



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Rydaholmsmetoden

En läsutvecklingsmetod för att göra det svåra enkelt

Jan Gustafsson

D - uppsats:	15 hp
Kurs:	PDA 252
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2009
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Inger Berndtsson

Abstract

D - uppsats:	15 hp
Kurs:	PDA 252
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2009
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Inger Berndtsson

Nyckelord: Lästräning, Ordavkodning, Läsastighet, Automatisering
Lässvårigheter, Dyslexi, Fonologisk förmåga

Syfte: Avsikten med denna undersökning är att studera hur pedagoger arbetar med Rydaholmsmetoden, samt ta reda på deras erfarenheter av arbetet med denna lästränings- och läsutvecklingsmetod. Frågeställningarna utöver huvudfrågan är, vad som har betydelse i arbetet med metoden, vilka elever den tillämpas på, om metoden passar alla elever oavsett karaktären av lässvårigheter och vilka fördelar och nackdelar anses metoden ha jämfört med andra metoder.

Teori/Metod: Undersökningen innehåller 11 intervjuer med olika pedagoger inom grundskolor i södra Sverige. I intervjuerna har använts halvstrukturerade och öppna frågor som spelats in. Svaren har analyserats genom utskrift, genomläsningar och funderingar på innebörder. Empirin har kopplats till frågeställningarna i studien. Förståelse och tolkning har anknutits till en hermeneutisk ansats.

Resultat: Innehållet och arbetssättet i Rydaholmsmetoden är genomgången och visar sig följa läsforskningens bästa råd och rön. Hur pedagogerna arbetar är beskrivet i denna rapport. Pedagogens roll i denna metod, liksom i många andra undervisningssammanhang är stor. Först och främst måste de kunna inspirera, motivera och uppmuntra eleverna till att träna och undvika att träningen blir tråkig och enformig, som kan vara en risk. Med den regelbundna träningen och uppföljningen kan man visa på positiva resultat. Känslan av att lyckas stärker elevernas självkänsla och motivation att träna. Men det gäller också för pedagogerna att kunna anpassa materialet till elevernas nivå, känna av elevernas signaler när det blir problem. Om resultaten uteblir i början, så krävs ett stort tålamod av både elev och pedagog, samt tro på att metoden kommer att hjälpa. De korta och intensiva arbetspassen, gör att eleverna tycker det oftast är okej att gå ifrån och de verkar trivas med uppmärksamheten vid den individuella kontakten med pedagogen. Både elever och pedagoger tycker att Rydaholmsmetoden är en enkel lästräningsmetod och många upplever att de blir hjälpta av denna metod. Det är viktigt att poängtera att metoden hjälper enbart elever som har problem med avkodningen eller läshastigheten.

I ett vidare specialpedagogiskt perspektiv, så bidrar metoden till att eleverna förbättrar sin läsförmåga så att de lättare kan hänga med i ordinarie undervisning. Detta innebär att de får möjlighet att vara med klassen i större utsträckning, då tiden för lästräningen oftast är mycket kort och de kan också delta i skolarbetet på samma villkor som de andra i klassen.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Innehållsförteckning	2
Inledning	1
Syfte	3
Litteratur	4
Beskrivning av Rydaholmsmetoden.....	4
Forskning om Rydaholmsmetoden.....	8
Läsinlärningsmetoder	10
Lässvårigheter	11
Dyslexi	12
Följder av läs- och skrivsvårigheter	15
Lästräning.....	15
Alternativa metoder.....	20
Metod	21
Val av metod	21
Urval och bortfall	21
Intervjuernas genomförande.....	22
Förförståelse	23
Tolkning	23
Reflektion.....	24
Presentation av informanterna.....	25
Etiska överväganden	27
Reliabilitet	27
Validitet.....	28
Generaliserbarhet	28
Relevans	29
Resultat	30
Fördelar med Rydaholmsmetoden.....	30
Nackdelar med Rydaholmsmetoden.....	31
Hur arbetar pedagoger med Rydaholmsmetoden?	32
Vad har betydelse i arbetet med Rydaholmsmetoden?.....	35
Vad är viktigt att tänka på när du använder metoden?	38
Vilka elever tillämpas metoden på?	40
Passar metoden alla elever oavsett karaktären av läs- och skrivsvårigheter?.....	41
Elever som nått upp till minimigränsen	42
Elever som gjort stora framsteg	42
Elever som inte visat stora framsteg	43
Funderingar runt användningen av Rydaholmsmetoden.....	44
Beskrivning av några pedagogers arbete med Rydaholmsmetoden	45

Diskussion	51
Metoddiskussion.....	51
Brister och felkällor i undersökningen	51
Resultatdiskussion	52
Vilka fördelar respektive nackdelar har Rydaholmsmetoden?	52
Hur arbetar pedagoger med Rydaholmsmetoden?	53
Vad har betydelse i arbetet med Rydaholmsmetoden?.....	54
En god relation mellan pedagog och elev är betydelsefull.....	54
Samspelet mellan pedagogen, eleven och materialet gör metoden	54
Självkänsla	54
Vilka elever tillämpas metoden på?	55
Passar metoden alla elever oavsett karaktären av läs- och skrivsvårigheter?.....	55
Diskussion om Rydaholmsmetodens grundtankar	57
Vetenskaplig förankring?	60
Specialpedagogiska implikationer/konsekvenser.....	62
Framtida forskning	62
Sammanfattning	63
 Referenslista.....	 64
 Bilagor	 66

Inledning

Att kunna läsa är oerhört betydelsefullt i vårt samhälle idag. Många barn kan läsa redan när de börjar skolan och de flesta lär sig redan första skolåret. Men vad beror det på att en del barn inte lär sig att läsa så lätt? Det finns säkert flera olika orsaker till detta. En orsak kan vara att elever har specifika lässvårigheter/dyslexi, vilket innebär att de har svårt dels med avkodningen och dels med automatiseringen av orden. Detta kan leda till en låg läshastighet och påverka läsförståelsen, samt kanske mest negativt påverka motivationen att läsa. Läsutvecklingen avstannar och till sist kan självförtroendet och självkänslan påverkas, med dess olika effekter som följd.

Torleiv Höien, dyslexiforskare från Stavanger i Norge och Ingvar Lundberg professor i psykologi med inriktning utvecklingspsykologi på Göteborgs universitet, menar att problemen ligger i den fonologiska medvetenheten dvs. brister i förmågan att hantera språkets ljudmässiga formsida. Forskarna tar även upp ett socialt perspektiv på dyslexin, ex emotionell eller pedagogisk dyslexi (Höien & Lundberg, 1999).

Det råder idag konsensus bland forskare, när det gäller orsakerna till dyslexi. Däremot finns det stor oenighet om vad som är bra och effektiva lästräningmetoder. Kanske kan det finnas en del ekonomiska intressen i denna oenighet. Var och en som skapar en metod hoppas säkert på att just denna metod skall vara den bästa och därmed den lönsammaste.

Juha Kere, professor inom molekylärgenetik på Karolinska institutet i Stockholm, har lyckats identifiera några gener, som har betydelse för läsförmågan och har därmed kunnat visa att svårigheter med läsningen kan ha ärftliga orsaker, vilket även andra forskare tidigare hävdade. Kere menar, att man inte ärver dyslexi, utan man ärver gener, som kan bidra till eller öka risken att utveckla dyslexi (Kere & Finer, 2008).

Forskare menar också att det finns olika typer av lässvårigheter eller dyslexi t.ex. auditiv dyslexi, visuell dyslexi eller en blandad form. Det karakteristiska för dem med auditiv dyslexi är svårigheter med att skilja språkljud åt som liknar varandra och svårigheter med ljudbindningen. Elever med visuell dyslexi har svårigheter med att uppfatta, tolka och minnas bokstäver och ordbilder (Höien & Lundberg, 1999). Ulrika Wolff, är inne på samma spår, i sin akademiska avhandling. Hon menar att olika lässvårigheter kräver olika pedagogiska insatser (Wolff, 2005).

Läsförmågan tas ofta för given av omgivningen, så de som har svårigheter att lära sig kommer lätt i kläm och tappar självförtroendet och tror att de är dummare än andra. De flesta forskare och pedagoger inom området vet att så är inte fallet, utan de elever med svårigheter har förmodligen specifika lässvårigheter, som inte alls är förknippade med intelligensen. Men långt mycket fler elever har lässvårigheter pga. något annat t.ex. bristfällig undervisning, undermålig lästräning, sociala svårigheter, otrygg skolmiljö eller dylikt. Dessa riskerar alla att misslyckas i skolan och hamna utanför i samhället pga. den svaga läsförmågan.

Det finns många exempel på människor, som klarat sig mycket bra trots sina svårigheter att lära sig läsa och vi har många exempel på personer som klarat sig väldigt bra pga. ett positivt bemötande och framgångsrikt arbete av pedagogerna i skolan. Det finns t.o.m. lärare som påstår att de näst intill aldrig misslyckas med att lära barnen läsa. Det finns alltså hopp om att kunna förebygga eller undvika att människor får läsproblem.

Men det finns också exempel på människor som lidit oerhört mycket på grund av att de misslyckats i skolan, för att skolan inte lyckats hjälpa dem på ett adekvat sätt. Många människor, som hamnat i kriminalvården har visat sig ha grava lässvårigheter.

Det finns många metoder att hjälpa barn att läsa bl.a. ljudmetoden eller del- helhetsmetoden och LTG- metoden, dvs. läsning på talets grund eller helordsmetoden. Ofta räcker det inte med att enbart lästräna olika texter, för att få de barn som har stora svårigheter med läsningen att utvecklas. Rydaholmsmetoden är en lästräningssmetod, för de barn som ännu inte nått en automatiserad läsning eller som fortfarande ljudar i avkodningen, efter första skolåret.

Rydaholmsmetoden, som är i fokus i detta arbete, är skapad och utvecklad av Carl-Erik Pettersson, speciallärare från Rydaholm i Småland. Mitt intresse för metoden började vid ett möte med Carl-Erik Pettersson och Jonas Jansson, lärare i Ljungby vid en monter under skolforum i Stockholm 2007. Tidigare hade jag läst en artikel i Lärartidningen. I mitt arbete, som specialpedagog åk 6–9, stötte jag på många elever, som uppvisade svårigheter att läsa trots att de gått 6 år i skolan. Många klarade inte av texterna som blev allt svårare, vilket också betydde att de hade svårt att nå målen i olika ämnen. Skolan bestämde att Pettersson skulle komma och ge utbildning i metoden, vilket skedde i januari 2008. Sedan dess har jag och en kollega praktiserat metoden på ett flertal elever med olika resultat. Jag har dessutom varit med om att arrangera ytterligare en utbildningsomgång i Rydaholmsmetoden, för 9 lärare i januari 2009. I detta sammanhang fick jag en uppfräschning av mitt eget användande av metoden, samt möjlighet att prata med Carl-Erik Pettersson om metodens användbarhet och grundtankar.

För vilka elever passar då Rydaholmsmetoden? Min egen subjektiva erfarenhet säger mig att den inte passar för alla, utan bara för en del. För en del elever fungerar den mycket bra, medan för andra är det trögare. Det mest frapperande i arbetet med metoden, som jag upptäckt, är att en del elever förbättrar sin läshastighet mycket snabbt, vilket också innebär att deras intresse för läsning väcks och att de börjar läsa på egen hand. En intensiv, noggrann och regelbunden träning med metoden bidrar också till att många barn läser mer korrekt än tidigare. Med detta som bakgrund har mitt intresse väckts, att titta lite närmare på Rydaholmsmetoden och kritiskt granska den som lästräningssmetod. I rapporten berättar jag om olika pedagogers erfarenheter och arbete med Rydaholmsmetoden efter intervjuer med dessa, för att om möjligt kunna belysa vilka för- och nackdelar metoden har som lästräningssmetod och vad som är viktigt att tänka på när man använder den.

Syfte

Syfte med denna studie är att studera hur pedagoger arbetar med läsutvecklings- och lästräningssmetoden Rydaholmsmetoden, samt vilka erfarenheter de har av arbetet med metoden.

Övergripande frågeställningar

Hur arbetar pedagoger med Rydaholmsmetoden?

Vad har betydelse i arbetet med Rydaholmsmetoden?

Vilka elever tillämpas metoden på?

Passar metoden alla elever oavsett karaktären av läs- och skrivsvårigheter?

Vilka fördelar respektive nackdelar anses metoden ha jämfört med andra metoder?

Litteratur

I litteraturdelen beskrivs Rydaholmsmetoden ingående och det redogörs för tidigare forskning av metoden och vad forskare säger om läsning, lässvårigheter och dyslexi. Därefter refereras till aktuell forskning om vad som anses orsaka lässvårigheter och vilka följder de kan ge. Vidare belyses vad man bör träna på, vilka allmänna åtgärder som behövs, för att underlätta läsinläringen och läsutvecklingen. Sedan redogörs för en del olika läsinlärningsmetoder och alternativa metoder. Till sist redovisas forskares syn på specialpedagogisk organisation och bra insatser till elever med läs- och skrivsvårigheter.

Beskrivning av Rydaholmsmetoden

Följande text om Rydaholmsmetoden grundar sig på upphovsmannens egna ord.

Rydaholmsmetoden är en lästräningssätt, som riktar sig i första hand till elever som har lässvårigheter i form av låg läshastighet och svårigheter med avkodningen av orden. Den automatiserade läsningen har inte tagit form. Allt arbete med metoden skall ske en- till en, en pedagog och en elev.

Följande tankar ligger till grund för metoden, enligt grundaren C-E Pettersson:

- Enkelt material
- Korta, intensiva arbetspass
- Långsiktighet
- Fokus på avkodning
- Automatisering är målet
- Arbetet sköts i skolan
- Lärarens roll viktig
- Framsteg görs synliga
- Enkel och tydlig struktur

Enligt Pettersson är metoden inte ny när det gäller att läsa listor med ord och stavelser, att jobba med en – till – en undervisning eller att göra elevens framsteg synliga. Det som han hävdar är nytt är att studiematerialet överinlärs, tränas till automatisering. De korta intensiva arbetspassen, med maximal arbetstakt och ansträngning. Arbetsmaterialets uppbyggnad, som tar hänsyn till hjärnans rationalitet dvs. att hjärnan vill greppa saker snabbt. Långsiktigheten, att målet ska nås. Ingen innehållsläsning, inget krav på förståelse. Föräldrarollen, att ansvaret fördelas. Skolan tar hand om lästräningen och hemmet uppmuntrar och stimulerar till läsning. Och inte minst lärarens agerande, lärarens intensitet rycker med eleven.

