallärare Malin menar att det är viktigt att ledning och stöd är i balans samt ”att det inte blir en extra anpassning för någon om man gör det för hela gruppen.” Innan specialpedagog Karin ens “visste vad ASL stod för” tog hon till sig detta arbetssätt i sitt individuella arbete med elever i behov av stöd. Hon säger att “i och med ASL så blev det generellt”. Lisa menar att eleverna är lärresurser för varandra:

Det handlar väldigt mycket om samtalet eleverna emellan. När vi pratar om det här arbetssättet tror många att det handlar om det digitala, att eleverna skriver på datorer. Men jag skulle vilja säga att det är en väldigt liten del av arbetssättet.

Malin säger att “där får vi med det kollegiala samtalet eller kamratrespons”. Lisa anser att parskrivande är en fördel då det inte ställer lika höga krav på arbetsminnet:

Du behöver inte hålla lika mycket saker i huvudet samtidigt. Du vet vad du ska skriva så du behöver inte lista ut någonting som någon annan har formulerat. Och sen får de omedelbar återkoppling och jag tänker att de flesta barn idag är vana vid det. Och det tror jag också är gynnsamt för de hör direkt att det här var ju inte rätt, det här var rätt. Och sen när de skrivit färdigt ordet blir det någonting av det. Jag upplever att eleverna blir väldigt motiverade av det här sättet och de tycker det är väldigt roligt.

Samtliga respondenter anser att skrivandet är en bra ingång till elevernas läs- och skrivinlärning. Lisa drar paralleller till LTG (Leimar, 1976), eleverna skapar sina egna texter och det blir deras egna ord och språk. Speciallärare Lena menar att den digitala tekniken nu genererar i ett roligare och mer varierat arbetssätt. "Framför allt för de elever som behöver stöd i att vilja lära sig. Det är lätt att förändra i en text. Nu kan vi lyssna och höra om det låter fel och ändra." Malin berättar:

Ja, alla elever, alla kör på det. Och det är också där vi ser det specialpedagogiska. Vi kör likadant till alla elever och då är det ingen som utmärker sig på något sätt. Det är en jätteviktig del i detta. Det är ju både tal och att ljuda. Då får man ju den verkliga inputen hela tiden. Varje gång de trycker ner bokstaven hör de ljudet. Så där ser man en jättestor vinst. Att man upprepar hela tiden.

Samtliga respondenter poängterar att alla elever på lågstadiet redan från början använder talsyntes. "Det gör ju att vi ser att eleverna etablerar fonem- och grafemkoppling tidigare och den blir stabilare", säger Bodil. När eleverna är redo kan man minska stödet och till slut ta bort det helt, fortsätter hon.

5.1.1 Delanalys

Respondenternas uttalanden om vikten av att se arbetssättet som ett förhållningssätt och att skapa en optimal lärmiljö med generella anpassningar som gör att "sårbarheten inte behöver manifesteras", visar att de har förmåga att se arbetssättet ur specialpedagogiska perspektiv och som en viktig del i skolans kompensatoriska uppdrag. Synsättet är övergripande och inkluderande både på organisations-, grupp- och individnivå (Nilholm, 2012). Lisa poängterar att datorn inte är den mest centrala delen i arbetssättet, utan det är förhållningssättet, de specialpedagogiska aspekterna, och det språkutvecklande/dialogiska arbetssättet som är de mest bärande faktorerna. Detta ligger i linje med studien av Agéll och Genlott och Grönlund (2016) som visar att resultaten inte blev bättre bara för att det fanns tillgång till digital teknik utan tvärtom blev sämre när implementeringen saknades.

Bodil poängterar vikten av en optimal lärmiljö för alla elever vilket är i linje med Wiklander (2014) som menar att man ger alla elever möjligheten att lyckas med sin läs- och skrivinlärning med hjälp av datorn som skrivverktyg, inte minst för de elever som har svårt att komma igång med sin läs- och skrivinlärning eller för elever i läs- och skrivsvårigheter. Respondenterna anser att

skrivandet är en bra ingång till elevernas läs- och skrivinlärning vilket det även finns starka belägg för i Grahams och Heberts (2010) metaanalys. I den framgår det att skrivande främjar läsförmågan samt att undervisning i skrivande leder till bättre läsförståelse och läsflyt.

Karin beskriver hur hennes specialpedagogiska stöd till enskilda elever utanför klassrummet nu har förändrats. Arbetssättet hon tidigare har använt i specialundervisning kan omsättas i klassrumspraktik vilket ligger helt i linje med Nilholms (2012) sätt att se på inkludering och förebyggande arbete, samt Meyer m.fl. (2014) som säger att det som är nödvändigt för elever i sårbarhet gynnar alla elever.

Malin och Lisa beskriver hur eleverna interagerar och arbetar med varandra samt att språket har stor betydelse för deras inlärning vilket är tydligt kopplat till det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000). Det viktigaste medierande redskapet som människan har är språket och målet är att appropriera kunskap och stärka elevens eget tänkande för att generera djupare kunskaper (Wertsch, 1998). Respondenternas uttalanden visar i likhet med Wertsch (1998) hur viktig relationen är mellan eleven och lärmiljön.

Talsyntesen är en viktig stödstruktur för alla elever säger samtliga respondenter vilket styrks av Parr (2012) som i sin studie kom fram till att användandet av talsyntes ger elever bättre läsförståelse, självkänsla och självförtroende. Bodil ser att eleverna får en tidigare fonem- och grafemkoppling vilket Saine m.fl. (2011) också påvisar genom att lyfta fram att talsyntesen är ett stöd för elever som har svårt med fonologisk medvetenhet och avkodning. Att eleverna skriver i par och kan få omedelbar återkoppling med hjälp av talsyntesen, är en fördel för elever med läs- och skrivsvårigheter enligt respondenterna, vilket ligger i linje med forskningsresultat från Hultin och Westman (2014) samt Agélii Genlott och Grönlund (2016). Denna stödstruktur minskar i takt med att behoven minskar, precis så som Wood m.fl. (1976) beskriver begreppet scaffolding eller hur Vygotskij (1934/2018) tydliggör vikten av att utmana barnet i den proximala utvecklingszonen. Här blir datorn eller surfplattan och dess funktioner moderna artefakter som spelar en stor roll i läs- och skrivinlärningen (Säljö, 2000).

5.2 Skriva med penna eller tangentbord

Gemensamt i respondenternas uttalanden är att de upplever att elever med finmotoriska svårigheter gynnas av att kunna skriva med hjälp av tangentbord. “Det man ser liksom som en fördel är ju att det blir längre och fylligare texter när man gör på det här sättet”, anser Sara. Lisas erfarenhet är att många av de elever som befinner sig i språklig sårbarhet också har motoriska svårigheter. “Och då att sitta och forma bokstäver då blir det dubbla svårigheter och då ligger inte fokus på rätt ställe”,

menar hon. Lisa menar vidare att det är viktigt att insatserna riktas dit de verkligen behövs. “Med hjälp av att skriva på datorn så ser vi på ett tydligare sätt vilka svårigheter det är”. Hon berättar om ett tillfälle när en lärare kom till henne med en handskriven elevtext och var alldeles förtvivlad:

Så jag tog med mig den och så renskrev jag, det som eleven hade skrivit, på datorn. Precis exakt så som eleven hade skrivit det. Jag ändrade ingenting. Och sen gick jag tillbaks med den här texten till läraren och sa: - Nu tittar vi på den igen. Och då blev hon - nä men! Hon fick syn på saker som hon inte hade sett. För det hon såg när hon såg den här texten var en elev som inte kunde forma bokstäverna. Och ni vet ju hur det kan se ut då, som inte kunde stava... men hon såg inte att det fanns en tydlig röd tråd. Hon såg inte att det var jättefina meningar. Det såg hon inte förrän hon fick pappret med den dataskrivna texten.

