



GÖTEBORGS UNIVERSITET

En andra chans

- En studie om Reading Recovery på Nya Zeeland

Anna Hansson & Jenny Lindgren

Examensarbete i LAU 370

Handledare: Elisabeth Mellgren

Examinator: Agneta Simeonsdotter

Rapportnummer: VT08-2611-002

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: En andra chans – en studie om metoden Reading Recovery på Nya Zeeland

Författare: Anna Hansson, Jenny Lindgren

Termin och år: VT 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Elisabeth Mellgren

Examinator: Agneta Simeonsdotter

Rapportnummer: VT08-2611-002

Nyckelord: Läs- och skrivsvårigheter, Reading Recovery, Nya Zeeland

Sammanfattning:

Syfte

Vårt syfte med denna uppsats har varit att undersöka hur man på Nya Zeeland arbetar med metoden Reading Recovery. Detta är ett program som är till för elever i läs- och skrivsvårigheter och som innebär ett intensivt enskilt arbete med en speciellt utbildad Reading Recovery lärare. Målet var att besvara vårt syfte med frågorna: Hur arbetar man med Reading Recovery i praktiken? Hur förhåller sig metoden till pedagogernas synsätt till orsakerna till läs- och skrivsvårigheters uppkomster. Slutligen ville vi se om metoden kan kopplas och tolkas utifrån ett sociokulturellt perspektiv.

Metod

Vi har varit på Nya Zeeland och besökt två skolor som arbetar med Reading Recovery. För att kunna svara på våra frågeställningar har vi studerat litteratur, intervjuat pedagoger samt observerat Reading Recovery lektioner samt en observation som ligger till grund för urvalet till programmet.

Resultat

Vi har kommit fram till att Reading Recovery fungerar fortfarande såsom den ursprungligen utformats på 1970-talet vilket kan härledas till att programmet har strama mallar som lärarna arbetar enligt under lektionen. Vi har även kunnat se ett samband mellan pedagogernas förhållningssätt till orsakerna av läs- och skrivsvårigheter då deras sätt att se eleven som bärare av problemet kan kopplas till att det är just enskild undervisning som är åtgärden. Vi har dessutom kommit fram till att det går att tolka metoden ur ett sociokulturellt perspektiv, då de till exempel arbetar i elevens närmsta utvecklingszon för att nå framgångsrika resultat.

Förord

Vi vill börja med att tacka alla som gjort denna resa möjlig för oss. Det har varit en enorm upplevelse då vi fått vara med om mycket som stärkt oss i vårt blivande bildningsuppdrag som pedagoger. Vi hoppas med denna uppsats att vi kan dela med oss till dig som läsare av våra erfarenheter av att möta undervisning från en annan del av världen. Framför allt vill vi tacka Dr John Hope på Faculty of Education i Auckland för hans otroliga hjälpsamhet och välvilja. Utan honom hade studien inte blivit vad den är idag. Slutligen vill vi uppmana studenter till att själva åka ut i världen och se hur andra länder arbetar med bildningsuppdraget. Vi pedagoger från olika kulturer och länder har mycket att lära av varandras tankegångar, synsätt och arbetsmetoder.

Anna Hansson & Jenny Lindgren

Göteborg, 23 maj 2008

Innehållsförteckning

Innehåll

1. Inledning	6
2. Syfte och frågeställningar	7
3. Centrala begrepp	8
4. Skolsystem och styrdokument.....	9
Nya Zeelands skolsystem.....	9
Nya Zeelands styrdokument	9
Sveriges skolsystem.....	10
Svenska styrdokument	10
5. Teoretisk bakgrund	12
Lärande och den sociala miljön.....	12
Läs- och skrivutveckling.....	13
Avkodning och förståelse	13
Hemmets och den sociala miljön	14
Förskolan	14
Klassrummet	14
Barnet självbild	15
Teorier för läs- och skrivinlärning.....	15
Läs- och skrivsvårigheter	17
Definition av läs och skrivsvårigheter	17
Orsaker till läs och skrivsvårigheter	17
Specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi	19
Diagnostik	20
Observation Survey	20
Reading Recovery.....	21
6. Metod.....	23
Förförståelsens betydelse för studien	23
Val och motivering av metod.....	23
Intervjuer	23
Observationer	24
Undersökningsgrupp.....	24
Genomförande	25

Trovärdighet	26
Etik	26
7. Resultat.....	28
Intervjuer	28
Redogörelse av hur Reading Recovery fungerar.	28
Fördelar och nackdelar med Reading Recovery enligt pedagogerna	29
Pedagogernas teorier om orsaker till uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter	31
Observationer	32
Sammanfattning av <i>Observation Survey</i> observation	32
Sammanfattning av observationer av Reading Recovery lektionerna	33
Dokumentation av lektionerna	34
8. Analys och diskussion	35
Reading Recovery i praktiken	35
Sammanfattning	37
Förhållandet mellan Reading Recovery och pedagogernas syn på uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter.....	37
Sammanfattning	39
Reading Recovery ur ett sociokulturellt perspektiv	39
Sammanfattning	40
11. Summering.....	41
12. Relevans för läraryrket	42
13. Förslag till fortsatt forskning	44
14. Referenslista	45

1. Inledning

Under våra studier på lärarprogrammet har vi ofta fått höra om Storboksmetoden och andra inlärningsmodeller som härstammar från Nya Zeeland. Vi har också hört hur lyckad Nya Zeelands läs- och skrivundervisning är. Under vår lärarutbildning har vi läst mycket specialpedagogik eftersom vi båda har inriktningen *Social och kognitiv utveckling hos barn unga och vuxna*. Vi började därför fundera på vad man gör i Nya Zeeland för de som faktiskt inte ”knäcker läskoden” som förväntat. Efter att ha studerat vårt valda område kom vi i kontakt med Reading Recovery, en specialpedagogisk metod som används på de flesta skolor i Nya Zeeland (Glentow 2006:177). Detta lät intressant då vi tidigare inte hört något om denna metod, vilket ledde till valet att göra en närmare undersökning av Reading Recovery.

PISA 2006 var en undersökning som mätte 15-åringars läsförmåga. Enligt PISA lämnar elever på Nya Zeeland grundskolan med avsevärt högre resultat än vad svenska elever gör (Skolverket 2007). Med detta som bakgrund ville vi undersöka om vi i Sverige har något att lära från de metoder som används på Nya Zeeland.

Det är relevant för lärare att ha kunskap om olika arbetssätt för att kunna ge våra elever en god läsutveckling. Det är viktigt att ha kunskap om hur pedagoger i andra länder främjar en god läs- och skrivutveckling och hjälper elever i behov av särskilt stöd för att kunna se vad man själv som lärare kan utveckla, förändra och förbättra i sin egen undervisning.

Hur man ska arbeta med elever i behov av särskilt stöd och vilka metoder man ska använda för att hjälpa dem har under vår utbildning ofta diskuterats. Därför tycker vi att det är relevant att lyfta fram hur ett land som har ett av världens bästa resultat när det gäller läs- och skrivkunnighet arbetar med elever i behov av särskilt stöd i sin läs- och skrivutveckling.

Vi vill belysa hur Reading Recovery kan ses ur ett sociokulturellt perspektiv, vilket vi anser är ett förhållningssätt som färgat vår utbildning. Vårt svenska skolsystem har under flera seminarier och föreläsningar skådats ur ett deltagande- och samspeleperspektiv, som vi menar är viktigt för det bildningsuppdrag vi som pedagoger står inför.

Våra studier har genomförts på två skolor i Nya Zeeland för att på så sätt få en förståelse av deras sätt att arbeta med Reading Recovery och deras tankar om metoden. Vi vill med vår uppsats belysa olika aspekter av Reading Recovery samt ge en bild av hur det fungerar i praktiken.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka och beskriva hur metoden Reading Recovery används på Nya Zeeland.

Frågeställningar

1. Hur ser arbetet i praktiken ut med Reading Recovery på Nya Zeeland?
2. Hur förhåller sig Reading Recovery till pedagogernas syn på orsaker till läs- och skrivsvårigheter?
3. Hur kan man förstå Reading Recovery ur ett sociokulturellt perspektiv?

3. Centrala begrepp

Här följer några begrepp som vi anser bör förtydligas för dig som läsare då dessa ords innebörd kan tolkas och värderas olika beroende på den förförståelse man som läsare har.

Dyslexi: Begreppet dyslexi, även kallat specifika läs- och skrivsvårigheter orsakas av biologiskt betingade faktorer som leder till att den fonologiska avkodningen försvåras för individen (Höien & Lundberg, 1999 s.21).

Elever: Begreppet elever syftar i den här forskningen till elever i den tidiga grundskolan, oberoende av kön och bakgrund.

Elever i behov av särskilt stöd: Elever som är i behov av mer stöd än vad klassläraren i klassrumssituationer kan tillhandahålla. I denna rapport begränsas uttrycket till att gälla elever i behov av särskilt stöd i sin läs- och skrivutveckling.

Förskola: Med förskola menar vi den (ej obligatoriska) pedagogiska verksamhet som vilar på Lpfö 98 och som föregår skolan.

Föräldrar: I den här rapporten ses benämningen föräldrar som vårdnadshavare, det vill säga de som har ansvar för barnets uppväxt. Alltså behöver föräldern nödvändigtvis inte vara den biologiska modern eller fadern till barnet.

Hemmet: Med hemmet menas där barnet bor och de personer som barnet möter i sin hemmiljö.

Läs- och skrivsvårigheter: I denna rapport följs Björks & Libergs (2006:131) definition av läs- och skrivsvårigheter: ”Om den enskilde individen får så stora problem att den inte på ett funktionellt sätt kan läsa och skriva i det liv och samhälle den lever, har den uppenbara läs- och skrivsvårigheter”.

Literacy: Engelskans begrepp literacy innefattar så väl läsningen som skrivningen (Myrberg 2001:5). Begreppet literacy har definierats olika. Man kan se en smal och en bredare definition på begreppet. Den smalare definitionen är att literacy är att kunna läsa och skriva text. Den bredare definitionen på begreppet inkluderar att man kan ha en förmåga att använda sig av både det skriftliga och det talade språket i den mån som det samhället man lever i kräver och förväntar av individen (Timperley m. fl. 2007:130). I denna rapport kommer den bredare definitionen att vara gällande och vi kommer att likställa begreppet med svenskans läs- och skrivförmåga.

Lärare: Då ingen specifik definition anges menar vi alla lärare som arbetar i grundskolan. I den här rapporten likställs begreppet lärare med begreppet pedagog oberoende av kön och bakgrund.

Skolan: Vi förhåller oss till följande egenformulerade benämning när det gäller begreppet skola: skolan är den plats och den miljö där barnet bildas och där pedagogerna har ansvaret för att barnet skall bli en demokratisk och bildad samhällsmedborgare med egna tankar och värderingar. Skolan vilar på styrdokument så som lpo94, kursplaner samt skollagen.

4. Skolsystem och styrdokument

Nya Zeelands skolsystem

I Nya Zeeland börjar barnen skolan på sin femårsdag. Detta skolsystem med individuell skolstart leder till att klassen fylls på allt eftersom tiden går (Ellmin 2003:3). I Nya Zeeland byter eleverna lärare och grupper varje läsår. Den obligatoriska skolan är vanligtvis uppdelad i Primary och Secondary School. Primary School sträcker sig från skolår 1- 7, vilket motsvarar åldrarna 5 – 13 år. Secondary School är från skolår 8-13, alltså 14-18 år. (Hope 2008-04-14 Personlig kommunikation). Sammanlagt är den obligatoriska skolan tio år (elektronisk källa nr.6). Läsåret är uppdelat i fyra terminer. En termin motsvarar 10 veckor och mellan terminer är det lov (Ellmin 2000:4).

Varje skola styrs av *Board of Trustees* (Ellmin 1997:30), vilken vanligast består av fem representativa föräldrar, rektorn och en lärare. I Secondary School är även en elev deltagande. De träffas regelbundet och de får en liten ersättning för det arbetet de utför. *Board of Trustees* väljs var tredje år och deras ansvarsområden är:

- Administrering av skolan inom nationella reglerade ramar
- Anställning av personal samt uppsägningar,
- budgetansvar
- Konsultation av föräldrar

(Hope 2008-04-14 Personlig kommunikation)

Skolorna är graderade med *deciles*. Deciles är ett system där skolorna graderas efter hur hög den ekonomiska standarden är i skolans område. Graderingarna är 1-10, desto lägre gradering desto mer pengar får skolan till sitt förfogande från Ministry of Education (ibid.).

Nya Zeelands styrdokument

I november 2007 fick Nya Zeeland en ny läroplan, den tidigare var från 1992. I läroplanen står det generellt om varje ämne som ska undervisas i Nya Zeeland. I läroplanen poängterar man att skolan skall vara till för alla oavsett kulturell bakgrund, sexualitet eller kön (Ministry of Education 2007:6). Läroplanen är indelad i två delar. Den första delen av läroplanen kan liknas vid Svenska skolans lpo94 och beskriver de normer och värden som den Nya Zeeländska skolan ska vila på. Den nya zeeländska skolan ska enligt läroplanen utveckla fem grundkompetenser hos eleverna (ibid.:12-13), dessa kompetenser är förutsättningar för ett livslångt lärande och de är:

1. Tänkande
2. Användning av språk, symboler och text
3. Leda sig själv i sitt lärande
4. Relatera till andra
5. Deltagande och medverkan

Den andra delen av Nya Zeelands läroplan kan liknas vid Sveriges kursplaner. Den tar upp de olika ämnen som ska undervisas i skolan och vilka mål som är satta för eleverna att uppnå till sista året i grundskolan (Ministry of Education 2007:17). Läroplanen berör:

:

- engelska
- estetiska ämnen
- hälsa och fysisk undervisning
- språk

- matematik- och statistikvetenskap
- samhällsvetenskap
- teknik

Syftet med beskrivningen av varje ämne i läroplanen är att det ska ligga som en grund för det djupgående arbetet under hela skolgången. Läroplanen betonar hur viktigt det är vara litterat för att kunna lyckas i vilket ämne man än ställs inför.

I ämnet engelska ska man få lära sig språket, lära sig genom språket och lära sig om språket. Att lära sig engelska och bli en skicklig så väl språkande som skrivande kommunikatör är nödvändigt för att kunna föra sig i det ekonomiska, politiska, kulturella och sociala samhället i Nya Zeeland. Framför allt betonas det ännu en gång att det är en förutsättning att lyckas i ämnet engelska för att kunna lyckas i de övriga ämnena. Vikten av literacy kan aldrig bli överskattad (Ministry of Education 2007:18).

Sveriges skolsystem

Svenska skolan är obligatorisk i nio år, i de allra flesta fall rör det från 7 -16 års ålder, men det finns fall då barnen redan börjar år 1 vid 6 års ålder efter föräldrars önskemål. Oftast börjar barnen i förskoleklass då de är 6 år gamla. Organisationen för förskoleklasser ser olika ut beroende på vilken kommun den organiseras i, oftast är förskoleklassen i anslutning till en grundskola. Det är svenska riksdagen och regeringen som beslutar om de styrdokument som skolan skall vila på. Läsåret sträcker sig från augusti till juni med minst tolv lovdagar. Den svenska skolan är avgiftsfri (elektronisk källa nr 1). De som har ansvaret för skolorna är kommunen, men det finns även skolor där det är privata personer som styr. Dessa skolor har fått tillstånd från skolverket (elektronisk källa nr 2).