Redan efter första läsåret ska eleverna ha nått en automatiserad läsning, menar Pettersson. Annars ska träning sättas igång med hjälp av Rydaholmsmetoden. Ju tidigare start, desto större möjligheter att lyckas, säger Pettersson. Stöd för dessa tankar får han i Konsensusprojektet¹ om Läs – och Skrivsvårigheter, författat av Mats Myrberg och Anna-

¹ ”Konsensusprojektet ger svenska läsforskarens samlade mening om läs- och skrivsvårigheter, läs- och skrivinläring och läs- och skrivinlärningspedagogik. Inom projektet arbetar forskare med bakgrund inom pedagogik, psykologi, medicin och språkvetenskap. Syftet är att bringa reda i var forskningen står i frågor kring dyslexi och övriga läs- och skrivsvårigheter, samt att skapa en så samstämmig syn i forskarvärlden som möjligt”. (www.forskning.se).

Lena Lange i ett samarbete mellan Specialpedagogiska Institutet och Lärarhögskolan i Stockholm 2005. Författarna refererar till Frost: "Istället för att avvakta att läsinläringen kommer igång måste lärare vara offensiva och tidigt skapa möjligheter till träning." (Myrberg & Lange 2005, s. 74) .

Dessutom måste pedagogerna tänka långsiktigt, vilket innebär att man måste visa tålamod och uthållighet samt stor entusiasm, även om resultaten uteblir i början, för att upprätthålla elevernas engagemang och motivation. För en del elever tar det mycket lång tid innan de når slutmålet. Petterson hävdar att han nästintill alltid når målet med de elever, som han jobbar med, dvs. når över minimigränsvärdena.

Pedagogerna som arbetar med metoden, använder ett par lästest som kallas H4 och H5. De är standardiserade för olika åldrar, enligt Stanineskalan². Testen mäter antalet ord som eleverna läser på en minut. Det skiljer sig lite mellan pojkar och flickor hur många ord de minst ska klara av att läsa efter varje läsår. Efter år 1 ska pojkar minst kunna läsa 27 ord per minut och flickor 24 ord/min. När eleverna slutat grundskolan, ska flickorna minst kunna läsa 120 ord/min och pojkarna 116 ord/min. De senare Staninegraderingarna för år 7-9 har Pettersson själv bearbetat och tagit fram gränsvärdena för, s.k. minimigränser beräknat på största standardavvikelse för stanine 4. Om eleverna kommer under minimigränsen, nedre gränsen för Stanine 4 vid testningen, så ska träningen sättas in minst 2 ggr per vecka, helst fler, gärna varje dag. Varje träningspass är en- till- en undervisning om c:a 20 min, varav 10-15 min är intensiv träning och 5 min ger plats för vardagligt prat, eftersom en bra relation till eleverna är en av förutsättningarna att lyckas bra med träningen och för att uppnå en god relation är kommunikationen viktig.

Myrberg och Lange (2005) refererar till Frost, som menar att kommunikationen mellan lärare och elev är viktig. En grundförutsättning, för att elever ska lyckas bäst med sin lästräning."Det måste pågå en kommunikation mellan lärare och elev om elevens läsning och skrivning." (s. 76).

Lästesterna H4/H5 är två olika blad med c:a 150-160 ord vardera. De börjar med tvåstaviga ord t ex. *så, av, du* och övergår sen till tre-, fyr-, fem-, sex- och sju-staviga ord, exempelvis *springa och försöka*. Testerna ges i 6-8 veckors intervaller och resultatet bokförs noggrant i ett diagramblad (se bil.3 och 4), allt för att eleverna ska kunna följa sin läsutveckling i läshastighet och antal korrekt avlästa ord per minut. Testbladen H4 respektive H5 används ett i taget, för att undvika att eleverna ska komma ihåg orden som ska läsas under testet. Pehrsson och Sahlström (1999) sammanfattar testen så här:

"Testen är standardiserade och normerade till Staninepoäng. Normeringarna är gjorda 1954, 1955 och 1963. Den läsart som provas är mekanisk avläsning vid högläsning. Provet är också ett snabbhetsprov. Det består av tre listor med ord. Lista H1(för anpassning till testsituationen) samt lista H4 och H5 (en av listorna vid varje testningstillfälle). Testen är författade av Rikard Lindahl. Testresultatet bör kompletteras med lärarnas egen uppfattning och kan användas till uttagning för specialundervisning." (s. 60).

² "Stanineskalan (Standard Nine) är en metod, som mäter testresultat ur en testgrupp på en niogradig skala. Man kan jämföra med en normalfördelningskurva. Alla resultaten i en testgrupp standardiseras och rangordnas. De lägsta 4 % räknas som Stanine 1, de nästa 7 % som Stanine 2, följande 12 % är Stanine 3. När det gäller läsförmåga innebär detta att dessa läsare har störst lässvårigheter i avkodningen och/eller läshastigheten. Stanine 4-6 omfattar de flesta elevernas läsförmåga, normalläsarna, och är tillsammans 54 %. De elever med bäst läsförmåga, snabbast och mest korrekta, får Stanine 7-9 och är normalfördelade på samma sätt som Stanine 1-3. (www.wikipedia.org)

Pettersson vill att skolan testar alla elever i början av åk 2 och sedan följer upp de elever, som inte nått upp till minimigränsen, efter varje läsår. Enligt Pettersson ska man också vara uppmärksam på de elever som ligger nära över gränsen eller visar tecken på problem med läsningen, dvs. ordavkodningen eller läshastigheten. Med testen och diagrammet kan pedagogerna lätt visa hur eleverna ligger till och att de måste komma upp till minimigränserna för läsförmågan i respektive ålder.

Pettersson menar också att eleverna behöver få insikt i sina problem med läsningen och bli medvetna om att de "äger problemet". Han föredrar att använda begreppet "elever med svårigheter" istället för det inom specialpedagogiken oftare använda holistiska begreppet, "elever i svårigheter". Det är också viktigt att tänka på att Rydaholmsmetoden inte är en allmän läsinlärningsmetod, utan det är först när barnen själva upplever att de har ett läsproblem, som metoden har sitt berättigande (Jansson, 2005).

För pedagogerna och eleverna är Rydaholmsmetoden enkel att utföra. Eleverna ska läsa högt för pedagogen i en, en- till en situation. De läser bokstäver, tvåstaviga ord, nonsensord samt kortare och lite längre ord i spalter efter ett tempo som läraren sätter upp med hjälp av att peka med en penna. Felläsningar accepteras inte. Vid fel stannar läraren upp och inväntar elevens korrigerande. Framstegen i träningen mäts inte i allt svårare material, utan i att eleverna klarar bladen allt snabbare och mer automatiserat, skriver Jansson.

Materialet består av ett antal blad med bokstäver, småord och nonsensord, som Pettersson har hämtat från gamla läseböcker, Gajbert och Nordlund. Med de enstaka bladen sätter man igång träningen genom att läsa enkla konsonant- och vokalkombinationer ex. *si, so, la*, och ett med svårare t.ex. *al, us, il, la, sä*. Därefter går man vidare med två böcker, där Bok 1 innehåller en mängd småord och ord i olika kombinationer med två- eller flerstaviga ord. Det finns även sidor med längre och svårare ord i böckerna, men de tillhör inte själva basträningen, utan används för att variera träningen och gå vidare i avkodningsträningen. Bok 2 innehåller ett baspaket på 4 sidor med varierat korta ord och nonsensord. Därutöver är det ett antal sidor med ord av varierad längd och svårighetsgrad.

Pettersson anser att man inte behöver jobba så mycket med ljudningen av de enstaka bokstäverna, som man ofta gör i en del andra metoder t.ex. i Wittingmetoden. Sammanljudningen sker på allra enklaste sätt i arbetsbladen med de tvåstaviga orden. Pettersson har själv utbildning i Wittingmetoden, är inspirerad av den och har arbetat en tid med den, men tyckte att den metoden var alldeles för omständig och jobbig både för eleverna och för pedagogerna. Han föredrar sin egen metod som han menar är enklare och bygger på korta intensiva arbetspass.

Rydaholmsmetoden beskrivs väldigt enkel att använda, lätt att förstå och kräver minimal planering men det krävs ett tydligt engagemang av pedagogerna, enligt Pettersson. Det enda eleven och pedagogen behöver fokusera på är lästekniken dvs. ordavkodningen och läshastigheten, att läsa korrekt och snabbt. Det är viktigt att "pressa" eleven under ett kort arbetspass. Eleverna ska känna att träningen är krävande men effektiv. Det gör man som sagt genom att peka med en penna på varje ord och så fort eleven läst korrekt flytta pennan till nästa ord. Vid byte av träningsblad eller bok spelar man en roll som om man hade bråttom. Eleverna ska uppleva att de tränar på det som de behöver träna på, lästekniken. De ska känna utmattning efter ett träningspass. Pettersson jämför gärna med ett träningspass för idrottare, där det där lilla extra man ger vid varje träningspass ger utveckling och förbättringar. Pedagogen måste samtidigt känna av elevens kapacitet och anpassa träningen efter varje

individens förmåga, menar Pettersson. Konsensusprojektet av Myrberg och Lange (2005) ger med hänvisning till Frost stöd för dessa tankar:

”Läsinlärning är för de flesta elever ett resultat av systematisk undervisning (s. 66). Frost framhåller vikten av att lärare kan ha empati och respekt för det enskilda barnet och samtidigt kunna ställa krav (s. 67). Läraren måste ha förmåga att vara inläsnad och kunna uppmärksamma hur eleven signalerar sina problem (s. 70). Erfarenheten har visat att daglig träning ger effekt (s. 73). Korta arbetspass håller elevens uppmärksamhet uppe (s. 78).”

Metoden förutsätter också möjligheter att arbeta långsiktigt, målmedvetet och strukturerat. Alltid en- till en träning! I Konsensusprojektet refereras även till Snow, m.fl. En- till- en undervisning med tre till fem träningsstillfällen i veckan har med framgång provats för yngre elever” (s. 82).

Läsningen i Rydaholmsmetoden är fri från all läsförståelseträning eller upplevelseläsning. Den enda upplevelsen för eleven är att det ska gå lätt att läsa bokstäverna och orden. Pettersson menar, att en känsla av att man kan är viktig och när det går fortare och lättare med träningen känner eleverna sig nöjda och glada, när de går ifrån träningspasset.

I arbetet med metoden har pedagogerna alltså en viktig roll, att ofta ge uppmuntrande ord på vägen och försöka bygga upp känslan av att eleverna lyckas, samtidigt som de försöker ”pressa” på tempot i läsningen utan att för den skull inkräkta på korrektheten. De ska anpassa materialet till varje enskild elevs förmåga och skrida fram i materialet med varsamhet. Eleven skall efter varje arbetspass känna att de lyckats. Det är viktigt!

”För att utveckla läs- och skrivinlärningen framhåller forskarna vikten av att elever upplever ”jag-kan-känslan”. Det kan de göra genom att få visa kunskaper de är bra på. Därifrån går det att bygga vidare och närma sig de svagheter som behöver tränas. Lärare måste kunna visa eleverna en positiv utveckling samtidigt som eleverna måste bli medvetna om både sina styrkor och svagheter.” (Myrberg & Lange 2005, s. 68).

En del elever kan tycka att metoden är tråkig eller för enkel ibland, vilket kan påverka deras resultat av träningen. De ser ingen utveckling. Då är det bäst att ta en paus och återuppta träningen igen, när eleven känner att den är mogen för det. Misslyckanden accepteras inte, enligt Pettersson.

Till skillnad från en del andra lästräningssätt, vill inte Pettersson att föräldrarna blandas in i själva träningen. De ska istället ägna sig åt att stimulera läsintresset, genom att läsa högt för dem, skaffa bra böcker och uppmuntra deras barn till egen läsning och träning, säger Pettersson.

Konsensusprojektet refererar till Lundberg och Höien att: ”Tillgången på böcker i hemmet har en stark inverkan på barns läsfärdighet.” (Myrberg & Lange 2005, s. 100)

Myrberg och Lange refererar även till läroplanen: ”I läroplanen (Lpo 94) framförs kravet att skolans arbete måste ske i samarbete med hemmen.” (s. 100)

Givetvis ska föräldrarna få ta del av deras barns framgångar och läsutveckling, men själva lästräningen med Rydaholmsmetoden ska vara exklusivt för pedagogen och eleven som jobbar med den. Föräldrarna ska istället stimulera och uppmuntra läsintresset i hemmet, samt motivera till träning med metoden, menar Pettersson.

Målet med metoden och träningen är att eleverna ska uppnå nivån för normalläsare, minst Stanine 4. En automatiserad läsning, ger en ökad läshastighet och därmed en större chans till

läsförståelse och läsupplevelse. Carl-Erik Pettersson menar att, när eleverna nått upp till minimigränserna finns förutsättningarna att man börjar läsa litteratur, tidningar och andra texter på egen hand och av eget intresse. Då kommer läsutvecklingen att gå av sig självt!

Till sist i beskrivningen av metoden presenteras ett utdrag ur Rydaholmsmetodens hemsida, där Pettersson jämför sin metod med andra kända metoder och synsätt:

”Påverkan av Wittingmetoden är stor. Men detta är inte Wittingmetoden. Det finns hos Witting ett resonemang kring felinläring, varför man ska börja om med ominläring hos dyslektiker. Bland annat ska man ta bort all övrig läsning under den tid man arbetar med Wittingmetoden vilket kan sträcka sig över flera år. Detta synsätt kan jag inte förstå.