Flera av respondenterna uttrycker att det ofta är pojkar som har svårt med finmotoriken. Bodil träffar många lärare och handledare inom sitt kommunövergripande uppdrag och säger:

Många säger att de får pojkarna att skriva på ett sätt som man inte hade kunnat göra traditionellt sätt. Men då pratar vi gruppnivå. Lärarna berättar att fler pojkar skriver och hittar skrivlusten.

Karin upplever att eleverna generellt har svårt med finmotoriken när de börjar i förskoleklass. “Här tycker jag att det hjälper dem att kunna använda datorn. Och att det finns de finmotoriska övningarna i ASL-arbetet.”

Malin lyfter övergången mellan årskurs 3 och årskurs 4 som en kritisk punkt. “Sen tar årskurs 4 lärarna för givet att det är med penna de ska skriva och då tycker de att de inte kan någonting”.

Malin berättar vidare:

För vi har inte riktigt tagit med oss mellanstadiet i det här digitala skrivandet, då det har varit för lågstadiet. Men nu när vi kommit in med STL är det ju även för dem. Men det har varit lite kritiskt här vid övergången. Vi har inte varit så bra på att informera exakt hur vi gjort och jobbat. De har inte riktigt förstått hur lite de har skrivit för hand och istället använt datorerna.

Malin har identifierat detta som ett utvecklingsområde på sin skola.

5.2.1 Delanalys

Elever med finmotoriska svårigheter gynnas av att skriva med hjälp av tangentbord. Det visar uttalanden från respondenterna i studien och det överensstämmer med Trageton (2014) som menar att syftet med att vänta med handskrivning är att slippa de motoriska svårigheterna. Även Liberg (2014) kom fram till att det undanröjer elevers motoriska problem. Sara ser en fördel då elevernas texter blir längre och fylligare vilket även har visats i Agélii Genlott och Grönlunds studie (2013) samt Hultin och Westmans studie (2014). Lisa kan med sin berättelse om den omskrivna texten tydliggöra hur viktigt det är att insatserna riktas där de behövs och lättare ringa in vad det egentliga

problemet innebär. Detta menar Parvey (2017) möjliggörs genom att utvärdera och vidareutveckla det egna arbetssättet utifrån en ”dysleximedveten pedagogik”.

Karin upplever att eleverna i förskoleklass ofta har finmotoriska svårigheter och att det därför hjälper dem att använda datorn som skrivverktyg. Hon poängterar att det finns finmotoriska övningar i ASL-arbetet som inte är kopplat till bokstavsformandet. Enligt Lundberg (2015) och Lundborg (2019) är det viktigt att eleverna tränar finmotoriken då hjärnans sensoriska och motoriska delar aktiveras när eleverna använder sina händer. De menar att det är viktigt att hitta balans mellan datorns och handens möjligheter (Lundberg, 2015, Lundborg, 2019).

Malin tar upp dilemmat med den digitala grundläggande skrivundervisningen i årskurs F-3 och överlämningen till klasslärare i årskurs 4. Eleverna måste få samma förutsättningar i sitt skrivande och Malin har identifierat ett utvecklingsområde. Hon föreslår STL, som har visats sig ha gynnsamma effekter på elevernas skrivande och språkutveckling (Agélii Genlott & Grönlund, 2013), som en naturlig fortsättning på ASL.

5.3 Speciallärares/specialpedagogers uppdrag

Bodil, Malin, Karin och Lisa är handledare i språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs. Det har blivit en naturlig ingång till samarbete med klasslärare. “Där går ju min specialläroroll in. Jag kan ju inte dela mig - nu är det bara digitalt skrivande och jag är handledare för det, och nu är jag bara speciallärare - utan det går ju in i varandra”, förklarar Malin. Lisa menar att det finns många dimensioner i att arbeta tillsammans:

Jag har alltid varit väldigt rädd för att hamna i den sitsen att när man sitter på ett möte med en pedagog som är frustrerad så “jaja, det är lätt för dig att säga, du är ju inte ute i klassen”. För då känner jag att då kommer vi ju ingen vart om vi har hamnat där. Och det är svårare att hamna där om jag är med. För jag vet vad det handlar om. Det gör också att läraren ibland kan ta ett steg tillbaka för det här handlar ju inte bara om att jag hela tiden är den som ska vara medundervisare, eller vad jag ska säga. Utan det kan också handla om att jag får ta den ledande rollen och pedagogen får ta ett steg tillbaka. För att när man inte behöver hålla i arbetet så får man syn på saker som man inte hinner se annars.

När Lisa är i klassrummet säger hon att det i första hand är för att stötta pedagogen. Fokus måste enligt Lisa vara på att förändra undervisningen “för det är det enda sättet vi kan hjälpa dessa elever på och alla andra också för den delen”. Lisa lyfter problematiken med att stöta på motstånd från pedagoger. Samarbetet underlättar när hon utgår ifrån vad hon kan göra för att förändra situationen. “För jag kan inte förändra den andra människan”. Hennes utgångspunkt är att presentera vad forskning visar och därefter ha ett samtal utifrån den. “I det samtalet kommer vi ofta fram till att “Vi gör så här!”, berättar Lisa.

Malin och Lisa anser att de lär känna eleverna bättre när de arbetar integrerat i klassrummet.

Lisa:

Ja, det är ett väldigt bra sätt att lära känna eleverna för det är aldrig några konstigheter när vi kommer till det läget att "fast nu behöver vi göra en insats". Då känner de redan mig. Så det blir aldrig något konstigt. Det är väldigt skönt och det gör också att man kan lägga fokus på det man ska göra och inte på att lära känna varandra.

När Sara gick ASL-utbildning bestod en stor del av hennes uppdrag i att undervisa i klass, så som respondenterna beskriver ovan. Men nu ser det lite annorlunda ut:

Sen så har det blivit mer så att jag kanske tar de som är lite svagare. Jag gör samma sak men vi kan stänga in oss här och de behöver inte ha lurar utan vi kan ha ljudande tangentbord. Att man får lyssna och man mer kan handleda dem så.

Sara menar att "mitt arbete är ju att ha ett övergripande ansvar för elever i behov av särskilt stöd och det måste man ju ha oavsett vilken metod man arbetar med". Hon ser fördelar med att lärarna har samma bakgrund i och med ASL-utbildningen. "Vi har ju samma tänk", säger hon. "Det är en skillnad mot då vi inte alla visste vad det var. Nu är man ju så inne i det här", avslutar hon.

Bodil reflekterar kring speciallärarens och specialpedagogens dilemma mellan det åtgärdande och det förebyggande läs- och skrivuppdraget och mängden arbetsuppgifter. Bodil:

Det här arbetssättet är ju ett förebyggande uppdrag. Om man då är med och jobbar mot alla elever - att frigöra den tiden - då måste du ta bort någonting av det här åtgärdande uppdraget. Det är det som är det eviga dilemman hos elevhälsoteamsmöten och så.

Hur detta organiseras är beroende av skolledningens förhållningssätt och syn på dessa uppdrag, anser Bodil.

