GÖTEBORGS UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA,
FLERSPRÅKIGHET OCH SPRÅKTEKNOLOGI

Utvärdering av intensivläsning enligt RTI-metoden med sva-elever i årskurs 4

Frida Wahlgren

Beteckning på arbete:	Svenska som andraspråk, fördjupningskurs del 2: Uppsats,15 hp
Kurskod:	SSA136
Ämne:	Svenska som andraspråk
Termin/år:	Ht/2024
Handledare:	Inga-Lill Grahn

Sammandrag

Bakgrunden till studien är att undersökningar och statistik visar att elever med utländsk bakgrund i Sverige har större utmaningar att förstå texter jämfört med elever med inhemsk bakgrund. Att kunna avkoda och förstå en text har en avgörande betydelse för elevernas skolframgång. En god läsförmåga är dessutom av central betydelse för att kunna delta i ett demokratiskt samhälle. Enligt Skolverkets siffror var det endast hälften av eleverna som läste ämnet svenska som andraspråk (sva) i årskurs 6 som klarade godkänt i det nationella provets läsförståelsedel. Att stötta eleverna som läser ämnet sva att utveckla en god läsförmåga är en av skolans viktigaste uppgifter (Skolverket 2023c).

Syftet med studien är att undersöka vilka resultat intensivläsning enligt metoden Response to Intervention (RTI) ger för elever med svenska som andraspråk (sva) på mellanstadiet. Studien är viktig för att den kan bidra med kunskaper om hur lästräning kan främja läsförmågan hos elever med svenska som andraspråk. En central del i studiens syfte är att fånga upp elevernas tankar kring intensivläsning för att kunna utvärdera och utveckla läsundervisningen.

Studien fokuserar på elevernas avkodningsförmåga, läshastighet, läsförståelse, självförtroende samt läsmotivation. Forskningsfrågorna för studien är följande: Vilket resultat ger intensivläsningsmetoden när det gäller att utveckla elevernas avkodningsförmåga av ord och att öka elevernas läshastighet? Vilket resultat i elevernas läsförståelse, alltså hur mycket eleverna förstår och kan tolka det lästa, ger intensivläsningsmetoden? Hur upplever eleverna intensivläsningsmetoden när det gäller deras läsförmåga? Vilka resultat ger intensivläsningsmetoden för elevernas självförtroende och läsmotivation?

Resultaten visar att intensivläsning enligt RTI-metoden kan ha en positiv påverkan på sva-elevernas läsförmåga då den anpassas efter individerna och att även en kortare period av lästräning kan gynna elevernas läsutveckling.

Nyckelord: *Svenska som andraspråk (sva), Response to Intervention (RTI), intensivläsning, Lexplore, avkodning, läsförståelse, läsmotivation, mellanstadiet*

Innehållsförteckning

1. Inledning 5
2. Teori och föregående forskning 7
2.1 Teorier om läsinlärning 7
2.2 Den sociokulturella teorin 8
2.3 Teorier kring språk- och läsinlärning ur ett andraspråksperspektiv 8
2.4 Tidigare forskning 10
2.5 Parametrar för att mäta läsförmågan 15
3. Metod och material 17
3.1 Val av metod 17
3.2 Deltagare och urval 18
3.3 Lexplore 19
3.3.1 Genomförande av lässcreening 21
3.3.2.Lexplores läsnivåer 22
3.4 Material och genomförandet i interventionen (RTI) 24
3.4.1 Lästräningsmaterial - ordlistor 24
3.4.2 Lästräningsmaterial - bok 27
3.4.3 Genomförandet av lästräningen 28
3.5 Etik 31
3.6 Diskussion av material och metod 32
4. Resultat och analys 33
4.1 Avkodningsförmåga och läshastighet 33
4.2 Läsförståelse 35
4.3 Elevernas beskrivning av sin läsförmåga 37
4.4 Självförtroende och läsmotivation 39
4.5 Elevernas synpunkter och tankar kring lästräning framåt 41
5. Diskussion 43
5.1 Materialet och ordförrådets betydelse 43
5.2 Det sociala samspelet 45
5.3 Miljö 46
5.4 Tillförlighet i svaren 46
5.4 Reliabiliteten 47
5.5 Genomförande av lästräning i förhållande till ordinarie undervisning 47
5.6 Reflektioner ur ett andraspråksperspektiv 48
6. Slutsatser och vidare forskning 48
Litteraturförteckning 51
Bilaga 1. Blankett för samtycke 54
Bilaga 2. Frågemall intervjuer 55

1. Inledning

Under de senaste åren har antalet elever som läser ämnet svenska som andraspråk (sva) ökat. Läsåret 2022/23 läste nästan en tredjedel av samtliga elever i grundskolan ämnet sva . Undersökningar visar att elever med utländsk bakgrund i Sverige har större utmaningar att förstå texter jämfört med elever med inhemsk bakgrund. Statistiken sätter ljuset på betydande skillnader mellan resultat i läsförståelse mellan elever som läser ämnet svenska jämfört med elever som läser ämnet sva. De senast publicerade resultaten av de nationella proven i ämnet svenska och ämnet sva visar att elever som läser sva presterar sämre i provets läsförståelsedel jämfört med elever som läser ämnet svenska. Enligt statistik från Skolverket nådde 63 % av eleverna i årskurs 3 som läste ämnet sva godkänt i läsförståelse av berättande text jämfört med 91 % som läste ämnet svenska. I årskurs 6 var det hälften av eleverna som läste ämnet sva som klarade godkänt för motsvarande uppgift. Siffrorna belyser vikten och betydelsen av att stötta eleverna som läser ämnet sva i att utveckla en god läsförmåga (Skolverket 2023c).

Syftet med undervisningen i ämnet sva är bland annat att ge eleverna förutsättningar att utveckla sin förmåga att läsa och analysera skönlitteratur. I ämnets centrala innehåll ingår gemensam och enskild läsning, läsrelaterade aktiviteter och strategier för att förstå, avkoda och tolka ord, begrepp och texter. Resonemang om texter med koppling till sammanhang inom och utanför texten samt till den egna läsupplevelsen betonas också i det centrala innehållet. För att nå godkänt betyg i åk 6 i sva ska eleven kunna läsa skönlitteratur och sakprosatexter med flyt och visa grundläggande läsförståelse. Dessutom ska eleven kunna sammanfatta olika texter med viss säkerhet samt kunna föra enkla resonemang om framträdande budskap i olika texter (Skolverket 2022).

En annan del i ämnets centrala innehåll är ordförrådet; att utöka ordförrådet genom att förstå ordens betydelse samt att kunna stava orden. Eleverna ska få kunskaper om ord och begrepp för att på ett varierat sätt uttrycka känslor, kunskaper och åsikter. De ska även få insikter om ords och begrepps nyanser och värdeladdning. Flertydiga ord samt ords betydelseomfång i jämförelse med andra språk eleven kan betonas också i ämnets centrala delar. Vidare ska eleverna få kunskaper om utmärkande drag i talspråket som kan försvåra förståelsen. Det kan exempelvis vara reduktioner, assimileringar och talhastighet, uttal, satsmelodi och sambandet

mellan betoning och betydelse (Skolverket 2022).

Syftet med min studie är att bidra med kunskap om vilka resultat lästräning enligt metoden Response to Intervention (RTI) kan ge för läsförmåga samt självkänsla och motivation till läsning. Metoden innebär att insatserna är intensiva, individuella och kontinuerliga och genomförs i mindre undervisningsgrupper utanför klassrummet (Denton 2012). Dessutom syftar studien till att ge insikter om elevernas uppfattning av lästräningsmetoden för att kunna utvärdera, utveckla samt organisera läsundervisningen så att den främjar sva-elevers läsutveckling.

Studien tar avstamp i Egerhags forskningsstudier från 2023 kring lästräning i mindre grupper med sva-elever på lågstadiet. Egerhags slutsatser var att lästräning utöver ordinarie undervisning kan stötta elever med svenska som andraspråk när undervisningen anpassas till elevernas individuella behov (Egerhag 2023:73). En annan slutsats i studien var att RTI-metoden med fokus på ordavkodning visade på förbättrade resultat i läsförmåga hos sva-elever.

Utifrån studiens syfte är mina forskningsfrågor formulerade enligt följande:

1. Vilket resultat ger intensivläsningsmetoden när det gäller att utveckla elevernas avkodningsförmåga av ord och att öka elevernas läshastighet?

2. Vilket resultat i elevernas läsförståelse, i enlighet med Lexplore, ger intensivläsningsmetoden?

3. Hur beskriver eleverna att intensivläsningsmetoden påverkat deras läsförmåga?

4. Vilka resultat ger, enligt eleverna själva, intensivläsningsmetoden för elevernas självförtroende och läsmotivation?

Fråga 1 besvaras genom mätningar av deltagarnas avkodningsförmåga av ord och elevernas läshastighet i AI-verktyget Lexplore före och efter perioden av lästräning. Dessutom besvaras frågan genom semistrukturerade intervjuer med deltagarna i studien samt genom mina egna

observationer. Fråga 2 besvaras genom att lässcreening i AI-verktyget Lexplore genomförs och där elevernas läsförståelse mäts. Eleverna får svara på ett antal frågor om innehållet i två texter de läst. Genom att jämföra resultaten i läscreeningen i Lexplore före och efter lästräningen kan frågan besvaras. Fråga 3 och 4 besvaras genom semistrukturerade intervjuer med deltagarna.

2. Teori och föregående forskning

I det här kapitlet redogör jag för de teoretiska perspektiv som är relevanta för min studie. Syftet med studien är att undersöka vilka resultat en intervention med lästräning för elever med svenska som andraspråk i årskurs fyra kan ge. Teorier om läsutveckling, det sociala samspelet, betydelsen av stöttning samt zonen för närmaste utveckling är därför betydelsefulla för att kunna förklara och underbygga min analys av resultaten i studien. Eftersom deltagarna i studien är flerspråkiga är även teorier om språk- och läsinlärning ur ett andraspråksperspektiv relevanta.

Inledningsvis beskriver jag teorier om läsinlärning (2.1) och därefter den sociokulturella teorin (2.2). Därefter redogör jag för teorier kring språk- och läsinlärning ur ett andraspråksperspektiv (2.3). Vidare lyfter jag fram några forskningsstudier om läsning på ett andraspråk som genomförts i Skandinavien (2.4). Avslutningsvis presenterar och beskriver jag olika parametrar för att mäta läsförmågan (2.5).

2.1 Teorier om läsinlärning

Den teoretiska modellen *The simple view of reading* (SVR) utgår från att läsning är produkten av ordavkodning och språkförståelse (Gough & Tunmer 1986, Hoover & Gough 1990, Nation 2019). Definitionen av god ordavkodning är att kunna avkoda enskilda ord snabbt, exakt och tyst. Den språkliga förståelsen definieras som en process där ord, meningar och texten tolkas (Gough & Tunmer 1986). Vid god ordavkodning frigörs mentala resurser som läsaren kan använda för att förstå och tolka texten (National Reading Panel 2000, Perfetti, 1998). Det finns starkt stöd för att modellen SVR är universell och gäller såväl för läsning på ett första- som andraspråk (Grabe & Yamashita 2022, Verhoeven & van Leeuwe 2012).

I den teoretiska modellen *The active view of reading* (Duke & Cartwright 2021) utökas teorin SVR med bakomliggande faktorer, som exempelvis exekutiva funktioner såsom uppmärksamhet, arbetsminne och motivation liksom att kunna använda sig av lässtrategier. Inom *The active view of reading* ger man även förklaringar till att läsningen kan påverkas av textens karaktär samt graden av stöttning läsaren får.

2.2 Den sociokulturella teorin

Enligt Vygotsky och den sociokulturella teorin ses det sociala samspelet som centralt i lärande. Genom upprepat och alltmer självständigt deltagande i målinriktade sociala aktiviteter sker utveckling. Språk och interaktion spelar en avgörande roll och stöttning, *scaffolding*, beskriver den hjälp och vägledning som ges. ”Det som ett barn kan göra med lite hjälp idag kan det göra själv imorgon". Stöttning utgörs av ett stöd som successivt avtar allt eftersom förmågan till självständigt agerande utvecklas (Skolverket 2017). Den sfär inom vilket en sådan utveckling kan ske benämner Vygotskij för zonen för närmaste utveckling (*zone of proximal development – ZPD*) (Vygotsky 1978:87). Zonen avser avståndet mellan självständigt agerande och den potentiella nivå som möjliggörs under kompetent ledning (Gibbons 2012, Skolverket 2017).

För att ett samspel ska växa fram i lärandemiljön behöver eleverna känna sig trygga, inkluderade, våga kommunicera och kunna utvecklas tillsammans. Enligt den sociokulturella teorin har läraren en central roll i att skapa en miljö där eleverna känner tillit och meningsfullhet. Lärandemiljön, samspel inom gruppen, elevernas motivation och stöttningen eleverna får av läraren eller av varandra har en avgörande betydelse för elevens lärandeutveckling (Skolverket 2017:6). Att förklara för någon annan hur saker och ting hänger ihop kan ofta innebära att man fördjupar sin egen förståelse (Gibbons 2012, Skolverket 2017).

2.3 Teorier kring språk- och läsinlärning ur ett andraspråksperspektiv

I slutet av 1970-talet presenterade Cummins (1979) presenterade *interdependenshypotesen* (*the Developmental Interdependence Hypotheses*), som baseras på att undervisning i

förstaspråket stödjer utvecklingen i andraspråket (Cummins 1991). Teorin bygger alltså på att det finns en gemensam underliggande förmåga (*common underlying proficiency, CUP*) som stödjer utvecklingen i såväl första- som andraspråket. När det gäller läsning är därför somliga förmågor samma oavsett språk, enligt Cummins. Han menar att när en inlärare når en viss nivå i förstaspråket kan en del färdigheter överföras till inlärarens andraspråk. Cummins egen klassiska liknelse av hypotesen är ett isberg där massan under ytan är den underliggande språkförmågan varifrån det sticker upp toppar ovanför ytan. Den ena toppen innehåller språkdragen för första språket och den andra för det andra språket. *Interdependenshypotesen* benämns även för *isbergshypotesen*. Enligt Cummins innebär det att kognitiva och akademiska språkfärdigheter på ett första- och andraspråk kan vara uttryck för en och samma underliggande språkförmåga, *common underlying proficiency,* som överförs mellan personens första- och andraspråk.

Cummins menar att hos flerspråkiga individer står alla inlärda språk i ett beroende till varandra. Språken är alltså inte indelade som isolerade fack, utan ingår i en helhet. Denna förmåga ligger till grund för en omedveten kunskap om hur språk kan fungera när det gäller till exempel språkliga strategier, böjningsmönster och begreppsbildning.