Svenska styrdokument

Sedan 1998 har förskolan i Sverige haft en egen läroplan, lpfö98, som markerar dess betydelse för barnets livslånga lärande; ”De pedagogiska principerna i förskolans läroplan bygger på att verksamheten präglas av en pedagogik där omvårdnad [!], omsorg, fostran och lärande bildar en helhet” (elektronisk källa nr 3). 1994 kom den nu gällande läroplanen för grundskolan, lpo94. Läroplanen vilar på en värdegrund som belyser allas lika värde och människans okränkbarhet, människans frihet och jämlikhet mellan kvinnor och män (Läraryrket 2004:9). I läroplanen betonas att alla har rätt till en likvärdig utbildning. Med likvärdig menas dock inte att alla resurser skall delas lika, utan att varje elev skall kunna genomgå grundskolan och få undervisningen anpassad till dennes behov. I lpo94 (ibid.:10) betonas att särskilt stöd skall ges till elever i svårigheter med att uppnå de satta målen. Undervisningen skall vara saklig och skolan skall uppmuntra eleverna att lyfta fram olika synsätt och värderingar (läraryrket 2004:10). Undervisningen måste, enligt läroplanen, ske i samarbete med hemmet. Skolan har tillsammans med hemmet ett ansvar att fostra eleven och förmedla vårt kulturarv, vårt språk, våra traditioner och värden. Den grund som skolan vilar på ska byggas på generositet och omsorg för individen (ibid.:11).

I kursplanen för svenska står det att elevernas språkförmåga är av stor betydelse för allt skolarbetet i alla ämnen och för elevernas livslånga lärande. Detta lägger grunden för ett av skolans viktigaste uppdrag som är att skapa tillfällen för att denna språkutveckling skall ske (elektronisk källa nr 4). För att ett samspel skall uppnås är språklig kommunikation av stor vikt. Även det skrivna språket är av stor betydelse och kursplanen tar upp att samhället ställer krav på kompetensen att tillgodogöra sig, värdera samt behandla texter (ibid.).

Under ämnets karaktär och uppbyggnad belyses det vidgade textbegreppet som innebär att hantering av texter inte alltid behöver innebära läsning utan kan ske genom skilda uttrycksformer såsom till exempel film, auditiva medel, drama eller bildstudier (ibid.).

De första mål som anges i den aktuella kursplanen är för år 5. Några av dessa mål belyser att eleverna skall kunna läsa med flyt i de böcker som är avsedda för deras ålder och att eleverna skall kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och den svenska grammatiken. (ibid.).

5. Teoretisk bakgrund

Lärande och den sociala miljön

Liberg (2006:21) menar att de centrala aspekterna inom det sociokulturella perspektivet bygger på den miljö och det sammanhang som vi ingår i. Några utmärkande frågor som kan ställas inom det sociokulturella perspektivet är hur våra villkor och sammanhang ser ut och vad den enskilda människan har för påverkan på vårt samhälle.

Vygotskij menar att i begynnelsen styrs människan av en biologisk utveckling som efter hand allt mer tas över av ett sociokulturellt förhållande till utvecklingen (Säljö 2003:36). Hur en människa utvecklas beror alltså på den kontext som hon lever i. Hjärnan och kroppen är en förutsättning för människans utveckling men främst bara redskap då utvecklingen sker i en kontext och i samspel med andra. De så kallade kommutativa processerna är därför avgörande för ett lärande inom det sociokulturella perspektivet (ibid.:36).

Centralt i det sociokulturella perspektivet är begreppen redskap och verktyg. Redskap är något som är användbart för människans levnad och lärande och kan vara av fysisk som abstrakt karaktär (Säljö 2003:20). Att kunna läsa är ett abstrakt redskap som hjälper människan att lösa problem, till exempel då hon behöver läsa en instruktion. Vilka redskap vi ska använda och vilka resurser vi behöver för att klara vårt dagliga liv är inget som styrs av vår biologiska utveckling utan något vi lär oss från medmänniskor i vår närhet och kultur (ibid:21).

Att undervisning och utveckling i viss mån måste överensstämna menar Vygotskij är en självklarhet (Lindqvist 1999:269). Det han problematiserar kring är snarare i vilken utsträckning som undervisningen ska föregå barnets utveckling. Det är då som Vygotskij talar om den närmaste utvecklingszonen i förhållande till den intellektuella åldern (ibid.). Den intellektuella åldern är där barnet befinner sig och på den nivå där barnet klarar av att självständigt lösa uppgifter. Den närmsta utvecklingszonen är den zon där eleven fortfarande har möjlighet att förstå och ta till sig undervisning. I den zonen kan barnet med hjälp av instruktioner och stöd klara av att lösa uppgifter. Det som ligger utanför den närmsta utvecklingszonen är fortfarande allt för svårt att ta till sig för barnet. Genom att undervisa i den närmsta utvecklingszonen för man hela tiden barnet framåt. Detta kan sammanfattas med vad Vygotskij menar då han uttrycker: ”Det som ett barn kan klara av tillsammans med andra idag, kan han klara på egen hand imorgon” (Björk & Liberg 2006:13).

Vygotskij menar att genom samarbete och handledning i undervisning förlänger man elevens förmåga ytterligare (Lindqvist 1999:269-274). För att förklara sambandet mellan utveckling och undervisning förtydligar Vygotskij ytterligare:

”Ur denna synvinkel är inte undervisning lika med utveckling, men rätt organiserad medför den intellektuell utveckling hos barnet och väcker till liv en rad sådana processer, som utan undervisning över huvud taget inte skulle ha möjliggjorts.”
(Lindqvist 1999:274)

Vygotskij har kritiserat olika sätt att se på undervisning och lärande och menar att det är fel att se dessa två som två parallella faktorer (Lindqvist 1999:261). Han går emot Piagets teori om att invänta mognad i undervisningen och menar att en sådan tankegång i det närmaste kan bli absurd. Vygotskij menar att mognad och utveckling är något som kommer som följd av undervisning och att undervisning är något som ett barn får långt innan det börjar skolan. Genom att barnet ställer frågor och får svar utvecklas det i takt med undervisningen (ibid:269). Språk och kommunikation är i det sociokulturella perspektivet en förutsättning för

barns utveckling (Säljö 2003:67). Det är genom lek och interaktion som ett barn lär sig och utvecklas genom det som de via språket tagit till sig i lek och i samspel med andra (ibid:66).

Säljö (2003:73) menar att det samhälle vi lever i är dynamiskt vilket även de krav som ställs på vår intellektuella och praktiska förmåga är. Allt eftersom utvecklingen går framåt sker också en förskjutning i de kunskapskrav som ställs på människans förmåga. Det som för en tid sedan var avancerat och svårt kan i senare tid betraktas som något enkelt. I enighet med ett sociokulturellt perspektiv kommer människans utveckling aldrig att stanna av, det finns alltså ingen gräns för vad människan kan lära sig. Människan finner redskap för sin utveckling som av den anledningen blir en dynamisk process (ibid:71)

”Människor föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Alltifrån begynnelsen gör vi våra erfarenheter tillsammans med andra. Dessa medaktörer hjälper oss – oftast helt oavsiktligt – att förstå hur världen fungerar och skall förstås.” (Säljö 2003:66)

Det sociokulturella perspektivet är alltså präglad av synen på det livslånga lärandet. Säljö (2003:12) understryker att mycket av det vi upptäcker och lär oss sker i andra situationer än i primära undervisningssituationer. Vi lär oss runt middagsbordet, på arbetet och bland vänner. I många fall går det inte att undvika nya kunskaper då människan ständigt samlar på sig erfarenheter. Även den elev som ständigt misslyckas lär sig om skolan, omvärlden och framförallt om sig själv. Skolan är en plats där elever lär sig och bildas men kan på grund av sin kommunikativa tradition leda till att elever faktiskt också hamnar i svårigheter (ibid:12-13).

Dyson i Liberg (2006) menar att man inte kan se det enskilda barnet som en individ som skall ledsagas in i läsandets värld, utan de måste ses som egna personer med egen fri vilja. Hon kallar dem *ideologiska varelser* som gör sina egna val:

”Exempelvis gör barn tidigt sina val av vilka böcker de vill vara med och läsa, om de nu ges möjlighet att ingå i sammanhang där någon läser för dem. Det här är därmed ingen ”naturlig” utveckling som Dyson också påpekar, utan något som vi vuxna tillsammans med barnen bidrar till” (Liberg 2006:20).

Läs- och skrivutveckling

Avkodning och förståelse

En formel som Tunmer myntat (Myrberg 2001:6) brukar användas vid förklaringen av vad läsning är. Formeln förhåller sig följande:

$$\text{Läsning} = \text{avkodning} \times \text{förståelse}$$

De här två faktorerna är beroende av varandra, båda krävs för att kunna läsa, utan den ena kommer man ingenstans med sin läsning (ibid. 2001:6). All läsning bygger på förståelse men vägen till att förstå vad man läser går genom att avkoda skriften. Det är inte avkodningen i sig som är målet för läsningen utan det är något som är nödvändigt för att förstå det som läsaren läser. När någon lär sig läsa är det därför viktigt att den får ta del av meningsfulla texter så att inte avkodningen blir ett mål i sig (Stadler 1998:27-28).

Fonem är de ljud som finns i vårt talspråk. Fonemisk medvetenhet innebär att kunna uppfatta olika ljud och skillnader i vårt tal och denna medvetenhet leder till att vi sedan kan koppla

ihop rätt fonem med rätt grafem, lite enklare beskrivet: rätt ljud till rätt bokstav (Stadler 1998: 17). En god fonemisk medvetenhet leder till att man kan uppfatta små skillnader i talet vilket är en värdefull förmåga när det kommer till att kunna omvandla det talade språket till skrift. Huruvida den fonemiska medvetenheten är nödvändig för att kunna utveckla läs- och skrivförmåga är något som forskare fortfarande inte är överens om. Den fonemiska medvetenheten kommer delvis automatiskt genom att vi hör och uppfattar ljuden i vårt tal, men den är inte för den sakens skull helt självklar. Den beror också på nedärvda faktorer och hur vår uppväxtmiljö har sett ut (ibid:18). Den fonemiska medvetenheten kan övas upp under åren i förskolan genom lekar, rim och ramsor (Lundberg 2006:26).

Hemmet och den sociala miljön

Björk & Liberg (2006:23) menar att det är viktigt för barnet att få uppleva läsningen och skrivningen som något gemensamt. Det är viktigt att barnet får en social upplevelse av att läsa och skriva. Sådana erfarenheter leder till att barnen skaffar sig läs- och skrivkamrater som de har förtroende för och kan ta hjälp av i sin läs- och skrivutveckling. Genom sagostunder där den vuxna och barnet stannar upp och reflekterar över texten och bilderna lär sig detta barn att förutse texten och får en chans att bekanta sig med det skrivna budskapet. Wolff (2005: 27) skriver i sin studie 1 att det går att se en koppling mellan ett barns lässkicklighet och hur mycket böcker som det har haft kontakt med under uppväxten. Likaså har det talade språket en betydelse för hur väl läsningen utvecklas.

Något Lundberg menar är att det är allt för enkelt att se läsning som en skriftlig form av talet. Att gå från talspråk till skriftspråk är mer komplext än så. En svårighet då man ska gå från att vara en talande person till att bli en både talande, läsande och skrivande individ är att det skrivna språket är distanserat. Avsändaren finns inte på plats och vi kan inte fråga om vidare information om det är något vi inte förstått. Ett annat problem är att vi inte skriver som vi talar. Därför kan det bli svårt för ett barn att ta till sig det skrivna språket. Att som litet barn få ta del av skriftspråket och få uppleva det som något positivt och glädjande kan ha stor betydelse för den kommande läsutvecklingen. Stunder med högläsning är därför något viktigt för barnets läs- och skrivutveckling (ibid:2006:16-17+40).

Förskolan

Liberg (2006:22) tar upp att barn som redan innan skolstart är väl fonologiskt medvetna och har goda språkliga förmågor har bra förutsättningar för att lyckas i sin läs- och skrivutveckling. Med språkliga förmågor menas att kunna återberätta en historia, ha ett brett ordförråd samt att kunna lyssna aktivt på någon annan. Arbetet med dessa förmågor påbörjas hos många barn tidigt och för många i förskolan.

Detta tar även Frykholm (2007:114) upp då han betonar att man bör förebygga läs- och skrivsvårigheter tidigt. ”Den mest angelägna åtgärden är att tidigt – helst redan i förskolan – utveckla barnens fonologiska medvetenhet”.

Klassrummet

”Det övergripande målet för allt språklärande i hemmet, förskolan, i förskoleklass och skolan är att barnet ges möjlighet att få utveckla sin språkliga och meningsskapande förmåga” (Liberg 2006:147). För att lyckas skapa en positiv läs- och skrivutveckling i klassrummet är det viktigt att de språkliga aktiviteterna anpassas efter den enskilda individen så att personen i fråga vill och kan delta. Möjligheter skall ges barnet att få erfara andras sätt att uttrycka sig, få tillfälle att uttrycka sig själv samt få chans att reflektera över sitt språk (ibid.). Liberg fortsätter med att tala om så kallade språkrum vilket är då man använder intressanta eller allvarliga

ämnen för att skapa meningsfulla och väsentliga sammanhang. I dessa situationer uppstår ett lärande då man pratar och reflekterar över något man redan kan, i relation till det nya som man lär sig i språkrummet. Detta som sker kallar Vygotskij för differensen för zonen för proximal utveckling, vilket Liberg (2006:153-154) valt att översätta till att det är i skillnaderna lärandet uppstår, inte då man tycker och tänker likadant.

Herrlin betonar i Eliasson-Roos att läraren har en viktig roll för läsundervisningen i skolan. Pedagogen i fråga måste ha god förståelse för lärprocessens viktiga komponenter, det vill säga läsförståelse och avkodning, samt ha kunskap om hur dessa två kan föras samman för att läsförmågan skall uppstå (2007:15). Det viktigaste som skolan ska tillhandahålla elever i deras läs- och skrivutveckling är att ha duktiga och kompetenta lärare tillhands. De pedagoger som förmås att ge eleverna en god läs- och skrivutveckling har en förmåga att förstå och urskilja de strategier eleverna använder samt ge stöd till de elever vars strategier inte fungerar (Frykholm, 2007:115).

Även forskare i Konsensusrapporten (Myrberg & Lange 2006:62-63) lyfter fram de pedagogiska insatserna som viktiga komponenter för att eleverna skall nå framgång. De menar att en lärare som använder en väl medveten pedagogik är nödvändig för att barnet ska lyckas. Som pedagog måste man hos barnet skapa en lust till att utvecklas och få barnet att känna att de faktiskt lär sig och blir bättre. Ett viktigt element till en sådan undervisning är att läraren behärskar de metoder de använder i undervisningen.

Barnets självbild

Vi människor lär oss bäst när vi känner oss säkra och då vårt självförtroende är på topp (Konza 2006:22). För de barn som har problem med läsandet och skrivandet under skoltiden är inte detta det vanligaste tillståndet. Alla i en lärandesituation behöver få känna att läraren bryr sig om och tror på den lärande (ibid.). Den självkänsla och självbild som vi har är inget statistiskt eller något vi föds med, det är något som byggs upp av erfarenheter och upplevelser (Taube 2007:82). Ett barn som kommer till skolan har redan en uppfattning om sig själv som läsare men det är under den första tiden i skolan som barnet är som mest mottaglig för upplevelser som formar självbilden. Negativa läsoplevelser och negativa kommentarer när det gäller läsningen kan ha konsekvenser som leder till att eleven aldrig kommer känna att hon eller han räcker till och har förmåga nog (ibid:85-86). Glädjen och meningsfullheten är viktigt även för intresset för läsningen (Björk & Liberg 2006:22). Intresse tillsammans med motivationen är alltså viktiga byggstenar för barnens läs- och skrivutveckling. Känner sig barnen pressade och oroliga kommer inte deras utveckling att gagnas. (Dahlgren m.fl. 2004: 157).