5.3.1 Delanalys

Respondenternas uttalanden visar att merparten av dem har nära samarbete med klasslärare. Sådan samverkan leder till kollegialt lärande där speciallärare/specialpedagog har specialpedagogiska perspektiv att bidra med för att ge alla elever möjligheter till utveckling och lärande (Bruce red., 2018). Lisas resonemang angående sin stöttande roll i klassrummet ligger helt i linje med Bruce's (2018) ståndpunkt. När Lisa är i klassrummet är det i första hand för att stötta klassläraren för att undervisningen ska utvecklas för att passa alla elever. Med stöd i forskning kan hon bemöta motstånd från lärare. Bodil poängterar att arbetssättet ska ses som förebyggande arbete. Hon belyser detta ur ett dilemmaperspektiv (Nilholm, 2007) och menar att man måste frigöra tid och ta bort delar ur det åtgärdande uppdraget om det förebyggande arbetet ska fungera optimalt. Bodils

och majoriteten av de andra respondenternas synsätt, gällande samarbete och förebyggande arbete, kan kopplas till det relationella perspektivet (Ahlberg, 2016) där elevers svårigheter ses som en ömsesidig angelägenhet och åtgärderna syftar på olika utvecklingsmöjligheter i skolan där den specialpedagogiska undervisningen förenas med den ordinarie undervisningen. Saras synsätt stämmer däremot inte helt överens med majoritetens då hon har ett lite mer kategoriskt sätt att se på undervisning (Ahlberg, 2016). Hon använder liknande arbetssätt som i klassrummet men ger elever som är i behov av särskilt stöd enskild undervisning. Hon menar att hon som speciallärare har det övergripande ansvaret för dessa elever och utgår från vilka behov de har. Ahlberg (2016) menar att fokus i det kategoriska perspektivet ligger på den enskilde eleven och dennes egenskaper. Elevens svårigheter ses som enskilda avvikelser och stöd till eleven ska ges av specialläraren. Bruce m.fl. (2016) påpekar däremot att både elever och lärare kan hamna i sårbarhet. Lärare som möter pedagogiska utmaningar kan sägas hamna i pedagogisk sårbarhet. Specialläraren tvingas därför ta ställning till om det verkligen är eleven, läraren, lärmiljön eller pedagogiken som är i behov av särskilt stöd. Detta ställer höga krav på speciallärarens kommunikativa förmåga, något som Lisa belyser, då hon menar specialläraren måste kommunicera utifrån forskning i samarbetet med klasslärarna. Hon menar att man måste komma bort från bristperspektivet (Nilholm, 2007) och istället utgå ifrån vad man med sin kompetens kan bidra med genom att med olika medel säkerhetsställa att alla elever ska ges så goda förutsättningar som möjligt att nå de nationella kunskapskraven oberoende av utgångsläge. Detta framgår tydligt i det kompensatoriska uppdrag som skolväsendet har (SFS, 2010:800).

5.4 Betydelsen av speciallärares/specialpedagogers erfarenhet och yrkeskompetens

Respondenterna har ASL-utbildning och har på varierande sätt vidareutvecklat arbetssättet samt anpassat det till sin egen verksamhet. "Allting är liksom uppbyggt utifrån de elever som är i behov av stöd", säger Lisa. Bodil anser att detta arbete måste få ta tid:

Om man gör det med eftertanke och man vet varför man gör det och man har en god kunskap om läs- och skrivutveckling, så att man gör rätt sak också, då tänker jag att man minskar behovet av särskilda anpassningar.

"Alltså jag tänker att det måste gå att bygga upp en undervisning där vi inte behöver ha anpassningar, säger Lisa, eftersom "alla anpassningar handlar egentligen om sådant som alla elever mår bra av."

Jag skulle säga att det handlar om att pedagogerna känner sig osäkra kring det digitala. För jag tror egentligen inte det har med arbetssättet i sig, alltså tankarna bakom, där tror jag inte jag kan hitta någon pedagog som tycker det här verkar värdelöst, utan det är tekniken och organisationen. (Lisa)

Lenas och Saras erfarenhet är att nytexaminerade lärare inte har tillräckliga kunskaper inom läs- och skrivundervisning. Lena:

Det slängs in datorer och du kommer ny som lärare och tar över det kittet. Istället för att säga "Du ska jobba med detta och du ska gå på utbildning 2-3 gånger i veckan". Så det slarvas lite med det, tycker jag.

Bodil, Lena och Lisa tar upp vikten av speciallärares/specialpedagogers kunskaper inom läs- och skrivutveckling när den ska kopplas till digital teknik. Bodil menar att IT-supporten "inte kan läs och skriv" och att det i sin tur genererar i att speciallärares/specialpedagogens kompetens blir "så otroligt viktig".

5.4.1 Delanalys

Respondenternas uttalanden visar att de har betydelsefulla kunskaper om språk- skriv- och läsutveckling och dess relaterade svårigheter. Dessa kunskaper behöver komma till gagn både för eleverna men också i klasslärarnas undervisning (Bruce m.fl. 2018). Nytexaminerade lärare behöver stöttning av speciallärares/specialpedagoger eller mer erfarna lärare anser Sara och Lena. Respondenterna kan med sin gedigna erfarenhet och kunskap stötta lärarna i deras undervisning. De kan, menar Bruce (2018), bidra med förståelse för olika typer av sårbarhet i elevernas lärande. Respondenterna kan med sin erfarenhet och kompetens inta ett helhetsperspektiv vilket enligt Plantin Ewe (Bruce, Red., 2018) gynnar alla elever. Lisa anser att detta arbetssätt är uppbyggt utifrån de elever som är i behov av stöd och Bodil menar att om det görs med eftertanke och på rätt sätt så minskar det behovet av särskilda anpassningar. Det ligger även i linje med det systematiska förebyggande arbete som SPSM (2020) förespråkar där värdefulla faktorer är lärarens kompetens och förhållningssätt.

Alla respondenter har ASL-utbildning och kan, tack vare sin kompetens och erfarenhet, lägga till strukturen i arbetssättet och göra det till sitt eget, vilket enligt Myrberg (2008) leder till att "pedagogerna gör ASL framgångsrikt i stället för att ASL i sig själv är framgångsrikt".

Tekniska problem med de digitala verktygen är hinder för arbetssättet, enligt flera respondenter. Bodil menar att speciallärares läs- och skrivkompetens är av största vikt och ett stöd i den tekniska supporten. Detta ligger linje med Taube m.fl. (2015) som betonar att lärarens kompetens samspelar starkt med läs- och skrivundervisningen och datoranvändningen.

5.5 Betydelsen av klasslärares erfarenhet och yrkeskompetens inom läs- och skrivinlärning

Enligt samtliga respondenter är det viktigt att lärare har en grundläggande utbildning i läs- och skrivinlärning. Malin menar att det annars finns en risk att lärare tror att det räcker med digitalt skrivande för att elever ska knäcka läskoden. Lena är övertygad om att med en genomtänkt planering i ASL-arbetet och att kombinera olika arbetssätt i läs- och skrivundervisningen kan antalet elever med läs- och skrivsvårigheter minska. På Saras skola har man utarbetat ett tydligt samarbete mellan lärare:

Den klasslärare jag startade upp med, hon har gått i pension. Men det är ganska många som är kvar. De som har kommit till, de har anammat det här. Vi har två- eller treparallell i varje årskurs. Då blir det så att någon har jobbat med det och när det kommer en ny som ska emot en etta samtidigt, då samplanerar de väldigt mycket. På så vis har det levt vidare här. Vissa pedagoger här driver det starkt och det smittar av sig.

Bodil om lärarens ledarskap i klassrummet:

Om man nu ska se det som ett arbetssätt eller modell, om man då försöker införa det i en grupp och så får man inte det riktigt att fungera för att det kräver kanske saker i mitt ledarskap eller i gruppstrukturen hur man har det med förhållningssätt elever emellan. Och då tror man att det var arbetssättet här som gör att det inte fungerar, fast att det är andra saker som man kanske skulle behöva jobba med.

Malin menar att det är viktigt att tänka att “inte bara köra digitalt skrivande”. Hon tar upp vikten av att läsa mycket tillsammans, högläsningens betydelse och att skriva gemensamma texter som läses upp för varandra. “Man får tänka att man tränar skrivning men samtidigt tränar man också läsning. Det går in i varandra men man behöver träna läsinlärning också.”

