



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Strukturerad lästräning

**Betydelsen av den strukturerade läsmetoden
”upprepad läsning” för läsförståelse jämfört med
sedvanlig undervisning**

Anna E. Wallerstedt

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Birgitta Kullberg
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT13-IPS-08 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Birgitta Kullberg
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT13-IPS-08 SPP600
Nyckelord:	läsmetod, ”upprepad läsning”, kvantitativ studie, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi

Syfte: Syftet med denna studie är att hos barn med läs- och skrivsvårigheter undersöka användbarheten av den strukturerade läsmetoden, ”upprepad läsning” samt på vilka sätt denna metod under en begränsad tidsperiod med träningstillfällen flera gånger i veckan kan ge ett annat resultat än den ordinära undervisningen som barnen med läs- och skrivsvårigheter erhåller i sitt klassrum av klasslärare eller annan personal.

Teori: Genomgång av tidigare forskning talar för, att en strukturerad lästräning med en tydlig koppling mellan ljud och bild samt läsning med fokus på en för läsaren meningsfull text, bör ge positiva effekter hos barn med läs- och skrivsvårigheter.

Metod: Åtta elever som uppfattats ha läs- och skrivsvårigheter, randomiserades till att antingen få lästräning med hjälp av metoden ”upprepad läsning” eller traditionell undervisning. Alla dessa elever testades före och efter studieperioden, vilken för läsgruppen bestod av 10 undervisningstillfällen under fyra veckors tid.

Resultat: Den använda metodiken för studium av metoden ”upprepad läsning” blev väl mottagen av de elever som randomiserades till denna metod (läsgruppen). De initiala resultaten visade vid en kvantitativ analys ingen väsentlig skillnad mellan läsgrupp och kontrollgrupp. För båda grupperna noterades en ungefär 10%-ig förbättring av resultaten under studieperioden utan någon säker skillnad vad gäller läsflyt, fonologisk medvetenhet och läsförståelse samt ordavkodning, testad på tre olika sätt.

Didaktiska implikationer: Denna studie visar att läsgruppsmetodiken enligt den här använda modellen kan användas i skolan för att hjälpa barn med läs- och skrivsvårigheter, men man bör vara medveten om att den är tidskrävande. Klasslärarnas intryck är att dessa barn, oavsett läsmetodik behöver hjälp med mer stöttning i sociala situationer och hjälp med kamratrelationer. Studien pekar också på behovet av ytterligare forskning kring dessa problem.

Förord

Forskningen kring barn med läs- och skrivsvårigheter är omfattande, men det finns fortfarande utrymme för studier av olika undervisningsmetoder för hur man skall hantera detta. Mitt intresse för detta område har väckts i samband med mitt arbete som lärare för barn, främst i årskurserna 3-5. Ett arbetssätt kan vara att lägga tyngdpunkten på läsmetodiken, och detta har jag velat studera närmare genom att använda metoden ”upprepad läsning”, vilken fångat mitt intresse. För utvärderingen av effekterna av en sådan insats har jag bedömt att denna fråga i första hand bör studeras med en kvantitativ metod.

Denna studie hade inte varit möjlig att genomföra utan den entusiastiska och eminenta handledning som jag fått av Birgitta Kullberg. Jag vill också tacka min make, Mattias, och våra barn, Nils, Carl, Alice och Gustav för deras tålamod under arbetet med denna rapport. Jag vill också tacka min svärfar, Sven Wallerstedt, som på olika sätt har uppmuntrat och stöttat mig i mitt arbete. Slutligen vill jag, utan namns nämning, tacka lärarna på den skola, där jag genomfört studien, och framför allt alla barn som deltagit i projektet.

Innehåll

Abstract	2
Förord	3
1. Inledning och bakgrund	6
2. Syfte och frågeställningar	6
3. Litteraturgenomgång	7
3.1 Tidigare forskning	7
3.1.1. Dimensioner av läsning enligt Lundberg och Herrlin	7
3.1.2. Vad har liknande studier visat?	7
3.1.3 Läsning och självförtroende	8
3.1.4. Dyslexi och språklig medvetenhet	9
3.2 Teoriansknytning	11
4. Metod och genomförande	12
4.1 Forskningsansats och metodval	12
4.2 Urval	14
4.3 Genomförande	15
4.3.1 Studiedesign	15
4.3.2 Beskrivning av pilotstudien	16
4.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	17
4.5 Etik	17
4.6 Målgrupp	18
4.7 Bearbetning av data	18
5. Resultatredovisning	18
5.1 Rapport från fältstudie, upprepad läsning	19
5.2 De fyra barnens lässtunder.	19
5.2.1 Läsgruppen	19
5.2.2 Kontrollgruppen	21
5.3 Jämförelse mellan läsgrupp och kontrollgrupp	22
5.3.1 Läsflyt	22
5.3.2 Fonologisk medvetenhet	23
5.3.3 Läsförståelse	24

5.3.4 Ordavkodning, sammanlagt	24
5.3.5 Läsintresse	26
5.4 Använd metodik för jämförelserna mellan läsgrupp och kontrollgrupp.....	26
5.5 Resultatjämförelser mellan läsgrupp och kontrollgrupp	28
5.6 Huvudresultat.....	29
6. Resultatdiskussion	29
6.1. Metodreflektion	29
6.2.1. Testreflektioner	29
6.2.2 Gruppanalyserna	30
6.2.3 Teoretisk diskussion utifrån de frågeställningar som jag ställde i anslutning till uppsatsens syfte	30
6.3 Specialpedagogiska implikationer	32
6.4 Fortsatt forskning	33
7. Referenslista	34
7.1 Referenslista till rapporten.....	34
7.2 Referenslista till bilagorna	34
Bilagor.....	35
Bilaga 1 Föräldrainformation om läsprojekt och samtycke till detta	35
Bilaga 2 Fonologiskt test enligt Ing-Read	37
Bilaga 3 Läskedjor	37
Bilaga 4 Flyt i läsningen	37
Bilaga 5 Läsintresse (Läskrysset)	37
Bilaga 6 Läsförståelse	37

1. Inledning och bakgrund

Under de 10 år som jag har arbetat som lärare har jag ofta slagits av hur trööstlöst det verkar vara för de elever som år ut och år in går till en speciallärare och undervisas i en liten grupp, men sedan ändå underpresterar vid provsituationer och andra tillfällen. Jag har också funderat över varför man ofta skriver i ett åtgärdsprogram att eleven ska få tid med specialläraren utan att specificera vad som ska göras på denna tid eller reflektera över hur tiden ska utvärderas. I en klassrumssituation där man ofta är ensam med 25 barn kan det vara svårt att få möjlighet att utprova alternativa metoder. Jag har ofta valt att förlägga tyst läsning under morgonens första lektion och vid detta tillfälle försökt arbeta strukturerat med några få elever som har alternerat under veckan. Målet för mig har varit att för varje elev i behov av stöd få till två pass per vecka, vilket av praktiska skäl måste tidsmässigt begränsas. Detta arbetssätt kräver dock att man har en klass som självständigt klarar av att läsa tyst och där eleverna i princip kan sitta själva och göra detta med dörren öppen till ett grupprum. Jag har ofta försökt få specialläraren till min hjälp med dessa stunder men mött visst motstånd. Ofta vill man arbeta som man alltid har gjort, och kanske kan det kännas hotfullt med en ny metod som man ska sätta sig in i. Jag är dock förvånad över hur tvärsäkert man många gånger arbetar med barn i behov av stöd utan att reflektera över vilken metod man ska använda. Och om man ändå använder en metod är det inte säkert att den är vetenskapligt prövad, utan kanske bara lanserad av någon pedagog på befintlig skola. Detta arbetssätt tror jag kan bidra till att undergräva skolans professionalism. Att arbeta vetenskapligt och med en beprövad metod bör alltså inte bara innebära individuella fördelar för den enskilda eleven, utan också för hela läraryrket.

I denna uppsats finns löpande referenser till bilagor 1 till och med 6. Bilaga 1 finns längst bak i denna rapport. Bilagor 2 till och med 6 består av tester. Dessa är inköpta av mig och ska förvaras låsta. Testernas användbarhet och värde urholkas om de finns spridda utan kontroll. Examinatorn har fått testerna i pappersoriginal av mig. Under examinationen fick examinationsgruppen titta på testerna genom att ett häfte med dessa cirkulerade under examinationens gång. I referenslistan kan man läsa var testerna går att beställa.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att hos barn med läs- och skrivsvårigheter undersöka användbarheten av en strukturerad läsmetod, ”upprepad läsning” samt på vilka sätt denna metod under en begränsad tidsperiod med träningstillfällen flera gånger i veckan kan ge ett annat resultat än den ordinära undervisning som barnen med läs- och skrivsvårigheter erhåller i sitt klassrum av klasslärare eller annan personal.

Som jag tidigare nämnt finns runt grundproblemet, som kanske kan sägas vara elever som behöver lästräning, andra problem. Exempel på problem omformulerade till frågeställningar som utgångspunkt i denna uppsats är:

Hur tränar man elever som behöver lästräning?

Vilket resultat får man av de befintliga sätt som används för att träna läskunnighet och läsflyt hos elever i behov av detta?

En känslig fråga värd att nämna i detta sammanhang är den vetenskapliga koppling som finns mellan självförtroende och läsinlärning.

Hur påverkas ett barn som går till en speciallärare år ut och år in utan att få godtagbara resultat vid olika testsituationer?

Kan barnet få högre självförtroende och bättre resultat med andra metoder?

3. Litteraturgenomgång

I detta kapitel beskrivs tidigare forskning som är relevant för min uppsats och dess frågeställningar. Ingvar Lundbergs och Katarina Herrlins dimensioner av barns läsförmåga genomgås och likaså Ulrika Wolffs och Monica Reichenbergs studier. Slutligen beskrivs några andra läsforskarens olika syn på läs- och skrivsvårigheter, dyslexi.

I denna uppsats görs inte någon distinktion mellan läs- och skrivsvårigheter och dyslexi.

3.1 Tidigare forskning

3.1.1. Dimensioner av läsning enligt Lundberg och Herrlin

Tidigare forskning visar, enligt Lundberg och Herrlin (2005), att utvecklingen av barns läsförmåga innefattar dimensionerna: "Fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse" (s. 6).

Lundberg och Herrlin skriver att läsning handlar om att träna och åter träna. Läsning är enligt dem till stor del en färdighet, och för att denna ska utvecklas krävs träning. De skriver att det finns två viktiga faktorer att ta hänsyn till när det gäller läsutveckling, nämligen kostnader och utbyte. Mellan dessa måste det finnas en rimlig balans. Om kostnaden blir för hög i förhållande till utbytet avstår vi hellre. Lundberg och Herrlin menar vidare att denna analys ger två pedagogiska konsekvenser för elevers läsning. Läraren bör hitta vägar för att sänka kostnader, exempelvis genom en effektivare ordavkodning och mer flytande läsning. Läraren kan uppnå detta bland annat genom att låta eleven läsa texter som är mer tillgängliga när det gäller ordval och meningsbyggnad och genom att ta hjälp av tekniska hjälpmedel. Dessutom menar Lundberg och Herrlin, att utbytet måste öka, till exempel genom att hjälpa elever att hitta texter som angår dem, kanske läsa första kapitlet högt.