Teorier för läs- och skrivinlärning

En del barn lär sig att läsa utan några svårigheter. De här barnen har ofta innan skolstart börjat läsa på skyltar och liknande. De barnen lär sig ofta läsa oavsett hur läsundervisningen ser ut i skolan. För de barnen som har svårare att lära sig läsa spelar undervisningen en ovärderlig roll (Lundberg 2006:6).

I tidigare forskning har det dominerats av studier där läsning som fenomen studerats, skrivandet har inte varit så intressant att diskutera utan den främsta orsaken har varit att undersöka hur människan lär sig läsa. Detta är vad som kallas för ett individualpsykologiskt perspektiv. Svaren har varit skilda beroende på olika forskare men idag är de flesta överens om att man bör kombinera helordsmetoden (top-down) och ljudmetoden (bottom-up) (Liberg 2006:15-16).

”Anledningen är att en läsare anses både gå från de små delarna (bokstavslyden) till helheterna genom att ljuda sig fram (”bottom-up-process”) och utgå från helheterna (”top-down-process”).”

Bottom-up bygger på teorin om att läsningen är en mekanisk process i hjärnan mer än något som grundar sig i det visuella och i vår förförståelse. Att läsa är alltså något som blir möjligt genom att ögat uppfattar något vars betydelse finns lagrat i hjärnan. Bokstäverna identifieras av ögat och i hjärnan har vi memorerat tillhörande ljud. Längre fram i vår läsinlärningsprocess har vi i enighet med bottom-up modellen fått förmågan att på samma sätt som vi identifierar bokstäver och deras ljud kunnat identifiera innebörden av hela ord (Taube 2007:55-56).

Undervisning som bygger på bottom-up teorier har länge haft en tradition i de svenska skolorna. Detta kan förklaras med att svenska språket är ett relativt ljudenligt språk som är lätt att ljuda och avkoda (Taube 2007:132). Den traditionella undervisningen i Sverige har i mångt och mycket grundat sig på en läsebok som stegrar i svårighetsgrad allt eftersom tiden går. Boken innehåller strategiskt utvalda ord för att eleverna enkelt ska kunna avkoda dem (ibid:132). Lundberg som anses vara en förespråkare av bottom-up teorin i Sverige menar att de ord som barnen läser måste komma i en uttänkt ordning i inlärningsprocessen. Det är olika svårt att koppla ihop rätt fonem och grafem beroende på vilket ord och vilken bokstav det är. Lundberg menar att en del ljud är hårda och svåra att ljuda ut (elektronisk källa nr 5). Att ordavkodningen är viktig förkastar inte förståelsens betydelse i läsningen. Lundberg (2006:36-37) poängterar att det är viktigt att skapa en inre bild av det man läser.

Top-down, står som motpol till bottom-up. I top-down kommer delarna av orden i ett senare skede och betydelsen och förförståelsen av orden står i centrum. Läsningen bygger på ett sammanhang och med hjälp av sammanhanget kan läsaren tolka orden och avgöra om de passar in i kontexten (Taube 2007:57). En förutsättning enligt helordsmetoden är att orden är bekanta för barnet. Ord utan meningsfull innebörd för eleven leder till att denna metod mister sin idé om att orden skall finnas i barnens vokabulär. I fall då för barnen meningslösa ord skall läsas blir läsandet snarare ett fall av avkodningsinriktat läsande där förståelsen inte finns med i bilden (Liberg, 2006). Top-down teorin betonar alltså meningsfullheten inom lärprocessen. Barnets fokus ska vara att förmedla något angeläget i sin text. Stavning, grammatik, handstil och layout ska endast ses som en del av slutprodukten som i sig ska vara något meningsfullt för läsaren (Elley, W. & Smith, J. 1997:42).

I Sverige har LTG-metoden utformad av Ulrika Leimar kommit att bli den allra vanligaste metoden som bygger på top-down teorin. LTG (läsning på talets grund) är en metod som bygger på elevernas egna dikteringar (Taube 2007:134). Läs- och skrivinläring på engelska bygger ofta på helordsmetodiken eftersom det i det engelska språket är svårt att se ett tydligt samband mellan ljud och tecken. Läsinläringen bygger därför främst på ordbilder. (Glentow, 2006:177). I Nya Zeeland används en metod som kallas Whole Language. Metodens främsta särdrag är att eleverna inte har någon läsebok utan läsundervisningen baseras på små böcker med fristående och varierande handling som är nivågrupperade. När eleverna läser böckerna får de gissa vad som ska komma längre fram i boken med hjälp av den redan lästa handlingen och på så vis skapar eleverna en förförståelse för det de läser. Den här metoden har inspirerat många svenska lärare (Taube 2007:135-136).

Läs- och skrivsvårigheter

Definition av läs och skrivsvårigheter

Vad läskunnighet innebär varierar beroende på det samhälle en människa lever i. Myrberg (2001:6) tar upp att läs- och skrivsvårigheter delvis kan härledas till de krav som ställs på en individs läsförmåga. ”Ett läs- och skrivhandikapp uppstår därför att förmågan inte längre svarar mot kraven”.

För många år sedan trodde flera lärare att läs- och skrivförmågan utvecklas naturligt och så länge barnen befann sig i en rik litterär miljö, så skulle de så småningom lära sig att läsa. I ett system baserat på dessa tankegångar kämpade läsare ofta utan hjälp och stöd ända till år 2 eller 3:e klass. (Bursuck & Damer 2007:4). Idag finns det ungefär 200 000 barn och ungdomar i Sverige som anses vara i läs- och skrivsvårigheter (Eliasson, 2007:18).

Läs- och skrivsvårigheter kan yttra sig på olika sätt, och kan ha olika svårighetsgrad. Dyslexi däremot har en smalare definition:

”...för medan läs- och skrivsvårigheter kan beskrivas som det överordnande begreppet som rymmer alla former av svårigheter med det skriva ordet, utgör dyslexi endast en liten del av dessa svårigheter och karakteriseras framför allt av fonologiska problem” (Eliasson 2007:18-19).

Vi kommer längre fram i texten gå in mer på dyslexi och då ge en definition på vad dyslexi kan ses som.

Björk & Liberg (2006:131) skriver: ”Om den enskilde individen får så stora problem att den inte på ett funktionellt sätt kan läsa och skriva i det liv och samhälle den lever, har den uppenbara läs- och skrivsvårigheter”. De flesta barn lär sig faktiskt läsa utan några större problem, men det finns dock elever som lär sig i en annan takt än de andra. Deras väg till att bli litterata är betydligt krokigare än de andra barnens väg (ibid:130).

Orsaker till läs och skrivsvårigheter

Det finns flera orsaker till att ett barns läsutveckling inte går framåt och ofta är det inte bara en faktor som spelar in, utan flera skilda i en kombination (Konza 2006:17). Vi kommer därför här nedan att ta upp de orsaker som vi har sett mest av som förklaringar i den litteratur samt tidigare forskning som vi har läst.

Sociala aspekter

Läsning är en social process som formas från vår kultur. Vad och hur mycket vi lär oss läsa styrs av vårt samhälle och vår kultur. Läsförståelsen formas också av vår kultur och den omvärld vi lever i. Likaså formas förståelsen från våra intressen när det gäller förförståelse och vad vi upplever som värdefullt att läsa (Wolff studie 1, 2005:25). Utifrån de aspekterna blir det således svårt att mäta och jämföra människors läsförståelse eftersom den varierar beroende på vad vi läser.

Skolan

För en del barn uppstår problemen på grund av dålig undervisning. De barn i risk att hamna i läs- och skrivsvårigheter behöver direkt och tydlig undervisning i hur förmågan att läsa utvecklas. En av de viktigaste faktorerna i ett läsprogram är att använda passande läsmaterial. Svaga läsare behöver läsa mer och de behöver material som passar deras nivå vilket möjligtvis inte alls är i närheten av den nivån som de andra i klassen är på. Det är betydligt

mer givande för dessa elever om de får chans att läsa böcker på egen hand än att kämpa med böcker som de andra i klassen läser. ”Thus it is important to provide a range of reading materials in every classroom and ensure that there are materials that suit the needs of all students” (Konza 2006 s:21)

Även Glentow (2006:1) menar att det kan finnas pedagogiska orsaker till att läs- och skrivsvårigheter uppstår. Hennes exempel på detta är då en ogenomtänkt metodik med en alldeles för tidig start och i ett alltför högt tempo används för att utveckla barnens läs- och skrivutveckling.

Hemmet

Jennings & Caldwell m.fl. (2006:174) anser att gemensam högläsning av böcker är viktigt för att barnen skall kunna utveckla sina språkliga kunskaper. ”Reading to students enables them to experience the rich language of books as an adult models the process of reading”. Författarna menar att flera elever med läsproblem har haft liten erfarenhet av att dela texter med vuxna (Björk & Liberg 2006:131-132). Många barn kommer från en bakgrund som är väldigt olik skolans värld. De barnen har inte fått möta läsupplevelser eller leka med språket på det sättet som görs i de första åren i skolan, vilket innebär att de inte heller fått chansen att vänja sig vid problematiseringen av det skrivna ordet. Detta leder i sin tur till att när dessa barn kommer till skolan känner de sig ofta främmande i denna miljö. De elever som då ännu inte har förstått meningen med att lära sig läsa och skriva riskerar att hamna i läs- och skrivsvårigheter.

En undersökning gjord bland svenska barn visar att de som har ett *omedvetet förhållningssätt* till läsning och skrivning utgör en stor riskgrupp när det gäller att hamna i läs- och skrivsvårigheter (Björk & Liberg 2006:131-132). En del barn får svårigheter trots att de kommer från en miljö som inneburit många läsupplevelser tillsammans med vuxna. Ibland har det då, vid en närmare granskning visat sig att vid dessa läsupplevelser har samtalen kring texten ofta varit mycket begränsat. Om det sällan talas om det lästa och vad texten handlar om får barnet inte tillfälle att koppla det lästa till sina egna erfarenheter och egna känslor (ibid:132).

De här svårigheterna kan förstärkas ytterligare om barnet inte får den hjälp med skolarbetet som behövs från hemmet. Föräldrarna kanske själva inte läser så mycket och den tid de själva hade i skolan var just så mycket eller litet som de varit tvungna till. Detta kan då komma att leda till att de deras förhoppningar och förväntningar på sitt barns skolgång inte är så höga (Björk & Liberg 2006:133).

Individen

Psykologiska aspekter

Många forskare inom området läs- och skrivsvårigheter poängterar den så kallade Matteuseffekten som kan ses som en psykologisk orsak till att barnet får läs- och skrivsvårigheter. Uttrycket härstammar från ett citat ur Matteusevangeliet som lyder ”Ty den som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har” (Myrberg 2001:7).

Myrberg (2001:7-10) presenterar Stanovich som hävdar att Matteuseffekten får följd för elever i läs- och skrivsvårigheter då dessa undviker att läsa medan de eleverna som tidigt knäckt läskoden läser ännu mer och på så vis tillgodogör sig mer kunskap. De svårigheter som först var orsakade av en faktor blir nu för eleven orsaken till att fler svårigheter uppstår. Det

tar tid och det går långsamt när de läser och på grund av det undviker de läsning medan de elever som från början hade lätt för att läsa nu kommit till det stadium då läsningen är allt mer automatiserad. De elever som läser fortsätter att läsa och kommer på så vis ännu längre fram i sin utveckling.

Biologiska aspekter

I konsensusrapporten (Myrberg & Lange 2006:49) lyfts vikten av att se hur barnets språkliga och litterära stimulans har sett ut över tid då det upptäcks att barnet är i en svårighet. Om det har upplevt en språkligt fattig miljö kan problemet säkerligen härledas dit, men det kommer med stor sannolikhet finnas en större problembild om barnet visar på svårigheter fast det kommer från en rik språklig och litterär bakgrund. Det är viktigt att se till en helhet när ett barns problematik utreds.

Konza (2006:18-19) skriver att barn med någon form av hörselskada löper stor risk att hamna i läs- och skrivsvårigheter. Även om olika hjälpmedel kan mildra hörselskadorna, finns det ändå många barn med hörselskador som har svårt att bygga upp ordförråd och en grammatisk förmåga som är jämförbar med de hörande barnens. I konsensusrapporten (Myrberg, 2006:53-54) förmedlar en forskare inom psykologi en bild av hur viktigt det är med en rik språklig miljö redan hos spädbarn. Psykologen menar att eftersom människans språk är så omfattande är det viktigt att barnet redan som liten får ta del av det för att bli fonologiskt medveten. Om det lilla barnet drabbas av upprepade öroninflammationer som leder till att hörseln ofta blir nedsatt kan detta leda till en bristande fonologisk medvetenhet som i sin tur kan bidra till svårigheter då de senare skall lära sig avkoda ord.

Svårigheter med språk, som antingen kan bero på att språket varit försenat är generellt vanligt hos barn med läs- och skrivsvårigheter (Konza 2006: kap 2). De som har problem med språket har ofta svårt att följa med i en historia, återberätta historier samt att barnen visar ointresse att delta i språksituationer. Dessa barn kommer att behöver mycket tydliga instruktioner och stöd för att komma vidare (ibid.).

Specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi

När det kommer till dyslexi är det brister i avkodningen som orsakar läs- och skrivsvårigheterna (Myrberg 2001:6). Förståelsen har dyslektikern inga svårigheter med, men eftersom både avkodning och förståelse krävs för att kunna läsa får avkodningsproblemen följer för läsutvecklingen för dyslektikern.

Dyslexi, eller specifika läs- och skrivsvårigheter som det numera kallas för, har varit under forskarnas lupp sedan slutet av 1800-talet. Olika förklaringsmodeller har florerat. Man vet fortfarande inte exakt vad problemen beror på men man menar att det i mångt och mycket beror på olika geners samverkan. Studier har visat att ärftlighet är en faktor som spelar in när det gäller specifika läs- och skrivsvårigheter. Man måste dock vara på det klara att ärftlighet när det gäller läs- och skrivförmåga kan vara både socialt och biologiskt, då läsning är en social aktivitet som utvecklas i samspel (Myrberg 2007:22+37-38).

Det har under en längre tid ansetts som svårt att definiera vad dyslexi egentligen är. World Federation of Neurology fastslog 1968 den nu gällande definitionen som lyder: "A disorder manifested by difficulty in learning to read despite conventional instruction, adequate intelligence and sociocultural opportunity. It is dependent upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin." (Höien & Lundberg 1999:12).

Denna definition, menar Höien & Lundberg (1999:21) är snarare en förklaring på vad dyslexi inte är. De menar att begreppet dyslexi, i en tydligare förklaring har sina rötter i det fonologiska medvetandet.

Färsk forskning har visat att minst sex gener ligger bakom dyslexi. Detta har en forskare vid Karolinska institutet kunnat påvisa tillsammans med sitt forskarlag (Rudhe 2008:20-21). Juha Kere som är forskaren bakom den senaste dyslexiforskningen menar att dyslexi kan vara följderna av en funktionell störning i hjärnan som påverkar den läshastighet som flytande läsning kräver. Kere menar att det inte är omöjligt att lära sig läsa med diagnosen dyslexi, men att det kommer att ta längre tid och vara en krävande process. Därför menar han är det viktigt att man diagnostiserar dyslexi så tidigt som möjligt och gärna innan barnet börjar skolan så att de kan få den hjälp som behövs.