5.5.1 Delanalys

Samtliga respondenter i studien lyfter vikten av lärarens kunskaper inom läs- och skrivutveckling vilket ligger i linje med forskarnas slutsatser i Konsensusprojektet (Myrberg & Lange, 2006) som också poängterar att lärarna behöver goda kunskaper om läsinlärningsmetoder. De menar att det mest effektiva är att använda flera arbetssätt. Malin, Lena och Sara är oroade för att lärare tror att det räcker med digitalt skrivande som läs- och skrivundervisning. Lena menar att det behövs ett strukturerat och välplanerat arbetssätt och att en skicklig lärare kan anpassa sitt arbetssätt efter elevernas utvecklingsnivå.

Läraren behöver skapa stödstrukturer som modellering, parskrivande och tydliga instruktioner (Dysthe, 2003). Det innebär att det sker en social interaktion i klassrummet med samspel och kommunikation. Detta ställer stora krav på läraren, menar Bodil, som har upplevt hur lärare tror att det är arbetssättet som är problemet när det egentligen handlar om lärarnas ledarskap eller gruppdynamiken i klassrummet. Alatalo (red., 2016) menar, i linje med detta, att läraren har en viktig uppgift att sätta ihop skrivpar som ger optimala förutsättningar för lärande. Bodils resonemang styrks också av Ahlberg (2016) som poängterar att tyngden i det relationella perspektivet ligger på sociala och organisatoriska omständigheter.

5.6 Sammanfattande analys

Språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs ska ses som ett förhållningssätt där de specialpedagogiska aspekterna och det språkutvecklande, kommunikativa och dialogiska undervisningssättet är de bärande faktorerna som gynnar alla elever, särskilt de elever som befinner sig i språklig sårbarhet. Eleverna skriver längre och fylligare texter, eventuella finmotoriska svårigheter undanröjs med skrivande på tangentbord och alla elever har stöd av talsyntes och auditiv återkoppling. Eleverna får en tydlig fonem- och grafemkoppling och knäcker läskoden tidigt. En positiv effekt av parskrivande är att eleverna interagerar och kommunicerar med varandra och ingår i ett meningsfullt och socialt sammanhang.

Arbetssättet ses som ett förebyggande arbete där speciallärare/specialpedagog bidrar med specialpedagogiska perspektiv och kompetens i ett kollegialt lärande med klasslärare. I speciallärarens/specialpedagogens förebyggande uppdrag ingår det att ta ett helhetsperspektiv genom att vara delaktig i att utveckla ett strukturerat och genomtänkt arbetssätt som är anpassat efter elevernas utvecklingsnivå. Den specialpedagogiska undervisningen förenas på så sätt med den ordinarie undervisningen.

6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat relaterat till syfte och frågeställningar. Syftet med studien var att belysa språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs ur specialpedagogiska perspektiv. Vi ville ta reda på hur speciallärare/specialpedagoger ser på sitt uppdrag i ett sådant sammanhang samt vilken betydelse arbetssättet har för deras arbete med specialpedagogiska insatser för elever i läs- och skrivsvårigheter.

6.1 Resultatdiskussion med specialpedagogiska implikationer

Språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs sett ur specialpedagogiska perspektiv

Läs- och skrivundervisning kommer alltid debatteras och inom forskningen är det svårt, trots många försök, att nå konsensus gällande vad som gynnar eleverna mest. Speciellt gällande elever i läs- och skrivsvårigheter. Forskning visar dock tydligt att det behövs undervisning som fokuserar på olika delar av läsningen och att detta stöd ska erbjudas till alla elever (Adams, 1994, Myrberg & Lange, 2006, Parvey, 2017, SPSM, 2020). Genom att utgå från specialpedagogiska och språkutvecklande perspektiv kan arbetssätt utformas, eller vidareutvecklas, av speciallärare eller lärare med hög kompetens inom läs- och skrivutveckling. Med strukturerade, pedagogiskt och didaktiskt väl genomtänkta arbetssätt, där digitalt skrivande är inkluderat i den tidiga läs- och skrivinläringen, sammanväver man de två lästraditionerna analytisk och syntetisk metod, och fokuserar på olika delar av läsningen, vilket gör att eleverna får en bredare ingång i sin läs- och skrivinläring. Vi är övertygade om att detta är gynnsamma faktorer för alla elever och att den digitala tekniken bidrar med nya möjligheter för ett mer inkluderande förhållningssätt. Talsyntesen och de kommunikativa delarna i arbetssättet kan ses som en del i det kompensatoriska uppdrag som skolväsendet har (Parr, 2012, Dysthe, 2003, Agélii Genlott & Grönlund, 2016). Vi drar paralleller mellan det förebyggande arbetet inom inkluderingsperspektivet (Nilholm, 2012) och differentierad undervisning (Meyer m.fl., 2014). Enligt vår tolkning ligger de sätten att se på undervisning väldigt nära varandra, nämligen att redan i planeringsstadiet organisera undervisningen utifrån hela elevgruppen och göra lärmiljön tillgänglig för alla utan att behöva använda särlösningar. Det är viktigare att, initialt, diskutera förhållningssätt inte arbetssätt. ASL, eller arbetssätt som är inspirerade av ASL, möjliggör ett specialpedagogiskt förhållningssätt. Därför, anser vi, att redskapet, verktyget eller resursen som används i ett sådant arbetssätt måste bli en sekundär

diskussion och fokus måste lyftas bort från skrivverktyget och istället ligga på hur man kan organisera undervisningen så att den kommer alla elever till gagn. Om anpassningarna är generella får alla elever ta del av dem och kan samtidigt utvecklas på sin egen nivå i ett meningsfullt sammanhang (Takala, 2013, Liberg, 2014). En differentierad undervisning är dock inte likvärdig med en individualiserad undervisning. Individuella stödinsatser eller enskilda anpassningar kan riskera att sätta en etikett på eleven som är svår att få bort (Vellutino m.fl., 2004) och eleven är på så vis fränkopplad kontexten. Risken är också stor att man missar gruppuppdraget om individualisering är det primära målet för undervisningen. Specialpedagogik utifrån ett relationellt perspektiv handlar om samspelet mellan elev och lärande i förhållande till olika faktorer som möjliggör inkluderande undervisning. Med ett relationellt perspektiv är eleven i svårigheter medan med ett kategoriskt perspektiv har eleven svårigheter (Ahlberg, 2016). Om förhållningssättet har ett specialpedagogiskt utgångsläge behöver vi kanske inte prata så mycket om extra anpassningar till vissa elever. Hela klassen får från början en generell anpassning med en medveten pedagogik. Den digitala tekniken är ett hjälpmedel, en resurs och en hävstång till lärande (Parr, 2012, Agélii Genlott & Grönlund 2016, Saine m.fl., 2011). Att eleverna får digital kompetens på köpet genom detta arbetssätt, kan dessutom ses som en bonus.