Den automatiserade kodningen kan inte ”läras in” fel. Antingen har man denna färdighet eller så har man den inte. Elever som inte befäst denna färdighet kan naturligtvis falla tillbaka i resultat under ett sommarlov eller jullov. Är däremot färdigheten befäst, de har passerat gränsen till vad som betraktas som normal läshastighet, faller de inte tillbaka. Förutom denna huvudinvändning är Wittingmetoden för långsam. Trots detta anser jag Wittingmetoden vara den enda genomtänkta metod som finns tillgänglig.

Jag har också noterat att Maj-Gun Johanssons dataprogram i teoribakgrunden överensstämmer med mitt synsätt. Skillnaden skulle vara att jag sätter en pedagog framför eleven istället för en dataskärm. Min erfarenhet är att eleverna initialt är så fyllda av olust, ångest, ilska och rädsla att pedagogen måste vara med på varje stavelse som läses för att hjälpa och stödja.

Sedan tre år screeningstestas alla grundskoleelever från och med sexårsstarten i Värnamo kommun. Det har gjort det möjligt att följa eleverna under några år med avseende på de olika testresultaten.

Förskolan i Rydaholm arbetar enligt Bornholmsmodellen. Eleverna testas som sexåringar med ett modifierat SIH-test, i början och slutet av läsåret. I årskurs ett används Fonolek. Båda testen mäter den fonologiska/språkliga medvetenheten. Så vitt kan bedömas gör förskollärarna ett mycket bra arbete vad gäller de moment som ska tränas. Problemet är att den språkliga medvetenheten och lässvårigheter av dyslektisk art förefaller vara två skilda saker. Av vad jag kan förstå av siffrorna på Rydaholms skola är sambandet nära nog obefintligt.

Självklart är det så att hjälp bör sättas in omedelbart när man identifierat de här eleverna, i slutet av årskurs ett eller i början av åk två. Det förfaller enklare att komma till rätta med läsproblemet, enligt den definition jag använder, ju tidigare hjälpen sätts in. Kanske har det något med hjärnans plasticitet att göra. Kontentan är således att denna inriktning på automatiseringen tycks ge resultat på samtliga elever som kommer i min väg.” (www.rydaholmsmetoden.se)

Forskning om Rydaholmsmetoden

Tidigare forskning om Rydaholmsmetoden är mycket knapphändig. Däremot finns det mycket forskning kring läsning och lässvårigheter, vilket jag återkommer till. Det enda kända försöket till utvärdering av metoden är en kvasiexperimentell studie, som Jonas Jansson utfört i Ljungby och Värnamo kommuner 2004/2005, i samarbete med Christer Jacobsson vid Växjö universitet. (Jansson, 2005)

Ett 40-tal elever i Ljungby, den s.k. försöksgruppen, har blivit tränade med Rydaholmsmetoden under en 20-veckorsperiod av ett antal pedagoger. 2 tillfällen om 20 minuter vardera per vecka genomfördes i genomsnitt. Det var tänkt 3 ggr per vecka, men flera olika orsaker innebar att det endast blev 2 ggr. En kontrollgrupp, som erhöll annan specialundervisning eller lästräning, skapades i Värnamo, för att kunna jämföra resultaten med försöksgruppen.

Urvalet gjordes efter ett screeningstest i form av bokstavskedjor och ordkedjor på 1400 elever i åk 2–7 i de båda kommunerna. Ett WRI (Word Recognition Index) räknades fram, för att hitta de elever vars ordavkodningsförmåga inte var maximerad i förhållande till deras inneboende resurser.

Utvärderingsrapporten av läsprojektet i Ljungby/Värnamo visar på intressanta resultat. Dels uppvisar eleverna i försöksgruppen en snabbare utveckling av läshastigheten och dels en ökad korrekthet i högläsning av olika texter. Däremot märktes ingen väsentlig skillnad i stavningsförmåga mellan de båda grupperna. De tester som användes, för att visa på resultaten var H4, ett läshastighets- och avkodningstest, ett Oordstest (nonsensord) för avkodningsförmåga, samt tidtagning och lyssnande på högläsningar. Jansson hävdar i sin rapport att resultaten behöver kompletteras med en kvalitativ del, för att fånga upp attityder och känslor av metoden bland elever, föräldrar och pedagoger.

Dessutom pågår ett forskningsprojektarbete i Markaryd och Ljungby kommuner, lett av Ronny Karlsson med vägledning av Martin Ingvar vid Karolinska Institutet i Stockholm. Se (www.markarydskommun.se).

Ingvar (2008) skriver att, ”metoden framstår idag som en spjutspets inom dyslexipedagogiken. Den är om än inte vetenskapligt bevisad i alla fall vetenskapligt motiverad.” (s. 87)

Läsning

Läsning = avkodning x förståelse. På detta vis presenterar många forskare en formel för läsning, vilket innebär om någon av faktorerna avkodning eller förståelse brister, så påverkas läsningen med en multiplicerande effekt. Viktigast torde ändå en automatiserad ordavkodning vara, då den är en förutsättning för att förståelse ska infinna sig, mer än förståelsen är för avkodningen (Höien & Lundberg 1999).

Höien och Lundberg (1999), refererar till en studie av Adams som skriver att, ”läsförståelsen inte kan automatiseras, men forskning har klart påvisat att precis och automatiserad avkodning är en nödvändig förutsättning för god läsfärdighet. En svaghet i ordavkodningen hindrar därför läsförståelsen.”

Myrberg (2001) skriver att, läs- och skrivförmåga är mer än läs- och skrivkunnighet. Definitionen av läs- och skrivförmågan eller *literacy*, som det närmast heter på engelska, enligt Skolverket (1996) och OECD (1995) avser: ”Förmågan att använda tryckt eller handskriven text för att, fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer, kunna tillgodose sina behov och personliga mål, samt förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar.” (s. 5)

Myrberg (2001) refererar även till UNESCO, som har en annan version av läs- och skrivkunnighet. Läs- och skrivkunnig är den person som kan:” with understanding both read and write a short simple statement on his or her everyday life.”(s. 5)

Glentow (2006), Höien och Lundberg (1999) och många forskare inom läsinlärningsområdet menar att läsutvecklingen börjar med pseudoläsning, en slags skenläsning, när det lilla barnet kan läsa redan kända ord utan att förstå tecknets/bokstävernas inneboende betydelse eller språkljud. Senare läser de *logografiskt* (från grekiskans *logos* = ord och *grafein* = skriva). Barnen känner igen och kommer ihåg en mängd ord och kan därmed läsa dem utifrån ordbilden, men de kan egentligen inte använda sig av tecknen eller bokstäverna i andra ord.

När barnet har ”knäckt koden” eller förstått relationen mellan tecken (bokstav) och språkljud, så kan de läsa fonologiskt (grek. fonema = ljud, logos = ord). Förmågan att avkoda har nu infunnit sig. Elever som inte lärt sig denna relation gör bl.a. vokalförväxlingar och konsonantförväxlingar. Man har uppnått s.k. *fonologisk medvetenhet*, vilket är en stor svårighet särskilt för många med specifika läs- och skrivsvårigheter.

Läsriktningen från vänster till höger är också en viktig faktor i läsförmågan, vilket annars kan uppstå i reversaler, när läsaren läser orden bakvänt. Sedan är även sammanljudningen av orden viktig.

Slutmålet i läsutvecklingen är *ortografisk* läsning (grek. orthos = rätt, grafein = skriva). Då läser man orden i sin helhet och behöver inte ljuda dem. Naturligtvis är förståelsen av orden minst lika viktig och Glentow (2006) menar att, ”en avkodning som inte är automatiserad binder upp mental kapacitet som man behöver för sitt förståelsearbete” (s. 30). Detta ska jag dock inte närmare gå in på i den här rapporten, då Rydaholmsmetoden endast handlar om själva förmågan att avkoda orden rätt och tillräckligt snabbt, vilket som sagt är en av grundfaktorerna för att förstå olika texter.

Läsinlärningsmetoder

Glentow (2006) beskriver två olika läsinlärningsmetoder, nämligen s.k. *Traditionell metod* eller läseboksmetod och *LTG -metoden* eller *Läsning på Talets Grund*. I den förstnämnda jobbar man med bottom up- pedagogik, dvs. att man går från delen (bokstaven/ljudet) till helheten (ord, meningar och texter). Man arbetar avkodningsinriktat i den första läsinlärningsfasen. Man färdighetstränar bokstäver och sammanljudning av riktiga ord och konsonant/vokal kombinationer t.ex. *as, is, os, ös, es, us, ys, äs, ås*. Det man kan färdighetsträna är avkodningen. Materialet ska vara avkodningsvänligt och till en början fonografologiskt stavade ord ex. *mor – ror*. Det viktiga är att eleverna blir avkodningssäkra. Förståelsen får komma i andra hand. I den senare metoden menar man att läsning ska ses som en slags kommunikation. Läraren ska hjälpa eleverna att förstå innehållet i texten. Han sätter in eleven i sammanhanget, för att stödja förståelsen och inte fokusera på avkodningen, en s.k. top down- pedagogik. Bokstavsinlärningen i läseboken går från en bild till bokstaven till ljudet, medan i LTG går man enbart från texten till ordet till bokstaven till ljudet. Däremot arbetar man med sammanljudningen på samma sätt i båda metoderna. Man använder bokstavskort, som man närmar varandra under ”ljudning”. Under nybörjarläsningen tränar man på de ord, som man kan bilda med de inlärd bokstäverna i läseboksmetoden, medan eleverna själva skapar ord, som de lär sig. Glentow (2006) hävdar att: ”de flesta lärare som har elever i de tidiga åldrarna lägger upp läsundervisningen utifrån läsebok eller enligt principerna i LTG eller som en kombination av de båda arbetssätten.” (s. 33)

Höien och Lundberg (1999) säger att de flesta barn lär sig läsa oavsett vilken läsmetod som används, men ”bäst blir troligtvis undervisningen om man tar in element från båda metoderna. Vi kan inte bortse från att en ensidig och kanske missförstådd användning av en bestämd metod i undervisningen kan förorsaka lässvårigheter.” (s. 288)

En tredje metod som används är, där man arbetar med avkodning respektive förståelse separat. Bokstavsinlärningen är likt LTG- metoden dvs. utan bilder. Sammanljudningen skiljer sig från de båda andra metoderna, då bokstavskorten inte förs samman, utan man för fingret mellan dem och samtidigt ljudar. Senare sätts korten samman, men då ska ordet ses i sin helhet direkt. Nybörjarläsningen ser helt annorlunda ut. Eleverna tränar på kombinationer av vokaler och konsonanter i syfte att automatisera sin avkodningsförmåga (Glentow, 2006).

Författaren presenterar även två läs- och skrivprogram, RRP (Reading Recovery Programme från Nya Zeeland respektive SfA (Success for All) från USA. Läsinlärningen är förståelseinriktad i dessa båda program och bygger på en helordsmetodik, ordbilder, med inslag av grafem- fonemrelationer och fonologisk medvetenhetsträning. Båda metoderna innehåller en- till en undervisning och regelbunden träning, 20-30 min. per dag. Metoderna utgår från det eleverna redan kan och att de får arbeta med det som går lätt och blir rätt för att bygga upp självkänslan. Det sker också en kontinuerlig uppföljning med kartläggning och dokumentation. Metoderna kännetecknas av tidiga och uthålliga insatser, en samverkan mellan hem och skola, samt ett engagemang från hela skolan för de elever som har läs- och skrivsvårigheter.

I det engelska språket är det svårare att få grepp om ljud- tecken sambanden, men i det svenska språket är det självklart meningsfullt att arbeta med dessa relationer. Vi är inte lika beroende av helordsmetodiken.

”När nybörjarna ska lära sig läsa och skriva, liksom när elever med läs- och skrivsvårigheter ska lära om, handlar det om att i läsning kunna överföra bokstav till ljud och att i skrivning kunna överföra ljud till bokstav. En läsinlärning som ska förebygga läs- och skrivsvårigheter måste innehålla både en *bottom-up*- metodik och en *top-down*- metodik. Det handlar alltså inte om en syntetisk eller analytisk approach, båda strategierna behövs och ska naturligtvis användas.” (Glentow, 2006, s. 182)

Enligt Ingvar (2008) har neurobiologiska studier visat att tidiga insatser är mest effektiva vid läsproblematik. Med Bornholmsmodellen tränar man den fonologiska medvetenheten på ett lekfullt sätt redan i förskoleåldern. Denna träning är viktig för alla barn innan det är dags för den formella läsinlärningen. Där jobbas varje dag 15–20 min. med lyssnarlekar, rim och ramsor som utvecklar förmågan att uppmärksamma ljudstrukturen i språket och skilja mellan innehåll och form.

Det finns mycket starka bevis för att metoder som är inriktade på fonologisk medvetenhet, ljudträning av enskilda bokstäver och textavkodning i starten av läsinlärningen i skolan, kraftigt minskar antalet barn som riskerar att utveckla läs- och skrivsvårigheter (Ingvar 2008).

Läsvårigheter

Glentow (2006) menar, att läsvårigheter kan vara generella: ”generella läs- och skrivsvårigheter kan hänga samman med allmänna inlärningssvårigheter beroende av fysiska, intellektuella, emotionella eller sociala orsaker, sådana som frånvaro från skolan, byten av skola med byten av lärare och lärares metodik, byten av klasskamrater eller andra störningar i skolgången.” (s. 11)

Många människor har läsvårigheter av ett eller annat slag. För att erhålla en fullgod läsförståelse krävs att man har en korrekt och automatiserad avkodningsförmåga, en förtrogenhet med skriftspråkets ordval och meningsbyggnad, ett gott ordförråd, kunskaper och erfarenheter att relatera till samt ett engagemang i det man läser. Viktigast är naturligtvis att man kan förstå det man läser. Brister i förståelsen ger sämre läsupplevelse och textens innehåll går en förbi. Behållningen av läsningen blir liten. Att man tappar lusten att läsa när man inte får ut någonting, kan bero på problem med avkodning som elever med läsvårigheter kan ha (Glentow, 2006).