3.1.2. Vad har liknande studier visat?

Läsforskaren Wolff (2010) har gjort omfattande studier på elever med dyslexi som erbjuds intensivlästräning under en begränsad period. Hennes resultat visar att dessa elever får en rejäl skjuts i läsutvecklingen och har en chans att komma ikapp sina klasskamrater. Wolff menar att detta inte bara ger ett bättre läsflyt för den enskilde eleven utan också stärker dess självkänsla. Wolffs forskning har bland annat visat att dessa elever ofta behöver extra stöd

även efter avslutad intensivträning, men de har då höjt sin läsnivå så att de lättare kan tillgodogöra sig mer av den vanliga lästräningen i klassrummet.

Reichenberg (2010), läsforskare, har i sin forskning letat efter strategier för att öka läsarens förståelse av texten. Hon menar att eleverna ofta kan ha förkunskaper som de inte är medvetna om att de har eller hur de kan användas. Dessa elever läser ofta texterna passivt. Reichenberg menar också att en användbar fråga att ställa sig som pedagog är hur man kan få eleverna att känna sig som medskapare till den text de ska läsa. Ett arbetssätt som Reichenberg funnit framgångsrikt är att på ett strukturerat sätt arbeta med texter och ifrågasätta textens och författarens auktoritet – ”Questioning the author”, som metoden heter på engelska. Metoden går ut på att man ställer frågor, till exempel ”Så skriver författaren – hur skulle du själv vilja uttrycka det?” och ”Vad behöver vi lägga till för att förstå texten?”. Denna metod kräver att läraren leder samtalen och ställer de frågor som gör att eleverna kan läsa mellan raderna för att finna svaren. Genom denna metod får eleverna träning i att ställa sina egna frågor till ”författaren” och att komma med förslag till ändringar om texten är svårförståelig.

Reichenberg menar, att hur läraren ställer frågor till eleverna kan bli en praktisk modell för eleverna. I de klasser där läraren främst fokuserar på faktafrågor, där svaret går att finna direkt ur texten, är risken stor att eleverna tar efter läraren och bara ställer liknande frågor. Om läraren däremot börjar ställa ”varför”-frågor och undrar vad saker kan bero på, leder detta till att eleverna också börjar ställa sådana frågor. Reichenberg har gjort flera studier av hur strukturerade textsamtal kan påverka elevernas läsförståelse. En slutsats som hon kommit fram till i sin forskning är, att lärarens insats är avgörande för hur framgångsrika samtalen kan bli.

Reichenberg menar att goda läsare inte skapas genom att eleverna får sitta och läsa en bänkbok för sig själva. Denna typ av läsning är gynnsam om eleverna bara ska träna upp sin avkodningsförmåga. Denna förmåga räcker dock inte för att eleven ska bli en framgångsrik läsare. Eleven måste förstå vad den läser. Vid detta moment har läraren en betydelsefull roll. Reichenberg menar, att alla lärare på skolan måste vara delaktiga för att resultatet ska bli bra.

3.1.3 Läsning och självförtroende

Forskaren Nadja Carlsson (2009) pekar på vikten av att inte dölja funktionshindret läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Carlsson menar att många gör detta för att slippa stämplas som ”dumma”. Detta för med sig bristande självförtroende som i längden är förödande för läs- och skrivinläringen. Carlsson pekar också på att vi i mötet med andra får en bild av oss själva. Därför blir mötet mellan elever med läs- och skrivsvårigheter och deras lärare extra viktigt och avgörande för elevens framgång eller motgång.

Lundberg och Herrlin (2005) skriver att skolan bör jobba för att ge elever positiva erfarenheter av att läsa, där framgång ger mer framgång och där elevens självförtroende är i fokus och stärks allteftersom eleven upplever att läsningen blir mer och mer säker.

3.1.4. Dyslexi och språklig medvetenhet

Neurofysiologen Martin Ingvar (2008) menar att skriftspråket bara är ett sätt att dokumentera talspråket. Att avkoda ett skrivet budskap innebär att man snabbt måste översätta symboler till fonologisk information, till språkljud. Ingvar menar att just detta steg är avgörande för en bra läsförmåga.

Ett nödvändigt steg i läsinlärningen är att automatiskt kunna översätta bokstäverna (ortografisk information) till talspråkljud (fonem). Alla uppfattar inte att ett ord är uppbyggt av olika ljuddelar. Enligt Ingvar kan man kalla detta för dålig fonologisk förmåga.

Fonologisk medvetenhet syftar på förmågan att känna igen och hantera stavelser i det talade språket. Den fonologiska medvetenheten samvarierar enligt Ingvar starkt med läsförmågan. Mätningar av fonologisk medvetenhet kan alltså förutsäga om barn kommer att få läs- och skrivsvårigheter senare.

Ingvar skriver att allt skrivande handlar om två strategier som skrivaren omedvetet använder sig av. Den ena strategin kallas den lexikala strategin och innebär att man via erfarenhet har lagrat det specifika ordets stavning i minnet. I den andra strategin gör man en omedveten fonologisk strategi. Man använder inlärd regler för vilka fonem och grafem som matchar varandra. Det innebär alltså att man behöver den andra strategin för att utveckla det lexikon som är basen för den första.

Barn med dyslexi måste, enligt Ingvar, fångas upp i tid och han menar vidare att metoderna är effektivare om man börjar tidigt med dessa.

Ingvar beskriver att det finns specifika svårigheter som är typiska för dyslexi. Dessa svårigheter är: 1) problem med fonologisk avkodning, det vill säga att se och tyda orddelar och automatiskt sätta ihop dem till ord, att snabbt namnge objekt på en bild, till exempel kanot och schimpans, och 2) sen utveckling av arbetsminnet samtidigt som olika funktioner inte automatiseras i samma utsträckning som hos andra.

Tydliga tecken, enligt Ingvar, på dyslexi är att barnet tappar bort småord, precisionen är låg och att det går långsamt. När barn med dyslexi blir äldre får de ofta en läsning som är korrekt men inte flytande. Stavningen haltar ofta och språkets oregelbundenheter blir stora hinder. Ingvar menar att barn med dyslexi bör ges möjlighet att lära sig en flytande handstil. Då får man ett naturligt fonologiskt flöde när man matchar text och ljud. Man utvecklar också ett fysiskt minne som kopplas till ljudet för varje bokstav.

Ingvar skriver att specifik och intensiv lästräning, som sätts in tidigt, kan leda till en nästan normal läsförmåga.

Rigmor Lindö (1998) skriver, att när barnet upptäcker skriftspråket går barnet från helheten till delen. Därför är det viktigt att utgå från en för barnet meningsfull text. Svårast är att urskilja de enskilda språkljuden, fonemen, och förstå att det finns ett samband mellan språkljud och bokstav. Barnet utvecklar, enligt Lindö, sin språkliga medvetenhet genom att med vuxenstöd leka med språket på olika sätt.

Frank Smith (1997) skriver, att dyslexi är en benämning och inte en förklaring. Smith poängterar att barnens svårigheter inte uppstår för att de är dyslektiska, utan för att de inte kan läsa. Botemedlet mot dyslexi är, enligt Smith, att läsa. Smith menar, att det inte finns några bevis för att barn som har svårt att lära sig att läsa, men som inte uppvisar andra symtom, skulle ha någon skada på hjärnan. Smith går så långt att han säger att det är en myt att barn skulle kunna ha en specifik inlärningsförmåga som bara skulle omfatta läsning, som beror på en dysfunktion i hjärnan. Medicinska utredningar som görs på barn med läsinlärningsproblem kan, skriver Smith, vara farliga, eftersom det kan innebära att barnet blir betraktat som hjärnskadat och behandlat annorlunda på grund av detta.

Smith menar, att den enda behandlingsform som finns för dyslexi och andra lässvårigheter är att hjälpa barnet att göra läsningen meningsfull. Den enda skillnaden, enligt Smith, är att det krävs mer tid, tålmod och förståelse. Den syn Smith har på läsning, innebär bland annat att man inte ska träna barn på lösryckta ord eller bokstäver, utan alltid sätta in dessa i ett sammanhang. Han uttrycker att den bästa behandlingen för att hjälpa barn som blandar ihop b och d är systematisk och meningsfull läsning. Smith framhåller, att när man undersöker termen läsmognad ser man att den inte hänvisar till mognad att läsa, utan till mognad att följa läsundervisningen. Han menar att varje undervisningsmetod har sitt pris för inträde och barn som inte kan betala priset är, enligt Smith, inte mogna att följa eller begripa undervisningen. Smith menar att de barn som har lässvårigheter ofta felaktigt drillas med övningar som tränar olika delar av läsningen innan man ger dem meningsfull läsning. Enligt Smith borde det vara tvärtom. Barn som har lässvårigheter behöver mer meningsfull läsning.

Torkel Klingberg (2011) skriver, att det finns ett starkt samband mellan dyslexi och dyskalkyli, liksom mellan dyslexi och ADHD. Mellan 20-40% av dem som har den ena diagnosen har också den andra.

Klingberg nämner en teori om att läsutveckling sker i tre steg: 1. Bildmässigt, 2. Ljudmässigt, 3. Automatiskt. Ett klassiskt exempel på detta är det lilla barnet som känner igen sitt eget namn, men däremot inte vet hur delar av hennes namn uttalas. Barnet känner bildligen igen sitt namn. Det andra steget handlar om att barnet upptäcker att tecken eller ord motsvarar ljud som tillsammans kan bilda ett ord, så kallade ordbilder. Det tredje steget är det automatiska läsandet. Barnet behöver inte ljuda utan kan avkoda med hjälp av en blick.

Klingberg menar att hjärnan är konstruerad så att barn som har problem med läsning ofta också har problem med matematik och koncentration. Klingberg skriver, att barn som har problem med att läsa ofta har ett kraftigt nedsatt arbetsminne.

Det är analysen av ljudenheter som är det verkliga problemet vid dyslexi, poängterar Klingberg, och uttrycker, att detta är relaterat till en störning av funktionen i bakre delen av mellersta temporalloben. Klingberg menar att man istället för att se dyslexi som "sjukdom" kopplad till en specifik gen, kan dyslexi ses som en normalvariant av beteende och hjärnfunktion som bestäms av ett stort antal gener.

Barn med dyslexi kan, påpekar Klingberg, hjälpas genom att särskilt träna på att förbättra uppfattningen av ljudenheter och kopplingen till bokstäver. Detta gör att barnet ges möjligheter att kompensera sin dyslexi, även om ett riktigt flyt kan vara svårt att uppnå.

Klingberg menar att flera olika studier visar att barn som intensivtränas fonologiskt, förbättrar sin läsförmåga och även aktiviteten i bakre delen av hjärnan i just det område som hos dyslektiker är nedsatt.

Klingberg pekar på, att det finns praktiska problem med att träna intensivt. Metoden är arbetskrävande. I flera av studierna som genomförts krävs ca 50 timmars träning, ofta med en lärare som har en till tre elever. Träningen bör också sättas in tidigt för att ha effekt.

Vilka barn ska då få hjälp av denna tidskrävande insats? Jo, uttrycker Klingberg, barn med läs- och skrivsvårigheter och genom tidiga tester av den fonologiska förmågan. Dessa tester är inte alltid tillförlitliga och här menar Klingberg att hjärnforskningen kan hjälpa till.