Speciallärarens uppdrag – insatser, åtgärder och förebyggande arbete

Flera forskare (Myrberg, 2006, Taube m.fl., 2015, Liberg, 2016 m.fl.) pekar på vikten av hög lärarkompetens som framgångsrika faktorer för elevernas lärande, både gällande specialpedagogik och läs- och skrivutveckling. Vi anser att en av de största vinsterna med ASL, eller andra språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs, är att de kan generera i kollegialt lärande och kompetensutbyte. Om arbetssätten har specialpedagogiskt utgångsläge kan det generera i ett gemensamt specialpedagogiskt förhållningssätt, vilket är ett ömsesidigt ansvar att inta. Det är viktigt att specialläraren, i ett sådant sammanhang, tar till vara på sina uppdrag att vara handledare, samtalspartner och ämnesexpert. Detta tror vi kommer alla elever till gagn, och i allra högsta grad elever i läs- och skrivsvårigheter. För att kunna genomföra förebyggande insatser inom den ordinarie undervisningen, måste specialläraren initiera till ett nära samarbete med klasslärarna. För att möjliggöra detta är specialläraren tvungen att sanera i det åtgärdande uppdraget som enskild specialpedagogisk undervisning innebär. Det är ohållbart för både elever, lärare och speciallärare om specialläraren väljer att stå vid sidan av den ordinarie undervisningen och peka på brister i den. Specialläraren besitter gedigna kunskaper inom läs- och skrivinlärning och språkutvecklande arbetssätt, och vår ståndpunkt är att det som händer i klassrummet alltid är viktigast. Om läraren inte besitter kunskap om grunderna i läs- och skrivinlärning blir inte datorn ett verktyg eller en

resurs för elevernas lärande (Taube m.fl., 2015). För att detta ska ske måste specialläraren ta ett helhetsgrepp kring undervisningen och inkludera sina stödinsatser i klassrummet. Vi anser att tidiga stödinsatser bör planeras gemensamt av läraren och specialläraren genom kartläggning, bedömning, uppföljning och undervisning med stödstrukturer. Dessa stödstrukturer, som Wood m.fl., (1976) benämner som scaffolding, kan successivt plockas bort när elevernas behov minskar.

Elever i läs- och skrivsvårigheter

Vi delar uppfattningen med förespråkare av ASL (Trageton, 2014, Lövgren, 2009, Sjödin & Wiklander, 2015) som menar att det är lättare, för de flesta, att trycka på tangenter än att forma bokstäver med handen. Det finns även indikationer på att bruket av dator och surfplatta gagnar språkutvecklingen (Agélii Genlott & Grönlund, 2016, Hultin & Westman, 2014). När man väntar med att forma bokstäverna med handen ger det möjlighet att fokusera på andra delar av läs- och skrivundervisningen och eleverna kan, med hjälp av digitala skrivverktyg och talsyntes samt en varierad och strukturerad undervisning, utveckla både sin läs- och skrivförmåga på ett likvärdigt sätt. Elever i läs- och skrivsvårigheter ingår i en meningsfull kontext och blir utmanade i sin proximala utvecklingszon (Vygotskij, 1934/2018) med hjälp av stödstrukturer som görs generella. I denna tillgängliga lärmiljö undviker man att exkludera elever genom att använda särlösningar utanför klassrummet. Vi menar, i likhet med Wiklander (bilaga 1), att det är av största vikt att eleverna ska känna att de lyckas. Trots olika utgångslägen blir förutsättningarna desamma för alla elever i och med detta arbetssätt. Med de digitala skrivverktygen undanröjer man hinder för elevernas läs- och skrivutveckling. Finmotoriska svårigheter ska inte utgöra detta onödiga hinder, särskilt inte för elever i läs- och skrivsvårigheter. Parskrivande och det språkliga utbytet eleverna emellan samt lärarens modellering, formativa bedömning och processliknande handledning, kan utöver talsyntesen, ses som stödstrukturer som är särskilt viktiga för elever i läs- och skrivsvårigheter. ASL, och språkutvecklande arbetssätt som är inspirerade av ASL, har sin utgångspunkt i den sociokulturella teorin vilket vi tror är en bärande faktor för elevernas lärande. Vår uppfattning är att elevernas självbild växer fram genom interaktion med omgivningen och att detta samspel utgör goda förutsättningar för deras läs- och skrivutveckling.

Avslutande diskussion

Sammanfattningsvis menar vi att ASL, och arbetssätt som är inspirerade av ASL, bidrar till ett differentierat lärande samt att speciallärarens uppdrag lättare kan integreras i den ordinarie undervisningen i ett sådant sammanhang. Det gäller att hitta arbetsformer för att kunna omsätta det

specialpedagogiska förhållningssättet i praktiken. Möjligheter till samarbete mellan lärare och speciallärare ökar och därigenom medvetenheten om att elever i läs- och skrivsvårigheter är en gemensam angelägenhet. Speciallärare kan lättare omsätta sin kompetens i praktiken så att den når fler elever. Detta underlättar även för speciallärarens uppdrag gällande anpassningar eftersom anpassningarna redan är integrerade i arbetssättet och når alla elever. Eleverna får samma förutsättningar gällande struktur, stöd och kompensatoriska hjälpmedel och ingen behöver känna sig utpekad eller exkluderad. Vi anser att detta är ett utmärkt tillvägagångssätt för att arbeta med tidiga insatser samt att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Det är även gynnsamt för elevernas självkänsla och motivation att befinna sig i ett meningsfullt, kommunikativt och inkluderande sammanhang.

6.2 Metoddiskussion

Beslutet att använda halvstrukturerade intervjuer kändes rätt eftersom vi ville få en uppfattning om respondenternas specialpedagogiska perspektiv på språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs. Syftet med metodvalet var att få en nyanserad bild av respondenternas erfarenheter då intervjuformen ger utrymme för ett friare berättande jämfört med strukturerade intervjuer. Vårt syfte var att söka förståelse för respondenternas upplevelser utifrån deras erfarenheter, då vi var inspirerade av fenomenologi (Kvale & Brinkmann, 2014). En intervjuguide (bilaga 2) konstruerades och enligt Fejes och Thornberg (2019) ska intervjufrågorna vara tillräckligt många för att belysa fenomenet. Vår intervjuguide blev därför ganska omfattande. Respondenterna fick ta del av samtliga frågor före intervjun för att ha möjlighet att förbereda sig inför intervjutillfället. Detta kan ha påverkat dem i den mån att de kände sig styrda av frågorna, merparten av respondenterna önskade nämligen att frågorna ställdes i den ordning som framgick av intervjuguiden (bilaga 2). Vår upplevelse var dock att intervjufrågorna ledde till intressanta och fördjupande samtal som stämde väl överens med syfte och frågeställningar. Då frågorna skickades till respondenterna några veckor innan intervjutillfällena gavs de möjlighet att reflektera och förbereda sig, vilket vi tror är en av anledningarna till att intervjuerna blev så innehållsrika. Fördelarna med intervjufrågorna var också att de kunde användas som en garanti för att alla frågeområden behandlades av samtliga respondenter. Intervjumaterialet blev på så vis lättare att strukturera och sammanställa.

Både Kvale och Brinkmann (2014) och Stukát (2011) lyfter den påverkan som miljön kan ha i utfallet av en intervju. Alla intervjuer, utom en, genomfördes via Facetime. En medvetenhet om eventuell påverkan gällande videointervjuerna har tagits i beaktning. Det går dock inte att

synliggöra någon skillnad mellan den intervju som genomfördes som ett fysiskt möte med övriga intervjuer.

Interaktionen mellan intervjuare och respondent kan påverka utfallet i en intervju (Kvale & Brinkmann, 2014, Stukát, 2011). Det har funnits en medvetenhet om den så kallade intervjuareffekten (Bryman, 2016) och den påverkan som vi ändå kan ha haft på respondenternas svar när bearbetning och analys har skett (Kvale & Brinkmann, 2014).

På grund av tidsaspekten genomfördes ingen pilotintervju vilket också kan ha haft en påverkan. Detta hade kunnat vara ett tillfälle att testa intervjufrågorna och träna på att intervjua då vi var ovana i rollen. Upplevelsen var trots detta att intervjufrågorna fungerade och stämde överens med syfte och frågeställningar.

Intervjuerna spelades in med diktafon och transkriberades därefter. Transkribering av materialet var en förutsättning för att få överblick och struktur vid analysarbetet. Transkribering av samtliga intervjuer var tidsödande men i enlighet med Kvale och Brinkmann (2014) var det av vikt att vi själva transkriberade intervjuerna och på så sätt kunde inleda tolkningsprocessen. Vid bearbetningen kom det upp funderingar utifrån respondenternas svar. Det hade varit önskvärt att återkomma till respondenterna för uppföljande samtal. Detta hade genererat i fördjupade analyser vilket vi ansåg omöjligt att hinna genomföra inom givna tidsramen.