Myrberg och Lange (2005) uttrycker det som att, ”det kan röra sig om dåligt fungerande läsförståelsestrategier, om bristande syntaktisk förmåga, bristande förmåga att analysera ord,

om dålig ordförrådsutveckling eller om brister i automatisering och läsflyt, ibland som en följd av bristande läs- och skrivstimulans i vardagsmiljön och skolan.” (s. 8)

Glentow (2006) skriver vidare, att lässvårigheter kan visa sig som:

- Långsam läsning – hinner inte läsa textremsan på TV, har svårt att hinna med i studietakten.
- Sönderhackad läsning – stannar upp och läser om, tappar bort var i texten man befinner sig, språkmelodin bryts.
- Blir fort trött, kan få huvudvärk av att läsa, kan klaga över att det känns konstigt i ögonen, orkar inte.
- Läser alltför fort och gissar på ord, artikulerar otydligt (försöker kanske dölja sina avkodningsproblem).
- Kastar om bokstäver, *bra* läses som *bar*, vänder på hela ordet, *den* läses som *ned*.
- Läser fel på frekventa småord, *var* läses som *vad*, *den* läses som *en*.
- Gör utelämnningar, *hundarna* läses som *hundar*.
- Gör tillägg, *helt* läses som *helst*.
- Blandar ihop bokstäver, är osäker på bokstävernas ljud (relationen grafem-fonem), *får* läses som *vår*, *flyga* läses som *flyga*.
- Har svårt för att minnas ordningsföljden i alfabetet, får problem med uppslagsbok, ordlista och telefonkatalog. (s. 12)

Dyslexi

För att karakterisera normalbegåvade eller överbegåvade individer med stora läs- och skrivsvårigheter har man använt termer som *dyslexi* eller *specifika läs- och skrivsvårigheter*. Dyslexi betyder ordagrant svårigheter med skrivna ord. På grekiska betyder, *dys=svårigheter* och *lexia=ord*. Dyslexi är en term som klargör att det rör sig om en speciell funktionssvaghet och inte om en generell begåvningsmässig svaghet (Höien & Lundberg 1999).

Vanliga orsaker till dyslexi är en bristande fonologisk förmåga. Myrberg (2001) sammanfattar det i tre delar som, bristande fonologisk medvetenhet vilket innebär att personen har svårt att skilja mellan olika näraliggande ljud i språket och svårigheter att uppfatta rim eller bygga nya ord genom att byta ut stavelser, bristande fonologiskt arbetsminne, som innebär svårigheter för läsaren att komma ihåg vad den just har läst. Början på ordet eller meningen glöms bort innan läsaren kommit till punkt. Samt bristande fonologisk ordmobilisering, vilket innebär att det tar lång tid för läsaren att hitta det lästa ordet och dess betydelse i sitt inre ordförråd. Dessa tre faktorer kan uppstå enskilt eller i kombination med varandra. Det vanligaste problemet bland dyslektiker är bristande fonologisk medvetenhet. Författaren refererar till Lundberg och Höien, som menar att ett barn inte kan utnyttja sina generella erfarenheter av texter förrän ett kritiskt mått av fonologisk medvetenhet har nåtts. Barnen måste utveckla en förmåga att viljemässigt kunna skifta uppmärksamhet mellan språkets form och innehåll. Enbart riklig stimulans med text och böcker räcker inte för de här barnen att utveckla en god läsförmåga. Direkt instruktion behövs i någon form. Vidare refererar Myrberg (2001) till Blachman, som menar att träningsprogram för att öka den fonologiska medvetenheten har visat sig ge goda resultat, medan det inte finns lika goda resultat när det gäller fonologiskt arbetsminne eller ordmobilisering ur långtidsminnet. Program som fokuserar på snabb och korrekt ordigenkänning har en tydlig relation till god läsutveckling. Vidare tyder empiriska data, enligt Blachman, på att en elev som lämnar första årskursen utan att ha uppnått en automatiserad avkodning löper 90 procents större risk att permanenta sina läsproblem.

Det finns ytterligare en kategori av personer som trots att de har en god fonologisk förmåga utvecklar problem med läsningen, enligt Myrberg (2001), som refererar till en studie av Stanovich, West och Cunningham. Nämligen personer med svårighet att matcha ord i text med deras representation ortografiskt. Denna förmåga, ordspecifika kunskap, är i stor

utsträckning erfarenhetsbaserad och utvecklas i ett läsutvecklingsstadium efter att kunskap om relationer mellan bokstäver och språkljud etablerats. En hypotes över detta är att den ortografiska analysen inte är tillräckligt djup hos dessa personer oavsett deras läsvanor. De gör en för ytlig analys av den visuella ordbilden när de läser. Resultatet av dessa problem visar sig i första hand bli dålig stavning av ord som inte följer normala stavningsregler. Läsförmågan och läsförståelsen kan däremot vara normal.

Dyslexi är ett språkbiologiskt handikapp som drabbar ungefär 5 – 8 % av befolkningen, enligt forskning.se (2009). Höien och Lundberg (1999) skriver att man opererar med olika procenttal, från 1–20 %, när det gäller lässvaga elever. Glentow (2006) menar, att dyslexidebattens brist på avgränsningar mellan generella och specifika läs- och skrivsvårigheter gör det svårt att bestämma frekvenserna av den ena eller andra typen av svårigheter. Frekvensuppgifterna om dyslexi varierar från 1-2 % upp till 15-20%, ibland mera. Höien och Lundberg (1999) refererar till en normalfördelningskurva för barns avkodningsfärdighet, där normalläsarna är lika med 64 % och de med avkodningssvårigheter är 16 % om man räknar -1 standardavvikelse. Dyslexi betraktas idag som ett funktionshinder. Detta fastställdes i Sverige under FN:s Läs-kunnighetsår 1990 (Glentow, 2006).

Författarens råd till lärare är att vara försiktig i sitt användande av ordet dyslexi. Endast om det finns en diagnos ställd av behörig person ska man använda sig av begreppet. Hon rekommenderar istället att använda specifika läs- och skrivsvårigheter. Glentow (2006) uttrycker att det föreligger specifika läs- och skrivsvårigheter om:

”du har en elev som är verbalt begåvad, med ett bra ordförråd, är road av ordlekar, har ett gott ordflöde men samtidigt har en långsam läsning med felläsningar samt rättstavningsproblem, kan du anta att det handlar om just specifika läs- och skrivsvårigheter.” (s. 10) eller om ”det föreligger en diskrepans mellan elevens verbala förmåga och elevens läs- och skrivförmåga kan man förmoda att läs- och skrivsvårigheterna är specifika, till skillnad från de generella där svårigheterna visar sig över hela det verbala fältet” (s. 11)

Höien och Lundberg (1999) menar att man inom forskarvärlden är överens om att dyslexi inte har något att göra med intelligensnivån. Det primära problemet är en svaghet i avkodningsprocessen. Förståelsesvårigheter kan för det mesta tolkas som sekundära problem. ”Det är dyslexi om det är lässvårigheter där det finns en klar avvikelse mellan läskunnighet och intelligensnivå.” (s. 13).

Författarna berättar även att de första vetenskapliga rapporterna om dyslexi hos skolelever går hundra år tillbaka i tiden. Begreppet användes första gången av en tysk ögonläkare på vuxna patienter med hjärnskador. Senare beskrev den engelske skolläkaren Morgan dyslexi hos barn för första gången. Morgan kallade lässvårigheterna för ”wordblindness”, som också blev ett vanligt begrepp i Sverige, ordblindhet.

Höien och Lundberg (1999) presenterar några definitioner av dyslexi, enligt följande:

The International Dyslexia Society f.d. The Orton Dyslexia Society Research Committee 1994:

“Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifest by variable difficulty with different forms of language, often including, in addition to problems with reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling.”(s. 18)

-World Federation of Neurology's definition:

"A disorder manifested by difficulties in learning to read, despite conventional instruction, adequate intelligence and socio cultural opportunity. It is dependant upon fundamental cognitive disabilities which are frequently of constitutional origin." (s. 12)

Höien och Lundberg (1999) ger också sin egen beskrivning av dyslexi, enligt följande:

"Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig först till känna som svårigheter med att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättskrivning. Den dyslektiska störningen går som regel igen i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karakteristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efterhand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättstavningssvårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man svagheten på detta område ofta också kvarstår upp i vuxen ålder."(s. 20)

Enligt Myrberg och Lange (2005) skriver Svenska Dyslexistiftelsen:

"Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner, särskilt de fonologiska (fonologi avser språkets ljudmässiga form), som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer för kodning av språket. Störningen ger sig först och tydligast till känna som svårigheter att uppnå automatiserad ordavkodning vid läsning. Men den kommer också tydligt fram genom dålig stavning. Den dyslektiska störningen går som regel i släkten, och man har anledning anta en genetisk disposition som kan medföra neurobiologiska avvikelser. Karaktäristiskt för dyslexi är att störningen är varaktig och svårbehandlad."(s. 28)

Gillberg och Ödman (1994) använder sig av en förenklad definition:

"Dyslexi är ett biologiskt orsakat tillstånd, som, trots normal begåvning och trots adekvat pedagogiskt, socialt och psykologiskt stöd, ger sig tillkänna som läs- och skrivsvårigheter."(s. 16)

De tre svenska definitionerna av dyslexi antar alla en genetisk grund till svårigheterna, vilket också kan bekräftas av Kere och Finer (2008), som klarlagt att det finns en ärftlig komponent i många fall av dyslexi. Detta genom upptäckten av ett flertal gener som kan orsaka dyslexi. Trots de nya bevisen vill inte Kere och Finer hävda att all dyslexi är medfödd och menar att det är omstritt att så kategoriskt slå fast den biologiska basen, som Svenska dyslexistiftelsen och även Gillberg och Ödman (1994) gör i sina definitioner av dyslexi. Kere och Finer menar att ingen ärver dyslexi, men vi kan ärva gener som bidrar till eller ökar risken för dyslexi.

Författarna skriver, att många forskare hävdar att man kan urskilja tre olika typer av dyslexi . De tre är *auditiv* eller *fonologisk dyslexi*, som kännetecknas av svårigheter att skilja på ljudmässigt besläktade bokstäver, som *b-p*, *d-t*, *k-g*, och svårigheter med ljudsammanbindningen. *Visuell dyslexi* eller *ortografisk dyslexi*, svårigheter att uppfatta, tolka och minnas bokstäver och ordbilder. Det är svårt att läsa hela ord eller känna igen dem och man blandar ihop bokstäver som liknar varandra. *Audiovisuell* eller *blandad form av dyslexi*, är svårigheter med båda (Kere & Finer, 2008).

Höien och Lundberg (1999) refererar till Gjessing, när det gäller undergrupper av dyslexi nämligen, *auditiv dyslexi*, *visuell dyslexi*, *audiovisuell dyslexi*, *emotionell dyslexi*, *pedagogisk dyslexi* och *andra dyslexiformer*. De första tre betraktas som orsakade av arvet, medan de senare betraktas som sekundära former av dyslexi, dvs. orsakade av sociala eller miljömässiga skäl. Vidare skriver författarna, och refererar till Olsson m.fl., att läsproblem beror till 40 % av arvet och 60 % på miljön. Det anses också att fonologisk kodning eller förmåga till segmentering är mest förknippat med arv, medan ortografisk kodning mest beror på miljöfaktorer som undervisningsmetoder och lässtimulering.

Höien och Lundberg (1999) nämner också i sammanhanget att många dyslektiker har klarat sig mycket bra i livet, trots sina svårigheter. Andra människor har däremot klarat sig mindre bra pga. svårigheterna med läsningen. Författarna refererar till Hafstad, som menar att dyslexi i verkligheten är en social konstruktion och egentligen inte existerar.

Följder av läs- och skrivsvårigheter

Risken är stor att misslyckas i skolan om man har läs- och skrivsvårigheter, eftersom denna förmåga är så central i ett lyckat skolarbete. Höien och Lundberg (1999) beskriver detta på följande sätt:

”Undervisning i läsning och skrivning hör till skolans viktigaste uppgifter. Nästan all inläring i skolan bygger på att man kan läsa och skriva. Elever som misslyckas får det inte lätt.” (s. 9) ”Vi har alla behov av att lyckas med det vi håller på med.” (s. 323)

Att känna att man inte duger är många gånger svårt för människor. Misslyckas man ofta med läsandet innebär det ett rejält angrepp mot självkänslan. Glentow (2006) skriver: ”att ständigt misslyckas och kanske få en dumstämpel på sig, blir i längden förödande för självkänslan.” (s.14)

Vägen till en förlorad självkänsla pga. svag läsförmåga och läsförståelse kan vara kort, eftersom man hela tiden utsätts för situationer, som kräver en funktionell läsning. I ett första skede kan elevens reaktion bli antingen utagerande, inåtvänd eller uppgiven. Eleven genomlider skoldagen och krafterna används till att försöka hitta olika överlevnadsstrategier, istället för att användas till arbete med läs- och skrivproblemen. Risken är stor att eleven skäms och inte vill avslöja sina bekymmer, börjar skolka eller försöker med felaktiga inlärningsstrategier, t.ex. att lära sig texten utantill, gissa eller skriva av någon annans text - allt ohållbart i längden. Det är både svårt och arbetsamt att dölja sina lässvårigheter och beteendet kan leda till att man isolerar sig, menar Glentow (2006).

Myrberg (2001) refererar till Stanovich, att problem med läs- och skrivinläringen förs vidare och förstärks i den fortsatta läsutvecklingen som en ”Matteuseffekt³”. De som utvecklar sin läsning normalt fortsätter att läsa mycket och bygger upp en läsvana och ett ordförråd, långt mycket större än de som har svårt med läsinläringen. Istället undviker de svaga läsarna ofta att läsa.

Höien och Lundberg (1999) beskriver typiska dyslektiker och dåliga läsare som *passiva*.

”Något överdrivet kan vi säga om dåliga läsare: de kan inte läsa översiktligt, de läser sällan om igen, planlägger inte, gör inte anteckningar, stryker inte under, försöker inte uttrycka innehållet med egna ord, sammanfattar inte, kan inte skilja mellan väsentligt och oväsentligt, gör inga medvetna slutledningar, varierar inte läshastigheten medvetet, upptäcker inte att de inte förstår.” (s. 161)

Lästräning

När man upptäcker att en elev har läs- och skrivsvårigheter kan elevens självförtroende och självkänsla redan vara ordentligt tilltygat. Det är då viktigt att börja arbeta med att stärka självkänslan. Glentow (2006) ger följande råd till pedagoger: Börja jobba med elevens känsla av sammanhang eller KASAM, ett begrepp myntat av den israeliske professorn i medicinsk sociologi Aaron Antonovsky.