3.2 Teorianknytning

Den teoretiska utgångspunkten för denna uppsats vilar på Lev Vygotskys (1978) tankar om att språket är vårt viktigaste kommunikativa och kognitiva redskap. Vygotsky menar, att språket hos det lilla barnet till en början följer handlingarna, men utvecklas efter hand till att föregå dessa. Egocentriskt tal är, enligt Vygotsky, den första delen av språkutveckling hos en människa. Det lilla barnet börjar be om hjälp för att till exempel nå saker. Då sker en utveckling hos människan i interaktion med sin omgivning. Det socialiserade talet blir det utmärkande, det talet som sker mellan människor.

Vygotskys distinktion mellan människors elementära och högre mentala förmågor är också ett grundantagande för denna uppsats. De elementära är de biologiska förmågorna som ofta går utav sig själva, medan de högre mentala förmågorna är de som utmärker människan, till exempel att lägga saker på minnet. För att hantera dessa mentala förmågor använder vi oss av kulturella redskap, såväl fysiska, exempelvis papper och penna, som kommunikativa.

Vidare vilar min uppsats på Säljös (2000) tankar om det sociokulturella perspektivet på lärande som bland annat innebär att återskapandet av kunskaper och färdigheter skiljer sig åt mellan olika samhällen.

Roger Säljö skriver att skriften i vår kultur har en funktion som en central resurs, vilken har haft ett djuptgående inflytande på hela vårt samhälle. Skriften är så central att förmågan att kunna läsa och skriva är en nödvändig förutsättning för att människan ska kunna delta i samhälls- och arbetslivet.

Att få möjlighet att lära sig läsa och skriva blir alltså enligt ovanstående synsätt en demokratisk nödvändighet och rättighet som samhället bör se till att alla medborgare får rätt till. Detta resonemang kan tyckas som en självklarhet. Vem är emot läs- och skrivinläring? Ur ett historiskt perspektiv behöver man lyfta fram demokratitanken. Det är bara för ca 170 år sedan som den allmänna skolplikten (1842, fyraårig folkskola) infördes. Och det var inte länge sedan som det i Sverige ansågs att alla minoriteter, till exempel romer, inte behövde skolgång.

Självklart vilar därför också denna uppsats på läroplanens formuleringar om att ”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (Skolverket, 2011, s.13).

4. Metod och genomförande

I detta kapitel beskrivs hur denna studie genomförts med dess teoretiska utgångspunkter. Sidhänvisningar till olika arbeten ges endast vid direkta citat. Varför andra teoretiska utgångspunkter har valts bort redovisas också. Jag redovisar även hur jag har gjort urval och tester samt genomfört de sistnämnda. Validitet och reliabilitet samt etiska övervägande diskuteras i detta kapitel. Jag beskriver även vilken målgrupp mitt skrivande vänder sig till i denna uppsats samt hur jag har bearbetat insamlad data.

4.1 Forskningsansats och metodval

Denna uppsats anknyter teoretiskt närmast till kvantitativ och generaliserande forskning, eftersom studiemetodiken främst avser kvantifierbara värden. Staffan Stukát (2005) skriver att den kvantitativa forskningen till skillnad från den kvalitativa forskningen har sin bakgrund i naturvetenskapen där empiriska och kvantifierbara mätningar spelar en stor roll.

Stukát pekar på risker med ovan nämnda teoretiska utgångspunkt. Kritikerna menar bland annat, enligt Stukát, att resultaten med denna utgångspunkt visserligen blir breda och generella, men har stora svårigheter att fånga djupet. Kanske är detta en risk med min studie? Möjligen har jag fått vissa resultat som på ytan ser ut på ett visst sätt, men som vid en djupare kvalitativ granskning kanske skulle kunna se annorlunda ut eller påverka tolkningen. I denna uppsats är dock inte mitt syfte att gå djupare, utan jag har stannat vid den kvantitativa mätningen som metoden upprepad läsning för med sig.

Dock vill jag påpeka att Stukát menar att uppsatser ofta har både kvantitativa och kvalitativa inslag. Denna uppsats har därför vissa kvalitativa inslag, då det verkar nästan omöjligt att skriva en helt ”renodlad” uppsats.

Andra forskningsansatser, som etnografiska, livsvärldsfenomenologisk och hermeneutisk forskningstradition samt sociokulturella och diskursanalytiska angreppssätt har jag uteslutit som teoretisk utgångspunkt, eftersom jag finner dem mindre lämpliga att använda. Här ska jag i några korta rader motivera varför.

Den etnografiska forskningstraditionen bygger mycket på begreppet triangulering vilket innebär att man på olika sätt eller genom att använda olika observatörer försöker belysa ett problem. Vare sig metoderna observation eller intervju lämpar sig särskilt väl för det problem som jag vill titta på. Etnografisk forskning innefattar också dokumentanalys vilket möjligen skulle kunna hjälpa mig under förutsättning att hela studien redan skulle vara utförd och att jag skulle analysera ett material som jag då själv inte varit med om och producerat. I det sistnämnda fallet där jag alltså eventuellt skulle kunna få in en etnografisk ansats känns det dock och inte riktigt som en naturlig väg för mig att gå.

Livsvärldfenomenologisk och hermeneutisk forskningstradition har jag också uteslutit i denna studie. Inger Berndtsson berättade på sin föreläsning att den inriktning inom fenomenologin som är mest använd inom specialpedagogik är livsvärlden. Livsvärlden handlar om att sätta ord på vår dagliga värld som vi befinner oss i. Livsvärlden handlar om ”både och”, ”istället för” och ”antingen eller”. Vi finns tillsammans i en livsvärld. Den sociala aspekten finns där (personlig kommunikation 12.11.13). Jan Bengtsson (2005), skriver att forskaren och människorna som ska studeras är oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar. En brygga måste slås mellan forskarens livsvärld och de människor vars livsvärld ska studeras. Dessa tankar tycker jag är viktiga att ha med sig även inom min studie, även om dessa inte påverkar min teoretiska utgångspunkt. I de testsituationer som jag utfört tillsammans med olika elever hade jag aldrig kunnat befinna mig helt utanför. Jag påverkar alltid med min egen livsvärld och jag behöver ha en förståelse för de elever jag möter med sina svårigheter inom sina livsvärldar. Som jag tidigare nämnt, uppfattar jag ändå att den kvantitativa och generaliserande forskningen ligger närmast min studie.

Sociokulturella och diskursanalytiska teoretiska perspektiv har jag inte heller fastnat för när det gäller min studie. Enligt Ingela Andreasson är det gemensamma för diskursbegreppet att det avser någon typ av social praktik som har med språkanvändning i något speciellt sammanhang att göra (personlig kommunikation 12.12.05). Båda perspektiven utgår från Vygoyskys utvecklingssyn där kommunikation är den viktigaste komponenten i en inlärningssituation. Karlsson menar att båda perspektiven handlar om samspelet mellan individ och kollektiv och hur människan formas som kulturell varelse genom deltagande i språkliga praktiker (personlig kommunikation 12.12.04). Dessa teoretiska utgångspunkter skulle vara intressanta att använda sig av om jag hade ett annat upplägg på min uppsats, till exempel mer samtal mellan mig och elever och lärare, intervjusituationer och studier i klassrumssituationer där man noterar och letar efter språkliga mönster. Det sistnämnda har jag alltså inte bedömt rymmas inom ramen för min uppsats och därför är dessa teoretiska utgångspunkter inte användbara för mig i detta sammanhang.

För att tydliggöra att min undersökningsplan främst har en kvantitativ karaktär kan nämnas att Lundberg och Herrlin (2005), som sysslat mycket med läsförståelse, använder kvantitativ metodik för att få en uppfattning om hur eleven tillgodogör sig övning och utnyttjar stöd av olika slag genom att använda metoden ”upprepad läsning”. Metoden går ut på att eleven läser ett stycke sammanhängande text, inte bara en gång utan många gånger. För varje läsning registrerar man antalet fel (utelämnningar, ersättningar, tillägg), och upprättar allra helst tillsammans med eleven ett diagram som i färgglada staplar visar nedgången i antalet fel för varje läst omgång. Man väljer sedan nya texter av ungefär samma svårighetsgrad och längd som den förra. Man kan gärna välja fortsättningen på texten om det finns någon sådan. Med varje textavsnitt upprepar man ovanstående dokumentation. I ett slutdiagram kan man följa elevens utveckling och förbättring. Den främsta fördelen med denna metod enligt Lundberg och Herrlin är att metoden understryker vikten av att öva för att nå god läsfärdighet. Andra fördelar är att man kan se hur en elev som inte gärna övar läsning på egen hand får en stor dos övning på kort tid. Eleven kan också på ett överskådligt kvantitativt sätt se hur mycket bättre det går när man övar. En annan fördel är att läraren får ett bra analysmaterial om elevens

läsning när hon till exempel ska upptäcka vilken typ av läsfel som eleven oftast gör. En annan sak man kan notera är hur väl eleven självkorrigerar sig. Att eleven korrigerar sig själv är i allmänhet ett gott tecken. Ett annat kvantitativt mått är att se hur snabbt eleven uppnår flyt och säkerhet. Två elever som startar med lika många fel vid den första genomläsningen, kan ändå ha helt olika utveckling och behöva olika mycket övning för att uppnå samma säkerhet.

Wolff (2010) har gjort en svensk studie som ligger mycket nära mitt undersökningsområde. Wolff har i sin studie använt sig av 113 elever i årskurs tre, alla med läs- och skrivsvårigheter. Hälften av dessa elever fick det stöd som deras skolor normalt erbjuder, medan hälften deltog i så kallad RAFT-träning (Reading And Fluency Training). Den leddes av en specialutbildad pedagog som hade individuell undervisning med varje barn 45 minuter varje skoldag under tolv veckor. RAFT-träningen handlade om att öka elevernas förmåga att koppla ihop bokstäver och ljud och därmed underlätta ordavkodningen. Eleverna fick bland annat lyssna efter de ljud som orden är uppbyggda av och försöka koppla ihop dessa med bokstäver och med bilder av munnar som formade olika språkljud. Vidare, menar Wolff, handlar det om att eleven måste kunna ta till sig en text och för detta krävs läsflyt. Träningen för att erhålla läsflyt bestod i att eleverna fick läsa samma text vid sex olika tillfällen under en vecka. Eleven ritade efter varje läsning en stapel som visade hur lång tid en läsning tog samt antalet felläsningar. Eleverna i RAFT-projektet fick också en gång i veckan träna läsförståelse. Ibland bestod denna i att pedagogen läste högt, andra gånger turades pedagogen och barnet om. Detta tillfälle avslutades med att textens innehåll diskuterades.

När RAFT-träningen, i Wolffs regi, avslutats och de båda grupperna jämfördes, visade det sig att intensivträningen gett ett bättre resultat än den traditionella stödundervisningen avseende såväl ordavkodning som stavning, läsförståelse och läshastighet. De som hade störst nytta av träningen var pojkarna, vilket, enligt Wolff, kan tyda på att de har svårare att ta till sig den traditionella lästräning som erbjuds i klassrummet.