Innehållsanalys användes för att ringa in teman som visade sig viktiga. Enligt Graneheim och Lundman (2004) är det ett omfattande arbete och på grund av ovana tog det mycket tid att kondensera innehållet och hitta teman och underteman. Utifrån intervjuernas meningsinnehåll kodade och kategoriserade vi svaren för att sedan hitta mönster i det samlade materialet (Bryman, 2015; Kvale & Brinkmann, 2014) och därefter utkristalliserades till slut fem teman.

Den påverkan vi kan ha haft på informanternas svar har vi varit medvetna om och haft i åtanke när vi har bearbetat och analyserat svaren. (Kvale & Brinkmann, 2014) Vid ett par tillfälle fick vi påminna varandra om att det var respondenternas uppfattningar som skulle analyseras och det var svårare än förväntat att lägga våra egna erfarenheter åt sidan. Bryman (2018) påpekar att det finns en risk att göra subjektiva tolkningar av empirin. Vi anser att vi har varit medvetna om denna risk och tagit i beaktning att vi själva har en förförståelse i ämnet och därmed gått igenom empirin både enskilt och tillsammans flertalet gånger. Det var inga påtagliga skillnader i svarens kvalitet.

Då studien är kvalitativ och inspirerad av fenomenologi med syfte att belysa respondenternas olika upplevelser och erfarenheter av ett fenomen, utger den sig inte för att vara generaliserbar (Stukát, 2011). Trots detta framkommer det i vårt resultat att respondenterna är relativt samstämmiga gällande deras specialpedagogiska perspektiv på språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs, varav variationen inte blev så stor.

Vi är medvetna om att med endast sex respondenter är vår studie liten. Trots det anser vi att den tillför ett komplement till tidigare publicerad forskning om ASL då studien utgår från specialpedagogiska perspektiv på språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs. Samtliga respondenter är positiva till att använda digitalt skrivande som resurs vid skriv- och läsinläring. De är väl insatta i metoden ASL och har varit delaktiga i att utveckla arbetssätt med digitalt skrivande för att passa deras verksamhet, vilket stärker studiens giltighet. Resultatet kan vara giltigt för andra kommuner och verksamheter då vi anser att de kan relatera till studiens resultat. Giltigheten hade kunnat bli större om vi hade använt oss av fler metoder. För att öka trovärdigheten och giltigheten hade vi i enlighet med Bryman (2016) kunnat använda oss av triangulering och kompletterat intervjuerna med observationer. Utifrån frågeställningarna och tidsramen ansåg vi att det inte var möjligt att genomföra. Vi anser att den valda metoden har varit rätt för att besvara våra frågeställningar.

Studien visar trovärdighet då respondenterna har utgått från sig själva, sin yrkesroll och sin verksamhet när de har beskrivit sin vardag. Genom att resultatet presenteras med citat från respondenterna stärks trovärdigheten vilket Bryman (2016) menar bekräftar tillförlitligheten.

Genom bl.a. citat och intervju med Mona Wiklander anser vi att vi har varit öppna och transparenta i vår studie samt att det tydligt framgår att det inte är våra uppfattningar som speglar resultatet. Vi har tydligt redovisat hur vi har kommit i kontakt med respondenterna och hur vi har gått tillväga i innehållsanalysen.

6.3 Förslag på fortsatt forskning

Enligt oss är ASL och arbetssätt som är inspirerade av ASL missförstådda från vissa håll. Vi anser att forskningen inte längre behöver vara inriktad på om eleverna ska skriva för hand eller med hjälp av digitala verktyg. Forskningen kring språkutvecklande arbetssätt behöver inriktas på hur undervisningen kan komma alla elever till gagn och inte problematisera vilka verktyg eller hjälpmedel som ska användas för att nå dit. Det hade varit intressant med vidare forskning kring vilka arbetssätt inom skolan som har specialpedagogiskt förhållningssätt så att den kunskapen kan förmedlas till lärare, särskilt nytexaminerade lärare. Det hade underlättat för både lärare, speciallärare men framförallt för eleverna. Forskningen hade kunnat tydliggöra vilka arbetssätt som tar ett helhetsgrepp kring undervisningen och som främjar ett förebyggande och differentierat lärande så att lärarna får med sig alla elever samt underlättar för speciallärare att arbeta integrerat i klassrummet. Om vidare forskning ska förekomma om de digitala verktygens effekter i den tidiga

läs- och skrivinlärningen behöver forskningen ses utifrån specialpedagogiska perspektiv och inte fokusera på de skrivverktyg man väljer att använda.

Speciallärares uppdrag är på väg att förändras och det skulle även vara intressant med mer forskning kring speciallärares roll och hur olika arbetssätt kan förändra speciallärares uppdrag.

Referenser

Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. MIT press

Ahlberg, A. (2016). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber

Alatalo, T. red. (2016). *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Bruce, B. red. (2018). *Att vara speciallärare*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Bruce, B., Sventelius, E., Ivarsson, U. & Svensson, A-K. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 3. Stockholm: Liber

Dysthe, O., red. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber

Flewitt, R., Messer, D. & Kurcikova, N. (2015). *New directions for early literacy in a digital age: The iPad*. Journal of Early Childhood Literacy, Vol. 15(3) 289–310

Fredriksson, U. & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. 1 uppl. Lund: Studentlitteratur

Genlott, A. A., & Grönlund, Å. (2013). *Improving literacy skills through learning reading by writing*. Computers & Education 67, 98–104.

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

Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet - Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading: A report from Carneige Corporation of New York*. New York: Carnegie Corporation.

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.

Gustafsson, B., Hermerén, G. & Pettersson, B. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Hultin, E. & Westman, M. (2014). *Att skriva sig till läsning - erfarenheter o analyser av det digitaliserade klassrummet*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund: läsinlärning bygger på barnets eget språk*. Lund: Liber AB

Liberg, C. (2014). *Att använda dator i tidig läs- och skrivundervisning 2011–2014, Uppsala kommun*. Uppsala: Uppsala Universitet

Lundberg I., Rydkvist M. & Strid A. (2008). *Bornholmsmodellen: Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur

Lundberg, I. (2015). *God skrivutveckling. Kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur och Kultur

Lundborg, G (2019). *Handen i den digitala världen*. Stockholm: Carlsson Bokförlag

Lövgren, E. (2009). *Med datorn som skrivverktyg - språk, motorik och bokstavsformer*. Stockholm: Sanoma Utbildning

Meyer, Rose & Gordon. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing. Hämtad 2020-06-10 från <http://www.cast.org/our-work/publications/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer.html#.Xzrd4ugvO01>

Myrberg, M. och Lange, A-L. (red) (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs -och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Stockholm: Specialpedagogiska Institutet

Myrberg, M. (2008). Intervju i radioprogrammet Språket. Hämtad 2020-06-12 från <http://sverigesradi.se/avsnitt/86191?programid=411>

New York City Board of Education (1990). *Writing To Read 1988–89. Evaluation Section Report*. Brooklyn, NY: Office of Research, Evaluation and Assessment.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur

Parr, M. (2012). *The future of text-to-speech technology: How long before it's just one more thing we do when teaching reading?* Procedia - Social and Behavioral Sciences 69, 1420 – 1429.

Parvey, B. (2017). *Att förebygga läs- och skrivsvårigheter - i förskolan och skolans tidiga årskurser*. Lund: Studentlitteratur

Saine, N., Lerkkanen, M., Ahonen, T., Tolvanen, A., Lyytinen, H. (2011). *Computer-Assisted Remedial Reading Intervention for School Beginners at Risk for Reading Disability*. Child Development, Volume 82(3), 1013–1028.