Diagnostik

En uppfattning som presenteras av svenska forskare i konsensusrapporten (Myrberg & Lange 2006:24-27) är att så länge man vet vad testerna undersöker, kan utsträckningen av tester sällan bli för omfattande. Forskare menar också att ju tidigare man testat ju större blir chanserna att man kan åtgärda eleverns "luckor" med enbart pedagogiska insatser. Man påpekar dock att ju yngre barnen är desto mindre tillförlitliga blir testen. Om barnen i en tidig ålder presterar dåligt i testen behöver det inte alltid innebära att de har läs- och skrivsvårigheter utan det kan ofta bero på att man utvecklas i olika takt.

Många forskare (Myrberg & Lange 2006:21) har en uppfattning om att det är något fult att testa och diagnostisera elever och åtskilliga pedagoger tycker att man kan "vänta och se vad som händer" istället för att direkt göra en diagnos på en elev. Detta menar forskarna tyder på en negativ attityd till diagnostik. Man lyfter också ett varningens finger för att testa och kartlägga utan att ha fortsatt möjlighet till resurser för att åtgärda de brister uppvisar sig. Det finns en bestämd uppfattning i forskningslägret om att sådan diagnostisering inte bör förekomma i skolorna. Man måste alltid vara på det klara med varför man testat och man måste kunna använda resultaten i det pedagogiska arbetet (ibid:31-32).

Tester som mäter elevers läsförmåga kan delas upp i två olika kategorier; normerande- och icke-normerande tester (Sahlström & Pehrsson 1999:85-86). De icke normerande testerna har inget facit med rätta svar utan dessa tester ger en övergripande bild av varje elevs inställning, attityd, kunskap och förmåga om och till skriftspråket. Dessa test går inte att jämföra med varandra (ibid:85). De normerande testerna utförs däremot på ett sätt som gör att de går att jämföra och rangordnas på en skala. Till de normerande testerna finns ofta bara ett rätt svar. Många av testerna som faller under denna kategori kännetecknas av att läsförståelse mäts genom att eleven läser fristående ord, och skrivförmågan mäts genom att eleven skriver fristående ord. I många av de normerande testerna är tiden en begränsande faktor till skillnad från de icke normerande testerna då tiden ofta inte har någon betydelse (ibid:86).

Observation Survey

Observation Survey och Reading Recovery är utformat av Marie Clay. Hon utformade dessa redskap för elever i läs- och skrivsvårigheter i slutet av 1970 – talet då hon var verksam vid Aucklands Universitet. (Clay 2001:1)

Efter ett år i skolan blir barnen testade i Observation Survey, även kallat six-year-net (Clay 2003:4-5). Att testen förlagts just vid den tidpunkten grundar sig i förhållningssättet att barnens svårigheter bör bli upptäckta i tid samt att de inte i mer än ett år ska ha använt sig av ogynnsamma strategier vid deras läsning och skrivning. På grund av bekymret som kan finnas

för läraren att hinna med att testa alla barn, så bör en person vara ansvarig för att testa alla barn.

Timperley & Parr (2004:77) anser att fördelen med administrerade tester är att läraren kan observera elevens process och strategier inom de övningar som ges.

Reading Recovery

I dagsläget arbetar många skolor med Reading Recovery (Glentow 2006:177). Reading Recovery skall ses som en andra chans för de elever som under första året i skolan inte lyckats tillgodogöra sig undervisningen i den mån som de förväntas göra (multimodal källa: Something extra). Eleven och läraren träffas dagligen enskilt i 30 minuter och på grund av de täta undervisningstillfällena kan läraren utgå från det som gjordes under gårdagen och bygga vidare utifrån det. Clay (2003:12) anser att utgångspunkten som i programmet bör ligga kring det som eleven faktiskt kan för att utifrån det arbeta vidare. De två första veckorna av programmet ägnas åt att kartlägga vad eleven förmår då läraren endast observerar och försöker få en helhet av hur barnet tänker och vilka strategier som används. De flesta går igenom programmet mellan 12-15 veckor och de som återgår till klassen behöver sällan extra hjälp och håller övriga klasskompisars takt inom de närmaste tre åren. (ibid:4-9). Statistik visar att 10 -20 % av alla 6-årigarna som fångas upp i six-year-net, det vill säga de uppnår inte den nivå som de förväntas göra. Av de eleverna är det cirka 20% som får Reading Recovery (Glentow 2006:177).

I en Reading Recovery lektion behandlas dessa moment

- Två böcker som är kända för barnet läses av barnet.
- Gårdagens läxbok läses efter de två böckerna och läraren gör ett running record, en kontroll hur barnet läser.
- Ordidentifiering, magnetiska bokstäver på white-boarden används vid arbetet med enskilda ord.
- Skriva en berättelse. Här läggs vikten på att höra och känna igen ljud i ord.
- Cut-up story. Berättelsen/en mening klipps sönder i ord.
- Ny bok introduceras
- Den nya boken läses.

(Clay 2003:14)

Lärarna som arbetar med Reading Recovery programmet är särskilt utbildade pedagoger som under utbildningen har arbetat med teori och praktik med egna elever parallellt under handledning. Som utbildade Reading Recovery pedagoger ska de sedan kunna utforma och skapa individuella program för enskilda elever (Glentow 2006:178).

Clay (2003:39) skriver att många teorier om läsning är lärar som bygger på läsning av ord tagna ur sitt sammanhang. Clay menar att barn snarare lär sig läsa då de får upptäcka ord när de läser en sammanhängande text.

Beslutet att en elev skall avsluta programmet bör vara noga övervägt i samspel mellan Reading Recovery läraren och klassläraren. När man förmodar att eleven klarar sig bra utan det intensiva programmet gör den ansvariga testaren *Observation Survey* (six-year-net) igen för att se hur eleven kunskapsmässigt ligger till. Tycker man att eleven gjort goda framsteg och beslutar sig för att avsluta, är det viktigt att man som Reading Recovery lärare tar en titt på de övriga eleverna i klassen och undersöker vilken nivå de ligger på. Eleven bör ligga på snarlik nivå i relation till de andra i klassen för att kunna fortsätta utvecklas tillsammans med de andra, och att eleven har bra strategier för att självständigt kunna utvecklas. Som en

övergång bör eleven erbjudas extra hjälp efter avslutningen. Exempelvis till en början en gång varannan vecka, sedan en gång i månaden, till det känns säkert att eleven kan klara sig själv (Clay 2003:58-59).

Glentow skriver att flera forskare och lärare är överens om att enskild undervisning är den mest resultatrika när det diskuteras kring åtgärder för barn i läs- och skrivsvårigheter. Att engagera eleven i lektionen blir lättare om de är ensamma. Då läraren endast har en elev att koncentrera sig på, kan pedagogen observera och se vilka strategier som eleven använder sig av. Eleven skall alltid känna att den har sin lärares fulla stöd och uppmärksamhet samt att de aldrig skall behöva konkurrera med andra. De ska inte heller behöva hämmas av andras närvaro vilket kan ske då en grupp undervisas (2006:170-171). Enskild undervisning är bra för de barn som inte vet när de faktiskt lyckas eller misslyckas då en lärare finns bredvid dem och kan ge passande respons (Clay 2003:9).

Nilholm (2006:16-17) tar däremot upp kritiska aspekter relaterade till den kompensatoriska undervisningsformen, som innebär att barnen tas ur klassrummet för specialundervisning. Han menar att man som pedagog skall se barns olikheter som en resurs i klassrummet och som tillgång i skolarbetet. Den kompetens som läraren bör förfoga över är att kunna anpassa undervisningen så att alla barn känner sig delaktiga och engagerade i arbetet i skolan, vilket innebär att exkludering av elever i skolan bör undvikas.

En forskare som i konsensusrapporten uttalar sig om Reading Recovery menar att det inte går att införa programmet i Sverige utan någon omformning. Detta menar han främst för att metoden är tilltänkt för yngre elever än vad det skulle komma att bli i Sverige samt för att den lämpar sig för ett annat språk än svenska (Myrberg & Lange 2006:64).

6. Metod

Vårt syfte är att undersöka och beskriva hur metoden Reading Recovery används på Nya Zeeland. Här nedan kommer vi att redogöra för hur vi har gått tillväga för att besvara de frågeställningar som ligger till grund för resultatet av studien.

Förförståelsens betydelse för studien

När vi utfört vår studie har vi inte, hur mycket vi än skulle vilja, kunnat uppfatta det vi sett förutsättningslöst. Det vi själva haft med oss i bagaget har spelat roll för våra tolkningar och vi har fått arbeta med att bli medvetna om varför vi uppfattat situationerna som vi gjort. Vi har också gjort en bredare studie än vad frågeställningarna hade krävt om vi sedan tidigare varit införstådda i skolsystemet på den plats där studien utförts.

Gilje & Grimen (2007:179) skriver "Våra tidigare erfarenheter styr alltså hur vi kommer att uppleva och värdera kommande företeelser som vi möter. Hur vi upplevt och erfarit omvärlden spelar roll för våra tolkningar senare i livet.". Gilje & Grimen (2007:180-183) menar att det framför allt är tre komponenter i vår förförståelse som är avgörande för hur vi uppfattar omvärlden. De tre faktorerna är:

1. Språk och begrepp. De språk och begrepp som vi kan använda ger oss möjligheter men begränsar också oss när det kommer till hur mycket vi kan uttrycka i vårt språk och vilka handlingar som det finns begrepp för.

2. Trosuppfattningar och föreställningar. Vad man har för tro och uppfattning om något spelar roll för hur man upplever världen och vad man ser som ett problem. Den som tror att jorden är platt kommer att uppleva andra problem än den som menar att jorden är rund.

3. Personliga erfarenheter. Det vi har med oss i bagaget från våra tidigare erfarenheter spelar roll för hur vi tolkar och förstår nya upplevelser.

Ett viktigt begrepp inom hermeneutiken är den hermeneutiska cirkeln. Detta är ett begrepp för att förklara hur vi förstår delar av helheter. För att kunna tolka en del i ett sammanhang är det viktigt att vi förstår och kan tolka den helhet som delen är sammanflätad i. För att kunna tolka helheten är delarna av den och hur vi tolkar dem en förutsättning. Den hermeneutiska cirkeln är alltså ett sätt att förklara hur våra tolkningar är beroende av varandra och hur vi är beroende av att tolka den helhet som en del befinner sig i (Gilje & Grimen 2007:187-188).

Val och motivering av metod

Vi har valt att göra en kvalitativ undersökning för att få fram resultatet i vår studie. Vi valde en kvalitativ studie för att kunna få en djupare förståelse för det område som vi ville undersöka. Vår tro är att en kvantitativ studie inte hade gett oss samma förståelse då vi inte var väl bekanta med Nya Zeelands skolsystem. Vi har använt vad Stukát (2005:36) benämner som metodtriangulering, då vi kombinerat intervjuer samt observationer i vår metod. Stukát (2005:49) menar att observation kan vara ett bra komplement till intervju för att få möjlighet att se hur det sätt som de arbetar på stämmer överens med hur de säger att de arbetar. Genom observation kan vi i även själva få förståelse för hur de arbetar så att vi bättre förstår lärarna när vi sedan intervjuar dem.

Intervjuer

Vi har nyttjat en ostrukturerad djupintervju för att få svar på våra frågeställningar. Eftersom vi inte har engelska som modersmål behövde vi få möjlighet att fråga om något för oss var

oklart. På samma sätt behövde vi också ställa frågor, eftersom vi inte alltid var införstådda med det som de talade om, till exempel om de kom in på metod som vi inte hört talas om innan. Stukát (2005:39) menar att man som forskare har större möjlighet att få fram nytt material ju mer fritt spelrum informanten får. Att ha ostrukturerade intervjuer var viktigt anser vi, eftersom de då kunde föra ett resonemang kring de frågor som vi ställde.

Genom våra intervjuer ville vi få en förståelse för hur de tänker och vilka tankegångar som de intervjuade hade. Vår förförståelse om skolan grundar sig i det svenska skolsystemet då vi både gått i skolan och utbildat oss till lärare i Sverige. Vi ansåg att en alltför strukturerad intervju inte skulle ge oss den information vi behövde. Detta skulle vara till stor risk för vår undersökning om vi inte hade tillräcklig förståelse för deras skolsystem, då detta skulle prägla vår analys av det resultat vi kommit fram till. Vi vill alltså undvika att våra förutfattade meningar florerar allt för mycket i vår undersökning. Just därför passade det vår studie att ta ett steg tillbaka och låta informantens tankar och åsikter stå i centrum.

Observationer

Under våra observationer har vi fokuserat oss på hur läraren arbetar, vi vill därför kalla det att vi tagit lärarens perspektiv. Vi har observerat två Reading Recovery lärare under deras undervisning, vilket gav oss möjlighet att observera den typiska Reading Recovery lektionen. Vi har även fått vara med under en Observation Survey, även kallad Six-year-net, samt fått möjlighet att samtala med testaren för att på så sätt få en djup förståelse för vad de gör och varför.

För att få en förståelse för vad eleverna exkluderas ifrån då de går ut till Reading Recovery lektionen, har vi observerat helklassituationer i ett antal klasser på de båda skolorna. Syftet med detta var främst för att ge oss en förståelse av skolan som helhet för att på så sätt kunna förstå varför de arbetar som de gör. Vi ansåg att undersökningens validitet skulle vara högre om vi gick in mer på djupet än om vi bara skulle förstå deras arbetssätt på ytan. Vi vill återigen poängtera hur viktigt det är för studiens giltighet att vi har en djup förståelse för de arbetssätt som skolan bedriver.

Undersökningsgrupp

Vi blev redan terminen innan vi skulle göra vårt examensarbete intresserade av att göra fältstudier på Nya Zeeland. Vi började då leta efter skolor som kunde ta emot oss. Genom kontakter fick vi möjlighet att besöka två skolor som låg i två skilda stadsdelar i en av Nya Zeelands större städer.

Varför vi valde att komma till två skolor berodde på att vi ville få en något djupare insikt i hur deras arbetssätt fungerar i praktiken. Att göra studien på två skolor gjorde också att vi fick en bredare förståelse för vad som kunde vara unikt för en skola och vad som kunde gälla Nya Zeelands skolor i allmänhet. Vi vill poängtera att underlaget dock inte är tillräckligt stort för att generalisera.

Under tiden vi gjort vår undersökning har vi också haft den stora fördelen att bolla våra tankar och idéer med en professor på universitetet i staden vi befunnit oss i. Professorn har en lång erfarenhet av skolsystemet i Nya Zeeland och har arbetat som både lärare och rektor. Kontakten med denne person gjorde att vi kunde få ytterligare en uppfattning av vad som kunde vara en allmän bild av Nya Zeelands skolor.

Vi har sammanlagt haft åtta informanter varav två var Reading Recovery lärare, en arbetade som rektor och en var nationellt ansvarig för Reading Recovery och arbetade alltså utanför

skolorna. De övriga fyra intervjuade var klasslärare. Studien har också innehållit observationer i enighet med vad vi tidigare tagit upp. Under vår tid på skolorna fick vi också möjligheten att samtala, bli runtvisade och ta del av material. De klasser vi besökte under observationerna var främst de lägsta årskurserna, från skolår 1 till 3 (5-7 år gamla).

I vår undersökning har vi inte fått möjlighet att välja vilka lärare vi ska intervju. I den första skolan gjorde den biträdande rektorn upp ett schema, medan vi i den andra skolan fick ta de lärare som ansåg sig ha tid på raster och efter skoltid.

Genomförande

Intervjuerna har genomförts med en lärare i taget. Vi var båda med under intervjuerna och var aktiva när det kom till att ställa följdfrågor.