4.2 Urval

Urvalet i denna uppsats består av elever i lägre skolåldern som på något sätt har dokumenterade läs- och skrivsvårigheter. Jag har jämfört elever som under en begränsad tidsperiod (fyra veckor) får träna strukturerat flera gånger i veckan (tre gånger i veckan) med metoden ”upprepad läsning” mot elever som får träffa specialläraren eller får annat stöd inom klassen för läs- och skrivsvårigheter på det sätt som är brukligt för den undersökta skolan. Jag har använt mig av dels en studiegrupp som arbetar enligt metoden upprepad läsning, dels en kontrollgrupp. Båda grupperna har testats både före och efter studieperioden, eftersom en förändring kan ha skett inom båda grupperna, men av olika dignitet och kvalitet.

Jag har gjort en urvalsundersökning, det vill säga jag har tittat på en del av populationen. Urvalet har bestått i en vald grupp elever från årskurserna tre och fyra, med läs- och skrivsvårigheter. När det gäller mitt val av skola var jag osäker på om jag lät tillgängligheten styra för mycket. Jag valde en skola där jag hade bra och inarbetade kontakter och som geografiskt låg väl till utifrån min egen bostad. Tanken med detta var att eftersom jag besökte skolan flera dagar i veckan under flera veckor måste avståndet till skolan inte vara för långt.

För att göra projektet praktiskt genomförbart kunde jag inte ha för stora grupper, då det var jag själv som skulle utföra lästräningen i studiegruppen. Jag antog innan studiens start att mellan 5-10 barn i respektive grupp skulle vara praktiskt lagom. Detta grundar jag på att det tidsmässigt skulle vara rimligt för mig själv att hinna med. I samråd med min handledare kom vi fram till att fem barn i varje grupp skulle vara lagom för denna typ av pilotundersökning. Hur randomiserades eleverna till studiegrupp resp. kontrollgrupp? Jag använde mig av det obundna slumpmässiga urvalet. I samråd med klasslärarna i två fyror på skolan där studien utfördes, kom jag fram till 10 barn som lärarna bedömde ha läs- och skrivsvårigheter och där de också gjorde extra insatser både i form av speciallärarstöd och enskilda insatser i klassrumssituationer. Dessa barns namn lottades till två olika grupper. Givetvis efter föräldratillåtelse och föregående information om studien (bil.1). Den ena gruppen, kontrollgruppen, fortsatte att arbeta traditionellt och den andra gruppen, läsgruppen, arbetade med metoden ”upprepad läsning” med mig ett antal tillfällen per vecka under en begränsad tidsperiod. En, för eleven, nackdel med användandet av obundna slumpmässiga urval är att enbart slumpen styr vilken grupp ett barn kommer att placeras i. Kanske fanns det barn som av olika anledningar hade svårt att möta nya människor (mig)? Kanske fanns det barn som hade mycket svårt med förändringar, att arbeta med en för dem ny metod under en begränsad tid för att sedan återgå till normala rutiner? Det kan finnas flera sådana invändningar mot att ha den typ av urval som jag trots allt genomförde. I nuläget tror jag ändå att de statistiska fördelarna övervägde. En risk med att låta lärarna välja fritt bland barnen skulle kunna vara att det kan påverka resultatets tillförlitlighet.

När det gäller det första urvalet, det vill säga när lärarna själv fick välja ut 10 elever som de ansåg ha läs- och skrivsvårigheter, har jag tittat på Karin Rönnermans (2010) tankar om aktionsforskning. Rönnerman menar, att utmärkande för aktionsforskning är att den bygger på att pedagogen själv har kunskap om sin praktik och därför också är bäst lämpad att ange vilka problem som finns. Här har jag alltså utgått från att samarbetet mellan forskare (jag) och praktiker (klasslärarna) varit betydelsefullt och klasslärarnas kunskaper om sina elever har varit utgångspunkten för hela urvalet av elever.

4.3 Genomförande

4.3.1 Studiedesign

Min studie har översiktligt haft följande upplägg.

Vecka 0: Randomisering samt inledande samtal med pedagoger och kontakt med föräldrar.

Vecka 1: Test av nio barn, varefter ett av dessa exkluderades (för att få jämnstora grupper)

Vecka 2-5: Tio individuella lästillfällen med fyra barn i ”läsgruppen” samtidigt som övriga fyra barn fortsatte sin traditionella undervisning.

Vecka 6: Avslutande tester.

Vecka 7: Avslutande samtal med pedagogerna.

4.3.2 Beskrivning av pilotstudien

Innan jag började arbeta med metoden ”upprepad läsning” testade jag de två olika grupperna. Jag kallar grupperna för läsgruppen, det vill säga den grupp som arbetar med mig och läser upprepad läsning flera gånger i veckan och kontrollgruppen, det vill säga den grupp som fortsätter att arbeta som vanligt i sin klass och några med speciallärarhjälp.

Vid de genomförda testerna utgick jag från Lundbergs och Herrlins (2005) kriterier när det gäller utvecklingen av barns läsförmåga, det vill säga att barns läsförmåga innefattar olika dimensioner: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse, läsintresse.

Fonologisk medvetenhet testades genom ett material från Ing-Read (bil. 2), där eleven bland annat ska bedöma vilket ord som är längst. Genom testet får man reda på i vilken utsträckning eleverna kan höra vilket ord som är längst, vilket ljud ord börjar med och hur många ljud ord innehåller. Provet handlar om grundläggande förutsättningar för att klara av den alfabetiska koden (Lundberg & Herrlin 2005.) Eleverna fick till exempel välja mellan tre olika ord och ska sedan kunna höra att exempelvis nyckel är längre än tåg och ko när det gäller antal stavelser (ljud) i ordet. Vidare skulle eleven kunna höra vilka ord som låter lika i början till exempelvis linjal och lök (börjar med samma ljud och bokstav).

Nästa dimension av läsning handlar om ordavkodning. För att testa detta användes ”läskedjor Jacobson 2000” (bil. 3). Här kan man följa säkerhet och snabbhet i ordidentifiering (Lundberg & Herrlin 2005). Barnen skulle hitta kedjor av siffror, stora och små bokstäver, hela ord, samt meningar på två minuter. Jag har rättat genom att ge varje korrekt kedja med ord eller siffror ett poäng. Varje korrekt mening får också ett poäng.

För att testa flyt i läsningen hade jag tänkt använda mig av ett rekommenderat läsprov ”Vilken bild är rätt? En enkel klassdiagnos av läsförståelse”. Detta test skulle visa dels med vilken precision, flyt och säkerhet eleven kan läsa en text och samtidigt förstå innebörden, dels med vilken hastighet eleven kan läsa (Lundberg & Herrlin 2005). Dock visade det sig att detta prov hade utgått från förlaget och att det var svårt att finna något färdigt lämpligt utarbetat prov. Jag valde då att utifrån Lundbergs och Herrlins rekommendationer om vad ett prov som ska mäta flyt i läsningen bör innehålla konstruera ett sådant prov själv (bil. 4). Lundberg och Herrlin menar att för att möta flyt i läsningen kan man bland annat titta på hur väl barnet kan koppla samman bild och text när texterna består av ord som är lika med undantag av dess ändelser. Exempel: en bild på ett glatt troll och en bild på flera glada troll och två texter som säger: 1. Trollet är glad. 2. Trollen är glada. Jag konstruerade utifrån Lundberg och Herrlin ett eget test där eleven skulle koppla samman sex bilder med sex textremsor. För varje korrekt sammankoppling mellan text och bild fick eleven ett poäng. Detta prov är alltså inte alls lika grundligt beprövat som de andra proven i mitt försök att fånga barnens läsförmåga genom olika tester.

Läsintresse fångades upp genom en omfattande enkät som Psykologiförlaget utgett 1983 (bil. 5). Dock kan det vara svårt att få den verkliga bilden av ett barns läsintresse då jag ofta upplevt att barn vill vara duktiga inför sin lärare eller inför vuxna och säger att de läser mer och oftare än vad de faktiskt gör. Läsintrasse kontrollerades således dels genom en

omfattande enkät från psykologiförlaget där barnen fick svara på frågor om sin syn på läsning och konkret vad och hur de läser hemma och i skolan, dels genom samtal med mig, där vi pratade om vad de gillar att läsa för något.

När det gäller läsförståelse beskriver Lundberg och Herrlin svårigheter med att testa detta eftersom de menar att det saknas bra test. När man ska testa detta kan man dock använda sig av delprovet Läsförståelse i DLS (Lundberg och Herrlin 2005), vilket jag också gjorde (bil. 6). Barnen fick läsa två texter och skulle sedan svara på frågor om texten, till största delen genom att välja bland fyra färdiga svar. Varje rätt svar gav ett poäng.

4.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Genom att alltså använda den väl etablerade testmetoden ”upprepad läsning”, som Lundberg och Herrlin utvecklat, borde resultaten för de använda testerna verkligen mäta det som jag avser att mäta, det vill säga ha hög validitet, och dessutom vara säkra när det gäller mätningen av den aktuella egenskapen, det vill säga ha en god reliabilitet.

Dock är validitet, enligt Stukát (2005), ett komplicerat begrepp som kan tydas på olika sätt. Validitet handlar om hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta. Reliabiliteten är nödvändig, men inte tillräcklig för att få en tillförlitlig validitet. Detta kan appliceras på min uppsats då mitt mätinstrument troligen har varit bra på att mäta – reliabiliteten – och är enligt Stukát vare sig för trubbigt eller för spetsigt. Om vi utgår från att reliabiliteten är bra, att den beprövade metoden ”upprepad läsning” gör att kvaliteten på mätinstrumentet varit god, kan det trots allt vara så att validiteten blivit låg, det vill säga att jag inte har mätt det jag avsett att mäta? Risken finns naturligtvis och genom att jag har varit medveten om denna risk, hoppas jag att jag har minimerat den. Dock, som jag nämnde ovan, finns en fördel eftersom jag har använt mig av en redan beprövad metod.

Om generaliserbarhet, det vill säga för vem de resultat gäller som jag får fram (Stukát 2005): Med hänsyn till att studien endast kommer att omfatta ett begränsat antal elever har resultaten en begränsad generaliserbarhet. Det går inte heller att uttala sig om den undersökta gruppen är representativ för hela dyslexi-populationen.

4.5 Etik

Eftersom det inte är klart vilken metod för lästräning som är bäst anser jag det vara etiskt försvarbart att inte låta alla barn med läs- och skrivsvårigheter få testa metoden ”upprepad läsning”. Å andra sidan är testperioden en kort period av deras totala skolgång. Skulle den metod jag testat visa sig vara avsevärt bättre, kommer troligen eleverna att få tillgång till denna under kommande skolår.

För att göra studien etiskt försvarbar var det angeläget att såväl elever och deras vårdnadshavare som elevernas lärare var väl informerade om studien. Stukát benämner detta som informationskravet. Det räcker dock inte med informationskravet. Vidare behövde jag få samtycke från berörda personer i projektet. Då huvudpersonerna var barn, var det viktigt att deras föräldrar gavs information innan de kunde samtycka. Självklart behövde även berörda barn, lärare och skolledning samtycka enligt samtyckeskravet. Ytterligare en etisk princip att ta hänsyn till är konfidentialitetskravet. Det sistnämnda kravet handlar om att de inblandade

måste känna sig säkra på att deras uppgifter behandlas anonymt. Detta har samtliga inblandade både fått försäkrat skriftligt samt löpande muntligt under studiens gång. Enskilda elever har i redovisningen betecknats med en bokstavskod, där kodnyckeln förvaras under lås hos mig.