³ Uttrycket härstammar från bibeln och Matteusevangeliet kapitel 13 och 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, s. 7).

Känsla av sammanhang innebär framför allt tre saker:

- Begriplighet, dvs. att man förstår sin uppgift och vad som förväntas av en.
- Hanterbarhet, dvs. att man har tillräckligt med tid för det man förväntas göra, du får den hjälp och det stöd du behöver.
- Meningsfullhet, dvs. att man känner delaktighet, arbetet är mödan värt, man är motiverad.

I skolan ska elever få möta adekvata krav. Detta är en stor pedagogisk utmaning. Adekvata krav innebär att eleverna ska få arbeta på en för dem rätt nivå och att de ska få tillräckligt med tid för uppgiften. Allt ska ske i en för eleven lagom takt. För att stärka elevers självkänsla måste eleverna få:

- Klara och raka instruktioner
- Positiva förväntningar ställda på sig istället för negativa
- Rätt ställda krav
- Tid på sig att kunna arbeta i egen takt
- Tid att avsluta olika arbetsuppgifter

Att bli medveten om det man kan och inte kan är en viktig del, för att stärka människors självkänsla och vilja att träna på de svårigheter man har. Detta kan man åstadkomma genom metakognitiva samtal. Metakognition kommer från grekiskans *meta* (med, bland, efter) och latinets *cognito*, (tankefunktioner med vilkas hjälp information och kunskap hanteras – inläring). Metakognitiva samtal innebär att eleverna får möjlighet att samtala om sitt lärande i en dialog med andra. Om eleven i en djupare mening vet vad han håller på med så stärker detta också uthålligheten och motivationen. (Glentow, 2006)

En av skolans viktigaste uppgifter för att främja en god läs- och skrivinläring är att visa på de kunskaper eleverna är bra på. Att eleverna får känna, ”Jag-kan-upplevelser”, för när de kan tycker de det är roligt och därmed ökar motivationen och viljan att lära sig.

”Lärare måste kunna visa eleverna en positiv utveckling samtidigt som eleverna måste bli medvetna om både styrkor och svagheter.” (Myrberg & Lange, 2005, s. 68).

Höien och Lundberg (1999) beskriver några allmänna principer för det pedagogiska arbetet med dyslektiker, nämligen:

- Tidig identifiering och tidig hjälp.

Många av de elever som misslyckas i början, kan lätt hamna i en ond cirkel. Dålig läsfärdighet kan komma att göra alla ämnen svåra. Därmed tappar en del lätt tron på sin egen inlärningsförmåga och en del kan utveckla en negativ inställning till skolan.

- Fonologiskt grundarbete.

Grundproblemet vid dyslexi är svaghet i det fonologiska systemet och fonologisk medvetenhet är en helt nödvändig förutsättning för läs- och skrivinläring. Därför måste det ske en omfattande färdighetsträning.

- Direkt undervisning.

Eleven behöver en vuxen som ger direkt vägledning, förklarar, pekar ut, fäster uppmärksamheten, upprätthåller intresset och koncentrationen.

- Multisensorisk stimulering.

All undervisning där tal knyts till visuella tecken är multisensorisk. Man kan också träna genom det kinestetiska sinnet, dvs. med kroppsörelser och det taktila sinnet, dvs. känselsinnet.

- Behärskande, överinläring och automatisering.

Höien och Lundberg (1999) menar att, dyslektiker behöver särskilt lång tid innan ordavkodningen blir automatiserad. De behöver mycket mer övning än normalläsare. Det finns flera sätt att träna detta t.ex. repeterad läsning, där eleven läser samma text om och om igen. Denna läsning kan bli mer motiverande om ett tävlingsmoment läggs in vad gäller antal läsfel eller ökat lästempo. Viktigt att komma ihåg är att lässvaga elever lätt ger upp ifall stoffet blir för svårt. Då är det bättre att starta med ett för lätt läsestoff. Andra sätt är växelläsning, körläsning och parläsning.

- God inlärningsmiljö.

En god inlärningsmiljö är viktig för läsinläringen. Höien och Lundberg (1999) ger några exempel på en god inlärningsmiljö. Rikligt med böcker. Variera färdighetsträning med olika former av läsande. Explicit träning i ordavkodning och mer lärarstyrd undervisning för lässvaga elever. Göra läsinläringen lustbetonad, ge mycket positiv feedback och tro på att de kan klara att lära sig läsa. Följa upp elevernas framgångar i läsandet.

Det är betydelsefullt att undervisningen läggs upp så att eleverna får uppleva att de lyckas. Alla effektiva metoder är genomsyrade av varma personliga relationer mellan elev och lärare. (Höien & Lundberg, 1999)

Enligt Myrberg och Langes konsensusprojekt (2005) finns en rad viktiga generella faktorer i en lyckad läs- och skrivpedagogik för yngre barn med dyslexi. Det är viktigt att:

- Man ägnar mycket tid åt läs- och skrivinläringen.
- De specialpedagogiska insatserna sätts in tidigt för att eleven inte ska hinna drabbas av en negativ självbild eller fastna i användandet av verkningslösa strategier.
- Eleven får känna att han eller hon lyckas i sitt arbete "Jag kan!"
- Skapa läslust, för att eleven ska känna motivation att lära sig läsa.
- Läraren bedömer var i sin läs- och skrivutveckling eleven befinner sig, uppmärksammar och förstår de strategier eleven använder för att klara sina uppgifter och därifrån hjälpa eleven vidare i sin utveckling.

- Läraren känner till och bemästrar olika metoder för att hjälpa barn med dyslexi. Det finns ingen universalmetod, alla barn lär sig bäst på olika sätt.
- Eleven får en- till en undervisning av sin lärare.
- Eleven får träna sina fonologiska förmågor.
- Använda datorbaserat stöd till eleverna som kan vara till stor hjälp om det används rätt. Datorn får inte ersätta kommunikationen med läraren, programmet får inte heller vara för svårt att hantera.
- Utföra upprepad högläsning där eleven får läsa samma text flera gånger och känna att det går bättre och bättre, samtidigt som det blir tydligt för läraren vilka fel som blir kvar och alltså är de största stötestenarna för eleven.

(www.forskning.se)

För att ordavkodningen ska bli automatiserad krävs intensiv träning. Glentow (2006) uttrycker det så här: ”Ska läsaren helt och fullt kunna ta till sig budskapet i texten måste avkodningen vara automatiserad, sitta i ryggmärgen. Hur ska den då hamna där? Genom träning och åter träning. Träning är ju självklar när det gäller idrott och de sköna konsterna. Varför då inte när det gäller att lära sig läsa och skriva? En träning av avkodningstekniken är en förutsättning för att man ska kunna tillägna sig en flytande läsning.” (s. 31)

En mer fördjupad kunskap av lästräning får man om man tittar närmare på den första läsinläringen, nämligen bokstavsinsläringen, samt den första sammanljudningen av ord, vilket är en grundkunskap för att kunna avkoda orden. Höien och Lundberg (1999) skriver att de flesta elever inte har några större svårigheter med bokstavsinsläringen, men för dyslektiska barn går det inte så lätt. Därför är bokstavsinsläringen en mycket viktig del i undervisningen av lässvaga elever. När eleven har lärt sig de vanligaste grafem-fonem kombinationerna, dvs. bokstav-ljud kombinationerna är det viktigt att fortsätta med de mera komplicerade kombinationerna. Med detta menas de fonem som inte korresponderar med ett bokstavstecken, utan flera, t.ex. skj,kj,ng etc. Många dyslektiker har stora svårigheter med dessa grafem i ordavkodningen, då de ofta hämtar fram fonemet i varje enskild bokstav i grafemet, skj blir ”s” ”k” ”j” och då uppstår ju problem i ljudbindningsprocessen. Skriftspråket har fler grafemiska enheter än antalet bokstäver i alfabetet och ett fonem är därför kopplat till olika grafem t.ex. fonemet /j/ hör ihop med flera grafem ex. ”j” (jörn), ”gj” (gjuta), ”hj” (hjärna) och ”dj” (djup). Detta kallas grafemisk medvetenhet.

Eleverna behöver också lära sig att känna igen hur konsonantanhopningar uttalas t.ex. tr, kr, pr etc. Mycket arbete måste läggas ner på att känna igen morfem, de minsta betydelsebärande enheterna i ett ord, förstavelser, ändelser, sekvenser som finns inne i orden och hela ord. Det är viktigt att lära sig hur bokstavsmönster och ord kan kännas igen utan att först ta vägen om ljudning. Ännu en viktig uppgift för läraren är att hitta lässtoff som är lagom svårt för den enskilde eleven och att skapa läslust. Vidare är det viktigt att informera föräldrarna om betydelsen av att barnen läser långt mer utöver den läsning som sker i skolan eller i samband med läxorna (Höien & Lundberg, 1999).

Glentow (2007) rekommenderar lärare som sysslar med grundläggande läsinläring att börja antingen med att blanda vokalerna och konsonanterna, för att på så vis få träningsord eller med en kontinuerlig bokstavsinsläring av vokalerna i en bestämd ordning, a, i, o, ö, e, u, y, ä, å. Ordningen bygger på vokalernas komplexitet och frekvens. Vokalerna a, i är vanliga,

vokalerna ä, å är komplicerade när det gäller stavning. De andra är mer eller mindre komplicerade, t.ex. utsatta för förväxlingar. Hon rekommenderar även en ordningsföljd av konsonanterna, *s, l, r, n, f, m* och *v* kommer först för dem kan man ljuda på. Konsonanterna, *k/g, p/b, t/d* och *b/d*, som riskerar att förväxlas tar man sen, men inte för nära i tid efter varandra. Sist kommer konsonanten, *h*, inte för att den är svår men den är annorlunda, en utandning och inget man ljuda på. Fortsätt sen med tvåljudskombinationer, t.ex. *öl* och bygg ut dem med ex. *söl, söla*. Sedan med konsonant förbindelser, *slö, slösa, skröt*. Gå vidare och arbeta med ändelser, *sol-en, språk-et*. Senare jobbar man med de icke fonografologiska stavade orden. ”Hur du introducerar ljudet är inte det viktigaste, men att ni arbetar länge och varierat med ljudet är viktigt. Till sist rekommenderar hon även att varva arbetet med ordens form med ordens innehåll och innebörd.

Myrberg och Lange (2005) sammanfattar forskares syn på framgångsrika specialpedagogiska insatser. Arbets sättet kännetecknas av att det:

- Utgår från elevens kunskapsnivå,
- Kan upprätthålla intresse och motivation för att träna läsning och skrivning,
- Omfattar olika metoder och används i kombination beroende av elevens svårigheter,
- Består av kontinuerlig och strukturerad undervisning,
- Erbjuder tidiga insatser i läs- och skrivinläringen,
- Stöds av dataprogram i kombination med lärarstöd,
- Med hjälp av analyserade läromedel ger såväl pojkar som flickor stimulans i läs- och skrivutvecklingen,
- Följs upp och utvärderas kontinuerligt,
- Stimulerar elever att utveckla egna effektiva strategier i sin läsning och skrivning,
- I samverkan med hemmen stödjer eleverna i deras läs- och skrivutveckling.

Vidare sammanfattar Myrberg och Lange (2005) även forskarnas syn på hur insatserna ska organiseras. De specialpedagogiska insatserna ska utformas så att:

- Alla elever känner sig inkluderade,
- Den erbjuder en variation mellan enskild, grupp- och klassundervisning,
- Den anpassas till elevens önskemål och behov i fråga om enskild undervisning eller i mindre grupp,
- Den ger stöd till elever som har läs- och skrivsvårigheter då undervisningen är upplagd i projektform.
- Den ger möjligheter till delat ansvar mellan lärare och elev i fråga om elevens läs- och skrivutveckling. (s. 110)

Alternativa metoder

Enligt Höien och Lundberg (1999) har det under senare år uppstått en rad alternativa metoder och det karakteristiska för dessa är att de utlovar en snabb och säker lösning på dyslexiproblemet. Många av metoderna har varit dåligt utprovade och har inget vetenskapligt stöd. Bland dessa kan Rydaholmsmetoden räknas in, vilken heller inte är tillräckligt vetenskapligt undersökt och utvärderad ännu. En del hävdar att huvudsaken är att "åtgärden" fungerar i praktiken, även om den inte är vetenskapligt bevisad. Lundberg anser att en sådan hållning inte är acceptabel. Han hävdar att de positiva resultat som ibland kan synas vid alternativa behandlingsmetoder kan vara en följd av den extra uppmärksamhet och omtanke eleven får i samband med användandet av metoden. När det gäller testning, så har många av de tester som används inom specialpedagogiken låg reliabilitet eller mätsäkerhet och dessutom uppstår gärna en s.k. regressionseffekt, som t.ex. kan betyda att en dyslektiker som får lågt resultat vid ett tillfälle, kan förväntas få ett högre nästa gång. Lärarens inställning kan också vara ett problem vid utvärderingen av en metod, då dennes entusiasm över en ny metod kan smitta av sig på eleven och enbart i sig innebära ett förbättrat resultat. Däremot verkar de flesta forskare och författare överens om, att lärarens kompetens är mest avgörande för ett framgångsrikt arbete, oavsett vilken metod man använder sig av.

Metod

Val av metod

Syftet och frågeställningarna har varit underlag för mitt val av metod. Jag har valt att intervjua elva pedagoger, som alla arbetar eller har arbetat med Rydaholmsmetoden under en längre alternativt kortare tid, för att ha möjlighet att ställa fördjupade frågor till informanterna. Två av intervjuerna är med nyutbildade och förstagångsanvändare av metoden.

Kvale (1997) skriver om intervjuer i tre samtalskontexter, den metodologiska, den epistemologiska och den ontologiska. Den första innebär en specifik professionell form av samtalsteknik, den andra hur intervjun kan frambringa kunskap och den tredje en generell form för mänsklig interaktion i världen. Betoningen på samtalet som ett sätt att vinna kunskap är särskilt påtagligt i hermeneutisk filosofi. Det centrala i en hermeneutisk förståelse är tolkningen av en specificerbar mening och de frågor som ställs till texter från utskrivna intervjuer (Kvale 1997, s. 40).