På båda skolorna hölls intervjuerna på platser där lärarna kände sig bekväma. Stukát (2005:40) menar att det är viktigt att informanten känner sig trygg i den miljö den blir intervjuad i. På den första skolan hölls intervjuerna i personalrummet, vilket gjorde att det var lugnt och ostört. I den andra skolan hölls intervjuerna i klassrummen vilket kunde orsaka en del störningsmoment när personer kom in för att hämta eller lämna saker.

En del av lärarna hade mycket tid och andra mindre, därför varierade tiden på intervjuerna mellan 15 till 30 minuter, vilket gjorde att intervjuerna blev olika omfattande. Frågorna som har ställts har skilt sig beroende på lärarnas kompetensområden, vi har dock haft fyra frågor som alla informanter har besvarat. Alla intervjuer spelades in på kassetband vilket gjorde att vi sedan kunde lyssna av intervjuerna och transkribera dem.

När vi kom till klassrummet presenterade läraren oss för klassen. Det märktes att eleverna var vana vid att få besök och de verkade inte störas av oss. Under våra observationstillfällen har vår plats varit vid sidan av i klassrummet. Vi har båda fört protokoll av vad vi registrerat och kort därefter satte vi oss och pratade om vad vi observerat. Efter varje lektion var lärarna mycket villiga att förklara varför de gjorde som de gjorde under lektionerna och vad syftet med deras arbetssätt var. Dessa avslappnade samtal har också varit viktiga under studien.

Under Reading Recovery lektionerna satt vi bakom läraren och eleven. Barnen tyckte att det var roligt att ha besök och verkade inte heller här störas av vår närvaro. Dock var Reading Recovery rummen väldigt små på båda skolorna och vår närvaro var på grund av det mer påtaglig än i klassrumsobservationerna. Vi hade begränsade möjligheter att anteckna under lektionstiden på den första skolan på grund av att rummet var mycket litet och vi ville inte störa det normala lektionsförloppet genom att sitta och skriva. I stället satte vi oss ner och förde enskilda anteckningar så fort möjligheterna gavs efter lektionen. I skola 2 var rummet något rymligare och den som satt längst bort från undervisningen kunde föra anteckningar. Efteråt satte sig den icke antecknade observatören för att göra egna anteckningar då tankarna fortfarande var färskare för att vi sedan skulle kunna diskutera våra reflektioner. Precis som efter klassrumslektionerna hade vi möjlighet att ställa frågor om lektionsförloppet och lärarna berättade om varför de gjort som de gjort.

Under observationen "six-year-net" satt vi mittemot eleven och läraren som satt bredvid varandra. Vi antecknade inte eftersom de såg oss hela tiden, dessutom skulle elevens resultat registreras vilket gjorde att vi ville störa så lite som möjligt under testningen. Efteråt hade vi möjlighet att få ett utförligt samtal med den biträdande rektorn som utfört testet där hon berättade om observationen och syftet med det. Detta samtal hade vi möjlighet att spela in.

Kort efter intervju tillfällena transkriberades intervjuerna och vi läste båda två igenom utskriftarna innan vi började analysera materialet.

Under observationerna har vi antecknat i den mån det varit möjligt för att inte störa det vanliga lektionsförfarandet. Under Reading Recovery lektionerna har vi utgått från tre observationsfrågor som vi velat ha svar på vilket kommer bli tydligt i vårt resultat.

Trovärdighet

Vi får en djupare bild av arbetet på skolorna genom att använda oss av en kombinerad metod. Att vi hela tiden var tillsammans under observationerna och intervjuerna gör också att studiens giltighet ökar. Som Stukát (2005:41) skriver uppfattar två personer mer än vad en person kan göra. Dock ser vi också att det finns nackdelar med att vara två: Risken för att den man intervjuar eller observerar kan känna sig iakttagen ökar och det finns en risk för att de lärarna vi observerat uppträtt annorlunda när vi varit inne i klassrummen än vad de annars gör. Detta är dock alltid en risk till felkälla när man gör observationer (Stukát 2005:50).

Att vi gjort en studie med observationer och intervjuer på ett språk som inte är vårt modersmål är något som också påverkar validiteten för studien. Här kan vi återigen se fördelen med att vi varit två som gjort studien och vi har kunnat hjälpa varandra med språket, och risken för missförstånd och att något "försvinner i översättningen" minskar när vi hela tiden varit tillsammans. Det är också en stor fördel för oss att ha spelat in intervjuerna på band, vilket ökar giltigheten av vår studie.

En kritisk aspekt för studien är att vi är två lärarstudenter från Sverige som är i samma ålder med ungefär samma bakgrund. Vi kan inte komma ifrån det faktum att vi är färgade av vår bakgrund och att det spelar in när vi kommer till ett annat land. Vi har dock hela tiden varit medvetna om detta och försökt att arbeta för att få en så objektiv bild som möjligt av det vi varit med om. Kontakten med universitetet på orten har varit till hjälp för att förebygga risken för feltolkning, men vi är väl medvetna om att vi aldrig kan komma runt detta helt.

Vi har gjort en kvalitativ studie och det ger en bild av hur det *kan* se ut på en skola på Nya Zeeland, inte hur det är överallt, vilket heller aldrig har varit vårt syfte. Syftet har varit att ge en bild av ett förekommande sätt att arbeta i Nya Zeeland. Att vi har varit på två olika skolor och kunnat konstatera att det finns likheter mellan skolorna ökar giltigheten av studien utifrån det syfte vi har haft.

Med tanke på att vi har undersökt en metod med gott rykte på Nya Zeeland kan detta ha lett till att informanterna inte ville uttala sig om de negativa aspekterna kring programmet. Detta är en risk på grund av att de eventuellt ville upprätthålla metodens goda rykte och medvetet ge oss en positiv bild av deras arbete.

Avslutningsvis vill vi poängtera att vi medvetet valt ut böcker till litteraturstudien med stor omsorg för att undvika felaktiga källor. Primärkällor som forskningsrapporter har i den mån det varit möjligt varit vårt förstahandsval för att få den ämnesorientering som har krävts för vår forskning.

Etik

Intervjuerna har spelats in på band, vilket vi har talat om för de intervjuade och de har gett tillstånd till det. Vi har också varit noga med att poängtera att materialet bara är till för oss själva och inga namn kommer att lämnas ut. I transkriberingen har vi varit noga med att inte skriva ut de namn som lärarna nämner på elever för att vårt material inte ska kunna härledas

till de personer som undersökningen berör. Vi har varit tydliga med att förklara att vi haft läs- och skrivsvårigheter i fokus under våra besök på skolorna. De har fått veta vad vi ska använda materialet till. Inför vår resa gjorde vi ordning en blankett som skulle lämnas ut till föräldrarna för deras medgivande till observationerna. Rektorer på båda skolorna lät oss veta att studier av vår karaktär är mycket vanligt på skolorna och att föräldrarna tidigare har gett sitt tillstånd till detta, på ena skolan hade det skett för bara några veckor sedan av amerikanska forskare. Rektorer tog på så vis ansvar för att föräldrarna gav tillstånd till våra observationer, vilket vi fick skriftligt av dem. Detta ansåg vi var tillräckligt eftersom det i första hand var lärarnas arbetssätt vi skulle undersöka och inte eleverna. Genom att ovanstående information har getts till de berörda har vi uppfyllt de krav som HFSR (vetenskapsrådet 2002) ställer på forskningsetik.

7. Resultat

Vi kommer här att presentera vårt resultat uppdelat i två delar; intervjuer och observationer. Dessa båda delar kommer sedan att sammanflätas i analys- och diskussionsavsnittet.

Intervjuer

Nedan följer resultatet av samtliga intervjuer som utförts i samband med studien.

Redogörelse av hur Reading Recovery fungerar.

Två av lärarna beskriver de barn som får tillgång till programmet som “de lägsta av de lägsta” för varje årskurs 2 (6 år gamla). På frågan hur eleverna väljs ut till Reading Recovery svarar en av våra intervjuade, som även är testaren av Observation Survey på en skola, att hon testat alla barn på skolan, granskar sedan resultaten och prioriterar efter det hur barnen förhåller sig nivåmässigt i relation till gruppen hon testat. På de båda skolorna som vi besökte var det studierektorn som var testaren av *The Observation Survey*.

Alla skolor har inte Reading Recovery och det är *Board of Trustees* som beslutar om skolan skall finansiera programmet, berättar en rektor. Informanten på Reading Recovery centrum menar att färre skolor väljer att finansiera Reading Recovery då de istället väljer att lägga pengar på annat. Även en Reading Recovery lärare berättar om en skola där rektorn ansåg att metoden var för dyr och istället valde en modell med gruppundervisning. Detta visade sig fungera för två av tre elever men informanten påpekar att det fortfarande var en pojke som behövde den enskilda undervisningen. Hon meddelar även att det finns föräldrar som bekostar programmet själva om de anser att deras barn behöver extra hjälp men inte är bland de ”neediest children of the year”.

På de båda skolorna skedde kartläggningen så att resultaten eleverna fick på *The Observation Survey* fördes in i ett datasystem som var lättillgängligt för lärarna. Resultaten visades i form av så kallade Stainogrades, vilket man kan tolka som poäng, menar en rektor.

En Reading Recovery lärare betonade att föräldrarna är otroligt viktiga för att programmet skall lyckas. ”Vi förväntar oss deras hjälp” menar hon. På denna skola bad de vårdnadshavarna skriva under ett papper som överenskommelse innan programmet sattes igång, för att poängtera hur viktigt det är med föräldrastödet för att barnet skall lyckas framgångsrikt i programmet.

En informant berättar att Reading Recovery läraren i slutet av programmet summerar elevernas utveckling. När en elev skall avsluta programmet gör testaren ett nytt *Observation Survey* så att Reading Recovery läraren sedan kan jämföra resultaten från början av programmet och de resultat som eleven i slutet uppnår. Det är viktigt att testaren är opartiskt för att testen skall bli objektivt. Hon har på så vis ingen vetskap om vad eleven faktiskt kan göra, vilket annars hade kunnat påverka dennes bedömning och provresultatet.

Efter avslutat program skall eleven ha funnit egna strategier som hjälper eleven att på egen hand ta sig igenom texter som behandlas i helklass. De flesta lärarna menar att de barn som avslutat Reading Recovery klarar av klassrumssituationen relativt bra. En lärare påpekar dock vikten av att klassläraren ska vara medveten om deras behov, annars kan de lätt falla tillbaka igen, eftersom de nu inte längre har samma support. Hur väl det fungerar efter programmet har även att göra med hur bra den övriga klassens elever läser. En lärare säger

”Denna skola har väldigt hög standard på läsarna, vilket gör det tufft för Reading Recovery eleverna att komma tillbaka till klassen. Vanligtvis funkar det bra, men att gå

från att läsa fyra böcker med mig och sedan tre hemma samt läsning i klassrummet till att plötsligt vara klar med programmet och sedan bara ha en bok per kväll kan leda till att de faller tillbaka.”

Joanne, Reading Recovery lärare

På båda skolorna betonar informanterna att eleverna oftast går på Reading Recovery i 20 veckor, vilket är så länge som de som mest erbjuds tid på programmet.

Då barnet tas ur programmet skall hon/han ligga lite över klassens nivå, anser den nationellt Reading Recovery ansvarige eftersom de inte kommer att fortsätta utvecklas i den takt som de gjorde då de var i Reading Recovery programmet. Han berättar även att studier har visat att eleverna hänger med bra i framtiden. Om en elev inte utvecklas så som man förväntar sig är lärarens fel och att det inte beror på brister hos den enskilda eleven. Det är Reading Recovery lärarens ansvar att föra eleven framåt i dens utveckling, menar han. Ansvar för att eleven skall lyckas ligger hos pedagogen och inte hos den enskilda eleven. Han menar att om ett barn inte kommer framåt i sin utveckling så bör man tillskriva problemet till läraren och utifrån det ställa sig frågande till varför barnet inte utvecklas. ”Det är ditt jobb som pedagog att utveckla barnet och om barnet inte utvecklas så är det pedagogen problem, inte elevens!” påpekar han.

Ett misslyckande kan bero på att det under programmet inte funnits något stöd hemma, menar en Reading Recovery lärare. Detta säger även ytterligare en klasslärare som berättade att en av hennes elever har haft Reading Recovery, men tagits ur programmet eftersom mamman inte fullföljde programmet hemma. Detta ledde till att platsen gavs till en annan elev istället. Ett misslyckande i programmet kan även bero på att barnet haft lite erfarenhet innan skolans start menar en annan intervjuad lärare.

För de som inte får möjligheten att gå programmet ges andra möjligheter. Rektorn poängterar att en bra klassrumsundervisning är mycket viktig för de eleverna som av någon anledning har kommit efter med läsningen.

Fördelar och nackdelar med Reading Recovery enligt pedagogerna

Alla informanter lyfter fram det faktum att Reading Recovery ger eleverna möjlighet till enskild undervisning på ett sätt som inte den vanliga klassrumssituationen kan erbjuda. De menar att de eleverna som behöver extra hjälp även får det i klassrummet, men inte i den utsträckningen som de egentligen skulle behöva och då kan Reading Recovery vara ett stort stöd.

”Här i klassrummet är han en av 30 barn och han kommer inte att få samma uppmärksamhet. Jag menar... jag kan inte ge honom det, jag kan bara ge honom lite extra hjälp och support”.

Gabrielle, klassrumslärare

En lärare ser det som en nackdel att eleven tas ut från klassrummet, men i det långa loppet ser hon ändå de fördelarna som den enskilda undervisningen ger.

”Man kan argumentera om nackdelarna med att ta ut någon från klassen, men i långa loppet så är det bättre med enskild undervisning, än det som jag som klasslärare för 28 barn någonsin kan erbjuda de barn, och detta får de genom programmet som de dessutom kan fullfölja.”

Catherine, klasslärare

De lärare som har elever i sin klass som går eller har gått i Reading Recovery har poängterat fördelarna med programmet. De har kunnat se de framsteg som eleverna har gjort under tiden de gått på Reading Recovery.

”Men han har utvecklats otroligt sedan han började där. Mycket stor skillnad så ja... det är absolut fantastiskt faktiskt.”

Danielle, klasslärare

Informanterna betonar att eleverna som tas ut till programmet tycker det är roligt. Nationellt Reading Recovery ansvarige menar att det är värdefullt för dessa barn att ha en vuxen ”för sig själva”. Han betonar också att läraren då får möjlighet att anpassa lektionen efter elevens behov och att det är detta som är den stora vinsten med Reading Recovery. Det är inget program som ska utgå från en viss inlärningsmodell eller ett visst teoretiskt förhållningssätt utan det ska utgå från var varje enskild elev befinner sig och vad den behöver för att komma vidare. Den nationellt Reading Recovery ansvarige menar också att det är en stor fördel att elevernas svårigheter åtgärdas i ett så tidigt stadium som möjligt då glipan mellan deras färdigheter och vad de övriga klassen kan fortfarande inte är så stor.

En Reading Recovery lärare menar att många elever tycker det är skönt att få komma till en enskild undervisningssituation. Detta gäller speciellt de elever som annars inte har några svårigheter med att lära sig. De eleverna är ofta frustrerade och ifrågasätter själva varför de inte utvecklas i klassrummet och varför de hamnar efter de andra eleverna. Först när de kommer till Reading Recovery kan de slappna av, börja läsa och själva märka att de gör framsteg.

När det kommer till nackdelar och negativa aspekter av Reading Recovery har informanterna svårt att se några sådana synvinklar. Något som många dock anser vara en nackdel är att programmet inte kan erbjudas till alla elever som egentligen skulle behöva det.