Det är vidare etiskt korrekt att använda sig av en pilotstudie innan en eventuellt större studie genomförs. Vid en pilotstudie blir det inte etiskt försvarbart att ha för många barn och föräldrar involverade, eftersom man kan förvänta sig att en pilotstudie endast kan ge vägledande resultat.

4.6 Målgrupp

Målgruppen för denna uppsats är framför allt yrkesverksamma lärare och specialpedagoger som funderar över hur man kan hjälpa barn med läs- och skrivsvårigheter på bästa sätt. Att målgruppen just vänder sig till yrkesverksamma lärare och specialpedagoger beror på att jag i min egen yrkesroll ofta önskat mig tydligare riktlinjer och tid till att inhämta mer kunskap för att kunna strukturera lästräningen för de barn som är i behov av den. Kanske kan min uppsats ge en kortare inblick i upprepad läsning samt viss kunskap om testmaterial samt tips genom mina referenser i hur man kan läsa vidare om ämnet.

4.7 Bearbetning av data

De data jag har samlat in består av tester från två olika tillfällen för åtta barn, samt lässcheman från 10 olika lästillfällen under fyra veckor för fyra olika barn. Testerna har jag rättat enligt de föreskrifter som har funnits till de etablerade testerna. Det test som jag har konstruerat själv har jag rättat enligt principen rätt svar ger ett poäng. Jag har sedan sammanställt de rättade svaren från de två tillfällena i ett exceldokument.

De lässcheman som jag har konstruerat för varje barn med individuellt anpassade texter har jag bearbetat så tillvida att jag har läst varje barns olika scheman i tidföljd för att kunna se utveckling över tiden. Här ska tilläggas att ”upprepad läsning” bygger på att barnet hela tiden förbättrar sig och gör färre antal fel för varje genomläsning.

För analysen av resultaten i denna typ av pilotstudie har jag valt att göra jämförelser med utgångspunkt från den totala poängsumman för de två studiegrupperna. För att kunna göra någon form av utvärdering om randomiseringsförfarandet varit tillfredsställande har jag jämfört den initiala totala poängsumman för de två studiegrupperna. För studium av om läsmetoden skiljer sig från standardmetoden (kontrollmetoden i denna studie) har jag summerat resultaten på samtliga svar på de sex olika testerna dels från studiestarten, dels från avslutningen av studieperioden.

5. Resultatredovisning

I detta kapitel beskrivs de resultat som jag har kommit fram till.

Syftet med denna uppsats är alltså att hos barn med läs- och skrivsvårigheter undersöka om och på vilka sätt en strukturerad läsmetod, upprepad läsning, under en begränsad tidsperiod med träningstillfällen flera gånger i veckan kan ge ett annat resultat än den ordinära

undervisning som barnen med läs- och skrivsvårigheter erhåller på en skola i sitt klassrum av klasslärare eller annan personal.

5.1 Rapport från fältstudie, upprepad läsning

Jag har varit på en skola och testat och lästränat tillsammans med åtta elever i årskurs fyra. Innan jag började testa skickades ett samtyckesformulär med hem till föräldrarna till de berörda barnen. Klassföreståndarna i fyror har själva valt ut fem elever vardera som de bedömde ha läs- och skrivsvårigheter. Till dessa tio elevers föräldrar skickades information om studien och en förfrågan om deras barn fick delta i studien. En familj svarade inte trots påminnelse från klassföreståndaren. Vi valde då att utesluta detta barn från studien. Detta fick jag dock inte veta förrän jag kom till skolan och nio förväntansfulla barn satt och väntade och ville göra tester. Jag valde då att låta alla nio barnen göra testerna och sedan se om jag kunde göra någon urskilning. Det visade sig att ett barn avvek väldigt mycket så till vida att detta barn presterade högre resultat på samtliga tester. Jag valde då att ta bort detta barn från studien för att få ett jämnt antal barn i testgruppen och kontrollgruppen, fyra i varje grupp.

De barn som sedan hamnade i kontrollgrupp eller testgrupp lottades dit, vilket gav fyra barn i varje grupp.

Vid vårt första tillfälle när jag träffade barnen i testgruppen hade jag med en enkät som barnen hade fyllt i som bland annat tog upp barnets läsvanor och vad barnet specifikt gillar att läsa om (bil. 5). Vi tittade tillsammans på vad varje barn hade skrivit att de gillade att läsa om och utifrån detta valde vi texter som förhoppningsvis skulle kännas relevanta för barnet. Till barn ett valde jag texter från Dalslandsdeckarna. Till barn två valde jag faktatexter om dinosaurier, till barn tre valde jag texter ur Harry Potter och till barn fyra hästtexter om hästen Sigge.

Jag valde i ovan nämnda texter ut en del i dessa böcker på mellan 200 och 400 ord. Dessa texter kopierades och klistrades upp på ett separat papper och jag tillverkade ett diagram till barnet och mig för att tydligt kunna mäta barnets följande läsningar och visa på framgång för varje barn.

5.2 De fyra barnens lässtunder.

5.2.1 Läsgruppen

5.2.1.1 Barn ett, A

Är en pojke på 10 år som enligt sig själv är värdelös på att läsa. Pojken vill gärna läsa Sune, Håkan Bråkan och Dalslandsdeckarna och vi gjorde därför det. Vi började med en text om Håkan Bråkan. När vi läste Håkan Bråkan tar det tre genomläsningar av texten innan pojken noterar att flera ord rimmar. Pojken läser ofta fel på småord, till exempel blir *om* förvandlat till *och*. Att förvandlas till *alla*. Pojken har också svårt för avstavade ord, exempelvis blir det svårt att få ordning på ordet *kanske* när det står uppdelat på *kan* och *-ske* på olika rader. Efter att ha läst detta avstavade ord några gånger ber pojken själv om hjälp. Sje-ljuder när det gäller ord som stavas med g, men låter som något annat, till exempel gällt och generösa. A är ofta lite stressad och vill läsa fort. Han vill snabbt bli färdig med läsningen, men han vill gärna

stanna kvar och prata med mig. En del av de läsfel pojken gör med ändelser kan bero på att han stressar sig igenom texten. Frekventa läsfel är exempelvis *att* som blir *och*, *att* blir *alla*, *det* blir *är*, *ett* blir *en*, *var* blir *här*, *kan* blir *ska*. Dessa läsfel sker flera gånger i varje text. Andra läsfel som är utmärkande för pojken är svårigheter med ändelser. *Paketet* blir *paket*, *sidorutorna* blir *sidoruta*, *tallrikar* blir *tallrik*, *ramlade* blir *ramlar*. Under våra lässamtal hamnar vi ofta i att pojken känner sig utsatt av en annan pojke i klassen. Han berättar en hel del för mig om sina erfarenheter och känslor. Vi bestämmer i samförstånd att jag ska prata med pojkens klassföreståndare om detta, vilket jag också gör. A gör under de tio tillfällena som vi ses stora framsteg i sin läsning vilket blir tydligt för honom genom de diagram som vi tillsammans fyller i efter varje lässtund. A uttrycker själv stor förvåning över att han faktiskt kan komma ned på noll antal fel läsningar på en text som från början verkade väldigt svår.

5.2.1.2 Barn två, B

Är en pojke på 10 år som gärna vill läsa äventyrsberättelser med fantasyinslag. Helst Harry Potter. Vi väljer en text ur Harry Potter trots att vi båda vet att texten kanske är lite svår. Denna pojke har mycket bra självförtroende, i alla fall enligt mitt intryck och vad han visar för mig. Han tycker själv att läser mycket bra. Han ändrar en del ord på grund av förförståelse. Exempelvis läser han frekvent *Gringotts* när det ska vara *Grunnings*. Detta läsfel gör att handlingen borde bli konstig för honom, men han reagerar inte. Själv har jag genom mina egna barn god inblick i Harry Potter och vet därför att Gringotts är en bank driven av svartalfer, vilket inte alls passar in i den text pojken läser. Pojken utlämnar ganska många småord i sin läsning. Exempel på ord som han "hoppas" över är: *där*, *med*, *som*, *den*. Generellt verkar långa ord vara svåra att få rätt, till exempel *kalsongerna*, *trädgårdsstaket*, *någonstans*, *nylonstrumpor* m.fl. Pojken frågar ibland vad ord betyder, till exempel ordet *karl*, *fläskig* och *dis*. Ibland självkorrigerar han sig, exempelvis när han läser ordet *stor* och får detta till *strumpa*, då går han tillbaka och korrigerar, antagligen för att meningen fick en konstig innebörd med strumpa i sig. Jag noterar att B lättare kan läsa utan fel när han följer med sitt finger i texten. B gör framsteg i sin läsning. Dock behöver han ganska många genomläsningar för att komma ned på noll eller ett fel i Harry Potter. En enkel och trolig förklaring till detta kan vara att Harry Potter helt enkelt är ganska svår för just B. B har som jag nämnt bra självförtroende, och han läser bra enligt honom själv. B är inte så intresserad av att titta på de fel läsningar som han gör eftersom hans uppfattning är att han inte gör så många fel läsningar

5.2.1.3 Barn tre, C

Är en pojke på 10 år som gärna vill läsa faktatexter om teknik eller dinosaurier. Han är nog med att påpeka att han redan kan mycket om dinosaurier så att texterna inte bör vara för lätta. Vi startar, enligt pojkens önskemål, med en text om elektricitet. Det blir, enligt pojken själv, alldeles för svårt och han ber själv omgående att få byta text. Jag har då inte någon färdig text om dinosaurier med till detta tillfälle, utan vi tar en annan text. Det blir en gåttext om en groda som simmar i grädd. Det är en klurig text där läsaren förväntas komma med ett svar, vilket passar pojken fint. Pojken har bra självförtroende och utmärkande för hans läsning är att så fort han hör att jag försiktigt försöker skriva en notering om ett läsfel, så går han tillbaka och försöker självkorrigera. Han utlämnar en del småord, till exempel *har*, *för*, *ut*, *så*. Annars verkar det vara längre ord som kanske inte finns i hans dagliga vokabulär som är svårast,

exempelvis *växtligheter, hjorddjur, skedformade, särdragen, förkastade*. Jag är också osäker på om han är helt säker på sje-ljudet. Han läser fel på *sked, skymning, skälla*. Han säger själv att han inte har några problem med detta, men när ovan nämnda ord kommer upp har han svårigheter. Under våra lästillfällen har han delat en oro som han bär på med mig och vi har lagt en del extra tid på att prata om detta. Sista gången vi ses upplever jag att han mår lite bättre av en särskild anledning. Detta känns också väldigt skönt för mig eftersom det inte skulle kännas bra att bara lämna honom efter de förtroenden som han har gett mig. C gör framsteg när texterna är de rätta. Om det blir för svåra texter, som det tyvärr blev första gången, så gissar C mest hela tiden enligt min observation. När texterna är rätt anpassade gör han stora framsteg och han är mycket intresserad av antalet feläsningar och att minimera dessa.