Arbetets ambition är att tolka lärarnas utsagor om sitt eget arbete. Med stöd av Kvale (1997) har jag anknutit min uppsats till ett hermeneutiskt arbete: ”Hermeneutiken är dubbelt relevant för intervjuforskning: först genom att kasta ljus över den dialog som skapar de intervjutexter som ska tolkas och sedan genom att klarlägga den process där intervjuerna tolkas, vilket återigen kan uppfattas som en dialog eller ett samtal med texten.” (s. 49) Den hermeneutiska ansatsen innebär att man försöker tolka och förstå informanternas svar, utan att göra anspråk på att svaren är generaliserbara.

Intervjuer betraktas av många forskare som ett kvalitativt arbete. Ett kvalitativt synsätt har växt fram ur de humanistiska vetenskaperna, med de filosofiska inriktningarna hermeneutik och fenomenologi, där tonvikten läggs på holistisk information (helheten är mer än summan av delarna). Huvuduppgiften i det kvalitativa synsättet är att *tolka* och *förstå* de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara eller förutsäga (Stukat, 2005 s.32).

Enligt Stukat (2005) är en variant av det kvalitativa angreppssättet fenomenografi, som tangerar arbetet i den här studien. ”Istället för att intressera sig för hur mycket elever lär sig under olika betingelser, sätter fenomenografen fokus på *vad* och *hur* man lär sig. Man intresserar sig för hur fenomenen i omvärlden uppfattas av människor, vilket innebär att man är ute efter innebörder istället för förklaringar, samband eller frekvenser. Hur uppfattar människor sin omvärld? Vilka olika sätt att tänka finns det? Det handlar om att identifiera uppfattningar och att beskriva variationer av uppfattningar. Man väljer att beskriva hur något framstår eller ter sig för människor. Även fenomenografen, som angreppsätt, kan alltså anknytas till den här studien.

Urval och bortfall

Eftersom jag visste att antalet utbildade pedagoger i Rydaholmsmetoden var ganska litet, var de första funderingarna hur jag skulle få tag i möjliga informanter. En kontakt med upphovsmannen Pettersson togs, men han hade knapphändig information om de han utbildat genom åren. Han skickade i alla fall de listor med namn och adresser han hade på de som fått utbildning. På listorna fanns ett 60-tal e- postadresser till pedagoger i olika delar av landet. De som var norr om Stockholm sorterade jag bort, eftersom jag bedömde det som orealistiskt, att intervjua dem.

Ett frågeformulär skickades ut via e- post till 41 pedagoger i skilda delar av södra Sverige. Innehållet i formuläret var bl.a. hur länge de har jobbat med metoden, vilka åldrar man jobbat med, om de fortfarande arbetade med metoden, vilka fördelar och nackdelar de har upplevt, samt vilka elever som, de tycker, metoden passar bäst för och en beskrivning av dessa elever. Frågan om de var villiga att ställa upp på en intervju ställdes. (Se frågorna i bilaga 2).

Av de 41 utskickade e – breven har 25 svarat, varav 23 uttryckte att de ställde upp på intervju. Två påminnelser har skickats ut, men 16 har ändå inte besvarat frågorna.

En förklaring till bortfallet kan vara att ett tiotal av de tillfrågade var ganska nyutbildade och kanske tyckte att de inte hade något att tillföra, vilket en av de som tackade nej till intervju svarade. Några av de tillfrågade kanske aldrig kommit igång med att arbeta med metoden, vilket också kan innebära att man inte ville delta i undersökningen. Av de 23 pedagogerna som var villiga till att medverka i en intervju utvaldes nio personer. De andra två, av de elva informanterna, var nyutbildade och förstagångsanvändare av Rydaholmsmetoden. De valdes ut från en grupp av 9 pedagoger, som alla fick utbildning i metoden i februari 2009. De båda har jobbat med två elever vardera under 8–12 veckor. Eleverna testades med H4 inför perioden, har tränats 2-3 ggr per vecka och testats igen efter sex veckor.

Utifrån svaren på de utskickade frågorna, till de i Rydaholmsmetoden utbildade pedagogerna, försökte jag hitta en så bred representation som möjligt, s.k. stratifieringsgrupper. Pedagoger från olika kommuner, pedagoger av olika slag t.ex. specialpedagoger, elevassistenter, lärare som jobbar med yngre elever i åk 1-5 och lärare till äldre elever åk 6-9. Vidare pedagoger som jobbat länge med metoden, de som jobbat kort tid och någon som slutat arbeta med metoden. Bland de utvalda finns också de som svarat att de hade speciella erfarenheter i sitt jobb, både av speciellt framgångsrika elever, men också av de som inte lyckats så bra. I detta fall kan man se urvalet som ett strategiskt urval eller ett kvoturval, enligt Stukat (2005) som skriver att: ”I de flesta fall vill man i kvalitativa studier få en så stor variation som möjligt och inte ett antal likartade fall.” (s. 62)

Intervjuernas genomförande

Intervjuerna har genomförts på ett öppet och halvstrukturerat sätt, dvs. frågorna har inga svarsalternativ, utan informanterna berättar öppet om sina erfarenheter och upplevelser av arbetet med Rydaholmsmetoden och svaren har spelats in på band och skrivits ut i sin helhet. Se intervjufrågorna i bilaga 1.

I studiens halvstrukturerade intervju ställdes i grunden samma frågor till alla informanterna, men följdfrågorna varierade utifrån informanternas svar. En halvstrukturerad livsvärldsintervju definieras, enligt Kvale (1997), som ”en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening.” (s. 13)

Stukat (2005) skriver att, även fenomenografin utnyttjar öppna, kvalitativa intervjuer, där de intervjuade beskriver sin uppfattning och sina erfarenheter av ett fenomen med egna ord. Målet är att finna kvalitativt olika uppfattningar som kan täcka större delen av variationen i uppfattningar. (s. 34)

De öppna frågorna har varit lika för alla informanterna och gjorts för att ge de intervjuade möjlighet till ett stort utrymme att svara. Orsaken till att informanterna fått samma frågor är att empirin lättare skulle kunna tolkas och jämföras med samma utgångspunkter. Syftet med studien var ju att studera hur olika pedagoger jobbar med Rydaholmsmetoden, vad som har

betydelse i arbetet, vilka elever den tillämpas på, vilka elever den passar för, dess fördelar och nackdelar, samt vilka erfarenheter de har av arbetet med metoden.

Enligt Stukat (2005) kan en kombination av de två angreppssätten, dvs. halvstrukturerade och öppna frågor i intervjuerna, vara en fördel, varför jag använt mig av denna metod.

Förförståelse

Forskarens förförståelse till problemområdet är viktig när materialet bearbetas genom olika former av kvalitativ analys. Forskarens egna tankar, känslor och erfarenhet spelar stor roll och ses som en tillgång för tolkningen (Stukat 2005 s. 32).

Ödman (1994) beskriver det så här: ”När det gäller företeelser vi stöter på ofta eller dagligen har vi alltså utvecklat en *förförståelse* som gör att vi inte behöver lägga ned någon möda på tolkningsarbetet. Sinnesintrycken tolkningen, förståelsen och språket går samman i en blixtnabb akt, det är omöjligt att urskilja några faser i den.”(s. 45)

Min förförståelse av metoden består av deltagande i två utbildningstillfällen och 1 ½ års arbete med Rydaholmsmetoden med elever i olika åldrar, från åk 6 till gymnasiet, blandat av pojkar och flickor. Dessutom har förförståelse erhållits genom observationer av andra pedagoger i arbete och åtskilliga samtal med upphovsmannen till Rydaholmsmetoden.

I samband med kontakter med presumtiva informanter ställdes ett antal frågor och svaren på dessa bildade underlag för urvalet, men samtidigt ökade de på mina förkunskaper om olika synpunkter på Rydaholmsmetoden.

När det gäller förförståelse inom läs- och skrivområdet har jag, förutom mitt arbete i skolan under en 20-årsperiod på varierade stadier, utbildning till mellanstadie lärare, specialpedagogexamen, en fördjupningskurs i Läs- och skrivsvårigheter/Dyslexi, samt litteraturstudierna i detta arbete. I grunden kan sägas att jag har en positiv inställning till metoden och dess effekter, även om jag också upplevt blandade resultat av framgångsrikt och mindre lyckat arbete med Rydaholmsmetoden. Med detta som grund har jag försökt tolka och förstå informanternas uppfattningar och erfarenheter, samt sökt svar på frågeställningarna i studien.

Tolkning

Intervjuerna har spelats in och transkriberats, för att utgöra ett empiriskt underlag för tolkning och förståelse.

Ödman (1994) skriver att: ”De hermeneutiska vetenskaperna bygger på ett intresse i att öka förståelsen mellan människor och tillämpar i första hand kunskapsformen tolkning.” (s. 42)

Kvale (1997) menar att, forskningsintervjun är ett samtal om den mänskliga livsvärlden, där den muntliga diskursen förvandlas till texter som ska tolkas. Den hermeneutiska tolkningens syfte är att vinna giltig och gemensam förståelse av en texts mening. Själva utskriften av intervjutexterna och det upprepade läsandet är i sig en tolkningsprocess.

Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver den hermeneutiska cirkeln som en grundläggande del i tolkningsprocessen. Cirkeln förenar användandet av del- helhetsperspektivet, resp. förståelse – förförståelseperspektivet under tolkningen. Tolkningen av hela texten utvecklas successivt genom tolkningen av delarna, och omvänt ger synen på delarna ljus åt synen på

helheten. En liknande alternering mellan förståelse och förförståelse äger rum under tolkningsprocessen. ”Förståelse av en ny text kräver förförståelse, men på samma gång kräver förförståelse- om den skall utveckla - förståelse av texten.” (s. 211)

Del- helhetsperspektivet har jag försökt bemästra genom att koppla de kunskaper jag har om läsinlärning och lässvårigheter med informanternas svar på de frågor som de fått. Svaren har sedan jämförts med Rydaholmsmetodens innehåll och kopplats till syftet och frågeställningarna i studien. Förståelse- förförståelseperspektivet har jag försökt fånga utifrån mina egna erfarenheter av lästräningssmetoden, jämfört med informanternas erfarenheter och uppfattningar.

Ödman (1994) skriver att: ”Tolkandet bör grundas på kunskap och tidigare erfarenheter av det vi tolkar. Här vid upptäcker vi att det som ska tolkas kan ses från olika aspekter. Aspektmedvetandet är förutsättningen för att vårt tolkande ska bli mer fördomsfritt.” (s. 55)

Intervjuerna har analyserats genom att jag lyssnat på de inspelade intervjuerna, skrivit ut dem, läst utskriften åtskilliga gånger, samt försökt formulera dem till skriftspråk. Syftet med detta har varit att försöka förstå och beskriva innebörden i informanternas svar. Stukat (2005) skriver att intervjuer kräver många upprepade läsningar av den renskrivna intervjutexten. Det finns inga fasta regler för hur det ska gå till, men det gäller att försöka komma under det bokstavliga innehållet.

Kvale (1997) menar att tre delar kan urskiljas i en analys. *Strukturering* genom utskriften, *klarläggning* genom att skilja mellan väsentligt och oväsentligt, vilket beror på undersökningens syfte och teoretiska antaganden, samt *själva analysarbetet*, där innebörden i intervjun utvecklas. (s. 171) Första steget efter utskriften, har varit att söka efter information till presentationen av informanterna (se s.25-27). Därefter har skett ett sökande efter väsentliga delar, som kopplats till syftet och frågeställningarna i rapporten och som senare presenterats i resultatredovisningen. Mina tolkningar av pedagogernas intervjusvar i studien ligger ganska nära informanternas utsagor.

Reflektion

Utöver analysen har jag försökt att reflektera en del över de olika tankarna, som informanterna delgivit. Alvesson och Sköldberg (2008) skriver: ”Reflektion uppstår då en form av tänkande konfronteras med en annan.” (s. 489)

Mitt syfte med detta har varit att förbereda mig inför diskussionsdelen i studien och försöka bryta mig loss ur mina egna förutfattade meningar om metoden, vilket borde öka mina möjligheter att problematisera och argumentera runt pedagogernas olika uppfattningar och erfarenheter av Rydaholmsmetoden. Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver meningen med reflektion, enligt följande: ”Idén med reflektion är emellertid att förmå bryta sig ut ur en viss bestämd referensram och se vad denna inte förmår säga. Att enbart expandera densamma går emot idén med reflektion. Poängen med reflektion är istället att bryta med konsistens, att söka ifrågasätta svagheter i det tänkande man annars är inne(och instängd) i, att bryta och byta snarare än att expandera ett visst språkspel.” (s. 488)

Presentation av informanterna

Pedagog 1 (P1) Kvinna, som har arbetat inom skolan i c:a 25 år, som lågstadielärare, resurslärare och speciallärare. Just nu arbetar hon som speciallärare i en F-5 skola i en medelstor kommun i södra Sverige. Hon har grundutbildning i specialpedagogik 60 p med specialisering tal- och språk, utvecklingspsykologi och utvecklingspedagogik, samt påbyggnadsutbildning av dyslexi/läs- och skrivsvårigheter. Hon har arbetat med Rydaholmsmetoden c:a tio år och med ett 50-tal olika elever i åk 2-5, 2-4 ggr/vecka. Hon har även deltagit i två vetenskapliga projekt angående metoden och har skrivit en B-uppsats om Rydaholmsmetoden, då hon intervjuade sex elever som hon och en kollega har tränat med metoden. Hon deltar även i pågående projekt, som leds av Ronny Karlsson i Markaryd och handleds av Martin Ingvar, Stockholm. Hon har stor erfarenhet av olika lästräningssmetoder och en positiv inställning till Rydaholmsmetoden.