”Jag kan inte komma på några nackdelar av det som program bara det att vi inte kan låta fler barn ta del av det. Jag menar, det skulle vara fantastiskt om alla barn i klassen, om du förstår, om de skulle behöva den där extra förstärkningen kunde de få den, men i verkligheten så är det, jag menar, det kan bara finnas ett visst antal utbildade Reading Recovery lärare och de kan bara ta sig an ett visst antal elever.”

Danielle, klasslärare

Något som också nämnts av informanterna är att det är dyrt att finansiera Reading Recovery eftersom det är enskild undervisning. Detta kopplar många av informanterna ihop med att inte fler elever få ta del av Reading Recovery än vad som i nuläget erbjuds. Rektorn på en av skolorna berättar att de kan finansiera fyra platser på programmet. En av Reading Recovery lärarna nämner att programmet är beroende av föräldrarnas hjälp, vilket det i en del fall kan stå och falla på:

”Barnet och jag, vi både arbetar mycket hårt... det är väldigt få barn som faktiskt kommer hit och INTE gör sitt bästa. En halvtimme, eller, ofta är det lite mer än det till och med. Så, en halvtimme och det är ingen annan som kommer att göra deras arbete i en enskild undervisning situation. För många av barnen är den tiden precis så länge som de kan koncentrera sig. Och, om föräldrarna inte är stöttande, speciellt när programmet

är avslutat kan allt som de har lärt sig sakta försvinna för de måste få möjlighet varje dag att fortsätta att använda de strategier.”

Joanne, Reading Recovery lärare

Som vi nämnt ovan har det förekommit att barn tagits ur programmet då det inte skett någon uppföljning i hemmet.

Pedagogernas teorier om orsaker till uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter

Samtliga informanter anser att det finns fler än en orsak till att elever hamnar i läs- och skrivsvårigheter. Två av informanterna ger svar som har med hjärnan att göra, att det är något i hjärnan som bidrar till att problemen uppstår.

Dessa två lärare menar att läs- och skrivsvårigheter är något som barnet föds med och menar att det är gener som orsakar svårigheterna. De andra pedagogerna har gett svar som tyder på att de anser att läs- och skrivsvårigheter är något som eleven förvärvar under sina första år.

En rektor menar att svårigheterna har att göra med barnens tidiga erfarenheter av böcker. Hon menar att orsakerna till problemen kan vara att föräldrarna inte har läst böcker för barnen eller inte tagit med barnen till biblioteket. En klasslärare är tydlig med att hon grundar sina åsikter på undersökningar som har visat på att ju mer ett barn får ta del av högläsning i hemmet innan skolstart, desto mer lär de sig senare. Samma lärare påpekar även att svårigheterna kan bero på att barnen inte fått tillräckligt många tillfällen i skrivandets och talets värld hemma. Detta påpekar fler pedagoger, och de kommer i sina diskussioner då in på att orsakerna till läs- och skrivsvårigheter kan bero på att barnen är svaga i sitt hemspråk. Om barnet inte har det korrekta språket så kommer de inte heller att kunna skriva korrekt.

Hörselnedsättning är en annan faktor som två av lärarna lyfter fram.

”En lite pojke som det slutade väl med, missade väldigt mycket av skolan i början eftersom han hade dålig hörsel. På grund av det missade han första årets läs- och skrivundervisning, han missade väldigt viktiga saker som till synes, för honom var det viktigt så, det var som ett pussel, jag tänker ofta att det är som ett pussel där en bit fattas. Så vi får hitta den och sätta dit den.”

Martha, Reading Recovery lärare

En av lärarna som lyfter fram hörselnedsättningarna som en faktor menar att de barn som har någon form av hörselskada, avkodar det som de hör men på grund av sin hörselskada skriver de inte rättstavat eftersom de skriver det som de själva hör. På så sätt är det inte deras avkodning som är fel, även om det är det första som man tror att det beror på.

Den nationellt Reading Recovery ansvariges åsikter skiljer sig mycket från de övriga informanternas svar. Han menar att det ofta är skolsystemet och undervisningen som gör att en elev inte lär sig läsa. Som lärare är det viktigt att man försöker gå vidare med en elevs läs- och skrivutveckling och inte bara försöker hitta de faktorer som svårigheterna beror på:

”Du kan driva dig själv till vansinne med att försöka lista ut varför detta barn inte lär sig att läsa, men det hjälper inte honom att lära sig läsa. Så, det är bara att få det gjort.”

Mike, Nationellt Reading Recovery ansvarig

Både den nationellt Reading Recovery ansvarige och den rektor som intervjuats menar att man som lärare inte kan ändra på det faktum att eleverna kommer från skilda bakgrunder utan att man måste arbeta utifrån var varje elev befinner sig.

”I Nya Zeeland fokuserar vi mycket på var eleverna befinner sig och lägger in resurser, och vi säger inte att detta barn aldrig kommer att lära sig på grund av en dålig uppväxt. Vi kollar på de strategier som vi som lärare kan använda i våra klassrum för att påbörja detta barns litterära resa. (---) Vi kan inte göra något åt deras redan tidigare erfarenheter men vi kan med säkerhet i vår undervisning läsa kontinuerligt under dagarna när de är i skolan.”

Kayla, Rektor

Samma sak menar Nationellt Reading Recovery ansvarig då han belyser

”Du kan inte ändra ett barns sociokulturella bakgrund, du kan inte ändra dess socioekonomiska status men du kan ändra hur de tänker när de är med dig, så du får arbeta med det som du kan ändra.”

Mike, nationellt Reading Recovery ansvarig

Han menar att när man använder Reading Recovery som metod behöver man inte ha en generell definition på orsak till läs- och skrivsvårigheter utan man kan se det som något individuellt för varje elev.

En pedagog tar upp att svårigheterna kan bero på att barnet har dåligt minne, vilket leder till att det blir svårt att skriva och läsa. Man måste kunna memorera hur bokstaven ser ut för att sedan kunna få ned den på papper.

Den nationellt Reading Recovery ansvarig menar att svårigheten faktiskt också kan bero på att själva läsandet och skrivandet i sig som processer är otroligt komplexa och svåra. En av faktorerna kan faktiskt vara att barn är just barn och att det är så mycket mer som lockar barnen ifrån just läsandets och skrivandets värld.

Observationer

Vi kommer nu att presentera resultatet av de observationer vi gjort på de två skolor där studien utförts. När det kommer till observationerna av Reading Recovery lektionerna har vi haft specifika utgångspunkter. Vi har velat få svar på hur lektionen genomförs, hur den dokumenteras och hur lärarens förhållningssätt till eleven är under lektionen.

Sammanfattning av Observation Survey observation

Studierektorn inleder mötet med att uppmärksamma och gratulera barnet som nyss har fyllt 6-år, vilket är anledningen till att hon är där för att göra testet. Flickan ser stolt ut och verkar se detta som ett högtidligt tillfälle. Studierektorn och eleven sitter bredvid varandra.

Studierektorn börjar med att ta fram en bok som tillhör momentet concept about print. Boken introduceras genom att de talar om framsidan och studierektorn börjar sedan ställa frågor kring titeln och författaren. Allt eftersom boken läses ställs frågor om boken enligt en speciellt utformad mall konstruerad för Observation Survey. Allt eftersom eleven svarar på frågorna markerar studierektorn i ett protokoll i fall eleven svarar rätt eller ej. Boken är klurig då texten inte förhåller sig som en text förväntas göra i en vanlig bok. Till exempel kan orden vara felstavade, omkastade eller uppochner, vilket eleven skall klura ut. Eleven visar med miner

och kroppsspråk att detta är lätt och roligt. Eleven får också frågor som berör skiljetecken och läsriktning.

Nästa moment är att ta reda på vilka bokstäver i alfabetet som eleven kan. Även här markeras de bokstäver som eleven kan. När det momentet är avslutat går de vidare till att läsa lösryckta ord. Eleven läser orden och vissa ord kan eleven inte avkoda vilket studierektorn uppmärksammar genom att på ett vänligt sätt säga till eleven att hoppa över och fortsätta.

Efter detta ber studierektorn eleven att skriva ner alla ord som hon kan. Eleven börjar skriva med stor entusiasm och visar att hon tycker att det är spännande att få visa vad hon kan. Efter ett tag ber hon eleven att på ett nytt papper skriva redan förutbestämda meningar. Detta leder till att nya ord som eleven kan skriva upptäcks och fylls i på det andra pappret. Till skillnad från de tidigare momenten rättas elevens egna text när testet är slut och eleven har gått.

Förhållningssätt under Observation Survey

Eftersom detta test endast var till för att se vad eleven kunde, var det sakligt och de fel som gjordes uppmärksammades inte under testets gång. Studierektorn var mycket vänlig och bemötte flickan som testades på ett lugnt sätt men det märktes tydligt på flickan att det var första gången hon var i den här situationen då hon var ganska tyst och reserverad. Som nämns ovan ville studierektorn göra detta till ett högtidligt tillfälle istället för en spänd situation.

Sammanfattning av observationer av Reading Recovery lektionerna

På båda skolorna kommer eleverna till Reading Recovery lärarens rum. Eleven börjar med att läsa boken den har haft i läxa från gårdagen. Det finns en magnetavla med bokstavsmagneter. Från texten som de läser tar läraren ett ord som de laborerar med på magnetavlan. De använder de färgglada bokstäverna och barnet får läsa ordet och laborera själv. När de går tillbaka till bordet är det dags för läsning i böcker. Eleven läser två bekanta böcker.

När de läst klart är det dags för den skrivande delen av lektionen. Läraren frågar om eleven har varit med om något eller har några planer som den skulle vilja skriva om. Under ett lektionstillfälle baserades meningen inte på en upplevelse utan på en text ur boken de läst. Texten skrevs upprepande gånger av eleven i samtliga lektioner. Läraren uppmanar eleven att skriva så mycket som möjligt själv och tuschpennor användes samt klisterlappar istället för radergummi. För att ta reda på hur ett ord stavas användes uttjundning av ordet.

I samtliga fall har det sista momentet varit att introducera dagens läxa vilket alltid var bok, oftast obekant för eleven. När en ny bok presenterades bläddrade de först igenom böckerna, pratade om illustrationerna och vad de föreställde. De pratade även om titel och författaren. Vid ett tillfälle introducerade en bok som för eleven var en nivå högre än vad eleven befann sig på. Detta talade läraren om genom uppmuntrande ord att eleven skulle klara detta.

Förhållningssättet under Reading Recovery lektionen

Läraren och eleven hade under samtliga fall ett avslappnat sätt till varandra och de skrattade ihop. Lärarna gav mycket beröm till eleven när den klarat något och de uppmuntrades till att ta sig igenom svåra uppgifter. Om eleverna misslyckades uppmanade läraren eleven på ett avslappnat sätt att finna koncentrationen igen. Exempel på vad som sades var "Come on, girl!" "I know you can" "Oh, not that mistake again!" Hon höll hela tiden en skämtsam och kamratlig ton.

Dokumentation av lektionerna

Lärarna hade en kopierad stencil där de fyllde i hur dagens lektion hade sin gång och hur det gick. Lärarna skrev vilka ord de laborerat med, vilka ord eleven hade problem med när de läste och hur problemen visade sig. De skrev också upp meningen som eleven själv hade varit med och konstruerat.

Skillnader mellan de två lärarnas arbetssätt

Lektionerna hade samma upplägg och ordningsgång i samtliga fall. Lärarnas arbetssätt påminde på många sätt om varandras. En av lärarna jämförde sina elevers framgångar. Detta gjordes genom att hon hade teckningar på väggen som innehöll de ord som eleverna kunde skriva självständigt. Under lektionsförloppet visade hon eleven hur många fler ord en annan elev på programmet kunde skriva. Läraren uppmuntrade flickan att lära sig nya ord och bad henne titta på en annan elevs teckning där många ord nu var uppskrivna. ”Se så duktig han är, du kan väl klara minst lika många eller hur?” Detta förekom inte i den andra lärarens undervisning.

8. Analys och diskussion

Reading Recovery i praktiken

På båda skolorna används Observation Survey som verktyg för att bestämma vilka elever som skall få möjlighet till Reading Recovery. Observation Survey kan ses som ett normerande testredskap efter vad Sahlström/Pehrson (1999) karakteriserar som just normerande. De delmoment som testet består av bygger på uppgifter som har ett enda rätt svar och testerna tar inte heller någon hänsyn till elevens egna tankar om sin läsning. Detta är två faktorer som är kännetecken för normerande test. Risken med sådana tester kan vara att det inte ges en tillräckligt bred bild av elevens utveckling. Vi uppfattade de strikta rättningsmallarna under Observation Survey som delvis hämmande för ett brett perspektiv av elevens kunskaper. Det dokumenterades ingenting om elevens inställning till läsandet eller skrivandet eller om hon hade gjort några genomgående fel. Det går att se både fördelar och nackdelar med normerande tester beroende på vad som vägs in i begreppet läsutveckling. På den skolan där vi följde en Observation Survey betonade studierektorn som utförde testet att det var viktigt med ett objektiva resultat. Hon menade att testet blir ännu mer standardiserat då hon själv utförde alla tester och vägde in samma faktorer i alla resultat.

Våra studier har visat att det program Clay utformade på 1970-talet fortfarande har samma struktur. Den enligt mall utformade Reading Recovery lektionen följes på båda skolorna där observationerna utfördes. De två lärare vi observerade gjorde två mycket snarlika lektioner, vilket visar på att det är kontrollerade former som styr lektionens utformning. Den nationellt Reading Recovery ansvarige på universitetet menar att lärarna till viss del kan individualisera och anpassa lektionen efter den elev som de för tillfället arbetar med. Dock får anpassningarna inte ta över de redan bestämda delmomenten i lektionen. På så vis handlar individualiseringen endast om att välja de böcker som passar eleven. Vi anser att möjligheten att anpassa det arbetssätt som passar eleven bäst är mycket begränsad, då undervisningen måste ske inom en färdig ram.

I enighet med vad Clay (2003) planerade träffade eleven Reading Recovery läraren en halvtimme varje dag. Så var fallet på båda skolorna och det var också vad informanten på Reading Recovery centrum menade att det skulle vara. Till skillnad från Clays avsikt om att det skulle ta 12-15 veckor att ta sig igenom programmet menade de intervjuade att eleverna hade 20 veckor på sig. Många av eleverna behövde också den tiden för att uppnå den läsnivå som de övriga eleverna låg på. En teori om varför barnen behöver mer tid än vad Clay tänkt sig skulle kunna härledas till vad Myrberg (2001) menar. Han tar upp att det samhälle vi lever i påverkar de krav som ställs på läs- och skrivförmågan. Det skulle alltså kunna innebära att de läskrav som ställs på 6-åringar i Nya Zeeland har ökat sedan 1970-talet då Clay utformade Reading Recovery programmet.

Eftersom *Board of Trustees* beslutar om var skolans resurser skall placeras, blir det även de som bestämmer i fall Reading Recovery skall vara en resurs på deras skola. Vi ställer oss frågande till hur mycket kunskap och erfarenhet dessa föräldrar har när det kommer till vilka teorier och aspekter som ligger till grund för pedagogiska åtgärder när det kommer till läs- och skrivsvårigheter. Det vi anser kan vara en risk är att föräldrarna ser mer till kostnaderna än vad de ser till den verkan som metoden ger. Med stöd från vad en av våra informanter säger menar vi att det kan vara andra medlemmar i Board of Trustees som ser de stora kostnaderna som ett hinder för att använda Reading Recovery. Vi ställer oss frågande till att elevens framsteg och framgång skall stå i kontrast till ekonomiska frågor.