En slutsats som Cummins drog av sin forskning är att elever som har ett annat förstaspråk än skolans offentliga språk borde få ha tillgång till alla sina språkliga resurser. Han betonar flerspråkiga elevers rätt att få en likvärdig och rättvis undervisning och menar att i en skola som präglas av enspråkighet missgynnas flerspråkiga elever. Cummins framhåller att genom att låta eleverna få möjligheter att använda hela sin språkliga potential bidrar det till att gynna elevernas skolframgång.

Detta leder in till ett annat begrepp som har relevans för min studie, nämligen *transspråkande*, som har sitt ursprung i begreppet *translanguaging*. Transspråkande innebär att man använder alla sina språkliga resurser vid kommunikation med andra och i det egna inre tänkandet. Benämningen translanguaging myntades av språkforskaren Cen Williams, som 1996 publicerade studier av tvåspråkig undervisning i skolor i Wales. Resultatet av att växla och göra övergångar mellan två språk visade sig vara framgångsrikt för elevernas språkutveckling av de båda språken. Dessutom menade Williams att den tvåspråkiga undervisningen bidrog

till att elevernas ämneskunskaper breddades och fördjupades. Williams drog genom sin forskning slutsatsen att samtidigt användning med översättningar mellan språk utvecklar både språk och kunskap och att flerspråkiga individer har fördelar av att använda alla sina språkliga resurser (Williams 1996:683-684).

2.4 Tidigare forskning

Nedan följer ett urval av forskningsstudier om läsning på ett andraspråk som genomförts i Skandinavien och som har gemensamma nämnare med föreliggande studie.

Kulbrandstad (2002:111-123) observerade i sin studie att andraspråkstalare läser långsammare än förstaspråkstalare. En förklaring till det skulle, enligt Kulbrandstad, vara att flerspråkiga individer inte känner igen ord lika bra på andraspråket. Hon menar därför att det är viktigt att skaffa sig en helhetsbild över andraspråkselevernas läsförmåga. Vidare lyfter hon betydelsen av att se gruppen andraspråkstalare som heterogen. En annan aspekt Kulbrandstad sätter ljuset på är att det finns utmaningar i det skandinaviska skolsystemet eftersom läsprestationer värderas och kopplas till prestationen på majoritetsspråket. Hon menar att det är viktigt att undersöka skillnader i elevernas prestationer i läsning och att studera alternativa undervisningsmetoder. När det gäller automatisering i avkodning menar Kulbrandstad att flerspråkiga elever, trots vissa svårigheter med avkodningen, kan förstå det de läser (Kulbrandstad 2002:120-123).

En annan studie är Jenny Uddlings forskning. Hon undersökte lärares didaktiska val i samband med textsamtal i fysikklassrum, flera elever var andraspråkselever. Uddling betonar komplexiteten kring att anpassa sig till olika elevers behov av lässtöttning i språkligt heterogena klassrum, där elever har olika nivå i svenska, olika läserfarenheter på svenska respektive sitt/sina modersmål och olika bakgrundskunskaper. Att vissa av eleverna är i större behov av att komma in i texterna än andra gör valen av olika typer av textsamtal än mer komplexa. En slutsats i studien var att eleverna själva fick delta i förhandlingarna av ordens betydelser, vilket troligtvis ökade deras möjligheter att utvecklas språk- och kunskapsmässigt (Gibbons 2006, Säljö 2000, Vygotskij 1978).

Lindholm (2019) genomförde en studie för att belysa lässtrategiers betydelse för utvecklingen av flerspråkiga mellanstadieelevers läsförståelse på svenska (Lindholm 2019:103-104). Hennes analys visar att undervisningen hon studerade till stor del följde principerna för the Literacy Engagement Framework, LEF (Cummins 2016), vilket innebär att lärarna stöttar meningsskapande, utvecklar språk, bekräftar identitet och aktiverar bakgrundskunskap. Engagemang och motivation är centrala delar i LEF och av stor vikt när elever ska läsa ämnestexter på svenska i skolan och utveckla sin läsförmåga.

Med utgångspunkt i elevernas proximala utvecklingszon undervisade lärarna i Lindholms studie om lässtrategier och visade eleverna hur dessa kan användas. I den gemensamma textläsningen, som följde efter att eleverna har gjort förutsägelser om textens innehåll, läses ett stycke i taget. Efter varje läst stycke redde läraren och eleverna ut oklarheter som uppstod. Eleverna stöttades genom att lärarna aktiverade deras bakgrundskunskaper och bekräftade deras identiteter. Resultaten som framkommer i avhandlingen visar att och även hur lässtrategier kan vara användbara verktyg för flerspråkiga elever på mellanstadiet. Att lära elever hur de kan tänka och agera för att utveckla god läsförståelse är viktigt för alla elever, men kan vara av särskild betydelse för flerspråkiga elever som ska läsa skoltexter på ett språk de håller på att lära sig. Lindholm menar att en god läsundervisning inte nödvändigtvis behöver utgå från någon undervisningsmodell, men att en medveten och strukturerad läsundervisning är nödvändig för att eleverna ska förstå innehållet i skolans ämnestexter.

Förutom att känna till strategier måste elever även kunna använda och kombinera dem på olika sätt, vilket till stor del handlar om metakognition. För att de ska kunna använda sin kognitiva förmåga på bästa sätt är det också väsentligt att användningen av lässtrategier automatiseras. Resultatet visar, enligt Lindholm, att elever kan vara goda läsare utan att kunna redogöra för särskilda lässtrategier och att elever också kan känna till lässtrategier utan att veta hur de ska användas.

Vidare knyter Lindholm (2019) an till Cummins tankar och menar att det är betydelsefullt för elevernas lärandeutveckling att undervisningen av flerspråkiga elever kopplas till elevernas liv, bekräftar deras identiteter, vidgar deras språk och stöttar meningsskapande, enligt Cummins LEF (Cummins 2016, 2017). Cummins (2017:265) beskriver att pedagoger behöver

se på sin undervisning med flerspråkiga glasögon. I stället för att utgå från vilka brister eleverna har är det nödvändigt att lärare ser elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter som resurser för lärandet (Lindholm 2019:105). En annan reflektion Lindholm lyfter fram är hur väl ett lästest, som är validerat med förstaspråkselever, kan mäta, fånga upp och bedöma flerspråkiga elevers läsförståelse på ett tillförlitligt sätt.

I Shaffies studie från 2021 undersöktes, utifrån pedagogers perspektiv, hur arbetet med AI-verktyget Lexplore samt läslistor kopplade till verktyget, påverkade undervisningen och avkodningsförmågan hos elever på olika läsnivåer. Resultaten i studien visade att Lexplore-metoden och Lexplore Intensivs läslistor kan bidra till en större jämlikhet i skolan. Detta motiveras genom att screeningen ses som objektiv och rättvis av pedagogerna, samt att resultatet kan användas för olika analyser som kan leda till punktinsatser för elever som är i behov av stöd. Intensivperioderna och läslistorna visade effekt på eleverna, dels genom att de blev bättre på att läsa (vilket var både en upplevd effekt och en effekt som visades vid omscreening av eleverna), dels genom att eleverna upplevts som mer självsäkra. (Shaffie 2021:21).

En observation i Shaffies studie var en effekt som läslistorna fick för elever med ett annat modersmål än svenska och som tidigare haft problem med vokalljuden. Efter att ha läst och repeterat ordlistor med fokus på vokalljud uppnåddes en positiv effekt, både ur lärarens och elevernas egna perspektiv. Upprepning av listorna visade sig i studien ha en större effekt på elevernas uttalsinlärning än till exempel att arbeta med metoder där man använt sig av speglar och att studera hur munnen och tungan formas vid olika vokalljud (Shaffie 2021:23).

Enligt tidigare forskning finns ett samband mellan läsmotivation och läsförmåga, vilket Kanonire et al. (2022) och Orellana et al. (2019) fann i sina studier. I en tvärkulturell studie undersökte Orrelana et al. (2019) läsmotivationen hos elever från förskolan till årskurs 2 i Finland, Grekland, USA och Chile. Forskarna kom fram till att läsmotivationen ökade i takt med att elevernas läsförmåga utvecklades. Resultaten visade att motivationen att läsa följer liknande mönster i de fyra länderna.

Elever som läser sva har ofta inte haft samma tid och möjlighet att utveckla ordförrådet i svenska i jämförelse med elever som har svenska som modersmål. Inom forskningen finns det flera studier som belyser ordförrådets centrala betydelse för läsförståelse. Nation (2019) menar att för att läsaren ska kunna ta till sig det lästa behöver 75-99% av orden i en text vara kända för läsaren. Även Geva och Wang (2001) lyfter fram att om 20-25% av orden i en text är okända för eleven blir det svårt att förstå innehållet.

Kopplingen mellan läsning och ordförråd beskrivs även i Matteuseffekten (Stanovich 2011). Den innebär att elever som lär sig läsa under de tidigare skolåren läser mer och därmed erhåller ett större ordförråd vilket i sin tur leder till ökad läsförståelse. Stanovich (2011) menar att de elever som inte lär sig grundläggande läsning i tidig skolålder läser mindre och därför inte lär sig lika många ord som de elever som läser mer vilket påverkar läsförståelsen negativt. Sambandet mellan tidig och regelbunden läsning, ökat ordförråd och ökad läsförståelse bekräftas av flera studier, bland annat Keuleers et al. (2015). Intonation, prosodi och interpunktion är andra faktorer som är viktiga för läsflyt och för elever som läser på ett andraspråk kan muntlig förmåga och uttal ha betydelse (Duke & Cartwright 2021, Grabe 2009).

Många andraspråksforskare har kunnat visa betydelsen av kollaborativ stöttning som det sociala samspelet mellan elever i olika smågruppsaktiviteter kan ge. I ett gemensamt utforskande av språket kan elevernas tankar om språk verbaliseras och utvecklas i ömsesidig interaktion (Donato 1994, Swain 1995).

Egerhags (2023) doktorsavhandling, där fyra studier ingår, är ett av tidigare forskningsresultat som jag tar avstamp i för min studie. I Egerhags första studie observerades avkodning, ordförråd och läsförståelse hos elever i årskurs 3 och en jämförelse gjordes mellan elever som hade svenska som andraspråk och elever med svenska som modersmål. Resultatet visade att elever med svenska som andraspråk hade betydligt lägre resultat i samtliga delar jämfört med elever som hade svenska som modersmål (Egerhag 2023:68-69).

I den andra studien analyserades forskningsfynd från läsinterventioner med elever med svenska som andraspråk på lågstadiet. Slutsatserna var att lästräning i mindre grupper utöver

ordinarie undervisning kan stötta elever med svenska som andraspråk när undervisningen anpassas till elevernas individuella behov (Egerhag 2023:71).

I Egerhags (2023) tredje studie undersöktes och jämfördes vilken påverkan en RTI-metod med fokus på ordavkodning hade för elever i lågstadiet med svenska som andraspråk respektive elever med svenska som modersmål. Resultaten visade på förbättrade resultat i läsförmåga hos samtliga elever, dock med en mindre förbättring hos elever med svenska som andraspråk (Egerhag 2023:72-73).

I den fjärde studien studerades vilka resultat systematisk träning med ordavkodning hade för elever med svenska som andraspråk när det gällde deras förmåga att avkoda ord. Även här var målgruppen elever på lågstadiet. Resultaten visade att ordavkodning har ett starkt samband med läsförståelse på ett andraspråk och att insatser för att utveckla ordavkodning gynnar elevernas läsutveckling (Egerhag 2023:74).

Egerhags slutsatser är att elever som läser svenska som andraspråk behöver stöd inom ordavkodning, ordförråd och läsförståelse i högre grad och under längre tid än elever som har svenska som förstaspråk. Enligt författaren kan en differentierad läsundervisning och tidiga stödinsatser främja läsförmågan hos elever med svenska som andraspråk i lågstadiet. I förslag till fortsatt forskning lyfter Egerhag fram behovet av att studera ordavkodning, ordförråd och läsförståelse även i senare årskurser vilket jag gör i min studie genom att rikta ljuset mot elever i mellanstadiet (Egerhag 2023:77-78).

2.5 Parametrar för att mäta läsförmågan

Nedan presenteras de begrepp och definitioner för att mäta läsförmågan som används i studien för att kunna mäta resultaten av lästräningen och för att kunna göra en analys. I studien används *ordavkodning, läshastighet, läsförståelse samt läsflyt* som parametrar för mätning av elevernas läsförmåga före och efter interventionen.

Ordavkodning innebär att tolka och avläsa tecken till ord, att koda av bokstav (grafem) eller kombinationer av grafem, relatera dem till språkljud (fonem) och göra syntes (sätta ihop till en enhet, till exempel ord och meningar) (Gough & Tunmer 1986). Med ordigenkänning menas att läsaren kan koppla ihop språkliga enheter med betydelser som redan finns i det egna mentala lexikonet (Hoover & Tunmer 2018).

Att lära sig läsa fonologiskt är ofta det som kallas att ”knäcka koden”. Även läskunniga vuxna använder sig av fonologisk läsning som en strategi, exempelvis i samband med ett ovanligt eller nytt ord. Elever som läser texter på sitt andraspråk ställs inför många nya och främmande ord och kan därmed behöva använda den fonologisk strategi mer frekvent och under längre tid än de elever som läser på sitt förstaspråk, trots att man kanske förstår innehållet i texten lika bra (Skolverket 2017:5).

När det gäller ordavkodning finns det skillnader mellan hur denna utvecklas hos barn. En del barn utgår från ord och börjar så småningom dela upp dem i smådelar. De går alltså från helheten till delarna, vilket kallas för *top-downprocesser.* Ett annat tillvägagångssätt är att barnet intresserar sig för bokstäver och ljud och efter ett tag börjar sätta ihop dem. De går alltså istället från delarna till helheten, vilket kallas för *bottom-up* (Skolverket 2017:6).

För andraspråksläsare kan det ta lång tid att automatisera ordavkodningen. Därför är det viktigt att ägna mycket tid åt genomläsning av texter i undervisningen och att arbeta aktivt med texterna. Ordavkodningsfärdigheter är inte tillräckligt, utan läsarens bakgrundskunskap och integrationen mellan denna och ny information är viktiga för förståelsen av texten. Läraren kan spela en stor roll för att skapa eller aktivera förförståelse för texter och eleverna

bör inte lämnas ensamma med långa och svåra texter, inte heller i högre skolår (Skolverket 2017:6).