Pedagog 2 (P2) Kvinna, som har jobbat inom skolan i 12 år och innan dess inom förskolan, som förskollärare och i samverkan med lågstadiet. För närvarande arbetar hon på en lågstadieskola i en mindre kommun i sydöstra Sverige. Hon har arbetat som assistent åt en utvecklingsstörd pojke och har en egen son med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, som hon hjälpt mycket hemma under hans skoltid. Hon har läst 45p specialpedagogik på sin fritid och har en bred erfarenhet av olika läsinlärnings- och lästräningssmetoder. Hon har endast arbetat med Rydaholmsmetoden en termin - ht 2008 och med nio elever i åk 2-3, 2 ggr/vecka. Hon har många positiva resultat av metoden.

Pedagog 3 (P3) Kvinna, som har arbetat som klasslärare i 35 år och de senaste sex åren som specialpedagog på en låg- och mellanstadieskola i sydvästra Sverige. Hon har småskollärarytutbildning och specialpedagogexamen. I sin utbildning har hon lärt sig ljudningsmetoden i läsinläringen och använt den mycket i sin lärargärning, men hon har också arbetat parallellt med LTG- metoden och även prövat Wittingmetoden. Rydaholmsmetoden har hon arbetat med i 2,5 läsår, med 13 elever i åk 2-6, 2-3 ggr/vecka och 4 ggr/v för elever med stora lässvårigheter. Hon har mycket goda erfarenheter av metoden.

Pedagog 4 (P4) Kvinna. Utbildad lågstadielärare och speciallärare. Under speciallärarytutbildningen gjorde hon ett specialarbete om Wittingmetoden. Hon har arbetat omväxlande som lågstadielärare och speciallärare på flera låg- och mellanstadieskolor i en kommun i södra Sverige. De senaste fyra åren har hon arbetat i ett övergripande specialpedagogiskt team, där hon rekommenderar Rydaholmsmetoden som lästräningssmetod till elever med fonologiska bekymmer och en avkodningsproblematik. Hon har deltagit i två projekt om Rydaholmsmetoden. Hon har lång erfarenhet av både traditionell läsinläring/ljudningsmetoden och LTG- metoden. Hon har själv arbetat med Rydaholmsmetoden i c:a fem år, helst intensivträning med 2-3 elever under en period om 5-6 veckor och 4-5 dagar per vecka. Hon har även erfarenhet av Reading Recovery och andra lästräningssmetoder. Pedagog 4 är positiv till Rydaholmsmetoden.

Pedagog 6 (P6) Kvinna. Utbildad svenska/SO-lärare 1-7 med engelska, samt förskoleutbildning om det lärande barnet, Reggio Emilia, som specialinriktning. Hon har arbetat i 4 år som klasslärare, resurslärare, personlig assistent och speciallärare på en mindre låg- och mellanstadieskola i en liten kommun i sydöstra Sverige. Hon har arbetat med Rydaholmsmetoden under ett år, när hon tjänstgjorde som speciallärare på skolan. Under det läsåret arbetade hon med tio elever i åk 4, tre elever i åk 5 och fem elever i åk 6, 2-3 ggr i veckan i sexveckors perioder. Hon har inga andra erfarenheter av läsinlärningsmetoder och inga större kunskaper om dyslexi/läs- och skrivsvårigheter. Arbetar nu på en annan skola i

närheten. Positiv till metoden, men hon hinner inte arbeta med den pga. ny tjänst, som klasslärare.

Pedagog 14 (P14) Kvinna. Har ettårig elevassistentutbildning på Komvux och har arbetat som elevassistent på ett par högstadieskolor i en kommun i södra Sverige. Hon har arbetat med Rydaholmsmetoden i sju år, samtidigt som hon hjälper till i klassrummen med mycket annat. Hon har arbetat med 5-7 elever per vecka för åk 7-9 och 3 ggr i veckan. Hon har också arbetat med s.k. MG- listor, ett datorbaserat program med minneslek, som tränar avkodning och läshastighet. Detta varvar hon med Rydaholmsmetoden. Hon tycker båda metoderna är bra att arbeta med.

Pedagog 15 (P15) Kvinna som har grundutbildning som textillärare och har arbetat på grundskolan och riksgymnasiet i en liten kommun i södra Sverige. Fortbildning till specialpedagog 70p, med fördjupning dyslexi/läs- och skrivsvårigheter. Hon arbetar sen sex år tillbaka på en högstadieskola som speciallärare. Har arbetat med Rydaholmsmetoden i 4,5 år, med c:a tio elever och 4ggr per vecka. Hon tycker metoden är bra.

Pedagog 17 (P17) Man. Utbildad grundskollärare senare år med ämnena religion 80p, historia 40p, svenska 20p och engelska 20p. Utöver detta även specialpedagogik 35p inklusive en kurs i läs- och skrivsvårigheter. Han har arbetat fyra år som lärare i åk 6-9, på två högstadieskolor. Han har jobbat med Rydaholmsmetoden i drygt ett år på en åk 6-9 skola i en större kommun i södra Sverige. Han har arbetat med fem olika elever, 2-3 ggr per vecka. På den förra skolan har han arbetat med organisation av lästräningsundervisning i mindre grupp för lässvaga, med inriktning på läsförståelse och avkodning utifrån morfem, orddelar och ordbilder. Han tycker om metoden.

Pedagog 22 (P22) Kvinna. Utbildad grundskollärare 1-7 i matematik, NO och bild och med läsinlärning i utbildningen. Hon har fortbildat sig i matematik 5p och engelska 5p, samt extra pedagogik 10p. Arbetade de första tolv åren, som klasslärare i åk 3-6, men arbetar nu med matematik, teknik och specialundervisning på en högstadieskola i en mindre kommun i sydöstra Sverige. Arbetar med Rydaholmsmetoden på samma skola sen drygt ett år tillbaka och med fyra elever i 6-veckorsintervaller i åk 8-9, 2-3 ggr i veckan. Hon har också erfarenhet av det datorbaserade lästräningsprogrammet MG – listor. Metoden har visat goda resultat.

Pedagog 26 (P26) Kvinna. Hon är förskollärare sen 30 år och har arbetat som specialpedagog i 17 år huvudsakligen med de små barnen. De senaste två åren har hon arbetat med skolbarn på en F-6 skola i en större kommun i södra Sverige. Innan förskollärarytbildningen, som var treårig, har hon en fil.kand. i psykologi 120p. Hon har också Specialpedagogexamen 60p, handikappkunskap 20p och handledning 10p. Hon har inga direkta erfarenheter eller kunskaper om läsinlärning eller läs- och skrivsvårigheter, utöver de kunskaper hon har skaffat sig under de två skolåren. Hon har fått utbildning i God Läsutveckling och Rydaholmsmetoden, samt testning med ITPA. Hon är förstagångsanvändare av Rydaholmsmetoden på två elever i åk 5, två ggr per vecka i tolv veckor. Hon har upplevt metoden som bra.

Pedagog 27 (P27) Kvinna. Specialpedagog, sedan två år, på en F-5 skola i en större kommun i södra Sverige. Hon är utbildad 1 – 7 lärare med Ma/No – och Idrottsinriktning. Hon har arbetat som klasslärare i fem år med läsinlärning i åk 1. I utbildningen lärde hon sig LTG-metoden, men hon har på egen hand lärt sig att använda traditionell metod och använt sig av båda. Förstagångsanvändare av Rydaholmsmetoden på två elever i åk 4, två ggr per vecka i

tolv veckor. P27 var skeptisk till metoden från början, men är mer positiv nu efter användandet.

Etiska överväganden

Stukat (2005) skriver att undersökningens etiska aspekter är ofta en viktig och nödvändig diskussion. De flesta undersökningar brukar ha någon etisk fråga att brottas med. (s.130)

I detta arbete har HSFR:s etikregler följts. Där gäller det s.k. informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, samt nyttjandekravet, vilka i första hand ska skydda undersökningspersonernas integritet. (Stukat 2005, s. 131)

De tänkta respondenterna har informerats om studiens syfte, mitt namn och institutionsanknytning. Frågorna om deras uppfattningar och erfarenheter av Rydaholmsmetoden och förfrågan om deltagande i en intervju byggde helt och hållet på frivillighet. De informerades även att deras svar på frågorna skulle användas och presenteras i denna rapport. Intervjuerna har genomförts på respektive informants skola och de har alla samtyckt till att intervjuerna spelats in.

Alla respondenterna till frågorna i det utskickade e-brevet och informanterna i intervjuerna har lovat full konfidentialitet och deras svar har behandlats konfidentiellt. Namn och varifrån de kommer uppges inte någonstans i rapporten, Däremot har det varit viktigt att lyfta fram deras utbildnings- och skolbakgrund. Alla pedagogerna har tilldelats en kod P1, P2, P3 osv. i den ordning de inkommit med svar på e- brevet. Informanterna har därför koder som inte är i nummerföljd. Koderna har använts under intervjuerna, så inga namn kan heller höras på de inspelade samtalen. Inför intervjuerna har påtalats vikten av att informanterna svarar öppet och ärligt på frågorna och de har informerats om frågornas innehåll och syftet med arbetet, före igångsättandet av intervjun. Informanterna kommer också att få ta del av uppsatsen. Informationen som jag samlat in kommer enbart att användas i forskningsrapporten och ev. tidningsartiklar.

När det gäller beskrivningen av Rydaholmsmetoden i litteraturdelen, har upphovsmannen till Rydaholmsmetoden fått ta del av det skrivna, med möjlighet att ha synpunkter på innehållet, eftersom mycket av beskrivningen bygger på hans egna ord vid ett flertal samtal.

Reliabilitet

Reliabilitet (mätnoggrannhet, tillförlitlighet), dvs. kvaliteten på själva mätinstrumentet. Några exempel på reliabilitetsbrister, som kan finnas i en undersökning är bl.a. feltolkningar av frågor och svar, yttre störningar under undersökningen och tur och otur i vilka frågor som ställs. (Stukat, 2005, s.125) Naturligtvis finns dessa risker även i detta arbete, men något speciellt instrument för att mäta har inte använts, utan informanternas svar från intervjuerna har bearbetats och tolkats, varför begreppet tillförlitlighet används för att visa på reliabiliteten i arbetet.

Reliabiliteten är ofta osäker och generaliseringsmöjligheterna är starkt begränsade pga. det låga antalet personer i en intervjuundersökning. Tillförlitligheten i undersökningen av en kvalitativ studie kan alltid ifrågasättas, enligt Stukat (2005). I den här studien kan man ifrågasätta om min egen subjektiva inställning till metoden har påverkat tillförlitligheten. Den begränsade erfarenhet jag har att kunna analysera och tolka de intervjuades svar, vilket kan ha bidragit till vissa feltolkningar, kan också ses som en bristande tillförlitlighet. Däremot kan

min ambition att reflektera över mina egna förutfattade meningar ses som ett försök att motverka denna brist.

Intervjuerna har genomförts utan störningar och det känns som om de halvstrukturerade frågorna och följdfrågorna under intervjuerna har täckt in det mesta av frågeställningarna i studien.

Det finns naturligtvis en risk att alla de som svarat och är positivt inställda till att arbeta med Rydaholmsmetoden, kan påverka variationen av uppfattningar och därmed tillförlitligheten en del. Men informanterna har beskrivit hur de jobbat med metoden och delgivit både positiva och negativa erfarenheter från arbetet, vilket bör ses som ett tecken på relativt hög tillförlitlighet, enligt min mening.

Jag har också försökt vara noggrann i urvalet bland informanterna, att välja pedagoger med så olika erfarenheter, uppfattningar och härkomst, som möjligt. De intervjuade har fått svara helt utan kommentarer, motargument eller diskussioner från min sida, så deras svar står helt oemotsagda.

Informanternas svar har återgetts, näst intill ordagrant vid transkriberingen och sedan omformulerats en del till skriftspråk. Citaten har återgivits på ett sanningsenligt sätt.

Validitet

Stukat (2005) beskriver att validiteten (giltigheten) i en undersökning är om man mäter det man avser att mäta. Några frågor i det här sammanhanget, som man kan fråga sig är:

- Har jag ”mätt” rätt saker?
- Täcker mätningen det jag syftat till, täcker det mer eller en del av det och dessutom något annat?
- Hur ärliga har informanterna varit mot mig? (s. 127-128)

Återigen handlar detta arbete inte om mätningar, utan tolkning av informanternas intervjusvar. Informanternas svar har analyserats och kopplats till syftet och frågeställningarna i studien, samt jämförts med Rydaholmsmetodens grundtankar, vilket torde visa på ett försök och ambition att få reda på vad som avsetts. De intervjuade har enligt min uppfattning varit öppna och ärliga i sina svar, då de gett både positiv och negativ kritik till metoden. Trots informanternas i grunden positiva inställning, har de både varit självkritiska och sett svagheter i metoden.

När det gäller intervjusvarens täckning, så har en del av svaren på frågorna täckt mer än vad som avsetts, t.ex. frågor om kompletteringar till metoden och funderingar kring utveckling av metoden.

Generaliserbarhet

Stukat (2005) skriver om generaliserbarheten av en undersökning, dvs. för vem/vilka gäller resultaten. Gäller resultatet enbart för de intervjuade personerna? Är urvalet representativt?

Att generalisera utifrån de resultat som uppnåtts i den här undersökningen är svårt, för att det är en liten undersökning. Däremot är inte resultatet att förringa. Betydelsen av att få veta vad pedagogerna har att säga om metoden bör vara stor i alla fall, inte minst för andra pedagoger, eftersom bra och effektiva lästräningssätt för elever med specifika lässvårigheter är

viktiga. Jag tror att flera av informanternas svar kan gälla för många andra pedagoger. Beskrivningarna av hur de intervjuade pedagogerna jobbar med metoden och deras uppfattningar om den är noga beskrivna, så att andra kan jämföra med egna situationer.

Relevans

För elever med dyslexi eller specifika lässvårigheter, krävs någonting extra utöver det vanliga, för att nå framgång med läsinläringen. Det finns ett antal metoder, som många lärare arbetar med. Rydaholmsmetoden är en. Den behöver undersökas närmare, för att belysa fördelar och nackdelar i användandet och för vilka elever metoden passar, vilket den här studien kanske kan lyckas visa, till viss del. Ur specialpedagogiskt perspektiv är det en mycket viktig uppgift att hitta sätt att hjälpa elever med lässvårigheter att läsa bättre, så att de kan lyckas i skolan.