När det kommer till inlärningsteorier som används i undervisning, menar den nationellt Reading Recovery ansvarige att man inte kan väva samman programmets undervisning med någon speciell teori, utan man utgår från det enskilda barnets tankar och tankesätt. Vi kan dock se tendenser från både top-down och bottom-up teorierna. Vi ser delar från top-down då böckerna presenteras och läses på ett sätt som kan härledas till Whole Language perspektivet: Boken introduceras genom att lärare och elev samtalar kring bilderna i boken och diskuterar möjlig handling. Boken läses sedan tillsammans med läraren och pauser tillåts för eftertanke kring handlingen. Ur ett bottom-up perspektiv arbetar de även med enstaka ord och dess bokstäver. De ljudar ut och skriver ord samt arbetar med strategier som för barnet är viktigt för att bli en självständig skrivare och läsare.

Trots att den nationellt ansvarige för Reading Recovery menar att man bör bortse från alla teorier och se till det enskilda barnet så kan man ur Clays ord tolka ett top-down perspektiv då hon menar att barn utvecklas i sin läsning då de får upptäcka och utforska ord i en sammanhängande skrift (Clay 2003). Taube (2007) tar upp att läsningen ur ett top-down perspektiv skall bygga på ett sammanhang så att de ord som läsaren läser kan tolkas i relation till den kontext som de står i. Dock betonar top-down metoden att orden redan skall vara bekanta för barnet, vilket inte Clay tar upp som förutsättning för att en god läsutveckling skall ske.

Glentow (2006) anser att en fördel med enskild undervisning tar sig uttryck genom att eleverna inte behöver konkurrera med andra barn om lärarens uppmärksamhet. Genom en analys av vad vi observerade hos en av lärarna har vi dock kunnat urskilja en viss form av jämförelse i hennes pedagogik. Vi syftar då på de teckningar som fanns på väggen som symboliserade alla de ord eleverna på programmet kunde skriva. Detta kan ses som negativt om barnet inte klarar av den press och stress som det kan innebära med att bli jämförd, samtidigt som vissa barn kan se de duktigare barnens med goda resultat som förebilder.

Uppföljningen av de elever som gått på Reading Recovery får klassläraren ansvara för, vilket går emot Clays (2003) tankar om den fortsatta kontakten som Reading Recovery läraren bör ha med eleven. Detta anser vi kan härledas till bristande resurserna i skolorna för att kunna nyttja programmet i den utsträckning som pedagogerna önskar.

Vi ställer oss frågande till hur väl ett barn som fått 30 minuter daglig undervisning är rustad för förändringen som det innebär att återigen vara en i klassen. Målet med Reading Recovery är att eleven skall tillämpa sina nyvunna strategier för utvecklas självständigt, men samtidigt kan det vara en chock för eleven att inte få den enskilda undervisningen längre. Den kontrast som blir mellan att eleverna går från daglig enskild undervisning till enbart klassundervisning är något som kan uppstå i praktiken som följd av otillräckliga resurser vilket i teorin inte var Clays tanke. Barnen får enligt några av våra informanter stöd efter programmets avslutning, men det sker i många fall i den mån som är rimlig i en helklassituation.

Fördelar med programmet kan de tillfrågande pedagogerna utan problem reflektera över men då det kommer till nackdelar med programmet har informanterna svårt att se några sådana aspekter. Den dominerande faktorn är av ekonomisk art som påverkar antalet elever som kan få möjlighet till Reading Recovery. De nackdelar som pedagogerna nämner har i sig ingenting med programmets utformning att göra. Deras svar tyder snarare på att de tycker att det är positivt med programmet då de vill göra det tillgängligt för alla barn som behöver. En informant såg det som en nackdel att eleverna exkluderades från klassrummet men menade å andra sidan att de fördelar som detta förde med sig vägde upp. Varför fördelarna var fler än nackdelarna i samtalet vi hade kan bero på att lärarna ser de enorma framsteg barnen gör under programmets gång samt att barnen visar en entusiasm och glädje inför lektionerna.

Deras lust att lära trots att de lämnar sin klass, anser den nationellt Reading Recovery ansvarige beror på att de fortfarande är unga då de går till Reading Recovery. Han menar att ju äldre eleverna blir, desto känsligare blir det att misslyckas. Ytterligare en anledning till att pedagogerna har svårt att se nackdelar med programmet är att Reading Recovery inte är en obligatorisk metod utan något som skolorna själva väljer. Om skolorna inte hade haft Reading Recovery hade antagligen svaren sett annorlunda ut. Reading Recovery är inte bara positivt för de barnen i behov av stöd utan det är även en stor resurs för de arbetande pedagogerna på skolan då de får hjälp med de svåraste eleverna av utbildade pedagoger.

Sammanfattning

Testet som används i Observation Survey är av normativ karaktär och barnens egna tolkningar och tankegångar tas det ingen hänsyn till. Reading Recovery lektionen har en bestämd struktur som skall arbetas efter. Vi anser att detta arbetssätt ger lite utrymme till individualisering och anpassning efter det enskilda barnet. Tidslängden för programmet är vad Clay sagt 12-15 veckor men i skolorna ser man ett behov av 20 veckor. Detta kan bero på att samhällets krav på läs- och skrivkunnighet har ökat vilket leder till att det krävs mer av barnen. Nationellt Reading Recovery ansvarige uttalar sig om att det inte går att koppla någon specifik inlärningsteori till programmets utformning, men i praktiken har vi kunnat se hur de båda metoderna top-down och bottom-up används medvetet. De flesta barn återgår till klassrummet i bra form och kan fortsätta och följa undervisningen i takt med de andra eleverna. Även fast de flesta utvecklas framgångsrikt frågar vi oss hur barnen känner inför uppbrottet av den dagliga enskilda undervisningen. Reading Recovery är en frivillig metod som inte bara gynnar eleverna som behöver stöd, utan även lärarna då de får hjälp av utbildade pedagoger med de barn som anses vara i behov av mycket stöd i sin läs- och skrivutveckling.

Förhållandet mellan Reading Recovery och pedagogernas syn på uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter

Som framgår av resultatet har det funnits en variation av pedagogers syn på orsaker till läs- och skrivsvårigheter. I enighet med vad Konza (2006) menar anser också pedagogerna att det sällan finns en enda faktor som ger upphov till läs- och skrivsvårigheter, utan flera orsaker i kombination. Här nedan kommer vi att redogöra hur man på olika sätt kan se ett samband mellan vad pedagogerna menar är orsaken till läs- och skrivsvårigheter och Reading Recovery metoden.

Något som inte dyker upp i klasslärares svar är lärarens roll i elevens utveckling. Ingen av dem betonar att svårigheterna skulle kunna bero på att pedagogens undervisning inte passar eleven. De betonar snarare att det inte finns möjlighet för dem att hjälpa alla elever så mycket som det skulle behövas, vilket vi kan koppla till att de på de här skolorna har valt en exkluderande undervisning för barn i läs- och skrivsvårigheter. Genom att använda Reading Recovery ändrar man inte klassrumssituationen utan tar istället ut eleven för vidare åtgärder. Myrberg & Lange (2006) betonar vikten av klasslärares medvetenhet när det kommer till val av metoder för läs- och skrivinlärningen, vilket även rektorn påpekar då hon menar att klassläraren är nummer ett för barnens utveckling i skolan.

Reading Recovery är en andra chans vilket betonas i ”Something extra”. Reading Recovery ansvarig tar upp att den första chansen är i klassrummet hos klassläraren. Dock ser inte lärarna det som ett misslyckande från deras sida när ett barn får Reading Recovery. Vi vill ifrågasätta varför den andra chansen inte ges i klassrummet, eller varför inte klassläraren får en andra chans att lära barnet läsa och skriva. Som det ser ut idag påverkar den andra chansen

endast det enskilda barnet och inte den övriga miljön i skolan, vilket tyder på att svårigheterna ligger hos det enskilda barnet. I förlängningen leder detta till att det är eleven som förväntas anpassa sig till klassrumsmiljön och inte tvärtom.

Hemmet har varit en faktor som tagits upp och särskilt nämnts av Reading Recovery lärarna. De menar att läs- och skrivsvårigheter kan bli en konsekvens av en litterärt fattig uppväxt så väl i hemmet som i förskolan. Rektorn tar upp en undersökning som menar på att ju mer ett barn läses för, desto mer kommer de att kunna ta till sig senare i sitt lärande. Jennings & Caldwell m.fl. (2006) är några av dem som tar upp det faktum att barns tidigare erfarenheter av böcker kan komma att påverka barnets fortsatta läs- och skrivutveckling. Anledning till att detta kan leda till läs- och skrivsvårigheter är att barnet aldrig fått en chans att uppleva meningen med det skrivna språket (ibid.). Denna orsak kan man koppla till att man i Reading Recovery strävar efter att åtgärda elevens svårigheter genom en mångfald av läsupplevelser. I programmet understryks hemmets betydelse som förutsättning för elevens framgång. Detta blev extra tydligt då ena skolan vi besökte faktiskt skrev kontrakt med de föräldrar vars barn gick på Reading Recovery att läsning skulle ske varje kväll.

De informanter som nämner hemmets tidiga betydelse som en betydande orsak kan sättas i kontrast till vad rektorn samt Reading Recovery ansvarige menar, då de påpekar att man som lärare inte kan påverka vad som redan har skett, utan man måste se till vad som kan göras här och nu. Reading Recovery fungerar på det sätt att man som lärare utgår från vad eleven kan och var den befinner sig för att sedan föra eleven framåt.

Andra skäl till orsaker i barnens läs- och skrivutveckling enligt informanterna har uttryckts i form av komplikationer i hjärnan. Deras teorier om varför eleverna inte lär sig läsa och skriva härleder vi till dyslexi och dyslektiska tendenser. Deras svar i koppling till vad vi i vår teoretiska bakgrund tar upp om dyslexi, kan förstås som att elevernas svårigheter inte beror på sociala eller sociokulturella omständigheter (Höien & Lundberg 1999).

Reading Recoverys syfte och mål är att eleverna skall finna användbara strategier i sin läsning och skrivning. Detta har i våra observationer visats tydligt då eleverna får öva på att bli självständiga läsare och att finna strategier för att ändra sitt nuvarande tankesätt till ett mer effektivt tillvägagångssätt. Som Reading Recovery lärare arbetar man enskilt med barnets inre utveckling för att kompensera de svårigheter som har uppvisats.

Att hörseln kan vara ett sinne som orsakar läs- och skrivsvårigheter har tagits upp av informanterna. Hörselnedsättningarna kan när de upptäcks åtgärdas men efteråt har barnen fortfarande svårigheter eftersom de missat en stor del av undervisningen under tiden deras hörsel var nedsatt. Problemet med hörselskador och hörselnedsättningar kan kopplas samman med vad som framkommer i konsensusrapporten (Myrberg & Lange 2006) då en forskare menar att hörselnedsättningar i barndomen ofta leder till en bristande fonologisk medvetenhet som i sin tur påverkar läs- och skrivförmågan.

De ovan nämnda barnen behöver hjälp att ta igen det som de missat. Det kan härledas till vad en Reading Recovery lärare menar då hon talar om de barn som har förutsättningar för att läsa men som kommit efter av någon annan anledning. De upplever ofta en stor frustration i klassrummet. Reading Recovery läraren menar att det är skönt för dem att få komma till en enskild undervisning där de tydligt ser att de lär sig. Vad hon säger kan kopplas till Matteuseffekten som många forskare tar upp som en orsak till läs- och skrivsvårigheter. Matteuseffekten innebär (Myrberg 2001) att de elever som har svårt för att läsa undviker allt vad läsning innebär och de som kan läsa läser mycket och går framåt i sin läs- och skrivutveckling. Denna Reading Recovery lärare betonar att enskild undervisning då blir ett

sätt att komma runt problemet med Matteuseffekten då barnet får det stöd som behövs för att komma i kapp de andra i klassen.

Sammanfattning

De klasslärare som intervjuats nämner inte att deras undervisning kan vara en orsak till elevers svårigheter. Detta skulle kunna tolkas som en anledning till att de ställer sig positiva till en metod som åtgärdar barnets svårigheter utanför klassrummet. De menar att de hjälper varje elev så mycket det går men de anser att de inte kan ge den tid och slagkraftighet åt ett barn i behov av extra stöd som Reading Recovery kan erbjuda. Några faktorer som däremot nämns som orsaker till läs- och skrivsvårigheter är upplevelser med böcker och ett litterärt hem. Detta är delar av barnets läsutveckling som Reading Recovery innefattar: Barnet får ta del av många böcker, både i skolan och hemma. På så vis går det att se ett samband mellan att metoden har valts på skolan och att pedagogerna ser den som ett positivt arbetssätt.

Reading Recovery ur ett sociokulturellt perspektiv

Centrala aspekter i det sociokulturella perspektivet är att ett lärande sker i ett sammanhang och i den miljö vi lever i (Liberg 2006). Här nedan vill belysa och koppla Reading Recovery till olika delar ur det sociokulturella perspektivet.

Reading Recovery i sig är en enskild undervisningssituation där den enda kontext som eleven ingår i är den mellan lärare och elev. Det faktum att eleven tas ur sitt sammanhang, nämligen klassrummet kan kritiserats utifrån ett sociokulturellt perspektiv då det inte längre är en naturlig miljö för barnet. Å andra sidan sker lärandet tillsammans med Reading Recovery läraren och dennes kunskap blir elevens redskap för att nå nästa steg i sin utveckling. Detta kan härledas till sociokulturalismens betydelse av redskap som är något som används för att föra människan framåt i sin utveckling (Säljö 2003). Vad han menar är att behovet av att använda redskap inte är något biologiskt betingat utan väcks genom vår interaktion med andra. Redskapen används i den mån vi behöver för att klara av och utvecklas i vår dagliga verksamhet. Vi menar att den enskilda undervisningen alltså kan tolkas som ett redskap för elevens framtida klassrumsundervisning. På så sätt är Reading Recovery ett redskap för att kunna fungera i det sammanhang som är barnets utgångspunkt. Det finns alltså två sätt att tolka huruvida Reading Recovery påverkar det sammanhang som elevens lärande sker i. Det ena synsättet är att programmet exkluderar eleven från sitt sammanhang med den övriga gruppen och det kan leda till att eleven går miste om det samspel som skulle kunna ske mellan denne och den övriga gruppen. Ett annat sätt att se på det är att Reading Recovery fungerar som ett redskap för att utveckla barnets läs- och skrivstrategier så att det klarar av att både ta del av kunskap och dela med sig av sin egen i det samspel som sker i klassrummet.

Vygotskij (Lindqvist 1999) menar att det finns två dimensioner av människans lärande. Den ena dimensionen är det stadium där individen själv kan klara av att lösa uppgifter och klara de utmaningar den ställs inför. Den andra dimensionen är den Vygotskij kallar för den närmsta utvecklingszonen. I den sistnämnda klarar människan med vägledning och hjälp från någon annan av att lösa den utmaning som den ställs inför. I Reading Recovery är läraren den vägledare som eleven behöver för att ta till sig ny kunskap. Vygotskij menar att det som ett barn klarar med hjälp av någon annan idag, klarar den självständigt av imorgon. Detta kan förtydligas med att om barnet med handledning får arbeta i sin närmsta utvecklingszon leder det så småningom till att den utvecklas till att klara uppgiften på egen hand. I Reading Recovery utgår man från vad barnet kan när de kommer till programmet för att sedan ta barnet vidare i dennes utveckling (Clay 2003). Alltså ska barnet tillgodogöra sig strategier

genom att klara av uppgifter tillsammans med läraren för att med tiden kunna utföra dessa tekniken på egen hand.