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

SFS 2017:1111. *Förordning om ändring i högskoleförordningen* (1993:100). Stockholm: Utbildningsdepartementet

Sjödén, L. & Wiklander, M. (2015). *Att skriva sig till läsning: Handbok för åk 1–3*. Malmö: Gleerups AB

Skolinspektionen. (2016). *Kvalitetsgranskningsrapport Skolans arbete med extra anpassningar*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/extra-anpassningar/skolans-arbete-med-extra-anpassningar.pdf>

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

Skolverket. (2019). *Digital kompetens i förskola, skola och vuxenutbildning, Skolverkets uppföljning av den nationella digitaliseringsstrategin för skolväsendet 2018*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2019a). *Läsa, skriva, räkna - en garanti för tidiga stödinsatser*. Hämtad 2020-05-10 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/leda-och-organisera-skolan/organisera-tidigt-stod-och-extra-anpassningar/lasa-skriva-rakna--garanti-for-tidiga-insatser>

Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad 2020-05-10 från: <http://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/lasa-och-skriva/>

Statens skolverksförfattningssamling. (2019) <https://skolfs-service.skolverket.se/api/v1/download/grundforfattning/2019:16>

Strømsø, H.I. (2008). *Högläsning, snabbläsning och läsförståelse - om läsning och forskning om läsförståelse*. I I. Bråten. (Red.). *Läsförståelse i teori och praktik* (s. 23-44). Lund: Studentlitteratur.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag

Takala, M. (2013). *Teaching reading through writing*. Support for learning, 28(1), 17–23.

Taube, K., Fredriksson, U., Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning - en bro mellan teori och praktik*. Stockholm: Natur & Kultur

Trageton, A. (2005) Creative writing on computers: 6–10 years olds Writing to read. I M. Pandis, & A. Ward, & R. S. Mathews, (Red.) *Reading, Writing, Thinking: Proceedings of the 13th European Conference on Reading* (s.170–177). USA: Newark. DE.

Trageton, A. (2014). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola*. 2., [rev.] uppl. Stockholm: Liber

Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M. & Scanlon, M. (2004) *Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?* The Journal of Child Psychology and Psychiatry, volume 45, issue 1.

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

Vygotskij, L. (1934/2018). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB

Wallberg, H. (2019). *Lektionsdesign: en handbok*. Stockholm: Gothia Fortbildning

Wertsch, J. V. (1991). *A sociocultural approach to socially shared cognition*. I L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 85–100). American Psychological Association.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976), *The role of tutoring in problem solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, 89–100.

Åkerblom, H. (1998). *Läsinlärning från praktik till teori*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Bilaga 1

Mona Wiklander - sammanfattning av transkribering av intervju 2020-03-09

Genom att berätta om arbetet med ASL i Sandvikens kommun har Mona Wiklander bidragit med kunskap och beprövad erfarenhet till denna studie. Wiklanders specialpedagogiska perspektiv på arbetsmetoden ligger helt i linje med det som studien ämnar belysa.

I början av 1990-talet började Wiklander använda datorer med talsyntes som kompensatoriskt hjälpmedel för elever i läs- och skrivsvårigheter. Hon var först i Sverige med att få kommunlicens för talsyntes på alla datorer. Detta gav positiva resultat, inte minst för elever som hade svårigheter att knäcka läskoden. Från 2009 hade alla elever från 7 års ålder en egen dator i Sandviken med programvaror och alternativa lärverktyg som var anpassade efter deras behov.

2004 startade Wiklander ett projekt med en lågstadielärare i årskurs 1, med syftet att integrera specialpedagogik i klassrummet. Hon menar att specialläraren ska vara i klassrummet i så stor utsträckning som möjligt. Vidare anser hon att en av speciallärarens huvuduppgifter är att se till så att alla elever får så goda förutsättningar som möjligt gällande undervisningsmetoder och att detta ska ske i ett inkluderande sammanhang. Wiklander blev inspirerad av Tragetons synsätt och ville prova att utgå från det i projektet. Angreppssättet var inte något nytt för henne eftersom hon tidigare hade använt sig av det i den enskilda specialundervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter. Nu kunde dessa elever inkluderas i klassrummet och fortfarande få det stöd och de anpassningar som de behövde. Alla elever skulle känna att de lyckades utan att behöva lämna klassrummet. Trots olika utgångslägen var förutsättningarna de samma. Alla elever skulle lära sig att läsa genom att skriva på datorer med talsyntes som stöd. Efter ett år gjorde Wiklander och lågstadieläraren en utvärdering. Jämförelser gjordes med parallellklassen som hade lärt in en bokstav i taget på ett mer traditionellt sätt. Den tydligaste skillnaden var att eleverna som hade skrivit sig till läsning lärde sig läsa mycket snabbare. De skrev även längre texter och blev bättre på att stava. När de skulle börja skriva för hand visade det sig att eleverna i Wiklanders klass också lyckades bättre. De kunde skriva meningar med stor bokstav, punkt och mellanslag medan den andra klassen blandade stora och små bokstäver och inte hade några punkter. Wiklander upptäckte att eleverna lärde sig hur man skrev en mening med hjälp av datorskrivandet. När de sedan skulle skriva för hand var detta inget nytt för dem. Formandet av bokstäverna blev en

isolerad finmotorisk träning som inte var kopplad till bokstavskänedom eller läsinläring. Efter utvärderingen bestämdes det att alla elever i kommunen skulle lära sig att läsa på detta sätt.

Wiklander är noga med att poängtera att Sandvikenmodellen inte är något Trageton-projekt. Inspirationen är hämtad från ASL men Wiklander ville utforma arbetsmetoden utifrån den kunskap hon hade om att undervisa och stötta elever i läs- och skrivsvårigheter. Hon menar att det viktigaste är att arbeta språkutvecklande och att man kan göra det på ett inkluderande sätt med datorn som skrivverktyg. Själva datorskrivandet är den minsta delen i detta arbetssätt. Utgångspunkten kan inte vara att det är avgörande för elevernas läsinläring och läsutveckling att de får skriva på en dator. Dialogen kring texten är mycket viktigare. Eleverna måste få feedback, de måste få lyssna på text, de måste få diskutera hur de tänkt och alla texter ska rättas tillsammans med eleverna innan de skrivs ut. Wiklander menar att eleverna vill lära sig att skriva rätt från början. De ser och hör den rätta texten och får det bekräftat, sedan nöts det in. Wiklander menar att spökskrift och orättade texter snarare genererar i svårigheter för eleverna än att det skulle gynna deras språkutveckling. Hon menar också att stödstrukturer för skrivandet nödvändigt för alla elever. Cirkelmodellen inom genrepdagogen är ett inkluderande och språkutvecklande arbetssätt som ger dessa strukturer. Wiklander har föreläst om Sandvikenmodellen i många år och får ofta frågan om varför hon pratar så lite om datorn. Då svarar hon att det inte behövs. Hon pratar ju inte om pennan heller. Wiklander ställer sig emot diskussionen om pennan eller inte pennan. Enlig henne ska man släppa den diskussionen helt och istället fokusera på vad som är viktigast, nämligen att få med sig alla elever. Eleverna behöver knäcka läskoden så tidigt som möjligt och det ska kännas lustfyllt att skriva. Ingen elev ska behöva sitta och kämpa med att skriva bokstäver för hand när de ännu inte har lärt sig läsa, det är tidsslöseri. Genom att leta efter rätt bokstav på tangentbordet och få bokstavljudet bekräftat med hjälp av talsyntes, lär sig eleverna både bokstävernas namn och ljud. När eleverna har knäckt läskoden och kan skriva texter på dator lär de sig att forma bokstäver och skriva texter för hand. Wiklander poängterar att det i alla lägen är viktigt att anpassa skrivuppgifterna efter elevernas förutsättningar, både när de skriver på dator och skriver för hand. Vissa elever har finmotoriska svårigheter och då räcker det att skriva en mening för hand och resten på dator.