Även Luke och Freebody menar att en fungerande avkodning utgör en förutsättning för självständig kritisk läsning, samtidigt som elevens arbete med att knäcka läskoden kan underlättas om eleven förstår texters innehåll och användning i olika sammanhang (Skolverket 2017:11)

Läshastighet beskriver i vilket tempo en text läses. I verktyget Lexplore, som används i studien, redovisas läshastigheten i antal lästa ord per minut. *Fixationstiden* innebär den tid som behövs för att avkoda ordet innan eleven går vidare till nästa ord. *Läsförståelse* definieras av Snow (2002) som en process där läsaren interagerar med texten och sätter den i ett sammanhang.

Om avkodningen är automatiserad kan de kognitiva resurserna i stället användas till att förstå den text som läses. Automatisering ses ofta som en nödvändig förutsättning för att förstå texter. Studier har dock visat att flerspråkiga elever kan förstå det de läser, trots vissa svårigheter med avkodningen (Kulbrandstad 1998:453).

Skolverket lyfter i det centrala innehållet för ämnet svenska som andraspråk i årskurs 4-6 fram att eleverna ska få kunskaper om utmärkande drag i talspråket som kan försvåra förståelsen. Det kan exempelvis vara reduktioner, assimileringar och talhastighet, uttal, satsmelodi och sambandet mellan betoning och betydelse (Skolverket 2022). Enligt National Reading Panel (2000) är att kunna läsa korrekt, med anpassat tempo och prosodi, något som benämns *läsflyt*. Faktorer som inverkar på läsflytet är uttal och interpunktion (Duke & Cartwright 2021, Grabe 2009). Med koppling till Lgr 22 och utifrån ett andraspråksperspektiv väljer jag att även inkludera detta begrepp i studien (National Reading Panel 2000, Skolverket 2022).

3. Metod och material

Metoderna som hjälper mig att kunna besvara forskningsfrågorna är en kombination av kvantitativa och kvalitativa metoder. Den kvantitativa metoden innebar mätning av deltagarnas läsförmåga genom lässcreeening i AI-verktyget Lexplore före och efter lästräningen. De kvalitativa mätningarna innebar semistrukturerade intervjuer med deltagarna samt mina egna observationer under och i samband med lästräningen. Nedan presenteras och redogörs för de olika metoderna.

3.1 Val av metod

Utifrån studiens syfte och för att kunna svara på studiens forskningsfrågor valdes studien att genomföras som en interventionsstudie genom triangulering (Denscombe 2018:226) av kvantitativa och kvalitativa metoder. Motivering av metodval var att försöka få en så rättvis och nyanserad bild som möjligt av resultatet av lästräningen. Genom kvantitativa mätningar i lässcreeningprogrammet Lexplore i kombination av kvalitativa metoder i form av semistrukturerade intervjuer med deltagarna samt egna observationer under lästräningen kunde jämförelser av resultaten mellan metoderna möjliggöras.

Som kvantitativ metod användes lässcreeningprogrammet Lexplore som beskrivs i avsnitt 3.3. För att mäta resultatet av interventionen gjordes en lässcreening av eleverna före och efter perioden av intensivläsning där elevernas avkodning, läshastighet och läsförståelse mättes. Eleverna fick läsa två texter, en högt och en tyst, och därefter svara på frågor kring textens innehåll. Texterna var inte de samma vid den första och den andra lässcreeningen, utan eleverna fick läsa olika texter före och efter interventionen. Alla texterna var dock anpassade efter elevernas förväntade läsförmåga, enligt Lexplore. Samtliga texter var berättande texter.

Den kvalitativa metoden innefattar semistrukturerade individuella intervjuer med deltagarna efter interventionen av lästräning. Syftet med intervjuerna var att ta reda på hur eleverna själva skulle beskriva sin läsförmåga och läsmotivation och att få eleverna att utveckla sina synpunkter, tankar och idéer och att få öppna svar. Frågorna var formulerade för att få

eleverna att själva beskriva om de lärt sig något genom lästräningen. De handlade även om elevernas självskattning av hur deras läsförmåga och läsmotivation utvecklats. Dessutom ställdes frågor till eleverna kring hur det varit att gå ifrån ordinarie undervisning i klassrummet för att lästräna samt hur de upplevt själva övningarna under interventionerna. Slutligen fick eleverna ge förslag på hur en fortsatt lästräning skulle kunna planeras och genomföras. Totalt ställdes nio frågor till eleverna (se bilaga 3).

Dessutom ingår mina egna observationer från interventionerna som en del av den kvalitativa metoden i studien. När det gäller mina egna observationer under interventionerna är jag medveten om att de är begränsade i jämförelse med om jag endast varit observatör eftersom jag som deltagande observatör interagerade med eleverna och hade lärarrollen i gruppen.

Vid varje tillfälle av lästräning hämtade jag eleverna från deras ordinarie undervisning i deras klassrum, där de hade undervisning med andra undervisande lärare. Eleverna fick alltså lämna ordinarie lektion i matte, no eller so för att gå med mig och lästräna. Eleverna har många undervisande lärare och jag är deras undervisande lärare i ämnet svenska som andraspråk. När interventionerna genomfördes gick eleverna i årskurs 4 och då undervisades de tre gånger i veckan av mig. Lästräningen skedde i samråd med undervisande lärare i klassen och där jag genomgående kände ett stöd och en tacksamhet för att elevernas fick extra lästräning samt en insikt och förståelse hos lärarna om elevernas behov av att få stöttning i sin läsutveckling och läsningens betydelse för alla skolämnen.

Efter varje intervention skrev jag ner anteckningar (fältnotiser) för att underlätta analysen av observationer och resultat. Intervjuerna med eleverna transkriberades och arbetet med att sammanställa materialet bestod i att analysera resultaten från mätningarna i Lexplore, svaren i intervjuerna och mina observationer från interventionstillfällena. Sammanställningen av resultaten gjordes individuellt för varje elev.

3.2 Deltagare och urval

Urvalet i studien är fyra deltagare, vilket baserades på totalt 96 elever i årskurs 4, fördelat på tre klasser med i stort sett lika många elever per klass. Samtliga 96 elever får i början av höstterminen göra en lässcreening i programmet Lexplore.

Urvalet av de fyra eleverna i studien baserades på att de i lässcreeningen låg på nivå röd respektive gul, vilket enligt Lexplore visar på ett behov av stödinsatser. Eftersom syftet med studien var att undersöka elever med ett annat modersmål än svenska gjordes ett urval av elever som läser ämnet svenska som andraspråk. För enkelhetens skull, utifrån lästräningens genomförande utifrån elevernas schema, gjordes urvalet av eleverna i studien av elever som går i samma klass.

Gemensamt för deltagarna är att de har en migrationsbakgrund, talar ett annat språk (arabiska) hemma, har gått i svensk skola sedan första klass och har kommit relativt långt i sin andraspråksutveckling. Samtliga elever läser ämnet svenska som andraspråk. De flesta av eleverna i studien deltar i modersmålsundervisning efter ordinarie skoltid och berättar att de tycker att det är svårt att läsa och skriva på arabiska och lättare på svenska. Enligt elevernas egna uppfattning är att deras starkaste språk när det gäller läsning och skrivning svenska. Vid tidpunkten för studien arbetade eleverna mot målen i ämnet svenska som andraspråk i årskurs 6.

3.3 Lexplore

Utvecklingen av tekniska lösningar i skolan har, precis som i övriga samhället, ökat i rask takt under de senaste åren. Ett exempel på detta är att man kan använda sig av eye-tracking teknologi som följer ögonrörelserna i realtid när eleverna läser en text på en skärm.
Genom AI-verktyget kan man samla in ögonrörelsedata för att analyseras av AI och på så sätt nivåindela eleverna utifrån deras läsförmåga hos de som screenas.

AI-verktyget som används i studien heter Lexplore och har funnits tillgängligt att använda på skolor i cirka åtta års tid. Lexplore startades som ett forskningsprojekt 2007 vid Karolinska Institutet i Stockholm av forskarna Öqvist-Seimyr och Nilsson-Benfatto och programmet baseras på över 30 års vetenskaplig forskning. Lexplore utgår från registreringar av ögonrörelser och läsresultat som samlats in under ett longitudinellt forskningsprojekt mellan 1989 och 2010. Verktyget innebär att ögonrörelserna följs och registreras när eleven läser en text på en skärm. Dessutom görs ljudinspelningar när eleven läser och svarar på frågorna till texten. Mönster och korrelationer i ögonrörelsedata identifieras genom algoritmer och

analyseras med hjälp av AI. Forskningsstudier har visat att AI som metod fungerar för att identifiera elever som har lässvårigheter samt att ögonrörelser har en koppling till läsflyt (Benefatto et al. 2016, Shafiee 2021:23-24).

Förutom analysverktyget lässcreening tillhandahåller Lexplore läsflytsmaterial som kan användas i undervisningen. Materialet kallas för Lexplore Intensiv och består bland annat av läslistor och böcker för att träna på avkodning och läsflyt och följer SVR-modellen för läsning. Enligt SVR-modellen är avkodningen en grundläggande del för övriga delar av läsutvecklingen och ses som ett första steg till att få upp läsflytet (Lexplore 2024).

I en tidigare studie kopplad till Lexplore visade resultaten att genom att använda Lexplore screening och material upplevde mentorer, speciallärare och specialpedagoger fördelar. Till exempel upplevde de att det frigjorde tid och underlättade kommunikation. En annan fördelar med användning av AI-verktyget som framkom i studien var att resultaten i lässcreeningen i Lexplore gav ett underlag att utgå ifrån i didaktisk planering. Vidare visade resultaten i studien på att intensivperioder med läslistorna gav en positiv effekt på eleverna genom att de blev bättre på att läsa och att eleverna upplevts som mer självsäkra (Shaffie 2021:26,28).

Genom screeningverktyget Lexplore kan man alltså kartlägga elevernas läsförmåga. Verktyget är ett komplement till undervisande lärares observationer och bedömningar i undervisningen. Resultatet i screeningen ger möjlighet att uppmärksamma elever som visar behov av extra insatser för att utveckla sin läsförmåga. Inspelningarna i Lexplore sparas och kan användas som ett analysverktyg av lärare, specialpedagoger och rektorer på skolan samt för att visa eleven och vårdnadshavare hur elevens läsning utvecklas över tid (Lexplore 2023).

Texterna som används vid screeningen är framtagna av företaget Lexplore och läromedelsförfattare med syfte att uppfylla några uppställda krav samt för att ge ett rättvisande resultat. Texterna som används har jämförts med läromedel som används i de respektive årskurserna. Enligt Lexplore är några kriterier för texterna bland annat att de ska vara elevnära och likna andra texter utifrån elevens årskurs. Till exempel ska texterna ha samma komplexitet avseende antal meningar, ord och andel långa ord som andra texter som eleven möter i läromedelstexter i respektive årskurs. Texterna och frågorna när det gäller

svårighetsgrad ska alltså, enligt Lexplore, vara anpassade till elevens årskurs. De ska även vara utformade så att eleven ska kunna bibehålla koncentrationen under lässcreeningen. Vidare menar Lexplore att texterna ska kunna läsas av så gott som alla elever i årskursen även om några elever läser dem med svårighet. Texterna ska även ha ett berättande innehåll med en röd tråd för att möjliggöra mätning av elevens förståelse.

För varje årskurs och testtillfälle finns det flera texter framtagna och dessa genereras slumpmässigt vid screening. Anledningen till att det finns flera texter är för att minimera igenkänningsfaktorn och för att en elev ska kunna genomföra testet flera gånger i en årskurs.

3.3.1 Genomförande av lässcreening

Rent praktiskt går en lässcreening till enligt följande. Eleven får korta instruktioner om hur lässcreeningen kommer att gå till. Skärmen, där texterna som eleven ska läsa kommer visas, ställs in och anpassas efter eleven. Därefter genomförs en kalibrering för att programmet ska kunna läsa av elevens ögonrörelser.

Sedan börjar själva läsningen där eleven först läser en kortare text på skärmen högt (högläsning). Högläsningen följs av att pedagogen som genomför lässcreeningen ställer några frågor för att kontrollera elevens förståelse av texten. I nästa steg av screeningen läser eleven en text tyst (tystläsning) på skärmen.

Läsförståelsefrågorna som eleven besvarar efter att ha läst respektive text ger en bild av elevens förmåga att förstå den lästa texten. Man kan alltså se och jämföra texten som eleven läser högt med texten eleven läser tyst. Därigenom kan man se elevens förmåga att förstå texterna genom att se antalet korrekta svar på respektive texter, alltså både vid högläsning och vid tystläsning (Lexplore 2024).

Eleven svarar muntligt på frågorna som ställs och får bland annat redogöra för detaljer i texten. Lässcreeningen mäter och redovisar alltså elevens läshastighet och läsförståelse både vid högläsning och vid tystläsning. Detta möjliggör en jämförelse av elevens läsförmåga av högläsning respektive tystläsning. När det gäller mätningen av elevens läsförståelse är syftet med screeningen i Lexplore att få en snabb överblick av elevens förståelse av de lästa texterna. Mätningen ger ingen djupare kartläggning av läsförståelse, enligt Lexplore. I föreliggande studie är det elevernas resultat när det gäller deras svar på frågorna och elevernas

svar i lässcreeningen i Lexplore som ligger till grund för analysen och resultatet av forskningsfråga två.

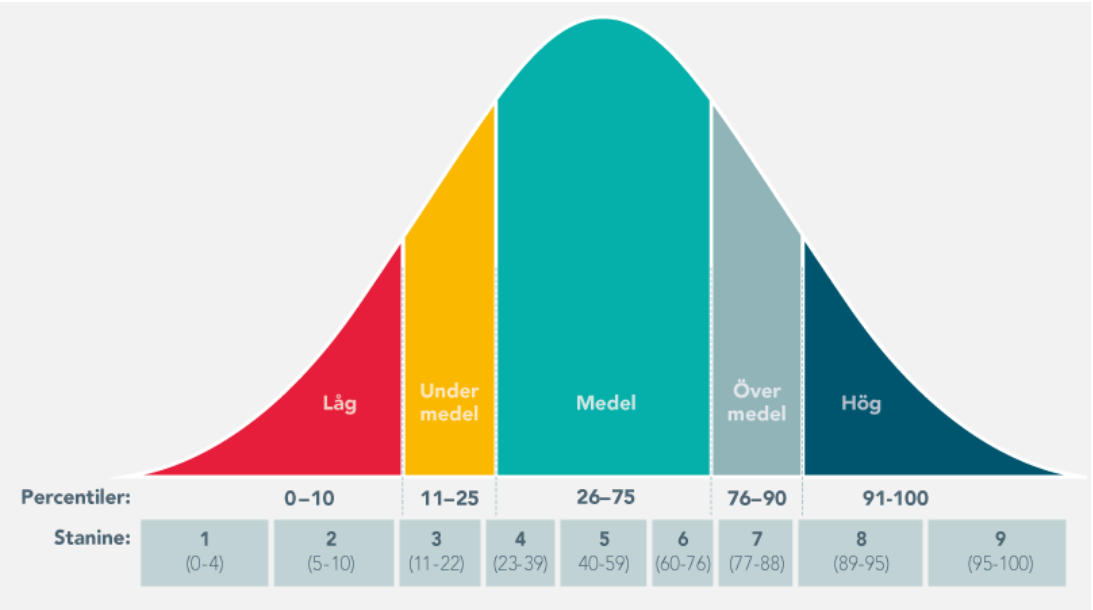
3.3.2.Lexplores läsnivåer

Lexplore delar in elevernas resultat i fem olika läsnivåer. Nivåerna är indelade efter en normalfördelningskurva med gränsdragningar enligt illustrationen nedan. Nivåerna namnges efter färger: (1) Röd, (2) Gul, (3) Turkos, (4) Ljusblå och (5) Mörkblå (ordning från låg läskunnighet till hög) (Lexplore 2024).