5.2.1.4 Barn fyra, D

Är en flicka på 10 som själv säger att hon är jättedålig på att läsa och på allt som har med skolan att göra. Hon säger att det enda hon är bra på är att ha hand om hundar och hästar. Hon vill gärna läsa böcker om hästar som inte är svåra. Mitt intryck av flickans läsning är att hon läser väldigt långsamt, men med ganska få feläsningar. Jag upptäcker att b och d är svårt att särskilja i text för henne. Till exempel blir *drar borrar*, vilket gör hela meningen svår att förstå. Hon säger själv att hon har en kom-i-håg-regel som går ut på att höger hand är b och att vänster hand är d. Generellt är avstavningar svåra för henne. När det exempelvis står *ord* på ena raden och sedan resten av ordet *-ning* på nästa rad blir det mycket svårt för henne att få det rätt. Långa ord är svåra att få rätt och hon ljudar dessa så länge att hon tycks ha glömt början på ordet när hon kommer till slutet och därför blir det svårt att sätta ihop hela ordet, till exempel *sträcker, sammeten, fingertopparna, Manolito, riddarborgen*. Flickan berättar att hon alltid varit sämst på att läsa och att hon vet innan hon börjar läsa att det kommer att bli fel. Hon blir därför positivt överraskad när hon ser mina diagram som dels inte visar så många fel, dels visar på en förbättring efter varje genomläsning. D gör stora framsteg varje gång hon läser en text. Hon gynnas verkligen av att läsa en text flera gånger. Efter varje genomläsning av samma text blir antalet feläsningar färre och färre. D läser sakta och varje text tar tid.

5.2.2 Kontrollgruppen

Kontrollgruppen, det vill säga pojkarna K, L och M samt flickan N har under tiden som jag har haft lästräning med läsgruppen arbetat på som vanligt med sin klass och i sitt klassrum. Eftersom jag inte arbetat med dessa elever kan jag inte ge en närmare presentation av dessa, vilket i en större studie torde ha mindre betydelse. Uppgifterna om dessa elever har jag inhämtat från klasslärarna. Ingen av dessa barn har tillgång till speciallärare, även om framförallt flickan N har mycket stora behov av enskilda instruktioner och svarar bra på ”en till en”-hjälp. Båda klasslärarna menar att det som de gör extra för dessa barn är att de är extra tydliga med instruktioner. De ger oftast enskilda instruktioner till barnen och de är tydliga i att tala om vad nästa moment blir. Lärarna upplever att framför allt de tre pojkarna skulle förbättra sin läsning mycket om de fick mer stöd hemifrån. Lärarna upplever att de fyra barnen kommer från hem där det inte läses särskilt mycket och där det inte är så viktigt att läsa. Flickan N har till största delen individanpassat material, vilket enligt läraren innebär att hon har andra böcker än resten av klassen och får som sagt enskilda instruktioner. Lärarna upplever att de fyra barnen har det svårt socialt, framför allt M och L samt flickan N. De har

svårigheter att förstå sociala koder, och de hamnar ofta i konflikter med sina klasskamrater. Lärarna upplever att lästa i matten är mycket svårt, nästan omöjligt, för barnen att klara. Lärarna uppmuntrar till enskild tyst läsning varje dag och skulle önska att de hann sitta mer enskilt med varje barn och läsa högt med dem, men även ge dem stöttning i andra ämnen framför allt matte. Lärarna önskar också att mer tid skulle finnas för att hjälpa barnen socialt att skapa varaktiga relationer med sina klasskamrater som inte kantas av konflikter.

5.3 Jämförelse mellan läsgrupp och kontrollgrupp

Här nedan redovisas de resultat som jag får om jag jämför läsgruppens tester med kontrollgruppens tester. Samtliga åtta barns tester ingår. Jag är dock tveksam till eleven C:s resultat på testerna vid sista tillfället. C ville absolut inte göra om testerna den sista gången. Vissa delar i de olika proven hoppade han över och vissa delar ”kom han ihåg”, enligt honom själv. Han berättade också att han inte ville läsa frågorna utan chansade på svaren. Tyvärr lyckades jag inte motivera honom till att göra färdigt testen på ett korrekt sätt. Jag har övervägt om jag skulle göra en alternativ resultatredovisning där C:s resultat lyftes bort, vilket dock skulle leda till att mitt material blev för litet för jämförelser.

Resultatet redovisas utifrån Lundberg och Herrlins (2005) dimensioner av läsning. Dessa dimensioner är som jag tidigare nämnt: läsflyt, fonologisk medvetenhet, läsförståelse, ordavkodning samt läsintresse. Läsiintresse finns också med som ett huvudresultat även om detta inte har testats genom tester utan bygger på dels barnens egna funderingar kring sin läsning, dels mina samtal med barnen om deras läsning.

5.3.1 Läsflyt

Ingen skillnad mellan testtillfälle 1 och 2.

Max=6	Testtillfälle1	Testtillfälle2
Pojke A	6	6
Pojke B	6	6
Pojke C	6	6
Flicka D	4	6
Pojke K	6	6
Pojke L	6	6
Pojke M	4	6
Flicka N	6	6

Flyt i läsningen-testet hade höga resultat redan på första testtillfället. Endast två barn hade inte full poäng. Flickan D i läsgruppen hade 4/6 vid första testtillfället och pojken M i kontrollgruppen hade 4/6. Vid andra testtillfället hade alla åtta barnen alla rätt. Kan man

utifrån detta test dra slutsatsen att alla barnen läser med gott flyt? Nej, det skulle jag inte vilja påstå. Snarare kanske det beror på bristande utformning av testet. Jag borde, om jag ska göra om testet, ha i åtanke att antingen göra testet lite klurigare eller låta det gå på begränsad tid. Som det var nu fick barnen obegränsat med tid till detta test. Anledningen till detta var bland annat att jag upplevde att flera av eleverna var väldigt stressade redan innan testsituationen startade på grund av att de visste att vissa test skulle vara tidsbegränsade. Min upplevelse av testsituationen är att barnen nog fick så höga resultat för att de fick god tid på sig. På samtligas svarpapper var det suddat och överstruket flera gånger om.

5.3.2 Fonologisk medvetenhet

Ingen mätbar skillnad mellan testtillfälle 1 och 2

Max=25	Testtillfälle1	Testtillfälle2
Pojke A	19	22
Pojke B	21	23
Pojke C	16	11
Flicka D	13	19
Pojke K	22	23
Pojke L	21	23
Pojke M	21	23
Flicka N	15	12

När det gäller *fonologisk medvetenhet* går det att utläsa en skillnad i resultat från tillfälle 1 och tillfälle 2. I läsgruppen går det att se en förbättring hos pojken A och pojken B. Flickan D har gjort en stor förbättring. Pojken C har däremot försämrat sitt resultat. När det gäller pojken C oroar mig hans resultat en del. När vi skulle göra testerna vid tillfälle 2 menade pojken C att han inte behövde läsa frågorna eftersom han kom ihåg svaren. Jag försökte utan framgång övertyga honom om att han visst behövde läsa frågor och svar, vilket kan vara så att jag inte har lyckats med. I kontrollgruppen finns en liten förbättring hos samtliga pojkar. När det gäller flickan finns motsvarande försämring.

5.3.3 Läsförståelse

Ingen mätbar skillnad mellan testtillfälle 1 och 2

Max=47	Testtillfälle1	Testtillfälle2
Pojke A	5	7
Pojke B	12	18
Pojke C	7	6
Flicka D	7	7
Pojke K	12	19
Pojke L	4	6
Pojke M	15	22
Flicka N	8	6

Läsförståelse: I läsgruppen har pojken A förbättrat sig, likaså pojken B. Pojken C är i stort sett oförändrad, likaså flickan D. Av dessa resultat är jag mest fundersam över pojken C. Även här sa han att han inte behövde läsa vare sig frågor eller svar eftersom han kom ihåg dem från förra gången. Resultat från tillfälle 1 och tillfälle 2 i kontrollgruppen skiljer sig lite åt. Pojkarna i kontrollgruppen har förbättrat sig, framför allt K och M. Flickan N har gjort en liten försämring.

5.3.4 Ordavkodning, sammanlagt

Ingen mätbar skillnad mellan testtillfälle 1 och 2

Max=208	Testtillfälle1	Testtillfälle2
Pojke A	50	50
Pojke B	44	55
Pojke C	51	48
Flicka D	30	38
Pojke K	75	83
Pojke L	38	41
Pojke M	43	43
Flicka N	31	32

5.3.4.1 Ordavkodning, teckenkedjor

Viss skillnad mellan testtillfälle 1 och 2

Max=64	Testtillfälle1	Testtillfälle2
Pojke A	16	22
Pojke B	21	26
Pojke C	21	26
Flicka D	17	22
Pojke K	20	25
Pojke L	5	18
Pojke M	17	17
Flicka N	20	15

5.3.4.2 Ordavkodning, ordkedjor

Viss skillnad mellan testtillfälle 1 och 2

Max=64	Testtillfälle1	Testtillfället2
Pojke A	15	17
Pojke B	10	13
Pojke C	17	15
Flicka D	6	10
Pojke K	25	26
Pojke L	16	13
Pojke M	12	11
Flicka N	7	5

5.3.4.3 Ordkodning, meningskedjor

Ingen skillnad mellan testtillfälle 1 och 2

Max=80	Testtillfälle1	Testtillfälle2
Pojke A	19	11
Pojke B	13	16
Pojke C	13	7
Flicka D	7	6
Pojke K	30	32
Pojke L	17	10
Pojke M	14	15
Flicka N	4	12

Ordavkodningen: I läsgruppen finns en liten förändring. Pojken A är oförändrad, men pojken B har gjort en ganska stor förbättring, pojken C nästan oförändrad och flickan D en ganska stor förbättring. Det går att se en liten förändring i kontrollgruppen. Den är dock ganska liten: pojken M oförändrad, pojken L har gjort en liten förbättring, pojken K en förbättring, flickan N är oförändrad från gång ett till gång två.

5.3.5 Läsintresse

Läsintresse fångades upp genom enkät och samtal med mig. Sammanfattningsvis kan man säga att alla barnen menar att de tycker om att läsa tyst för sig själva. Förvånande nog är det bara ett barn av åtta som uppger att det gillar när någon vuxen läser högt för dem, även vuxen som är hemma. Inget av barnen gillar att läsa bänkbok en längre stund i skolan. Inget av barnen gillar att läsa högt för sina kamrater. Inget av barnen önskar mer tid för att läsa böcker i skolan. Inget av barnen önskar att deras lärare ska läsa de första sidorna högt i en bok som de sedan får låna.

Barnen ska vid en fråga i enkäten bedöma hur bra de tycker att de läser. Tre av barnen tycker att de läser mycket bra. De andra tycker att de läser bra. Alternativen som finns att välja mellan är mycket bra, bra och inte så bra. När barnen ska svara på hur mycket de uppfattar att de själva läser när de jämför sig med sina kamrater svarar alla mindre (skala: lika mycket, mer, mindre). Barnen ska uppge vad de läser för bok just nu. Cirka hälften uppger en bok, medan resterande nämner tidningar. Barnen ska också tala om ifall de ofta läser ut en bok som de håller på att läsa. Då uppger alla barnen att de sällan läser ut en bok.

5.4 Använd metodik för jämförelserna mellan läsgrupp och kontrollgrupp

De tester som jag har använt mig av har mätt olika dimensioner av läsning enligt Lundberg och Herrlins (2005) kriterier.

Läsflyt var den första dimensionen av läsningen som jag försökte att testa. Denna dimension av läsning och sättet att testa detta på är jag mest osäker på av samtliga de sex testerna. Det beror främst på att jag själv konstruerat provet och inte har testat det på någon annan grupp än läsgruppen och kontrollgruppen. Jag borde säkerligen som jag tidigare nämnt ha tidsbegränsat detta test för att nå ett annat resultat. Nu gjorde jag inte detta av den enkla anledningen att jag såg att flera av barnen blev mycket pressade av att utföra tester på tid. Detta tests tillförlitlighet borde därför kunna ifrågasättas.