Wiklander hänvisar till forskning som tyder på att en språkligt medveten metodik i förskola och förskoleklass har stor betydelse för elevernas läsutveckling. Hon nämner Bornholmsmodellen (Lundberg, 2015) som ett gott exempel på en sådan metodik. Hon hänvisar även till Myrberg (2006) som menar att strukturerade språklekar i förskolan skulle leda till att 8 av 10 elever med dyslexi inte skulle behöva få det. För att ge eleverna så goda förutsättningar som möjligt måste de lära sig att läsa redan vid 6-års ålder. Textmassan i årskurs 3 är omfattande

och om eleverna ska ha en chans att ta sig igenom dem måste de träna upp både läsflyt och läsförståelse under lång tid innan dess. Det är därför av stor vikt att eleverna knäcker läskoden tidigt och att läraren gör medvetna val gällande läsinlärningen. Genom att arbeta med digitalt skrivande med talsyntes behöver eleverna ljuda och de ljudar när de söker bokstäverna på tangentbordet. Dessutom får de omedelbar bekräftelse på att de har ljudat rätt. Kopplingen mellan grafem och fonem utvecklas tidigt och eleverna knäcker läskoden. På det sättet blir det väldigt kravlöst och alla elever kan hänga med. Detta genererar i att speciallärarrollen förändras. Specialläraren kan befinna sig i klassrummet och följa med i elevernas läs- och skrivutveckling redan från början och på det viset upptäcka vilka barn som behöver extra stöd. Det är dessutom i klassrummet som specialläraren kan stötta och hjälpa lärarna på bästa sätt. Wiklander har fått höra att det sättet att arbeta på är resursslöseri men menar att det är precis tvärtom. Specialläraren får en bättre överblick i klassrummet och kan ge direktstöd till de elever som behöver det i deras naturliga lärmiljö.Handledningen till läraren blir mycket enklare och extra anpassningarna kan sättas in snabbare. Det är en gammal inrotad inställning hos många speciallärare att de ska sitta ensamma med elever som behöver särskilt stöd, menar Wiklander. Hon tror samtidigt att denna inställning håller på att förändras. Hon upplever att många av de nya speciallärarna är mer flexibla gällande detta än de äldre.

“Visst kan man ta ut elever från klassrummet som behöver färdighetsträna och har specifika svårigheter men det allra viktigaste är att skapa förutsättningar så att de lyckas i klassrummet. Om eleverna lyckas i den lärmiljö och i det sammanhang som är mest naturligt för dem minskar deras känsla av att vara annorlunda och deras självförtroende ökar. Alla elever har rätt till de anpassningar och stöd som de behöver. Eleverna ska både känna att de har och får verktyg. Språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande möjliggör detta. Varenda elev ska gå hem och känna att de lyckas i skolan.”

Bilaga 2

Intervjuguide

Utbildning och kompetens

- Vad har du för examen?
- Hur länge har du arbetat som speciallärare/specialpedagog?
- Vad har du arbetat med för läs- och skrivinlärningsmetoder innan?
- Har lång erfarenhet har du av ASL?
- Har du fått någon fortbildning i ASL? I så fall vilken?
- Hur gick det till när det bestämdes att ni skulle arbeta med ASL? Vem var initiativtagare? Var du med och tog det beslutet?

Specialpedagogiska perspektiv på språkutvecklande arbetssätt med digitalt skrivande som resurs

- Beskriv kortfattat hur ASL-arbetet ser ut på er skola.
- Vilka årskurser arbetar med ASL på er skola?
- Hur länge har ni arbetat med det här arbetssättet på er skola?
- Vilka fördelar kan du se med att använda ASL som metod för elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka nackdelar kan du se med att använda ASL som metod för elever med läs- och skrivsvårigheter?
- Upplever du att eleverna “knäcker läskoden” tidigare, senare eller i samma takt med hjälp av ASL om du jämför med andra läsinlärningsmetoder?
- Vad anser du om att man vänder på ordningen i läs- och skrivinläringen?
- Vilka elever anser du gynnas mest respektive minst av arbetsmetoden?
- Berätta om dina erfarenheter kring ASL och läslust, läsintresse, motivation och inställning till läsning!
- Anser du att ASL är en tillräcklig metod för att tillgodose elevers behov vid läs- och skrivutveckling? Om inte - vad/hur anser du att ASL kan behöva kompletteras med?

Den specialpedagogiska rollen i verksamheten

- Vilken roll har du i ASL-arbetet?
- Stöter du på något motstånd?
- Vilka årskurser arbetar du med?
- Hur ser dina arbetsuppgifter ut i klasser som arbetar med ASL?
- Hur ser samarbetet med klasslärarna ut?
- Anser du att din roll som speciallärare/specialpedagog har förändrats med detta arbetssätt? Har dina insatser och undervisning förändrats? På vilket sätt i så fall?
- Tror du att det hade varit någon skillnad på din arbetsinsats om klasserna hade arbetat med andra läs- och skrivinlärningsmetoder? På vilket sätt i så fall?

Specialpedagogiska insatser

- Upplever du att ASL underlättar för det specialpedagogiska stödet (särskilt stöd, anpassningar)? I så fall på vilket sätt?
- Hur ser din planering ut vid arbete med ASL när det gäller elever i läs- och skrivsvårigheter?
- Vilka specialpedagogiska insatser ger du till de elever som är i läs- och skrivsvårigheter?
- Tror du att ett kontinuerligt arbete med ASL i tidig ålder kan minska antalet elever med läs- och skrivsvårigheter? Varför/varför inte?

Bilaga 3



Lärande och samhälle

Datum: 2020-02-10

Information om medverkan i examensarbete

Vi heter Maria Holmqvist och Linda Sernerup och är studenter på speciallärarprogrammet med inriktning Språk-, skriv- och läsutveckling på Malmö Universitet. Vi studerar sista terminen och kommer att ta vår speciallärarexamen i maj 2020.

Vi är intresserade av arbetssättet ASL - Att skriva sig till läsning - vid den första läs- och skrivinläringen. I vårt examensarbete vill vi genomföra intervjuer med speciallärare och specialpedagoger som ansvarar för specialpedagogiskt stöd i klasser som har ASL som arbetsmetod. Vårt fokus vid datainsamling är speciallärarens eller specialpedagogens upplevelse av sitt tillvägagångssätt och sina arbetsmetoder i klasser och med elever som arbetar med ASL. Vi är också intresserade av att ta reda på om speciallärarens/specialpedagogens roll har förändrats med detta arbetssätt.

Respondenterna i vår studie kommer att bli intervjuade med ljudinspelning. Genom insamling av uppgifter om namn, och uppgifter relevanta för studien, vilka framkommer i intervjun, kommer Malmö Universitet endast att använda uppgifterna i examensarbetet. Uppgifterna kommer att behandlas under våren 2020 varefter de raderas. Du kan ta del av det som registrerats om dig eller ha synpunkter på behandlingen eller de uppgifter som samlats in genom att kontakta handledare Anna-Karin Svensson eller lärosätets dataskyddsbud på dataskyddsbud@mau.se.

Utifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer utgår studien från dessa principer i bl.a. följande avseenden:

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att oidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när vi är examinerade.

Studenternas namn: Maria Holmqvist och Linda Sernerup

.....

Kontaktuppgifter:

Telefonnummer:

maria.holmqvist@xxxxxxxxxx.se

XXX - XXX XX XX

linda.sernerup@xxxxxxxxxx.se

XXX-XXX XX XX

Ansvarig lärare/handledare:

.....

Anna-Karin Svensson

anna-karin.svensson@mau.se

Kontaktuppgifter Malmö Universitet:

www.mah.se

040-665 70 00

Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja

Nej

Respondentens namn

Skola

Datum

.....

namnunderskrift

.....

namnförtydligande