De olika färgerna visar hur eleven läser i jämförelse med andra elever i samma årskurs. I normalfördelningskurvan är endast resultat från elever i samma årskurs representerade.

Resultaten från en screening med Lexplore presenteras i fem olika läsnivåer utifrån en normalfördelningskurva där elever i samma ålder är med. Medelvärdet är i mitten av kurvan och ju längre från toppen på kurvan en punkt befinner sig desto längre från medelvärdet är den. Hälften av eleverna kommer att ligga lägre än medelvärdet och hälften kommer att ligga högre än medelvärdet. Den största gruppen är därför den som ligger i mitten av kurvan, medelgruppen, och de andra grupperna blir allt mindre ju längre mot kanterna man kommer.

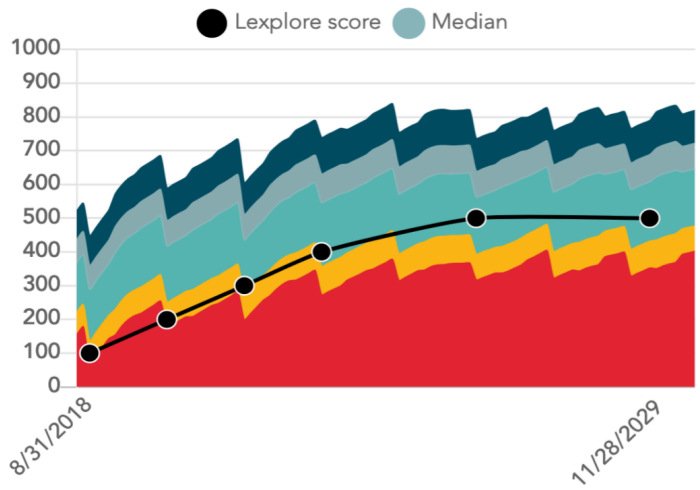
Lexplore-metoden använder alltså ögonrörelser och AI för att nivåkategorisera elevers läsförmåga i en skala om fem nivåer.



Figur 1: Lexplore läsnivåer
Källa: Lexplore.com (hämtad 2023-11-25)

Nivå 1 / "Låg"/ Röd är den lägsta av Lexplores läsnivåer. Definitionen för nivån är enligt Lexplore att eleven har en påtagligt nedsatt läsförmåga jämfört med jämnåriga.
Nivå 2 / "Under medel"/ Gul är den näst lägsta nivån enligt Lexplore. Den definieras med att elevens resultat ligger under genomsnittet för årskursen.
Nivå 3 / "Medel" / Turkos är en läsnivå som enligt Lexplore utgör genomsnittet i förhållande till jämnåriga.
Nivå 4/ "Över medel"/Ljusblå är den näst högsta av Lexplores läsnivåer. Definitionen är ett resultat över genomsnittet.
Nivå 5 / "Hög" / Mörkblå är den högsta läsnivån i Lexplore.

Lexplorepoäng (Lexplore score) anges på en skala mellan 0 och 1000. Resultatet är en sammantagen analys av elevens läshastighet och läsförståelse i både högläsning och tystläsning. Det baseras på antal korrekt lästa ord per minut kombinerat med antalet rätta svar på läsförståelsefrågorna. Lexplorepoängen är normerat på drygt 43 000 elever i åk 1 till åk 9. Svårighetsgraden i texterna och läsförståelsefrågorna ökar över tid. Detta innebär att en elev som följer sin förväntade utveckling kommer att ligga kvar på samma läsnivå i Lexplore. I figur 2 nedan visualiseras Lexplorepoängen och ett exempel på en elev som har testats under nio år.



Figur 2: Lexplorepoäng över tid
Källa: Lexplore.com (hämtad 2023-11-26)

3.4 Material och genomförandet i interventionen (RTI)

I följande kapitel introduceras och beskrivs det material som användes i lästräningen. Materialet bestod dels av ordlistor, dels av en skönlitterär bok. Ett utdrag från ordlistorna presenteras också i detta avsnitt. Därefter beskrivs själva genomförandet av lästräningen.

3.4.1 Lästräningsmaterial - ordlistor

I genomförandet av lästräningen i studien utgick jag från Lexplores läsflytsmaterial vilket är baserat på modellen SVR, som beskrivs i avsnitt 2.1 (teoretiska utgångspunkter). Materialet består av ordlistor och utgår från Lexplores läsnivåer, vilka förklaras i avsnitt 3.3. Att öva kopplingen mellan ljud och bokstav på ett strukturerat sätt ger enligt SVR goda resultat för att stärka både avkodning och läsflyt. Materialet som Lexplore tillhandahåller riktar sig till elever på de olika specifika nivåerna. I materialet ingår två delar, en del som fokuserar på avkodning (i form av läslistor och böcker) samt en del som fokuserar på läsförståelse.

Listorna för nivå röd och gul är, enligt Lexplore, till för elever som behöver den mest grundläggande träningen där fokus ligger på grafem-fonem-koppling. Ovanliga konsonanter bearbetas inte (ex. c, q, w, z och x) eftersom fokus ligger på en snabb utveckling av avkodningsförmågan. Ordlistorna röd och gul innehåller korta och frekventa ord. Listorna ska, enligt Lexplore, användas baserat på pedagogens egen uppfattning om elevens nivå.
Läslistorna är alltså baserade på modellen SVR för att främja utveckling av grafem-fonem-koppling, det vill säga att skapa en förståelse för att bokstäver (grafem) har ett korresponderande ljud (fonem). På så sätt kan eleverna automatisera avkodning och få upp läsflytet (Lexplore 2024). I studien har läslistorna *Röd 7. Vanliga ord*, *Gul 6. Vanliga ord* samt *Mörkblå 2* använts.

När jag tog del av ordlistorna från Lexplore upptäckte jag att antalet rader med ord per sida enligt min uppfattning och baserat på deltagarnas avkodningsförmåga, var för få och att materialet därför inte var anpassat för att stötta utvecklingen av deltagarnas nästa zon för utveckling. Därför gjorde jag, innan lästräningen påbörjades, anpassade listor utifrån

Lexplores ordlistor, för att få in fler ord per sida. Jag skapade tre ordlistor utifrån Lexplores läsflytsmaterial och utifrån benämningarna *Röd 7. Vanliga ord, Gul 6. Vanliga ord samt Mörkblå 2.* Materialet i studien är alltså hämtat från Lexplores lätflytsmaterial, men sammansatt för att anpassas till deltagarna i studien genom att listorna i studien innehöll fler ord per sida.

En observation jag gjorde i samband med listorna var att *Röd 7. Vanliga ord* och *Gul 6. Vanliga ord* var väldigt snarlika när det gäller svårighetsgrad och att *Röd*, som enligt Lexplore ska vara den lägsta nivån, upplevdes som svårare än *Gul*, vilket enligt Lexplore ska vara på en högre svårighetsgrad än *Röd*. Detta var även en observation eleverna själva nämnde under lästräningen. Nedan visualiseras utdrag från ordlistorna:

Lexplore RÖD (Röd 7. Vanliga ord)
🔥 **är om en av på i**
💧 **i på om är av en**

🔥 **sa ja nu vi så de**
💧 **de ja nu så vi sa**

🔥 **nu i en sa är ja**
💧 **en i är ja sa nu**

🔥 **de om så vi på av**
💧 **så på de vi om av**

🔥 **vem han hon med för**
💧 **han vem med hon för**

🔥 **vad min oss har där**
💧 **vad min har oss där**

🔥 **vad med han för har**
💧 **vad har för med han**

🔥 **oss där min hon vem**
💧 **min hon vem där oss**

🔥 **efter över rolig ensam**
💧 **rolig efter ensam över**

🔥 **stor under hans sist**
💧 **under sist hans stor**

🔥 **även bästa bara pojke**
💧 **bara bästa även pojke**

🔥 **älska något varje hade**
💧 **varje något hade älska**

Lexplore GUL (Gul 6.Vanliga ord)
🔥**en med som till att**
💧**som en till med att**

🔥**om för på av i**
💧**om på av för i**

🔥**inte har är ett och**
💧**ett har och är inte**

🔥**ett har och är inte**
💧**en med som till att**

🔥**om för på av i**
💧**om på av för i**

🔥**den han de det**
💧**han de det den**

🔥**var från så vi sig**
💧**sig så från vi var**

🔥**jag hon man år kan**
💧**jag år hon kan man**

🔥**säger efter nu under eller**
💧**efter under nu säger eller**

🔥**vid också där sin**
💧**sin där också vid**

Lexplore MÖRKBLÅ (Mörkblå 2)

🔥 **tog nästa senare mindre ge Göteborg**
💧**tog nästa senare Göteborg mindre ge**

🔥 **gjort innan USA alltid sade pengar**
💧 **innan gjort USA pengar alltid sade**

🔥**vår stället först tillbaka före svensk**
💧**stället vår först svensk före tillbaka**

🔥**nog samt ner inget ofta själva säga fler egen**
💧**nog ner samt ofta inget själva fler säga egen**

🔥**tillsammans runt igen förra nästan lopp**
💧**igen runt tillsammans förra lopp nästan**

🔥**mål längre året handlar bästa svart stort länge dagens**
💧**året längre mål svart handlar bästa dagens stort länge**

🔥**enda spelar frågan fortfarande medan liv haft minst bakom**
💧**spelar frågan enda fortfarande liv medan minst haft bakom**

🔥**berättar personer fast alltså början problem varför bort anser**
💧**fast personer berättar alltså början problem varför anser bort**

🔥**våra mitt företag dess inga nytt fanns egna utanför framför ville långt**
💧**företag våra mitt dess nytt inga fanns utanför egna långt ville framför**

🔥**behöver båda framför par största miljarder världen polisen direkt**
💧**båda behöver framför miljarder par största direkt polisen världen**

🔥**väg borde folk innebar klart sekt vidare bör menar håller hem ytterligare**
💧**borde folk väg sekt innebar klart bör vidare menar håller hem ytterligare**

🔥**Stockholm gått kvinnor flesta hand särskilt landet därmed cirka**
💧**Stockholm kvinnor gått flesta särskilt hand landet cirka därmed**

🔥**åren gången heller Sverige började däremot jobb henne sett liten kring känner**

💧 **gången åren heller däremot började Sverige sett henne jobb känner kring liten**

🔥 **egentligen länder beslut hjälp ordförande väder talar tredje vilka**
💧 **länder egentligen beslut ordförande väder hjälp tredje vilka talar**

🔥 **Europa riktigt sidan vissa små arbete ibland läser skriver fråga gånger musik**
💧 **riktigt Europa sidan arbete små vissa ibland skriver läser musik fråga gånger**

3.4.2 Lästräningsmaterial - bok

Boken jag använde i lästräningen var *Kalle Skavank Ugglor i Bagarmossen.* Författaren till boken är Petrus Dahlin (2007) och illustrationerna är gjorda av Sofia Falkenhem. Boken är utgiven av Rabén & Sjögren. Det är en skönlitterär bok och tillhör deckargenren. Den handlar om huvudpersonen Kalle Skavank och hans kusin Dilsa som löser olika fall i en av Stockholms förorter.

Anledningen till att valet föll på en skönlitterär bok istället för till exempel en sakprosatext var att jag ville fånga elevernas intresse, koppla till deras egna erfarenheter, skapa motivation till att fortsätta läsa andra böcker i serien om Kalle Skavank och för att boken belyser viktiga ämnen kopplade till Skolverkets styrdokument. Utifrån min egen erfarenhet brukar boken upplevas som spännande av elever i samma ålderskategori som målgruppen i studien, vilket var en viktig anledning till val av bok då jag ville att boken snabbt skulle fånga elevernas engagemang.

På förlaget Rabén & Sjögrens hemsida rekommenderas boken för barn mellan 6-9 år. Min bedömning var att boken, trots förlagets rekommendationer kring åldersspannet, skulle passa deltagarna i studien som då var 9-10 år med utgångspunkt i elevernas proximala utvecklingszon. För att utveckla sin läsförmåga behöver eleverna läsa böcker som ger dem en utmaning. Min bedömning var, bland annat baserat på orden i boken, att boken skulle ligga på en lämplig nivå för målgruppen i studien, där stöttningen från mig som lärare under lästräningen togs med i beräkningen.

Valet av skönlitterär bok gjordes utifrån olika aspekter. Dels finns boken på skolans bibliotek, rekommenderas för årskurs 4-5 av skolbibliotekarien och är tillgänglig som klassuppsättning. Utifrån svårighetsgrad och med koppling till Nation (2019) samt Geva & Wang (2001) var min bedömning att antalet nya ord och uttryck samt läsnivån på boken låg på en anpassad

svårighetsgrad utifrån målgruppen och att den skulle vara med att öka elevernas ordförråd. Utöver att boken är en spännande deckarhistoria belyser den även ämnen som att råka ut för en olycka och vilka konsekvenser det kan få; att förlora en närstående liksom ensamhet och vänskap. Detta knyter an till det centrala innehållet i läroplanen att skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Boken tar även avstamp i kursinnehållet i sva för åk 4-6: "*Texter som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor.*"(Skolverket 2022).