Nästa test som jag använde mig av var avsett att mäta fonologisk medvetenhet. Jag anser att testet också verkligen mätte fonologisk medvetenhet då materialet är väl beprövat och utarbetat. Maxantalet poäng på detta test var 25 enligt den rättningsmall som medföljde med handledningen till provet. Genomförandet av detta prov fungerade väl och barnen verkade förstå mina instruktioner. Provet var inte tidbegränsat.

Det tredje testet som barnen utförde handlade om läsförståelse. Provet heter DLS läsförståelse och maximalt antal poäng på detta prov var 47 poäng. Barnen hade lätt att förstå de uppgifter som handlade om när man skulle välja mellan A, B, C eller D och där endast en av dessa

bokstäver representerade rätt svar. Däremot hade samtliga barn svårigheter när de vid två tillfällen själva skulle skriva svar på frågor formulerade med egna ord. Till detta DLS-prov finns en omfattande handledning med tolkningsmallar och stanineskalor. Jag använde mig inte av detta mer än att jag använde rättningsmallen och föreslagna antal poäng. Min jämförelse ligger mellan testtillfälle 1 och testtillfälle 2 och det är de olika resultaten som jag främst är intresserad av. Detta test gick inte på tid.

De tre sista testen var tidsbegränsade till två minuter per test. Dessa test bestod av läskedjor som testar tecken-, ord-, och meningskedjor. Det gäller att hitta var man ska sätta ett streck för att få en korrekt läskedja. Varje korrekt kedja gav 1 poäng. Vid dessa testtillfällen upplevde jag att det var svårt för några elever som blev så stressade av att testet var tidsbegränsat att de ansåg att det inte var någon idé för dem att påbörja testen. Till dessa test finns omfattande handledning som ger hjälp med tolkningar och stanineskalor. Dock använde jag mig som i föregående test av rättningsmallen för att komma åt råpoängen och sedan jämförde jag dessa över tid. På teckenkedjor och ordkedjor var maxpoängen 64 på respektive prov och på meningskedjor 80.

5.5 Resultatjämförelser mellan läsgrupp och kontrollgrupp

För att studera effekten av metoden ”upprepad läsning” med traditionell undervisning har jag lagt ihop resultaten för de olika elevtesterna vid såväl det första som andra testtillfället, vilket gav följande resultat:

Test	Läs-grp					Ktr-grp			
	Elev	Tillf. 1	Tillf. 2	diff		Elev	Tillf. 1	Tillf. 2	diff
5.3.1	A	6	6	0	K	4	6	2	
"	B	6	6	0	L	6	6	0	
"	C	6	6	0	M	6	6	2	
"	D	4	6	2	N	6	6	0	
5.3.2	A	19	22	3	K	21	23	2	
"	B	21	23	2	L	21	23	2	
"	C	16	11	-5	M	22	23	1	
"	D	13	19	6	N	15	12	-3	
5.3.3	A	5	7	2	K	15	22	7	
"	B	12	18	6	L	4	6	2	
"	C	7	6	-1	M	12	19	7	
"	D	7	7	0	N	8	6	-2	
5.3.4.1	A	16	22	6	K	20	25	5	
"	B	21	26	5	L	5	18	13	
"	C	21	26	5	M	17	17	0	
"	D	17	22	5	N	20	15	-5	
5.3.4.2	A	15	17	2	K	25	26	1	
"	B	10	13	3	L	16	13	-3	
"	C	17	15	-2	M	12	11	-1	
"	D	6	10	4	N	7	5	-2	
5.3.4.3	A	19	11	-8	K	30	32	2	
"	B	13	16	3	L	17	10	-7	
"	C	13	7	-6	M	14	15	1	
"	D	7	6	-1	N	4	12	8	
		297	328	31		327	357	30	
Ändr. %			10,4				9,2		

Analysen visar att det inte förelåg någon stor skillnad mellan resultaten av de initiala testerna mellan de två studiegrupperna (297 resp. 327), vilket talar för att randomiseringsförfarandet varit tillfredsställande.

Båda studiegrupperna visade en ökning av totalsumman men någon säker skillnad kunde ej noteras. För läsgruppen visade det sig att 14 elevtester gav högre poäng, 4 elevtester gav oförändrad poäng och 6 elevtester gav minskad poäng mellan testtillfälle 1 och 2. För kontrollgruppen visade det sig att 13 elevtester gav högre poäng, 4 elevtester gav oförändrad poäng och 7 elevtester gav minskad poäng mellan testtillfälle 1 och 2.

5.6 Huvudresultat

Den använda metodiken för studium av metoden ”upprepad läsning” blev väl mottagen av de elever som randomiserades till denna metod (läsgruppen). De initiala resultaten visade vid en kvantitativ analys ingen väsentlig skillnad mellan läsgrupp och kontrollgrupp. För båda grupperna noterades en ungefär 10%-ig förbättring av resultaten under studieperioden utan någon säker skillnad vad gäller läsflyt, fonologisk medvetenhet och läsförståelse samt ordavkodning, testad på tre olika sätt.

6. Resultatdiskussion

I detta kapitel diskuteras först studiens metod, vilket följs av en resultatdiskussion. Kapitlet avslutas med vilka konsekvenser resultaten får för den fortsatta läshjälpen som finns i skolor i Sverige samt förslag på fortsatt forskning.

6.1. Metodreflektion

Den använda metodiken i form av sex olika tester för att spegla läsförmåga tycks ha fungerat på ett tillfredsställande sätt och även möjliggjort studier av förändringar över tid. Resultaten av denna pilotstudie visar att det bör vara motiverat att göra studier på ett större elevantal och under längre tid för att kunna dra mer långtgående slutsatser.

6.2.1. Testreflektioner

Flyt i läsningen-testet hade höga resultat redan på första testtillfället. Endast två barn hade inte full poäng. Flickan D i läsgruppen hade 4/6 vid första testtillfället och pojken K i kontrollgruppen hade också 4/6. Vid andra testtillfället hade alla åtta barnen alla rätt. Kan man utifrån detta test dra slutsatsen att alla barnen läser med gott flyt? Nej, det skulle jag inte vilja påstå. Snarare kanske det beror på bristande utformning av testet. Jag borde om jag ska göra om testet ha i åtanke att antingen göra testet lite klurigare eller låta det gå på begränsad tid. Som det var nu fick barnen obegränsat med tid till detta test. Anledningen till detta var bland annat att jag upplevde att flera av eleverna var väldigt stressade redan innan testsituationen startade på grund av att de visste att vissa test skulle vara tidsbegränsade.

Utmärkande för dyslektiker när de blir lite äldre är enligt Ingvar (2008) är bland annat att de läser korrekt men att det går väldigt långsamt. Min upplevelse av testsituationen är att barnen nog fick så höga resultat för att de fick god tid på sig. På samtligas svarpapper var det suddat och överstruket flera gånger om.

Ordavkodningen, i läsgruppen går en viss förändring att se. Pojken A är oförändrad, men pojken B har gjort en ganska stor förbättring, pojken C nästan oförändrad och flickan D en ganska stor förbättring.

En förändring går att se i kontrollgruppen. Den är dock ganska liten: pojken M oförändrad, pojken L har gjort en liten förbättring, pojken K en förbättring, flickan N är oförändrad från gång ett till gång två.

Enligt Ingvar syftar fonologisk medvetenhet på förmågan att känna igen och hantera stavelser i det talade språket. Den fonologiska medvetenheten samvariera enligt Ingvar starkt med

läsförmågan. Mätningar av fonologisk medvetenhet kan alltså förutse om barn kommer att få läs- och skrivsvårigheter senare.

6.2.2 Gruppanalyserna

Några större skillnader mellan de två grupperna har jag inte kunnat finna. Testerna tyder på att läsgruppen har förbättrat sig något. Kontrollgruppen har ju som tidigare nämnts också gjort en förbättring. Denna förbättring skulle kunna förklaras med att klasslärarna under den tid som jag har varit på skolan och jobbat tillsammans med barnen med ”upprepad läsning” har ansträngt sig extra mycket för att hjälpa de elever som har läs- och skrivsvårigheter. Testerna kan dock inte utvärderas specifikt i denna typ av pilotstudie, även om de tycks fungera tillfredsställande. Några elever i läsgruppen har fått förtroende för mig och kunnat prata om saker om de, enligt min uppfattning, verkligen verkade ha behov att prata om. En eller två elever i läsgruppen har troligen fått lite bättre lässjälvförtroende, vilket på sikt kan komma att gynna deras fortsatta läsutveckling. Sammanfattningsvis kan man säga att de båda grupperna, läsgruppen och kontrollgruppen, har fått flera positiva vinster från denna pilotstudie där vinsterna för läsgruppen verkar vara lite högre.

Ett av syftena med denna pilotstudie var att hos barn med läs- och skrivsvårigheter undersöka om och på vilka sätt en strukturerad läsmetod, upprepad läsning, under en begränsad tidsperiod med träningstillfällen flera gånger i veckan kan ge ett annat resultat än den ordinarie undervisning som barnen med läs- och skrivsvårigheter erhåller på en skola i sitt klassrum av klasslärare eller annan personal. Sammanfattningsvis kan jag utifrån syftet inte dra någon säker slutsats om att ”upprepad läsning” under fyra veckor med sammanlagt 10 lästillfällen med individuell anpassning av material och enskild träning av varje barn kan ge ett annat resultat än den vanliga lästräning som barnet erhåller i klassrummet eller på annat vis. Däremot finns som jag nämnt ovan andra vinster med detta arbetssätt.

6.2.3 Teoretisk diskussion utifrån de frågeställningar som jag ställde i anslutning till uppsatsens syfte

Hur tränar man elever som behöver lästräning?

De elever som har läs- och skrivsvårigheter på den undersökta skolan verkar få varierande träning. Ingen elev i de undersökta klasserna erbjuds intensivträning. Däremot arbetar klasslärarna mycket med tydlighet i instruktioner och ger i mån av tid enskilda instruktioner och anpassat material. Reichenbergs (2010) forskning visar bland annat på vikten av att medvetandegöra eleven om sina förkunskaper för att därigenom öka dennes möjlighet till förståelse av texter. För att medvetandegöra elever om deras förkunskaper krävs en medvetenhet hos lärarna om detta. I samtal med lärarna framgår att de till viss del saknar medvetenhet om olika lässtrategier och vilka möjligheter detta kan ge för eleverna.

Smith (1997) skriver som jag tidigare nämnt att dyslexi är en benämning och inte en förklaring. Min upplevelse är att i skolan används benämningen dyslexi mycket ofta som en förklaring, både i samtal kollegor emellan, men även när det gäller kommunikation mellan vårdnadshavare och skola.

Vilket resultat får man av de befintliga sätt som används för att träna läskunnighet och läsflyt hos elever i behov av detta?

Min studie visar att det i en pilotstudie inte gick att påvisa någon större skillnad mellan den traditionella lästräningen som kontrollgruppen gör i jämförelse med ”upprepad läsning” som läsgruppen gör. Samtidigt kan det vara så att under den period som jag regelbundet besöker skolan och arbetar med min pilotstudie vet klasslärarna om att jag är där och sannolikt påverkar min närvaro lärarnas engagemang för elevernas lästräning, varför de troligen jobbar mer med lästräning under de veckor som jag besökte skolan.