Den nationellt ansvarige för Reading Recovery menar att programmet i grunden inte vilar på någon lärandeteori. Man ska som Reading Recovery lärare se till vad varje enskilt barn behöver för att utvecklas. Han menar att det går att se spår av ett sociokulturellt lärande men i grund och botten bygger programmet på en psykologisk teori då man ändrar barnets tänkande. Som både rektorn och den nationellt ansvarige har uttryckt kan man inte ändra ett barns sociokulturella bakgrund eller socioekonomiska status. Det väsentliga är att fokusera på det som är möjligt att påverka. Säljö (2003) menar att den kommunikativa tradition som skolan vilar på för många barn kan verka främmande och i viss mån kan det skapa svårigheter för en del barn. Detta kan förtydligas med vad Björk & Liberg (2006) menar då de påpekar att de barn som kommer från en bakgrund som skiljer sig från skolans läs- och skrivmiljö ofta känner sig främmande där, vilket kan skapa svårigheter. För att återkoppla till vad informanterna uttryckt är det då skolans uppdrag att fokusera på vad de kan göra för att hjälpa de här eleverna att utvecklas i önskvärd riktning. Genom detta synsätt blir Reading Recovery en metod för att utveckla eleven så att den kan samspele och fungera i skolans miljö.

Som Bursuck & Damer (2007) beskriver har det förr funnits en uppfattning om att läsning är något som kommer naturligt om barnet befinner sig i en litterär miljö. Detta har på så sätt lett till att barn i svårigheter inte får adekvat stöd. Reading Recovery är ett program för tidiga åtgärder som har som avsikt att fånga upp elever så tidigt som möjligt. Som den nationellt ansvarige har poängterat är det en fördel att eleverna fångas upp så tidigt som möjligt då avståndet fortfarande inte är så stort mellan eleven i svårigheter och den övriga klassen. Detta kan kopplas till att Reading Recovery är ett intensivt program då eleverna ska uppnå den övriga klassens nivå. Man måste då ha i tanken att den övriga klassen också förflyttas framåt under tiden som eleven är på Reading Recovery. På det viset går det att se ett samband mellan det sätt som Reading Recovery är konstruerat och det som Vygotskij menar till skillnad från Piaget att det inte går att invänta mognad för undervisningen. Mognad är alltså enligt Vygotskij något som uppkommer ur undervisningen och därför går det inte att se dessa två faktorer som två åtskilda.

Sammanfattning

Slutligen vill vi poängtera att med sociokulturella glasögon på kan Reading Recovery metoden uppfattas som ett redskap som eleven behöver för att utveckla barnets läs- och skrivförmåga samt att undervisningen kan härledas till uttrycket vad individen tillsammans med en annan klarar av idag, klarar den av på egen hand imorgon. Arbetet under lektionstillfällena kan ses som vad Vygotskij menar som den potentiella utvecklingszon då barnet förs framåt i sin utveckling med lärarens hjälp. En negativ aspekt kan dock ses ur det sociokulturella perspektivet när eleven exkluderas ur sin sociala miljö för att få individuell undervisning, men hand i hand med Vygotskijs tankar om mognad och undervisning finns det inom Reading Recovery metoden inte ett *vänta och se* tänkande utan man hjälper eleverna att nå den kunskapsnivå som förväntas. Att man tas ur klassen kan kopplas ihop med de psykologiska tankegångarna den nationellt ansvarige menar då han talar om att metoden främst ska inriktas mot elevens inre tankeprocesser.

11. Summering

Vårt syfte har varit att undersöka och beskriva hur metoden Reading Recovery används på Nya Zeeland. Vi vill återkoppla till vårt syfte genom att på ett kortfattat sätt vad vi i rapporten kommit fram till utifrån våra frågeställningar.

I denna forskningsrapport har vi kommit fram till att Reading Recovery är en metod som än i dag fungerar så som Marie Clay utformade den på 1970-talet. Programmet följer en strikt ram som ger pedagogen lite utrymme till att själv utforma sin undervisning. Vi har även kommit fram till att programmet ses som en stor tillgång på de skolor som vi har besökt. Alla informanter har varit positiva till metoden som helhet. Det är dock ett dyrt arbetssätt för skolorna vilket leder till att alla barn som behöver inte får chansen att få den hjälp som programmet innebär.

Vi har även kommit fram till att pedagogernas syn på uppkomsten av svårigheter kan sammanfalla med det som Reading Recovery har som syfte att åtgärda. Pedagogerna ser i många fall barnet som bärare av problemet vilket kan sammankopplas med hur Reading Recovery är uppbyggt då det utgår från enskild undervisning.

Slutligen vill vi även framföra att det går att tolka Reading Recovery utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Ett flertal moment kan ses i ljuset av inriktningen, framför allt kan den enskilda undervisningen tolkas som ett arbete i den närmsta utvecklingszonen då barnet med hjälp av läraren förs framåt i sin utveckling. Reading Recovery är ingen långvarig enskild undervisning. Lektionerna är 30 minuter om dagen under en begränsad tidsperiod och kan därför ses som ett redskap för att kunna tillgodogöra sig det lärande som sker i klassrummet tillsammans med de andra eleverna.

12. Relevans för läraryrket

Här nedan vill vi koppla vår studie till det bildningsuppdrag vi som pedagoger i svenska skolan har. Vi kommer att diskutera vad som är tänkvärt och användbart för läraryrket i relation till de resultat vi fått fram i undersökningen.

Vi anser att tidigt upptäcka och ge stöd förbättrar chanserna för en fortsatt framgångsrik läs- och skrivutveckling. Genom att kartlägga och sedan medvetet arbeta med de barn som behöver riskerar man inte att få en vad de i konsensusrapporten Myrberg & Lange (2006) kallar för en "låt gå pedagogik".

I Ipo94 betonas att särskilt stöd skall ges till de barn som är riskzon för att inte uppnå de satta målen. En metod som Reading Recovery är ett medel för att hjälpa de barn som mest behöver stöd. Det är dock viktigt att man har möjlighet att se till behovet hos barnen och inte till ekonomin när man väljer ut antalet elever som ska få tillgång till programmet om man väljer att använda en metod som den här.

Att följa upp den litterära utvecklingen hos eleverna är viktigt för hela skolgången i alla ämnen vilket understryks i kursplanen för svenska i grundskolan. Att hantera språket så väl skriftligt som muntligt är en förutsättning inte bara för skolgången utan för att fungera väl i vårt samhälle. Med Observation Survey och Reading Recovery uppmärksammar man läsningen och skrivningens betydelse, vilket vi tror påverkar barnens inställning till betydelsen av att kunna läsa och skriva. Vi anser att om barnen får en positiv bild till att läsa och skriva blir de även mer intresserade och engagerade.

Oavsett vad man tycker och anser om Reading Recovery som metod tror vi att det är värdefullt för pedagogerna att veta att det finns en metod som regelbundet används och en tillgänglig lärare för samtal och utbyte av idéer. Vi tror att det skapar en trygghet i arbetslaget att veta vilka metoder man ska ta till då en elev uppvisar svårigheter. Att ha en tydlig och regelbunden kartläggning skapar också en trygghet för pedagogerna då risken för att förbise ett barn i svårigheter är mindre. Det är viktigt att man som pedagog vet att man inte är ensam i sitt bildningsuppdrag. Kommunikation och samarbete är viktiga komponenter för ett lyckat arbete.

Att ge barnet strategier för sitt läsande är således en viktig faktor för att stärka barnets självkänsla. Dock är det relevant att som pedagog se helheten av barnets situation och fråga sig var svårigheten kan härledas till. Att få en bild av problemet är viktigt för att kunna avgöra vad som behöver åtgärdas i barnets tillvaro.

Reading Recovery är en metod som är utformad och utarbetad i Nya Zeeland. Det är möjligt att man inte kan använda metoden helt och fullt i den Svenska skolan, då vårt skolsystem skiljer sig från det Nya Zeeländska. Båda ländernas styrdokument berör dock de grundläggande förutsättningarna för skolundervisningen (läroplanen) samt vilka mål som eleven skall uppnå i skolans ämnen. Vi håller delvis med om vad den pedagogiska forskaren i Konsensusrapporten (Myrberg & Lange 2006) menar då han anser att Reading Recovery inte går att direktimportera till Sverige. Metoden är som sagt anpassad och utformad till Nya Zeelands skolsystem som skiljer sig från det svenska då de till exempel börjar skolan vid 5-års ålder med rullande skolstart, vilket gör det svårt för oss att anpassa eftersom svenska barn börjar skolan vid 7-års ålder på en och samma dag på hösten. Dock finns det många användbara tankegångar som kan urskiljas ur den pedagogik som används. Genom att ta del av samt välja ut de väsentliga och för oss användbara delarna från Reading Recovery kan vi

pedagoger i Sverige på bästa sätt fortbilda och utveckla vår verksamhet för att nå ett så framgångsrikt resultat som möjligt.

Vi vill avslutningsvis knyta an till vad vi skrev i vår inledning, som berör vikten av att man som pedagog i skolan har den kompetens som krävs för att främja en god läs- och skrivutveckling i sitt arbete med barnen. En fördel i ett pedagogiskt arbete är att man som lärare är medveten och införstådd med hur man i andra länder hjälper elever i läs- och skrivsvårigheter. Vi anser att reflektion är viktigt för att kunna se vad man själv som pedagog kan stärka, förändra och förbättra i sin egen undervisning.

13. Förslag till fortsatt forskning

En fundering som har väckts under rapportens framställning berör de elever som är i behov av mer stöd i sin läs- och skrivutveckling men som inte får plats på programmet. Hur arbetar skolan med dessa barn och vad får det för konsekvenser i barnens lärande?

Ännu ett förslag till fortsatt forskning är att ta ett barns perspektiv i Reading Recovery programmet och ta reda på hur denne tänker, tycker och känner då han/hon får ta del av den enskilda undervisningen. Våra resultat tyder, enligt vad pedagogerna har sagt, på att barnet trivs med metoden, men vad tycker barnet egentligen och hur känns det för eleven efter avslutat program?

14. Referenslista

- Björk, Maj. & Liberg, Caroline (2006) *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand* Stockholm: Natur och kultur
- Bursuck, William, D & Damer, Mary (2007) *Reading Instruction for students who are at risk or have disabilities. United States of America: Pearson Education, Inc.*
- Clay M, Marie (2001) *An observation Survey of early literacy achievement second edition* New Zealand, Auckland: Heinemann Education, a division of Reed Publishing
- Clay M, Marie (2003) *Reading Recovery A guidebook for teachers in training* New Zealand, Auckland: Heinemann Education, a division of Reed Publishing
- Dahlgren, Gösta., Gustafsson, Karin., Mellgren, Elisabeth, Olsson, Lars-Erik (LEO) (2004) *Barn upptäcker skriftspråket.* Stockholm: Liber
- Eliasson – Roos, Elisabeth (2007) *Kunskapsöverföring i praktiken, att ta till vara kompetens kring läs- och skrivinläring.* Västerås, Edita: Specialpedagogiska institutet
- Ellmin, Roger & Ellmin, Birgitta (2000) *Nya sätt att leda, tänka och lära* Svenska kommunförbundet
- Frykholm, Clas-Uno (2007:4) *Att läsa och skriva -Forskning och beprövad erfarenhet* Myndigheten för skolutveckling.
- Glentow Druid, Birgit (2006) *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter Metodisk handbok* Stockholm: Natur och kultur
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (2007) *Samhällsvetenskapens förutsättningar* Göteborg: Daidalos
- Höien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1999) *Dyslexi från teori till praktik* Stockholm: Natur och kultur
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Stockholm: Vetenskapsrådet
- Jennings, Joyce Holt & Caldwell, JoAnne & W Lerner, Janet (2006) *Reading problems. Assessment and teaching strategies* 5:e reviderade upplagan United States of America : Pearson, Inc
- Konza, Deslea (2006) *Teaching children with reading difficulties* second edition Australia: Ligare Book Printers
- Liberg, Caroline (2006) *Hur barn lär sig läsa och skriva* (andra upplagan) Lund: Studentlitteratur
- Lindqvist, Gunilla (1999) *Vygotskij och skolan – Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet* Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, Ingvar (2006) *Alla kan lära sig läsa och skriva* Stockholm: Natur och kultur
- Läraryrket (2004) *Lärarens handbok skollag, läroplaner, yrkesetiska principer FN:s barnkonvention* Stockholm: Läraryrket

- Ministry of Education (2007) *The New Zealand curriculum* New Zealand: Auckland (<http://nzcurriculum.tki.org.nz/>)
- Myrberg, Mats (2007) *Vetenskapsrådets rapportserie 2007:2 Dyslexi - en kunskapsöversikt* Stockholm: Vetenskapsrådet
- Myrberg, Mats (2001) *Att möta och förebygga läs- och skrivsvårigheter* Stockholm: lärarhögskolan
- Myrberg, Mats (red) & Lange, Anna-Lena (red) (2006) *Identifiering, diagnostik, samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter konsensusprojektet*, Stockholm: lärarhögskolan
- Nilholm, Claes (2006) *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – Vad betyder det och vad vet vi?*, Forskning i Fokus nr 28. www.skolutveckling.se
- Parr, Judy. & Timperley, Helen. (2004) *Using evidence in teaching practice. Implications for professional learning.* Auckland: Hodder Moa Beckett Publishers Limited.
- Pehrsson, Anita & Sahlström, Eva (1999) *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv Analysverktyg för alla specialpedagogisk rapport nr 14 (andra upplagan)* Göteborg: Göteborgs Universitet, institutionen för specialpedagogik
- Skolverket rapport 306 (2007) *Pisa 2006 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera naturvetenskap, matematik och läsförståelse* Stockholm: skolverket
- Smith, John & Elley, Warwick (1998) *How children learn to write* London, England: Paul Chapman Publishing Ltd
- Stadler, Ester (1998) *Läs- och skrivinläring* Lund: Studentlitteratur
- Säljö, Roger (2003) *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv* Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Taube, Karin (2007) *Barns tidiga läsning* Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Timperley, Helen, Wilson, Aaron Barrar, Heather & Fung Irene (2007) *Teacher Professional Learning and Development. Best evidence synthesis iteration (BES)* Nya Zeeland, Wellington: Ministry of education.
- Wolff, Ulrika (2005) *Characteristics and varieties of poor readers* Göteborg: Göteborgs universitet

Elektroniska källor:

Nr 1, 080523: <http://www.skolverket.se/sb/d/372/a/836>,

Nr 2, 080523: <http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/11/09/skolhuvudman.pdf>

Nr 3, 080523: <http://www.skolverket.se/sb/d/1327#paragraphAnchor4>

Nr: 4, 080516:

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>

Nr 5, 080523: http://spica.utv.miun.se/lasaochskriva/?page=filmer_lasning

Nr 6, 080605

[http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&indexid=11537
&indexparentid=1072&goto=00-02#P44_8281](http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=6169&indexid=11537&indexparentid=1072&goto=00-02#P44_8281)

Artiklar

Rudhe, Elisabet (2008) *Gencocktail kopplas till dyslexi* i *Lärarnas tidning* nr 7

Multimodal källa: Learning Media Limited *Something extra New Zealand's Reading Recovery programme* New Zealand: Wellington

Personlig kommunikation

Hope, John. (080414) Faculty of Education, Auckland: Auckland University

Bilaga 1

De frågor som samtliga lärare fått svara på är:

Vad tror du orsakar läs- och skrivsvårigheter?

Vad ser du för fördelar med Reading Recovery?

Vad ser du för nackdelar med Reading Recovery?

Vad har du för erfarenheter av elever som kommer tillbaka från Reading Recovery? (Kommer de i fatt de andra barnen?)

Andra frågor och följdfrågor har förekommit beroende på vilket kompetensområde den intervjuade har haft och vilka diskussioner de kommit in på.