Vidare är språket i boken emellanåt underfundigt, vilket utmanar den språkliga aspekten kring samband mellan ord och begrepp. Exempel på detta är varför Kalle fått sitt smeknamn Skavank och hur uttrycket "ana ugglor i mossen" kopplas till titeln "Ugglor i Bagarmossen". Boken ingår i en serie om totalt fjorton böcker, varav *Ugglor i Bagarmossen* är den första, vilket kan motivera till fortsatt läsning av böcker i serien. Ytterligare en faktor som spelade in vid valet av bok var att den innehåller illustrerade bilder. Jag ansåg att det var en fördel då bilderna är med till att skapa nyfikenhet hos eleverna och ge stöd till det lästa. Bilderna uppmuntrar även till samtal kring bokens handling och ger stöttning vid förklaringar av nya ord och begrepp. En annan anledning till valet av bok är att texterna i Lexplore, som i studien används som metod för att mäta elevernas läsförståelse, har ett berättande innehåll med en röd tråd.

3.4.3 Genomförandet av lästräningen

I studien utgick jag från metoden Response to Intervention (RTI) som innebär att insatserna är intensiva, individuella och kontinuerliga och genomförs i mindre undervisningsgrupper utanför klassrummet (Denton 2012). Interventionen i studien innebar explicita insatser i form av strukturerad intensivläsning.

Totalt deltog fyra elever i studien. Lästräningen genomfördes två och två, alltså parvis och pågick under fyra veckor. Varje intervention pågick under cirka 20 minuter per par. Totalt uppgick antalet lästillfällen per par till 13.

Jag hämtade det första paret elever i deras klassrum där de hade ordinarie undervisning med en annan undervisande lärare. Efter lästräningen, som varade i 20 minuter, följde jag eleverna tillbaka till deras klassrum och hämtade de andra två eleverna som i sin tur fick 20 minuters lästräning. Lästräningen skedde inom ramen för elevernas skoldag och i samband med att eleverna hade undervisning med annan lärare i skolämnena matte, no eller so.

Anledningen till att jag valde att eleverna skulle vara i par under lästräningen var att tanken var att de skulle få mer intensiv träning jämfört med om alla fyra eleverna i studien skulle vara i en gemensam grupp. Dessutom var syftet med att låta eleverna vara två och två att de skulle få stöttning av varandra i läsningen genom socialt samspel, med koppling till den sociokulturella teorins tankar (Vygotsky 1978).

Målet i genomförandet av studien var att eleverna skulle få lästräning fyra dagar i veckan under fyra veckors tid. Dock var det endast under en av de fyra veckorna som lästräningen kunde hållas som planerat, alltså fyra gånger per vecka. Under första veckan var det schemabrytande aktiviteter på skolan och därför genomfördes lästräningen tre gånger med samtliga elever. Den andra veckan uteblev lästräningen vid ett tillfälle vilket berodde på genomförande av nationella prov i svenska/sva för årskurs 6. Under den sista veckan ställdes lästräningen in en av dagarna på grund av studiedag. Utfallet speglar skolans dagliga verksamhet och verklighet eftersom schemabrytande aktiviteter och studiedagar kan påverka lästräningen. Sammantaget blev alltså antalet interventioner 13 stycken per elev och par, istället för målet som var 16 tillfällen.

Vid varje lästräningstillfälle började eleverna med att läsa två till tre ordlistor som en slags uppvärmningsövning. En elev läste raden med symbolen “eld” och den andra eleven raden men symbolen “vatten”. Därefter bytte eleverna så att eleven som läst “eld” fick läsa “vatten”. Min observation var att detta tillvägagångssätt bidrog till att skapa en lustfylldhet och motivation hos eleverna i samband med läsning av ordlistorna. Det förekom att eleverna blev oense om vem som skulle vara eld och vatten, men då löstes det genom att eleverna gjorde handleken “sten, sax, påse”.

Efter att eleverna läst ordlistorna tog högläsning och textsamtal, ledda av mig som lärare, vid. Eleverna fick turas om att läsa högt ur den skönlitterära boken *Kalle Skavank Ugglor i Bagarmossen* (Dahlin 2007). Varje elev läste ungefär en sida i boken, sedan läste den andra eleven ungefär en sida och så fortsatte det växelvis mellan eleverna. Under läsningen ställde eleverna själva frågor kring nya ord. Vi stannade då upp och pratade om ordet tillsammans. Ibland förklarade och förtydligade jag ordets betydelse. När den andra eleven i paret visste betydelsen fick den eleven förklara ordet för den andra eleven. Ibland använde eleverna sitt modersmål (arabiska) för att förklara ordet. Under läsningen ställde jag frågor till eleverna som handlade om deras egna erfarenheter kopplade till det vi läste om. Det kunde till exempel handla om de visste vad en mountainbike var, om de fått punktering någon gång, om de tycker om att äta glass när det är varmt och om de badat i en sjö någon gång. Vi hjälptes även åt att sammanfatta det vi läst och att göra förutsägelser inför läsningen. Bilderna i boken var också något vi samtalade kring, till exempel vem de trodde det var på de tecknade bilderna. Utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärande visar observationen hur lässtrategier initierades i ett samspel mellan mig som lärare och deltagarna (Vygotsky 1978).

En av eleverna berättade att hen förstod boken bättre när vi samtalade om orden under läsningens gång. Ett exempel på en frågeställning jag gav eleverna för att kontrollera deras förståelse var från sida 20 i boken: *"Jag gör en sladd framför biblioteket. När jag har låst fast cykeln går jag in."* (Dahlin 2007:20). När jag under läsningen frågade elev 3 och 4 vad som menas med att huvudkaraktären Kalle gör en sladd framför biblioteket började båda två ivrigt delge sina tankar om att det handlar om att Kalle tar en sladd som han till exempel har för att ladda sin mobil och lägger den på marken utanför biblioteket. Eftersom jag är medveten om att uttrycket kan skapa svårigheter var jag noga med att uppmuntra deras förklaring och entusiasm för att sedan leda eleverna vidare i riktning mot att det är kopplat till att han kommer i hög fart på sin cykel. Trots att uttrycket "gör en sladd" ges i en kontext räckte det inte för att eleverna skulle förstå innebörden, vilket visar att stöttningen har betydelse för att eleverna ska utveckla sitt ordförråd och läsförståelse.

En annan observation under läsningen var att vi stötte på ord i boken som en elev kände igen från en lek under lektionstid. Ett exempel på det är ordet fåtölj: "*Åh fåtölj, det vet jag vad det är, jag kommer ihåg det från leken "Jag tänker på". Det är bilden som är bredvid det blå*

tåget, långt ner till vänster.", berättade eleven entusiastiskt. En reflektion jag gör i samband med detta forskningsfynd är att bilder är ett värdefullt verktyg att använda sig av i undervisningen genom att det bidrar till att stötta minnet vid ordinlärning.

Min upplevelse var att eleverna övervägande var positivt inställda till att följa med på lästräningen. Ofta hade jag hunnit påminna dem om det när jag träffat dem på skolan tidigare under dagen. Detta gjorde att de var förberedda på att de skulle bli hämtade vilket kan ha haft en inverkan på att övergången från lektionen i klassrummet till lästräning gick smidigt. Under den lilla transportsträckan från klassrummet till läsrummet fick jag möjlighet att småprata lite med eleverna och känna in deras dagsform, vilket jag upplevde som värdefullt. Upplägget på lästräningen var det samma under samtliga interventioner, men vissa anpassningar gjordes utefter elevernas dagsform. Det kunde handla om små saker, till exempel om vilken av eleverna som började läsa eller svårighetsgraden på ordlistan.

Lästräningen genomfördes i ett eget läsrum som skolans bibliotekarie har inrättat. Eleverna verkade tycka att det var spännande att komma dit, som ett litet hemligt och mysigt krypin. Det var också det som var målet eftersom jag var mån om att eleverna skulle få en positiv upplevelse kopplat till lästräningen. Bokhyllorna i rummet fångade elevernas intresse, de kände igen flera böcker, uppmärksammade dem och visade nyfikenhet. En nackdel med miljön var att ljud och lukter från skolans matsal påverkade, vilket jag återkommer till i diskussionsdelen.

3.5 Etik

I studien hanterades material av känslig natur och deltagarna är omyndiga elever i de yngre åldrarna. Därför informerades och inhämtades samtycke från vårdnadshavare före studiens genomförande. Dessutom pratade jag med eleverna om projektet. Det var viktigt för mig att studien skulle ske i en positiv och respektfull anda.

Några veckor innan studien påbörjades kontaktade jag elevernas vårdnadshavare. Jag delgav dem information om studien samt gav dem förfrågan kring deras barns deltagande. Samtliga vårdnadshavare ställde sig positiva och visade tacksamhet för att deras barn fick vara med. De undertecknade en samtyckesblankett som barnen snabbt tog med sig tillbaka till mig i skolan.

Information kring min studie och hur personuppgifter hanteras i den är registrerade i Göteborgs universitets dataregister DraftIT. Elevernas personuppgifter skyddas genom pseudonymer då jag i studien benämner eleverna för elev 1, 2, 3 och 4.

3.6 Diskussion av material och metod

Målet i genomförandet av studien var att eleverna skulle få lästräning fyra dagar i veckan under fyra veckors tid. Som tidigare nämnt var det endast under en av de fyra veckorna som lästräningen kunde genomföras som planerat. Totalt genomfördes 13 istället för 16 interventioner som var målet. Eftersom inte bortfallet av antalet interventioner blev större bör det inte ha haft någon större inverkan på studiens resultat.

Genom metodvalet triangulering (Denscombe 2018) möjliggjordes en jämförelse av resultatet i Lexplore med deltagarnas intervjusvar samt resultatet av mina observationer. Som delaktig observatör låg mycket av mitt fokus på att leda och hålla uppmärksamheten på interventionen, vilket gör att mina egna observationer snarare blir ett komplement till intervjusvaren. Jag är medveten om att observationerna är begränsade i jämförelse med om jag endast varit observatör.

Det föreligger en osäkerhetsfaktor i informanternas svar eftersom det är svårt att veta hur ärliga de är när de svarar och svaren bygger på deras egen uppfattning. Ett antagande skulle kunna vara att eleverna ser mig som en auktoritet eftersom jag är deras lärare och vill vara mig till lags och därför har svårt att säga att de inte tycker att interventionerna gett något positivt resultat. Dessutom kan en inverkan på resultaten i studien vara att rollen som forskare, observatör och intervjuare sammanfaller.

Efter varje lästillfälle skrev jag ner några anteckningar (fältnotiser) för att lättare bilda mig en uppfattning och kunna analysera observationer och resultat. Intervjuerna med eleverna transkriberades. Arbetet med att sammanställa materialet bestod i att analysera resultaten från mätningarna i Lexplore, analysera svaren i intervjuerna samt mina observationer från interventionstillfällena. Sammanställningen av resultaten gjordes individuellt för varje elev. Ett alternativ till genomförande hade kunnat vara att låta eleverna få ta del av resultatet och reagera och ge sina kommentarer på det i intervjuerna. Begränsningar i studien är

målgruppens storlek, interventionens tid, att målgruppen endast består av elever i åk 4 och inte åk 5 och 6 på mellanstadiet och att det inte finns någon kontrollgrupp i studien.

4. Resultat och analys

I följande avsnitt redovisas och analyseras resultatet tematiskt utifrån forskningsfrågorna;

1. Vilket resultat ger intensivläsningsmetoden när det gäller att utveckla elevernas avkodningsförmåga av ord och att öka elevernas läshastighet?

2. Vilket resultat i elevernas läsförståelse ger intensivläsningsmetoden?

3. Hur beskriver eleverna att intensivläsningsmetoden påverkat deras läsförmåga?

4. Vilka resultat ger intensivläsningsmetoden för elevernas självförtroende och läsmotivation?

Resultaten inleds med att presentera utfallet av mätningarna genom studiens kvantitativa metod, det vill säga lässcreeningarna i Lexplore, och följs av resultaten och forskningsfynden genom de kvalitativa metoderna (intervjuer och observationer).

4.1 Avkodningsförmåga och läshastighet

Det nationella genomsnittet för läshastighet i årskurs 4 ligger, enligt Lexplore, på 113 ord per minut. Som en jämförelse kan nämnas att genomsnittet i årskurs 3 är 96 ord per minut, i årskurs 5 ligger det på 125 ord per minut och i årskurs 6 är siffran 133 ord per minut. Nedan redovisas resultaten för de fyra eleverna när det gäller läshastighet och ordavkodning.

En av eleverna förbättrade sin läshastighet i både tyst- och högläsning och en annan elev hade i stort sett samma resultat i läshastighet och ordavkodning. En av eleverna hade en lägre läshastighet än före interventionen och för en av eleverna var läsningen i högläsningen långsammare men något högre i tystläsningen. Noterbart i resultaten är att det generellt syns en viss förbättrad läshastighet när eleverna läste tyst (se 3.3).

Elev 1 ökade sitt medelvärde med 6 fler lästa ord per minut, från 62 till 68 ord per minut. I tystläsningen ökade eleven med 8 fler lästa ord per minut jämfört med mätningen före lästräningen. I högläsningen (se 3.3) förbättrade eleven sitt resultat med 4 fler lästa ord per minut. Den genomsnittliga fixationstiden, där både högläsning och tystläsning ingår, minskade med 251 ms/ord (från 1131ms/ord till 880 ms/ord) vilket alltså innebär att eleven ökade sin läshastighet.

För elev 2 var utvecklingen av avkodning av ord och läshastighet i stort sett oförändrad enligt mätningarna i Lexplore. Medelvärdet för elevens avkodning av ord låg på ett ord mer per minut, från 55 ord till 56 ord per minut. I resultatet i tystläsning syns en liten ökning med 3 ord per minut. Antalet lästa ord vid högläsning minskade med ett ord. Elevens genomsnittliga fixationstid ökade med 31 ms/ord (från 1011 till 1042 ms/ord) vilket alltså visar att läshastigheten var något lägre än före lästräningen. Sammantaget visar inte resultaten i Lexplore någon större förändring i elevens avkodningsförmåga eller läshastighet, men det finns alltså en indikation på en förbättring i avkodningen av ord vid tystläsning.
Vid screeningtillfället var eleven tydlig med att hen inte var bekväm med att läsa på skärmen och att det kändes "nervöst och jobbigt att göra Lexplore". Elevens inställning och nervositet kan därmed ha påverkat utfallet i resultatet.

Elev 3 ökade sitt medelvärde med 5 fler lästa ord per minut; från 93 till 98 ord per minut. Den största skillnaden i elevens resultat och som sticker ut är att i tystläsningen ökade eleven med 17 ord per minut. Däremot minskade eleven med 7 färre lästa ord per minut i högläsningen. Detta är ett noterbart forskningsfynd och där de kvalitativa metoderna (intervju samt observationer) behövs för att kunna dra några slutsatser. Vidare minskade elevens genomsnittliga fixationstid med 209 ms/ord. Detta innebär att eleven ökade sammantaget ökade sin läshastighet, från en fixationstid på 808 ms/ord till 599 ms/ord, det vill säga en förbättring med 209 ms/ord. Utifrån analysen av resultatet är förbättringen i fixationstiden kopplad till förbättringen i läshastighet under tystläsningen.