En känslig fråga värd att nämna i detta sammanhang är den vetenskapliga koppling som finns mellan självförtroende och läsinläring.

Wolffs (2010) forskning som bland annat visar att intensivläsning kan ge både ökad läsförmåga och ökat självförtroende hos eleven är kunskap som exempelvis hos eleven A och eleven B i läsgruppen verkar stämma. Båda dessa elever uttrycker oro över sin egen läsförmåga, men får efter framgång i läsningen med hjälp av ”upprepad läsning” en skjuts i självförtroendet, vilket i sin tur ger bättre läsning.

Carlsson (2009) skriver, som jag tidigare nämnt att just mötet mellan läraren och eleven med läs- och skrivsvårigheter är viktigt när det gäller elevens självförtroende. Min bedömning är att relationen mellan klasslärarna och de elever som har läs- och skrivsvårigheter är god, men kantad av frustration från lärarnas sida eftersom de upplever det som svårt att hinna med dessa elever. Något som skulle kunna öka elevens självförtroende och även läsförmåga är alltså att det skulle ges större möjlighet för klasslärarna att ha individuella möten med eleverna. Givetvis är det viktigt att ha välfungerande relationer med alla elever i en klass men i synnerhet med elever som är i behov av extra lästräning.

Hur påverkar det ett barn som går till en speciallärare år ut och år in utan att få godtagbara resultat vid olika testsituationer?

Min pilotstudie ger inte svar på denna fråga med hänsyn till studiedesignen. Dock indikerar flera av barnen som har haft olika stöd under sina skolår att de inte tror så mycket om sig själva när det gäller läsning i synnerhet och skolarbetet i största allmänhet.

Specialläraren och klassläraren skulle också kunna arbeta på ett mer medvetet sätt. Ingvars (2008) forskning som jag skriver om tidigare i denna uppsats visar att ett avgörande steg för bra läsförmåga är att kunna översätta symboler till fonologisk information – språkljud.

Ett bättre resultat på prov skulle kanske kunna nås genom att barnet med läs- och skrivsvårigheter tränas i att automatiskt översätta bokstäverna, den ortografiska informationen, till talspråksljud – fonem. Barnet tränar alltså upp sin fonologiska förmåga.

Vidare kan man utifrån Ingvars forskning dra slutsatsen att ett tidigt test i skolan som mäter fonologisk medvetenhet skulle kunna förutsäga om barnet kommer att få läs- och skrivsvårigheter. Detta skulle kunna göras av såväl klassläraren eller specialpedagog/specialläraren på skolan.

Även Klingberg (2011) menar att barn med dyslexi kan tränas genom att särskilt träna på att förbättra uppfattningen av ljudenheter och kopplingen till bokstäver. Han menar vidare att flera olika studier har gjorts som visar att barn som intensivtränas fonologiskt förbättrar sin läsförmåga och även aktiviteten i bakre delen av hjärnan, i just det område som hos dyslektiker är nedsatt.

Smith (1997) däremot menar att de barn som har lässvårigheter ofta felaktigt drillas med övningar som tränar olika delar av läsningen innan man ger dem meningsfull läsning. Smith menar att det istället borde vara tvärtom. Barn som har lässvårigheter behöver mer meningsfull läsning.

Jag ser fördelar med såväl Ingvars som Smiths synsätt, även om jag har svårt att praktiskt förstå att det räcker med en meningsfull text för ett barn med läs- och skrivsvårigheter. Genom min erfarenhet som lärare har jag upptäckt att eleverna ofta behöver en kombination av dessa synsätt. Specialläraren eller klassläraren behöver hjälpa barnet med övningar så att det blir helt säkert på vilket ljud som hör till vilken bokstav samtidigt som en för barnet betydelsefull text bör finnas tillhands.

Kan barnet få högre självförtroende och bättre resultat med andra metoder?

Min pilotstudie antyder att ”upprepad läsning” kan ge bättre resultat än andra metoder. Jag har konstaterat att flera av barnen har fått högre lässjälvförtroende när de har lyckats med ”upprepad läsning”. Varje genomläsning av en text har gett bättre självförtroende till barnet och därmed en positivare erfarenhet av läsning.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

Mina resultat visar att läsgruppsmetodiken enligt den här använda modellen bör kunna användas i skolan för att hjälpa barn med läs- och skrivsvårigheter. En nackdel är att ”upprepad läsning” är tidskrävande. Även Klingberg (2011) pekar på att det finns praktiska problem med att träna läsning intensivt. Metoden är arbetskrävande. I flera av studierna som genomförts krävs ca 50 timmars träning, ofta med en lärare som har en till tre elever. Träningen bör också sättas in tidigt för att ha effekt.

Fördelar är först och främst att läsförmågan tränas och att detta kan ge barnet ett högre självförtroende. En annan icke mätbar fördel är att i det samarbete som uppstår mellan eleven och läraren som håller i ”upprepad läsning” kan ges utrymme för eleven att få känslomässigt stöd och råd. Klasslärarna menade att alla barnen i såväl läsgruppen som kontrollgruppen skulle behöva hjälp med mer stöttning i sociala situationer och hjälp med kamratrelationer. Vid lässamtalen kan det på ett avslappnat sätt ges möjlighet till detta. Fördelen är också att om det är känsligt för eleven att inför sina klasskamrater visa att man behöver socialt stöd kan det vara mer accepterat att visa att man behöver hjälp med skolämnen. I denna hjälp kan alltså det sociala stödet finnas invävt både uttalat eller icke-uttalat för eleven. Det är dock viktigt att läraren har en tanke om hanteringen av de eventuella förtroenden man kan tänkas få.

6.4 Fortsatt forskning

Jag skulle önska att möjlighet fanns för mig att titta vidare på upprepad läsning i skolsituationer under en längre period och med ett större urval elever för att se om tydligare eller andra resultat skulle kunna nås. Jag skulle också önska att den forskning som bedrivs om hjärnan i läsinlärningssyfte skulle kunna knytas mer samman med pedagogiska funderingar i ett fortsatt forskningsprojekt.

7. Referenslista

7.1 Referenslista till rapporten

Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-58), Lund: Studentlitteratur.

Carlsson, N. (2009). Läs- och skrivsvårigheter i det livslånga lärandet. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 231-250), Lund: Studentlitteratur.

Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.

Klingberg, T. (2011). *Den lärande hjärnan. Om barns minne och utveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.

Lindö, R. (1998). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. och Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.

Rönnerman, K. (2012). Aktionsforskning – en väg mot kvalitet och förbättring I M. Nylund, C. Sandback, B Wilhelmsson & K. Rönnerman *Aktionsforskning i skolan – trots att schemat är fullt* (s. 14-30), Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Reichenberg, M. (2010). I: *Samtal om texten ger goda läsare*. Hämtat den 23/12 2012, från <http://www-lararnasnyheter.se/alfa/2010/09/22/samtal-texten-ger-goda-lasare>

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

Smith, F. (1997). *Läsning*. Stockholm: Liber AB.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts (Bokförlaget i Prisma).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wolff, U. (2010). I: *Intensiv träning bra för barn med läs- och skrivsvårigheter*. Hämtat 23/12 2012, från <http://www.forskning.se/nyheterfakta/nyheter/pmimportocharkiv/pressmeddelandenarkiv2010/intensivtraningbraforbarnmedlasochskrivsvarigheter.5.2ac1d9f612b59a0254b800079.html>

7.2 Referenslista till bilagorna

Häggström, I. och Brännström L. (2008). *Hur låter orden Handledning Kartläggning av fonologisk medvetenhet i grupp*. Linköping: Ing-Read AB.

Jacobson, C. (2012). *Läskedjor*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.

Järpsten, B. och Taube, K. (2012). *DLSHandledning för skolår 4-6*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.

Bilagor

Bilaga 1 Föräldrainformation om läsprojekt och samtycke till detta

Hej!

Jag heter Anna Wallerstedt och är utbildad lärare sedan 12 år tillbaka. Just nu håller jag på att slutföra en vidareutbildning till specialpedagog vid Göteborgs universitet. Jag ska denna termin skriva mitt examensarbete. Jag är intresserad av läsutveckling och hur man på bästa sätt kan hjälpa barn som på ett eller annat vis och kanske tillfälligt behöver extra stöd för att få flyt i sin läsning.

Under vårterminen kommer jag att under tre veckor arbeta tre dagar i veckan ca 20- 30 minuter per tillfälle med en lite grupp elever (ca 5-6 stycken) som just nu av sin lärare uppfattas behöva förstärkning i sin läsning för att utveckla denna. Samtidigt kommer ytterligare en grupp att fortsätta arbeta med det traditionella stöd som skolan tillhandahåller, t.ex. stöd av speciallärare eller inom ramen för klassens arbete. Innan "mitt" läsprojekt drar igång kommer jag att göra några enkla tester för att se var varje barn befinner sig. Efter tre veckor kommer jag att återupprepa testerna och sedan kanske kunna se skillnader mellan de båda olika grupperna. Den grupp som arbetar med mig kommer att arbeta med en metod som heter "upprepad läsning". Genom min studie kommer jag att kunna pröva och utveckla metodens användbarhet i barns läslärande.

För att kunna genomföra studien behöver jag tillåtelse av er föräldrar. Om ni ger ert barn tillåtelse kommer ert barn genom slumpmässigt urval (lottning) att bli placerad i en utav de två ovannämnda grupperna.

Barnens identitet kommer att vara skyddad och deras namn kommer inte att nämnas i min kommande uppsats. Likaså kommer skolans namn att vara anonymt.

Jag hoppas att du som förälder ser detta som en positiv möjlighet för ditt barn till extra lästräning utöver det som skolan kan erbjuda.

Min studie handleds av forskaren och läraren Birgitta Kullberg birgitta.kullberg@ped.gu.se

Kontakta gärna mig om ni har frågor!

Vänliga hälsningar Anna Wallerstedt aedlund@hotmail.com

Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i läsprojekt under några veckor vårterminen 2013.

Nej, jag ger inte tillstånd för mitt barn att delta i läsprojekt under några veckor vårterminen 2013.

Mitt barns namn:

Målsmans underskrift:

Bilaga 2 Fonologiskt test enligt Ing-Read

Textmaterialet kommer att presenteras vid examination men kan ej kopieras, eftersom det är upphovsrättsskyddat och all kopiering av testmaterialet är förbjuden.

Bilaga 3 Läskedjor

Textmaterialet kommer att presenteras vid examination men kan ej kopieras, eftersom det är upphovsrättsskyddat och all kopiering av testmaterialet är förbjuden.

Bilaga 4 Flyt i läsningen

Textmaterialet kommer att presenteras vid examination men kan ej kopieras, eftersom det är upphovsrättsskyddat och all kopiering av testmaterialet är förbjuden.

Bilaga 5 Läsintresse (Läskrysset)

Textmaterialet kommer att presenteras vid examination men kan ej kopieras, eftersom det är upphovsrättsskyddat och all kopiering av testmaterialet är förbjuden.

Bilaga 6 Läsförståelse

Textmaterialet kommer att presenteras vid examination men kan ej kopieras, eftersom det är upphovsrättsskyddat och all kopiering av testmaterialet är förbjuden.