För elev 4 visar medelvärdet i läshastighet ett resultat på en minskning med 5 ord per minut, från 70 till 65. I högläsning läste eleven 6 ord färre per minut och i tystläsning 4 ord färre per minut. Resultatet indikerar en liten men ändå viss skillnad mellan högläsning och tystläsning.

Den genomsnittliga fixationstiden ökade med 127 ms/ord. Resultatet i Lexplore visar alltså att eleven hade ett långsammare lästempo än före lästräningen. Vid genomförandet av screeningen upplevdes även denna elev som spänd och nervös, vilket kan ha varit med att påverka elevens prestation och som behöver tas i beaktande vid tolkningen av resultaten. Det förekommer en diskrepans mellan elevens resultat i Lexplore och elevens svar i intervjuerna vilket jag återkommer till.

Resultaten när det gäller läshastigheten skulle kunna kopplas till Kulbrandstads observationer att andraspråkstalare läser långsammare än förstaspråkstalare och vikten av att skaffa sig en helhetsbild över andraspråkselevernas läsförmåga (Kulbrandstad 2002:120). Hon menar att det finns utmaningar i det skandinaviska skolsystemet eftersom läsprestationer värderas och kopplas till prestationen på majoritetsspråket. Hon menar att det är viktigt att undersöka skillnader i elevernas prestationer i läsning och att studera alternativa undervisningsmetoder (Kulbrandstad 2002:123).

Resultaten kan även kopplas till den teoretiska modellen *The simple view of reading* (SVR) ; att läsning är produkten av ordavkodning och språkförståelse (Gough & Tunmer 1986, Hoover & Gough 1990, Nation 2019) samt att mentala resurser frigörs när en god ordavkodning uppnåtts. Dessa resurser kan läsaren använda för att förstå och tolka texten (National Reading Panel 2000, Perfetti 1998).

Vidare kan analysen av resultaten knyta an till Cummins slutsats, nämligen att elever som har ett annat förstaspråk än skolans offentliga språk borde få ha tillgång till alla sina språkliga resurser. Han betonar flerspråkiga elevers rätt att få en rättvis och likvärdig undervisning och lyfter fram att i en skola som präglas av enspråkighet missgynnas flerspråkiga elever (Cummins 2017:265) .

4.2 Läsförståelse

Resultaten i Lexplore av elevernas läsförståelse visar på en spridning i resultaten. En elev ökade markant antalet rätt på frågorna, en elev minskade antalet rätta svar medan två elevers resultat i stort sett var oförändrade. En observation och reflektion knutet till resultatet är att en elev (elev 1) som uppvisat svårigheter i att fokusera under lästräningen var den elev med

den största ökningen genom en förbättring med fyra fler rätta svar på frågorna; från 4 till 8 rätt.

Enligt rekommendationerna från Lexplore behöver man, i synnerhet vid analys av förändringar, vara medveten om att skillnader i testresultat kan bero både på en reell ändring i relativ läsförmåga och en eventuell slumpmässig variation. Hänsyn behöver tas till andra faktorer som kan ha spelat in och testresultatet kan ha påverkats av ett antal variabler, till exempel tillfälliga koncentrationssvårigheter, sömn eller saker som har hänt tidigare under dagen (Lexplore 2023). Den teoretiska modellen "The active view of reading" (Duke & Cartwright 2021) menar att bakomliggande faktorer som exempelvis exekutiva funktioner såsom uppmärksamhet är betydelsefulla för läsförmågan. Ökningen i antalet rätt skulle kunna betyda att det är läsinterventionen som bidragit till den stora förbättringen av läsförståelse men behöver inte göra det. Huruvida det i elevens (elev 1) fall beror på det ena eller det andra får de kvalitativa metoderna, det vill säga elevens svar i intervjun samt mina observationer, ge ett kompletterande perspektiv till. Dessa metoder kan hjälpa till genom att elevens egna perspektiv lyfts fram genom det eleven beskriver och svarar i intervjuerna.

Elev 2 hade 6 rätt av 10 i läsförståelsen, vilket är en minskning med 3 rätt jämfört med mätningen före interventionen. Vad som bör tas i beaktande är att eleven upplevdes nervös inför att screeningen skulle göras och att eleven berättade att hen inte tycker om att göra screening, vilket kan ha påverkat utfallet. Elev 3 minskade antalet rätta svar med ett i läsförståelsen vilket indikerar att resultatet i stort sett var oförändrat. Elev 4 hade redan före läsinterventionen ett högt resultat i Lexplore gällande läsförståelsen; 10 av 10 rätt. I mätningen efter lästräningen hade eleven 9 rätt av 10 och resultatet får anses vara i stort oförändrat. Vid genomförandet av screeningen upplevdes även denna elev som spänd och nervös men det har, enligt min tolkning utifrån resultatet, inte påverkat elevens prestation i läsförståelsen. Det som är intressant när det gäller analysen av resultatet är att eleven visar på en mycket god läsförståelse, samtidigt som eleven hade ett långsammare lästempo än före lästräningen.

4.3 Elevernas beskrivning av sin läsförmåga

När det gäller resultaten av intervjuerna med eleverna visar de sammantaget att de till viss del understödjer resultaten från mätningarna i Lexplore. Svaren utmärker sig dock genom att samtliga elever uttrycker att deras egen uppfattning är att de läser snabbare än vad de gjorde före perioden av lästräningen, samtidigt som de kvantitativa mätningarna genom lässcreeningen i Lexplore uppvisar ett annat resultat.

Samtliga elever svarade att de upplever att deras läsförmåga har förbättrats genom lästräningen. Eleverna nämner att de använder rösten med mer inlevelse, har fått ett bättre uttal och skapat en vana vid att läsa. Andra exempel de lyfter fram är en större medvetenhet om att stanna vid interpunktion (punkt), ett ökat tempo i läsningen, förståelse av fler ord samt bättre inlevelse i läsningen. Elevernas svar tyder på att det finns ett positivt samband mellan en ökad läshastighet och en ökad motivation och intresse för att läsa. Två av eleverna berättar att de lever sig in i boken och berättelsen mer än före interventionen, vilket följande exempel illustrerar: *"Jag känner att jag är i sagan."*(Elev 3). Och som elev 4 uttrycker: *" Jag går in i läsningen lite mer och känner att jag är mer i berättelsen än innan."* Elevernas svar visar på en ökad förståelse och inlevelse i det lästa och att de kommer närmare texten. Detta tolkar jag som att det också knyter an till förståelse av det lästa. Här finns en koppling till teorin om att vid god ordavkodning frigörs mentala resurser som läsaren kan använda för att förstå och tolka det lästa (National Reading Panel 2000, Perfetti 1998).

En av eleverna (elev 1) nämnde under intervjun att hen har börjat kunna läsa på engelska, vilket eleven inte kunde tidigare. Detta är ett forskningsfynd som är intressant att uppmärksamma och som skulle kunna vara en effekt som kan kopplas till *transfer* samt till Cummins *interdependensteori*. Här skulle man behöva gå vidare med forskningen för att utreda mer vad som ligger bakom resultatet.

Ytterligare ett exempel på hur eleverna upplever sin läsförmåga efter interventionen är elev 3 som nämner att hen blivit bättre på att stanna vid interpunktion. Detta kan kopplas till tidigare forskningsstudier som kommit fram till att intonation, prosodi och interpunktion är faktorer som är betydelsefulla för läsflyt och att muntlig förmåga och uttal ha betydelse för elever som läser på ett andraspråk (Duke & Cartwright 2021, Grabe 2009).

För elev 4 förekommer en diskrepans mellan elevens resultat i Lexplore och elevens svar i intervjuerna. Eleven hade en lägre läshastighet och ordavkodning i den kvantitativa mätningen i Lexplore efter interventionen jämfört med före lästräningen. I genomsnitt läste eleven 5 ord färre per minut (6 färre i högläsning och 4 färre i tystläsning), men i intervjun uttrycker eleven att hen upplever att hen läser snabbare och att det går fortare att läsa orden. Dessutom berättar eleven att hen lärt sig nya ord samt förbättrat sitt uttal. Här skulle en närmare analys behöva göras för att möjligen kunna utreda vad som ligger bakom diskrepansen.

Ett annat resultat, som elev 3 berättar om under intervjun, är att hen under perioden av lästräning lärt sig att uttala ljudet r. Det som framkommer genom elevens svar i intervjun är att elevens starkaste drivkraft och motivation för att kunna uttala fonemet var att kunna säga namnen på de klasskompisar vars namn innehåller r . Eleven berättar: "*Nånting hände typ i min tunga, det blev mjukare och så kunde säga rrrrr. Namnen på människorna gjorde att jag ville lära mig säga r. Innan jag kunde inte säga r. När jag lärde mig jag ville säga r hela tiden. Jag satt hela NO-lektionen och kunde inte sluta göra rrrrr"*. Huruvida utvecklingen av ljudet r hänger ihop med lästräningen är oklart, men min tolkning är att en ökad språklig medvetenhet kring grafem och fonem skulle kunna ha ett samband med ordlistorna och lästräningen. Dessutom skulle stöttningen, i form av scaffolding från mig som lärare och den andra eleven som deltog i gruppen under interventionen, samt repetition och övning kunnat vara bidragande delar i lärandeutvecklingen. Observationen liknar den observation som Shaffies gjorde i sin studie, vilket var att en elev utvecklade uttalet av vokalljuden på svenska. Enligt hennes slutsats var det en positiv effekt av att eleven läst och repeterat ordlistor med fokus på vokalljud (Shaffie 2021:28).

En observation under lästräningen var att elev 1 visade en stark medvetenhet kring orden i ordlistorna och gjorde kopplingar till boken *Kalle Skavank Ugglor i Bagarmossen*. Eleven visade en förmåga kring var i boken orden från ordlistorna förekom. I intervjun berättade eleven: *"Det var på sid 23 eller 36 i boken så kände jag igen ett ord från listan! Jag tror det var ordet Göteborg."* När jag undersöker elevens svar närmare visar det sig att på sid 43 i boken förekommer ordet Helsingborg. Även om det inte var exakt samma sida och ord kan

man konstatera att eleven har lagt märke till ordet och samtidigt haft en god medvetenhet kring kopplingen mellan ordlista och sidnummer i boken. Detta är ett forskningsfynd som enligt min analys indikerar att ordlistorna inte bara fyller en funktion för att träna avkodning, utan att eleven även kan sätta ordet i ett sammanhang och samband och minnas det. Svaret från elev 1 ger stöd åt analysen när det gäller hur hen utvecklat sin ordavkodning och ordförståelse under lästräningen genom ordlistorna: *"Första gången jag visste inte orden och var ganska långsam men när vi var här massa gånger jag började läsa snabbare och blev bättre."*

I intervjuerna framkommer tydligt ordförrådets betydelse för läsförmågan. Eleverna visar själva en medvetenhet om just ordens betydelse för avkodning, läshastighet samt läsförståelse. Det belyses när elev 1 svar på frågan vad som varit svårt i lästräningen: *"Nya ord som du aldrig har hört, då är det svårt."*

4.4 Självförtroende och läsmotivation

Samtliga elever lyfter fram att genom att deras läsförmåga har förbättrats så har effekterna blivit att läsningen känns mer lustfylld än tidigare. Elev 4 berättar: *"Innan så gillade jag inte så mycket att sitta och läsa men nu börjar jag gilla det lite mer."*

Elev 1 förklarar att hen tycker att det blivit roligare att läsa och visar insikt och koppling till en egen erfarenhet av lärandeutveckling: *"Innan när jag var liten gillade jag inte att läsa för jag kunde inte läsa. När jag har blivit bättre blir det roligare, det är samma med fotboll. När man blir bättre och man kan blir det roligare."* Citatet belyser kopplingen mellan förbättrad läsförmåga och läsmotivation, vilket stöds av Kanonire et al. 2022, Orellana et al. 2019 samt Gambrell 2011.

Elev 2 lyfter fram betydelsen av att skapa en vana och att själv får vara aktiv i läsningen. Hen berättar: *"Ja alltså egentligen tycker jag inte om att läsa men det har blivit mer roligare än vad det var innan för mig. I förra skolan fick typ bara läraren läsa för oss. Jag var inte van med det att läsa innan, jag ville inte."* Eleven sätter ljuset på andra aspekter i hur läsförmågan förbättrats genom lästräningen. Till exempel menar eleven att hen använder rösten med mer inlevelse och läser snabbare. Att eleven skapat en vana vid att läsa verkar ha haft en positiv

inverkan och belyses i uttalandet: *"Innan ville jag inte alls läsa. Jag tror du har fått mig att läsa mer. Eller det har du faktiskt. Nu jag blir typ van med det. I början kunde jag inte läsa så mycket men sen när vi var klara tycker jag att jag utvecklades mer och mer och fick lära mig ord och hur det känns."* Vid det sista tillfället av lästräning hade eleven med sig en chokladkaka i present till mig och sade att hon ville ge den för att tacka för att hon känner att hon har utvecklat sin läsning. När jag en tid senare träffar elevens vårdnadshavare berättar de också att eleven varit mycket glad och tacksam över att ha fått vara med på lästräningen. De säger att de upplever positiva effekter i elevens läsutveckling och hoppas att hen får möjlighet att fortsätta med lästräning.

Resultaten i studien visar att en ökad ordförståelse verkar ha en positiv inverkan på elevernas läsmotivation. På frågan om det blivit roligare att läsa svarar till exempel elev 3: "*Ja typ, förstår mer ord."* Nation (2019) lyfter fram ordförrådets centrala betydelse för läsförståelse och menar att 75-99% av orden i en text behöver vara kända för läsaren för att kunna ta till sig det lästa. Även Geva och Wang (2001) menar att om 20-25% av orden i en text är okända för eleven blir det svårt att förstå innehållet.

En annan följd av lästräningen är att två av eleverna berättar att de börjat läsa mer på fritiden på grund av att de upplever läsningen som mer lustfyllt nu, vilket belyses i exemplet från elev 3:*" Innan läste jag typ 10 minuter ibland hemma och nu läser jag 20 minuter. Det gör jag för att det är roligt."* En analys och förklaring till detta skulle kunna kopplas till Matteuseffekten (Stanovich 2011) som visar på sambandet mellan att elever som lär sig läsa läser mer vilket i sin tur gynnar ordförrådet och därmed bidrar till ökad läsförståelse. Även Keuleers et al. (2015) lyfter fram sambandet mellan regelbunden läsning, ökat ordförråd och ökad läsförståelse.

På frågan om det är något som kan vara bra för mig som lärare att tänka på om eleven skulle få lästräning igen svarar elev 1: "*... en ny bok, en lång bok på 169 sidor för då har jag blivit så bra på att läsa så jag behöver en längre bok. Istället för listorna så läsa en bok med 10 sidor."* Detta kan sättas i perspektivet av att boken *Kalle Skavank Ugglor i Bagarmossen* innehåller 91 sidor och att eleven har en hög tillit till sin egen läsförmåga genom att nästa gång se sig själv läsa en bok på nästan dubbelt så många sidor.

Noterbart är att även för de elever som inte visade ett förbättrat resultat gällande läshastighet, avkodning och läsförståelse i mätningen i Lexplore, är deras egen uppfattning att de blivit bättre på att läsa och att samtliga elever i intervjuerna kan ge konkreta exempel på det. Det framkommer i studien en koppling mellan en förbättrad läsförmåga och läsmotivation, vilket stöds av tidigare forskningsstudier som visar att läsmotivation har ett samband med läsförmåga, vilket Kanonire et al. (2022) och Orellana et al. (2019) fann i sina studier, det vill säga att läsmotivationen ökade bland yngre elever i takt med att elevernas läsförmåga utvecklades.

4.5 Elevernas synpunkter och tankar kring lästräning framåt

När jag i intervjun frågar eleverna om deras tankar och idéer på lästräning framåt svarar elev 3 att det varit ett bra upplägg med både ordlistor och bok och menar att det vore bra med fler ord på ordlista Gul och Röd samt längre rader med ord. Eleven lyfter upp effekten som läsövningarna har haft: *"Listorna bra, typ så att man börjar läsa lite snabbare. Gul och röd var för lätta men jag läser orden snabbare. Mörkblå mittemellan."*

Elev 2 föreslår att man skulle kunna ha variation mellan svårighetsgraden vid interventionstillfällena genom att man ena dagen läser två svåra listor och en svår bok, och att man nästa dag läser två enklare ordlistor (*Gul* och *Röd*) och läser en enklare bok. Det innebär alltså en variation i svårighetsgrad mellan dagarna; en dag när det handlar om att befästa kunskaperna och en dag med utmaning. Eleven menar också att det vore bra med en ännu svårare ordlista än *Mörkblå*, och ger förslag på att den kan heta *Mörkgrön*. Tankarna kring upplägget och önskemål om en svårare ordlista kan kopplas till att zonen för den närmaste utvecklingen har flyttats till att eleven efterfrågar längre och svårare ord än före lästräningen.

Även elev 4 belyser sin lärandeutveckling: *"Röd var svårt men blev lättare och lättare. Med mörkblå var det jättesvårt i början men bara lite svårt i slutet, jag har blivit bättre och läser snabbare."* Svaret från elev 2 i intervjun illustrerar samma upplevelse: *"Alltså man lär sig bättre med mörkblå för den var den svåraste."* Angående kombinationen av ordlistor och bok menar elev 2 att de hjälpt hen att lära sig: *"Från början var det lite svårt. Sen när jag började*

läsa Kalle Skavank var det några ord från listorna som kom i boken så det gjorde att jag utvecklades mer med boken." En elev (elev 4) tar upp att den svåraste av ordlistorna (mörkblå) var den som gjorde att eleven utvecklades mest i att öka sin läshastighet. En annan elev uttrycker: "*Med mörkblå var det jättesvårt i början men bara lite svårt i slutet, jag har blivit bättre och läser snabbare."*Resultatet knyter an till den sociokulturella teorin och den proximala utvecklingszonen samt vikten av stöttning, scaffolding.

Av elevernas svar framgår att samtliga elever varit positiva till att lästräningen bestått av två delar; ordlistor samt en skönlitterär bok. Eleverna lyfter fram att de tycker att kombinationen av läslistor och att läsa en skönlitterär bok varit motiverande och utvecklande för deras läsförmåga. Mina observationer när eleverna arbetade med läslistorna var att de tyckte det var spännande och att de såg det lite som en tävling, att kunna läsa snabbare för varje gång. Resultatet var något förvånande då mitt antagande var att eleverna skulle uppfatta ordlistorna som tråkiga, framförallt på grund av att orden inte förekom i en kontext.

Min analys och slutsats av det insamlade materialet är att kombinationen av ordlistorna och boken varit gynnsam, bland annat genom att eleverna uppmärksammat igenkänningen av orden. Mina egna slutsatser är att metoden verkar ge goda resultat, både utifrån avkodning, läsflyt och ordförståelse. Vidare sätter eleverna själva fingret på vikten av att individanpassa lästräningen och att anpassa den efter elevernas närmaste zon för utveckling. Elevernas positiva upplevelser av kombinationen av ordlistor och skönlitterär bok är något som bör tas i beaktande i utformandet av läsundervisningen och som med fördel kan användas både i intensivläsning enligt RTI-metoden som i klassrumsundervisningen. Utifrån elevernas svar och mina egna observationer är ordlistor för att öva avkodning och lära sig nya ord genom ordlistorna, något som upplevs positivt och läsutvecklande av eleverna.

Sambandet mellan regelbunden läsning, ökat ordförråd och ökad läsförståelse bekräftas av flera studier, bland annat Keuleers et al. (2015). Utifrån svårighetsgrad och med koppling till Nation (2019) samt Geva och Wang (2001) är min bedömning att antalet nya ord och uttryck och läsnivån på boken låg på en anpassad svårighetsgrad utifrån målgruppen. En slutsats kring detta är att min kännedom och medvetenhet kring elevernas kunskaper och intressen

bidrog till att valet av ordlistor samt skönlitterär bok hamnade på en nivå som av eleverna uppfattades vara lagom utmanande och som gynnade deras läsutveckling.

Vikten av att ha en bok som fångar elevernas intresse blir tydlig i informanternas svar. Elev 3 berättar att hen gillat boken och tyckt att den varit spännande genom att ge exempel på vad som händer i boken*: "Typ biblioteket, de går och tittar på lägenheten, skickar ett brev, det är typ spännande."* Elev 4 menar att boken var rolig och spännande och lyfter aspekten att den varit med att utöka elevens ordförråd: "*En spännande historia, man ville veta vad som skulle hända med den försvunna boken. Man fick veta nya ord, lärde sig nya ord."* Elev 1 ger ett samstämmigt svar kring att hen tyckt att boken om Kalle Skavank var bra och kul och utvecklar sedan sitt svar vilket speglar betydelsen av det sociala samspelet och stöttning i lärandeutvecklingen: *"I Kalle Skavank när vi inte förstod allting vi frågade och sen förstod jag hela texten. Den är rolig för man fattar bättre när vi pratar om orden och så i boken."*

Elev 2 uttrycker att bilderna i boken varit till hjälp i förståelsen av berättelsen, och gör en koppling till en bok vi läser under lektionerna i sva: *"De böckerna som inte har bilder är lite svårare. Kalle Skavank är lättare än Snögrottan."* Inom *The active view of reading* ger man förklaringar till att läsningen kan påverkas av textens karaktär samt graden av stöttning läsaren får, där just bilder är en typ av stöd.

5. Diskussion

I följande kapitel sammanfattar och diskuterar jag resultaten och analysen och belyser dessa genom att dela upp det i olika delar. Inledningsvis behandlar jag materialet i studien samt ordförrådets betydelse för läsförmågan. Därefter diskuterar jag det sociala samspelets betydelse som efterföljs av slutsatser kring miljön där lästräningen genomfördes. Vidare tar jag upp reliabiliteten och validiteten i studien. Avslutningsvis för jag ett resonemang kring hur lästräningen kan planeras och organiseras utifrån ordinarie undervisning och reflektioner ur ett andraspråksperspektiv.

5.1 Materialet och ordförrådets betydelse

Sammanfattningsvis drar jag slutsatsen att ordlistorna varit betydelsefulla för elevernas

utveckling av främst avkodning, uttal och ordförståelse. Eleverna beskriver en koppling mellan ordlistorna och en ökad förmåga att läsa och förstå skönlitterära texter. Att orden i ordlistorna förekom i boken var inte något jag förberett eller planerat utan var en tillfällighet. Samtidigt är orden i ordlistorna baserade på vanligt förekommande ord i det svenska språket och anpassade efter målgruppen, vilket även språket i boken är. I min analys drar jag också slutsatsen att anpassningen av materialet som användes i lästräningen, alltså både läslistor och den skönlitterära boken, var anpassad till målgruppen och deras närmaste zon för utveckling och boken dessutom bidrog till en ökad läsmotivation.

Genom studien kan jag konstatera att det finns brister i läsflytsmaterialet från Lexplore. För eleverna i studiens målgrupp saknas det till exempel en svårighetsgrad som är anpassad till deras zon för närmaste utveckling. Detta kom till uttryck under intervjuerna där en elev efterfrågade en svårare ordlista vid nästa lästräningsperiod. För att gynna elevernas läsutveckling behövde jag skapa ordlistor på en individuellt anpassad nivå. Dessutom tyckte både jag och eleverna att det var för få ord och för få rader i ordlistorna. Samtidigt menar en av eleverna att ordlistorna med en lägre svårighetsgrad, det vill säga *Röd* och *Gul,* gjort att eleven läser orden snabbare och att dessa ordlistor var svåra för eleven i början av lästräningen.

Vidare framkom det i studien att svenska förnamn var något som eleverna upplevde som en utmaning. Detta medförde att det tog tid för eleverna att avkoda förnamn de inte stött på tidigare och att de behövde stöttning från mig för att lära sig att uttala namnen och även få reda på om det var ett flick- eller pojknamn. Det påverkade även till viss del elevernas förståelse av det lästa. Min slutsats är att genom att lägga fokus på för- och efternamn i läsundervisningen kan det, ur ett andraspråksperspektiv, gynna elevernas läsförståelse och läshastighet.

Generellt när det gäller resultaten i studien är min slutsats att undervisning och stöttning för att eleverna ska utveckla sitt ordförråd är centralt. Här handlar det både om ordförståelse och ords uttal. I studien framkommer en tydlig koppling mellan ordförståelse och läsförståelse. Ett exempel från studien är det flertydiga ordet “sladd” och “att göra en sladd” som hälften av

eleverna i studien behövde hjälp med att förstå, även när ordet ingick i en kontext (Dahlin 2007:20).

Resultatet kan även kopplas till Egerhags slutsatser att elever som läser svenska som andraspråk behöver stöd inom ordavkodning, ordförråd och läsförståelse i högre grad och under längre tid än elever som har svenska som förstaspråk (Egerhag 2023:1-2). Även Nations teorier kring ordförrådets betydelse för läsförståelse kan knytas till mina resultat (Nation 2009). Denna kopplingen beskrivs även i Matteuseffekten (Stanovich 2011).

Dessutom knyter resultatet an till Lgr22 och det centrala innehållet för ämnet sva "Att utöka ordförrådet genom att förstå ordens betydelse samt att kunna stava orden. Eleverna ska få kunskaper om ord och begrepp för att på ett varierat sätt uttrycka känslor, kunskaper och åsikter samt insikter om ords och begrepps nyanser och värdeladdning, flertydiga ord samt ords betydelseomfång i jämförelse med andra språk eleven kan" (Skolverket 2022).

5.2 Det sociala samspelet

En annan observation och slutsats i studien är att när det fungerade väl i läsparen hade eleverna en fördel av varandra. Detta visade sig till exempel i samband med att en av eleverna visste vad ett ord i texten betydde och en av eleverna inte kände till ordets betydelse. Eleven som kunde ordet fick förklara det för den andra eleven, ibland med hjälp av sitt modersmål, och visade en stolthet och glädje över det och min observation var att det blev ett positivt samspel mellan eleverna. Genom att ta vara på elevernas alla språkliga resurser i undervisningen och att använda sig av translanguaging, transspråkande, tar man tillvara elevernas flerspråkiga resurser (Svensson 2017:16).

Däremot var det också tydligt att när eleverna inte kände sig trygga i läsparen begränsade det samspelet i lärandemiljön, vilket kopplas till Vygotsky. Han betonar att för att ett samspel ska växa fram i lärandemiljön behöver eleverna känna sig trygga, inkluderade, våga kommunicera och kunna utvecklas tillsammans (Vygotsky 1978). Något som alltså bör tas i beaktande i framtida interventioner är sammansättningen av elever i läsparen, eller i eventuella läsgrupper. Efter cirka två veckor av lästräning gjorde jag en ändring i konstellationerna på

grund av konflikter som påverkade lästräningen negativt. En observation kring svårigheter var till exempel att någon elev var så ivrig att få läsa högt och hade svårt att följa turordningen kring läsningen, vilket medförde att det skapades frustration hos den andra eleven i läsparet. Samtidigt noterade jag att engagemanget för att läsa högt var stort och att eleverna verkligen ansträngde sig för att förbättra sin läsning med hjälp av min feedback, till exempel kring intonation, prosodi och uttal. Genom ändringen i sammansättningen av läsparen skedde en förbättring i elevernas samspel med varandra. En reflektion utifrån resultatet är att i vissa fall skulle en individuell lästräning kunna vara mer gynnsam för elevernas läsutveckling.

En annan summering jag gör av studien är att veckorna med lästräning har bidragit till att jag fått en ännu starkare och bättre relation med eleverna. I samtalen kring bokens handling har eleverna berättat mer om sig själva, vi har genom det lästa kunnat dela tankar och erfarenheter med varandra och jag har på så sätt lärt känna dem bättre.

5.3 Miljö

En annan aspekt och reflektion är att läsrummet där lästräningen genomfördes inte var optimalt då både ljud och lukter kom från skolans matsal. Detta hade en mer eller mindre negativ inverkan på elevernas fokus på övningar och läsning. Elev 1 tog själv upp detta i intervjun och berättade att hen tyckt om att sitta och titta på andra saker och visade en insikt kring att det gjort att det var svårare att koncentrera sig på att läsa. För kommande interventioner är det betydelsefullt att vara i en miljö som gynnar elevernas fokusering på läsaktiviteten.

5.4 Tillförlighet i svaren

Min uppfattning är att eleverna i målgruppen är ärliga när det gäller att berätta för mig vad de tycker och att de inte svarat på frågorna för att vara mig till lags. Att eleverna framfört både positiva och negativa kommentarer kring lästräningen, kommit med konstruktiva förslag på förbättringar och önskemål framåt tyder på att de inte är rädda för att vara ärliga. Ett exempel på detta är att elev 4 i intervjun berättade att det ibland varit jobbigt att missa lektionen för att gå iväg på lästräning och nämnde främst mattelektionerna. En annan aspekt som kan ha bidragit till att eleverna var positivt inställda till interventionerna och som skulle ha kunnat

vara med och påverkat resultatet är att jag var en känd person för dem. Det kan ha gjort att de var mer trygga och bekväma med att gå iväg, att läsa högt samt att våga ställa frågor och att berätta om sina egna tankar och erfarenheter kopplade till läsningen. Jag upplevde det som en fördel att jag kände eleverna och även hade kännedom om deras intressen och läsförmåga innan interventionerna startade. Denna aspekt kan ha påverkat utfallet av interventionerna eftersom det troligen bidrog till att valet av ordlistor samt skönlitterär bok hamnade på en anpassad nivå vilket gynnade elevernas läsutveckling.

5.4 Reliabiliteten

Något man behöver ta i beaktande i tolkningen av resultaten är hur resultaten i Lexplore hade sett ut om inte eleverna fått insatsen i form av RTI. Det är svårt att göra något antagande om detta, och det hade varit intressant att kunna mäta och utvärdera resultaten med hjälp av en kontrollgrupp eller genom en tidsmässigt längre studie med elever med perioder av interventioner och perioder utan dessa.

5.5 Genomförande av lästräning i förhållande till ordinarie undervisning

Det var under studien svårt att få till optimala tillfällen för lästräning under elevernas ordinarie skoldag på grund av elevernas och mitt eget schema. När det gäller att gå ifrån ordinarie lektion för att delta i lästräningen uppgav eleverna i intervjuerna att de generellt varit positiva till det. Några av eleverna uttryckte i sina svar att de upplevde att det ibland var synd att missa en lektion, vilket ofta var kopplat till något specifikt ämne. Någon menade att det var skönt att slippa den vanliga lektionen och som en elev uttryckte: *"Bättre… jag orkar inte vara på lektionen."* De elever som tog upp att de ibland tyckte det var synd att missa någon lektion verkade ändå övervägande positiva till lästräningen eftersom deras upplevelse var att de förbättrat sin läsförmåga. En reflektion kring detta är att försöka lägga interventionerna i samband med lektionerna i svenska/sva framåt, så att inte eleverna upplever att de missar kunskaper i andra skolämnen. Att lästräningen skulle upplevas som positiv och lustfylld var något jag strävade efter. Jag låter en elevs (elev 4) uttalande får sammanfatta: ”*Men det har mest känts lite mer mot bättre för att jag tycker att jag har lärt mig något med lästräningen*.”

5.6 Reflektioner ur ett andraspråksperspektiv

När det gäller resultatet av elevernas läshastighet visar inte den kvantitativa mätningen i Lexplore på så positiva resultat, förutom för en av eleverna. Detta skulle kunna kopplas till Kulbrandstad (2002:111-123) och hennes observationer att andraspråkstalare läser långsammare än förstaspråkstalare. En förklaring till det skulle, enligt Kulbrandstad, vara att flerspråkiga individer inte känner igen ord lika bra på andraspråket. Hon menar därför att det är viktigt att skaffa sig en helhetsbild över andraspråkselevernas läsförmåga. I föreliggande studie beskriver deltagarna att de läser snabbare, trots att resultaten i Lexplore visar det motsatta, vilket är ett intressant forskningsfynd. En annan reflektion kopplat till resultaten i studien är att automatisering ofta ses som en nödvändig förutsättning för att förstå texter, men studier har dock visat att flerspråkiga elever kan förstå det de läser, trots vissa svårigheter med avkodningen (Kulbrandstad 1998:453).

En annan aspekt Kulbrandstad sätter ljuset på är att det finns utmaningar i det skandinaviska skolsystemet eftersom läsprestationer värderas och kopplas till prestationen på majoritetsspråket. Hon menar att det är viktigt att undersöka skillnader i elevernas prestationer i läsning och att studera alternativa undervisningsmetoder (2002:120-123). En annan reflektion, som Lindholm lyfter fram, är hur väl ett lästest, som är validerat med förstaspråkselever, kan mäta, fånga upp och bedöma flerspråkiga elevers läsförståelse på ett tillförlitligt sätt (Lindholm 2019:73).

6. Slutsatser och vidare forskning

I detta avsnitt presenteras en kort sammanfattning av studien samt förslag till vidare forskning.

I samstämmighet med bland annat Egerhags (2023) studie visar analysen av forskningsfynden kopplade till läsinterventionerna att lästräning i mindre grupp utöver ordinarie undervisning kan stötta elever med svenska som andraspråk när undervisningen anpassas till elevernas individuella behov (Egerhag 2023:73).

Genom Lexplore går det att få fram mycket information, bland annat vilka ord eleven fastnar på, vilket är värdefullt och bör tas till vara för att kunna individanpassa läsundervisningen, till exempel i utformningen av ordlistor.

En slutsats jag drar är att trots att interventionen pågick under en relativt kort tidsperiod har den, enligt min analys av resultaten, bidragit till en gynnsam utveckling, framförallt när det gäller deltagarnas läsmotivation och självförtroende. Att kortare insatser på några veckor kan ge betydelsefulla resultat för eleverna är något som är intressant att lyfta fram och att ha i åtanke framåt vid planering av undervisning, resurser samt insatser kopplade till läsutveckling.

För att få en jämn kvalitet i lästräningen vore det fördelaktigt att den sker systematiskt och att lärare som leder interventionen följer upplägget med en kombination av ordlistor och läsning av skönlitteratur, dels kopplat till studiens resultat och slutsatser och dessutom skulle det underlätta uppföljning och utvärdering av insatserna på ett systematiskt sätt. En aspekt att ta i beaktande framåt är att organisera intensivläsningen på ett så välfungerande sätt som möjligt utifrån elevernas ordinarie undervisning och försöka anpassa den så mycket som möjligt så att den inte sker på bekostnad av att eleverna missar lektioner i andra ämnen. Dessutom är en annan slutsats i studien att det är av betydelse att ha ett rum där intensivläsningen kan genomföras utan störande faktorer samt att sammansättningen av elever är viktig att ta i beaktande för att uppnå ett samspel som gynnar lärandet.

Det hade varit intressant att göra en mer storskalig studie och att utöka tiden och antalet läsinterventioner för att kunna tillföra mer kunskap inom området. Dessutom hade det varit spännande att ha med en jämförande kontrollgrupp, eller att alternativt kunna mäta och utvärdera resultaten genom en studie över längre tid med perioder av interventioner och perioder utan dessa insatser. Att göra en liknande studie med elever i åk 5 och 6 och även på högstadiet för att utöka kunskaperna om metoden samt för att jämföra resultaten med eleverna i åk 4 är också ett förslag till fortsatt forskning.

Vidare vore det intressant att följa upp elevernas tankar om högläsning och tystläsning eftersom resultatet uppvisar en skillnad mellan dessa. När jag genomförde intervjuerna hade

jag medvetet valt att inte ha tagit del av resultaten i Lexplore. Anledningen till det var att jag inte ville att min vetskap om resultaten skulle påverka elevernas svar i intervjuerna. Ett alternativt sätt att gå tillväga i intervjudelen skulle kunna vara att låta deltagarna få ta del av resultatet och ge sina reaktioner och tankar kring det. Ett annat område som vore intressant att fördjupa sig i är att göra en jämförande studie med elever med olika modersmål.

Litteraturförteckning

Cummins, Jim 1976. The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. Working papers on bilingualism. Ontario: Institute for Studies in Education.

Denscombe, Martyn 2018. *Forskningshandboken : För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund:Studentlitteratur.

Denton, Carolyn. A. 2012. Response to intervention for reading difficulties in the primary grades: Some answers and lingering questions. *Journal of Learning Disabilities 45*(3), s. 232–243.

Donato, Richard & Dawn McCormick 1994. A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *Modern Language Journal 78*(4), s.453–464.

Duke, Nell K. & Kelly B. Cartwright 2021. The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly* 56(S1), s. 25–44.

Egerhag, Helén 2023. *Att främja läsutveckling i svenska som andraspråk: undervisning och tidiga insatser.* Doktorsavhandling. Växjö: Institutionen för pedagogik och lärande, Linnéuniversitetet.

Gambrell, Linda B. 2011. Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher* 65, s.172-178.

Geva, Esther & Min Wang 2002. The development of basic reading skills in children: a cross-language perspective. Annual Review of Applied Linguistics 21, s. 182-204.

Gibbons, Pauline 2012. *Stärk språket stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet.* Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gough, Philip B. & William Tunmer 1986. Decoding, reading, and reading disability. Remedial and Special Education 7, s.6-10.

Grabe,William & Junko Yamashita 2022. Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice. *Cambridge University Press*. <https://www.cambridge.org/core/books/reading-in-a-second-language/5E40A411920F0BBACD89C49CD7722852#fndtn-contents>. Hämtad 24 januari 2025.

Hoover, Wesley & Philip B. Gough 1990. The simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*(2), s.127–160.

Hoover, Wesley A. & William E. Tunmer 2018. The Simple View of Reading: Three Assessments of Its Adequacy. *Remedial and Special Education,* 39(5), s.304-312.

Keuleers, Emmanuel, Michaël Stevens, Pawel Mandera, Marc Brysbaert 2015. Word knowledge in the crowd: Measuring vocabulary size and word prevalence in a massive online experiment. *Q J Exp Psychol (Hove)* 68(8), s.1665-92.

Kulbrandstad Iversen, Lise 1998. *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerungdommers lesing av lærebokstekster på norsk.* Doktorsavhandling. Oslo: Universitetsforlaget.

Kulbrandstad Iversen, Lise 2002. Andrespråkslesing: *Et blikk på forskning fra Skandinavia*. I: Hauksdóttir, A., B Anbjörnsdóttir, M. Gardarsdóttir og S. Thorvaldsdóttir (Red.), Forskning i Nordiske sprog som andet- og fremmedsprog: Rapport fra konference i Reykjavík 23.-25. maj 2001 (s. 111-125). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Kuzmina, Yulia, Jelena Lubenko & Tatiana Kanonire 2022. The Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Performance in Elementary School. *Journal of Research in Childhood Education* 36(10), s.1-13.

Lexplore 2023. Forskningen bakom den prisbelönta screeningen. <https://lexplore.com/sv-se/research-reading-ai>. Hämtad 25 november 2023.

Lindholm Anna 2019. *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet.* Göteborgs Universitet. <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/60056/gupea_2077_60056_3.pdf?sequence>. Hämtad 31 januari 2025.

Nation, Kate 2019. Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties* 24(1), s.47–73.

National Reading Panel 2000. Teaching Children to read. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>. Hämtad 24 januari 2025.

Nilsson Benfatto, Mattias, Gustaf Öqvist Seimyr, Jan Ygge, Tony Pansell, Agneta Rydberg & Christer Jacobson. Screening for Dyslexia Using Eye Tracking during Reading. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27936148/>. Hämtad 24 januari 2025.

Orellana, Pelusa, Lorraine Jaques, Riitta-Liisa Korkeamäki, Eufimia Tafa & Linda B. Gambrell 2019. Motivation to read in grades K – 2: a cross-cultural perspective. *International Journal of Early Years Education* 27(4), s.423-440.

Perfetti, Charles. A. 1998. The limits of co-occurrence: Tools and theories in language research. *Discourse Processes 25*(2-3), s. 363–377.

Polias, Johan, Inger Lindberg & Karin Rehman 2017. *Stöttning på olika nivåer.* Skolverket.

Shafiee, Lejla 2021. *AI för en lyckad läsundervisning: Pedagogers erfarenheter av att använda AI för att nivåkategorisera läsning och individanpassa läsundervisningen.* Umeå universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1578842/FULLTEXT01.pdf>. Hämtad 24 januari 2025.

Skolverket 2017. *Lärportalen.* Skolverket <*https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR078174*>. Hämtad 31 januari 2025.

Skolverket 2017b. PIRLS 2016. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2022.*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022. Lgr 22.* Skolverket.<https://www.skolverket.se/publikationer?id=13074 >. Hämtad 25 januari 2025.

Skolverket 2023c. Statistik. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-omforskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC>. Hämtad 25 januari 2025.

Snow, Catherine 2010. Reading comprehension. Reading for learning. I: International Encyclopedia of Education, Oxford: Elsevier, s. 413–418.

Stanovich, Keith. E. 2011. Rationality and the Reflective Mind. Oxford University Press. <https://academic.oup.com/book/5930>. Hämtad 25 januari 2025.

Svensson, Gudrun 2017. *Transspråkande i praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.

Swain, Merrill 1995. Three functions of output in second language learning. Scientific Research. s. 125-144. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=476647>. Hämtad 25 januari 2025.

Verhoeven, Ludo & Jan van Leeuwe 2012. The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing* 25, s.1805–1818.

Vygotskij, Lev Semenovič 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Williams, Cen 1996. Secondary education: Teaching in the bilingual situation. I: Cen Williams, Gwyn Lewis & Colin Baker (red.), The language policy: Taking stock. Llangefni: Community Associations Institute.

Bilaga 1. Blankett för samtycke

Blankett för samtycke angående deltagande i studie om intensivläsning

- Barnets resultat och identitet behandlas i arbetet konfidentiellt.
- Det är helt frivilligt att du som vårdnadshavare ger ditt samtycke för att delta i projektet.
- Du kan som vårdnadshavare när som helst meddela att ditt barns resultat inte ska ingå i studien utan förklaring och utan att det kommer att påverka ditt barns situation på något sätt.
- Resultatet från projektet kan komma att publiceras i ett examensarbete.

Jag/vi har tagit del av information om studien angående intensivläsning på Internationella Engelska skolan och ger härmed vårt godkännande.

Barnets namn: _____

JA, jag/vi samtycker till att vårt barn deltar i studien om intensivläsning

Ort och datum: _____

_____	_____
Målsmans underskrift:	Målsmans underskrift:
_____	_____
Namnförtydligande:	Namnförtydligande:

Bilaga 2. Frågemall intervjuer

Frågemall intervjuer

1. Tycker du att du lärt dig något genom lästräningen? Vad har du lärt dig?

2. Tycker du att din läsning har förbättras på något sätt? På vilket sätt?

3. Tycker du att det blivit roligare att läsa? Varför / på vilket sätt?

4. Hur har det känts att gå iväg från lektionen och lästräna?

5. Vi har arbetat med läslistor RÖD / GUL / MÖRKBLÅ och att läsa i boken om Kalle Skavank. Vad har du tyckt om övningarna?

6. Är det något som har varit svårt under lästräningen?

7. Är det något med lästräningen du tycker har varit lätt?

8. Är det något som var svårt i början men som kändes lättare i slutet av lästräningen?

9. Om du skulle få lästräning igen, är det något du skulle vilja ändra på, eller några tips du skulle ge mig som lärare som kan vara bra att tänka på?