Resultat

Svaren i intervjuerna redovisas i resultatdelen utifrån syftet och frågeställningarna. De olika frågeställningarna utgör underrubriker och kopplas till citat från informanterna och Rydaholmsmetodens grundtankar. Undersökningens kanske mest intressanta empiri är informanternas synpunkter på metodens fördelar och nackdelar i jämförelse med andra läsutvecklingsmetoder, varför dessa redovisas först.

Fördelar med Rydaholmsmetoden

En av de största fördelarna med Rydaholmsmetoden anses vara att den är så enkel och ändå ger sådant gott resultat:

Jag tycker den är så fantastiskt enkel, man kan inte riktigt tro att den kan hjälpa. Men det gör den. (P14)

Jag ser metoden som något mycket positivt för de här eleverna i och med att den tar så liten tid att träna och samtidigt kan ge så stort utslag. (P22)

Ingen planerings tid. (P3)

Knappt några förberedelser alls. (P27)

En informant jämför med Maj Gun Johanssons datorbaserade läslistor, s.k. MG-listor:

Orden i Rydaholmsmetoden är lättare än i MG-listorna, men en del är lika t.ex. att konsonantförbindelserna är de samma på listorna i R-metoden. (P2)

En annan jämför med vanlig lästräning ex. högläsning:

Det är en snabb metod för eleverna och de uppfattar den, som träning, vilket jag tror att de inte gör vid vanlig läsning. (P2)

En tredje pedagog jämför med andra stavelseläsningmetoder eller metoder för spaltläsning av ord:

På 70-talet fanns sådana här listor och böcker i specialundervisningen också. Skillnaden var att då drev man inte på eleverna, som man gör med Rydaholmsmetoden, utan då fick det ta den tid det tog att läsa dem. (P4)

Testen H4, H5 och resultatdiagrammen är bra hjälpmedel, för att kunna bedöma elevernas nivåer och visa framstegen:

Det som var bra är att man har utarbetat en skala över hur snabbt man bör kunna läsa. Vi har inte haft någon normaliseringsskala förut. Nu kan man följa upp eleverna och se var de befinner sig. (P3)

Man kan tydligt visa på framstegen, vilket man märker att de flesta gör och då blir eleverna nöjda. (P22)

Föräldrarna behöver inte strida för deras barns lästräning, utan kan ägna sig åt att uppmuntra och stimulera läsintresse:

Föräldrarna behöver inte delta i träningen, bara uppmuntra och ge beröm. (P1)

Lästräningen ger bättre förutsättningar för ett lyckat skolarbete och stör inte inkluderingstanken, att eleverna lär sig bäst i sin klassmiljö:

Det går bättre för eleverna i skolan och lärarna märker att det händer någonting. (P14)

Eleverna behöver inte vara frånvarande så mycket från klassen. (P1)

Eleverna blir medvetna om sina svårigheter och träningen tänder ett hopp hos dem, när de får hjälp med sina lässvårigheter.

Jag skulle vilja säga att de blir hoppfulla när de går ifrån träningen. Att de vet att de kommer att få hjälp med sina svårigheter. Jag tycker nog att en styrka är det här, att de blir nog rätt varse sina svårigheter i det här programmet. De ser att de blir hjälpta med sina svårigheter. (P17)

Nackdelar med Rydaholmsmetoden

Risken är stor att många tycker det blir tråkigt och enformigt att hålla på med lästräningen. Det kan bli för ofta och ibland vara svårt att se några framsteg:

Många pedagoger slutar nog med metoden, för de tycker att den är enformig och tråkig och orkar inte hålla på. Det är roligare att läsa berättelser och svara på lite frågor. (P1)

Dessutom är kanske målen med minimigränserna för lågt satta, för eleverna ska klara av skolarbetet:

Målet med minimigränsen är ganska lågt tycker jag. De kan säkert börja läsa lättare litteratur, men för att hänga med i skolans litteratur, då behöver de vara duktigare för att hänga med. (P2)

Om framstegen uteblir:

Det finns ju de som upplever den så väldigt tråkig och enformig och är det då så det inte blir några resultat, så blir det ju också väldigt synligt. Har man då börjat göra H4 och man fortsätter att träna så frågar de ju snart om vi inte ska göra test snart. De vet ju om att de finns och säger man då nej, jag tror inte vi ska göra något test eller så gör man det och så har det dippat eller så har det inte blivit någon förändring. Hur blir det då? Särskilt med de här äldre eleverna. Småbarn kan jag tänka mig att man kan lura, men de här stora är ju så medvetna om vad man håller på med. (P15)

Några av pedagogerna har synpunkter på materialet:

Bok 2 är för kompakt, färre ord skulle vara ett bättre alternativ. (P3)

En pedagog anser att metoden endast fungerar på svaga läsare, utan andra problem:

Metoden fungerar på de svaga läsarna, men inte så mycket på dem som har andra bekymmer. (P15)

Ett problem som upplevs av flera pedagoger är att kunna undvika elevernas känsla av att bli utpekade, när man måste gå och hämta dem:

När man ska hämta dem. De blir utpekade i klassen, men det får man ju lösa på andra sätt. (P14)

En pedagog uttrycker själv en känsla av stress:

Jag kan tycka det är rätt jobbigt, man blir rätt stressad av ett sådant här pass själv. Det märker jag inte på eleverna, utan de verkar inte så stressade. Kan känna själv att det rent arbetsmiljömässigt, att ha flera pass, är rätt stressande egentligen. (P17)

En annan informant tycker att den kanske största nackdelen av alla är att metoden inte är vetenskapligt bevisad och uttrycker att det är ett bekymmer:

Metoden är inte vetenskapligt utredd och du har inget belägg för om metoden är bra. Det finns egentligen bara en metod, när det gäller språklig medvetenhet, som har vetenskaplig grund att stå på och det är Bornholmsmodellen. Den har en helt annan tyngd bakom sig. (P1)

Hur arbetar pedagoger med Rydaholmsmetoden?

Innan vi specifikt går in på hur pedagogerna jobbar med metoden kan det vara bra att veta en del om deras erfarenheter. 7 av de elva arbetar med yngre barn F – 6 (P1, P2, P3, P4, P6, P26, P27) och 4 jobbar med äldre ungdomar åk 6 – 9 (P14, P15, P17, P22). Fyra av pedagogerna har arbetat mer än 25 år i skolan, 4 har jobbat mellan 10 – 24 år och 3 har arbetat mellan 4 – 9 år. Åtta av informanterna arbetar fortfarande aktivt med Rydaholmsmetoden, medan 3 inte längre jobbar aktivt med den. En av dessa jobbar i ett specialpedagogiskt team och utser elever, som ska få träning av andra pedagoger på sin skola. En annan har bytt arbete till klasslärare och har ingen tid över till metoden och en tredje har inga elever, som är under minimigränsen vid senaste testningen.

Just nu jobbar jag inte med metoden. Vi har inga svaga elever som behöver metoden. Om det dyker upp nya sjuor, så ska jag använda metoden igen. (P15)

Två av de intervjuade är förstagångsanvändare av metoden och har prövat den i 12 veckor, när detta skrivs. De är P26 och P27 och presenteras särskilt i slutet av resultatdelen.

Tio informanter är kvinnor och en är man och generellt är det fler kvinnor än män som har utbildning i metoden och arbetar aktivt med den. Många av informanterna upplever att det är fler pojkar än flickor, som behöver lästräningen.

Framsteg görs synliga via testning

Uttagningarna av elever som erbjuds träning i metoden sker på alla skolor med hjälp av H4 och H5 testen, som anger hur många ord eleverna läser per minut. På några skolor är det specialpedagogerna, som utser elever till lästräningen, medan någon annan genomför träningen. Testningen sker, oavsett i vilken årskurs eleverna går, i en del fall, med H4-H5 individuellt på alla i klassen, en s.k. screening. De som kommer under minimigränsvärdena erbjuds träning i perioder om 6 – 8 veckor alternativt längre perioder. Nedan beskriver en pedagog hur de arbetar på ett högstadium.

Vi testade av alla 7:or och 8:or i höstas, vi ville ha en screening, för att se vilka vi skulle hjälpa. Då körde vi testen H4 eller H5, så plockade vi ut och så är det en lärare till och jag som läser. Vi har satsat hårdast på dem som går i 8:an och försöker hjälpa dem först och främst, så att de ska hinna få så mycket hjälp att de når upp till normal läshastighet innan de slutar. Jag försöker läsa med 4 elever, 6 veckor i taget, 2 ggr 10 min., sen skiftar jag efter 6 veckor, så tar jag några andra på kölistan av dem som föll igenom. Det är nog säkert en tre i varje klass, som föll igenom, i 6 klasser. Jag kör samma princip hela tiden. Vissa av dem återkommer. Jag släpper dem kanske sex veckor och sen får de 6 veckor till när det har vart en viloperiod. Då kanske vi börjar lite längre fram i materialet, för då har vi ju redan övat. Det beror på hur stora framsteg det var sen tidigare. Men vi kör hårt med listorna och böckerna. Det är tillräckligt. Det känns rätt så bra för de som ligger runt 70-80 ord i minuten i läshastighet och avkodning. Jag har någon som jag tränar med som låg på 95 ungefär vid screeningen, då kan det kännas för lätt. Där har jag känt att jag har fått gå fortare fram med honom. Jag har någon elev som haft lägre än 70 ord. (P22)

Efter varje period används testen, för att mäta elevernas framsteg. Resultaten blir en stor motivationsfaktor.

Något som är väldigt roligt för barnen är det här med H5 testen, att de kan mäta och se att man blir duktigare. Det blir så tydligt. Det går att jämföra med idrotten, att nu har vi tränat så mycket på det här och det har blivit så mycket bättre. (P2)

Det är att lyfta eleven efter framstegen hela tiden. Visa att det går framåt och uppmuntra dem och använda H4-H5 för att visa resultaten och få dem att riktigt tro på det man håller på med. (P17)

En pedagog påstår att testkurvan ibland pekar nedåt, att resultatet blir sämre. Enligt henne kan det bero på:

Dagsformen kan jag tänka mig. För ofta blir det så när eleven kommer, jaha idag ska vi göra en H4-test och så gör vi ett test och det blir inte så bra. Då börjar jag tänka på vad det kan bero på. Då prövade vi med uppvärmning först. Läste ett par listor för att komma igång i det här och då blev resultatet bättre. Ibland kommer man underfund med hur det ska vara, men det är nog olika. (P15)

En pedagog menar att man nästan alltid ser framsteg bland eleverna som får träna med den här metoden.

Man märker ju framsteg med de flesta och de är få som man misslyckas med. Det är så tydligt och de blir själva så nöjda, när de ser att de ökat med 12 ord eller något. Att man kan påvisa det. (P22)

En av pedagogerna tycker inte att eleverna behöver någon utredning bakom sig för att sätta igång träning och hon tycker det är tillräckligt att informera om, att eleven måste träna och bli bättre i sin läsning, istället för att visa framstegen:

Jag anser inte att en diagnos är så viktig i de här åldrarna, utan det finns bara träning. När de blir äldre, upp på gymnasiet kanske de kan ha nytta av en diagnos. Men som det är nu så tror jag att de kommer att höja sig. Jag visar aldrig eleverna kurvan i stapeldiagrammet och inte heller gränsvärdet är för varje årskurs. Det räcker med att tala om, att de ligger för lågt och de måste bli bättre. (P3)

En del av skolorna har många elever som kommer under gränsvärdena och då bildar man ett kösystem, för att kunna möta alla elevernas behov. Några elever med särskilt stora svårigheter jobbar man med kontinuerligt. Alla informanterna säger att 2 pass i veckan är ett absolut minimum, för att träningen ska ge något resultat. Flera hävdar att ju fler pass desto bättre.

8 veckor kan vara lagom, minimum 2 ggr per vecka, men jag kan tycka det är lite, lite. Jag gör det 3 ggr i veckan i 3:an och 4:an. En elev i 3:an som har jättesvårt att läsa, läser samma ord om och om igen och måste ljuda. Då använder jag metoden minst 3 ggr i veckan. Han tycker det är skönare att läsa de här orden än att läsa en text. (P1)

En elev i åk 4 o 5. Hon vände på orden från början och hade mycket svårt att läsa böcker och hon gick framåt något enormt. På två år var hon uppe i normal läsning. Inga problem nu i 6:an. Tränat minst 3 ggr per vecka. Jobba inte färre än 3 ggr. Jag har jobbat 4ggr ibland. Hellre fler och inte så länge, att man upprepar de sidorna här. Hon vände mycket på ord och läste baklänges i början så det tog några månader innan jag kunde se resultat. (P3)

En av pedagogerna med lång erfarenhet säger bestämt att:

Jag tycker att vi har för många stamkunder i specialundervisningen i Sverige, barn som börjar få specialundervisning i år 1 och håller på med det hela sin skoltid. Ju mer jag jobbar med det här, jag har givetvis haft massor av sådana här elever och jag är ganska övertygad om idag att det är bättre om man bestämmer sig för en insats som t.ex. Rydaholmsmetoden under 5 veckor, 5 dagar i veckan. (P4).

En av högstadiopedagogerna uttrycker det så här:

Är det väldigt svaga läsare alltså de som inte kan alls, så skulle jag ju föredra att man gör det så ofta som möjligt så att man inte kommer ur det, utan man är i det hela tiden, men kan man läsa och bara ska ha igång läsningen räcker det med 3 ggr i veckan. (P15)

Korta, intensiva pass

Arbetspassen ska vara och är korta för alla, mellan 10-20 minuter, och intensiva. Här följer några citat, som speglar detta:

Tjugo minuter har jag satt upp på schemat, men man kan sitta 5 min, 10 min eller en kvart. I början tar det lite längre tid, man får sitta och prata lite. Prata lite skit. (P14)

20 minuter räcker mer än väl. Det är ju så intensivt. Jag tror inte det finns någon möjlighet att orka mer. (P15)
Det är lika intensivt för mig som för eleverna. (P6)

Att jobba med tre i följd, då är man tom i huvudet. Man kan inte tänka på någonting annat. Jag måste följa med och vara 100 % aktiv. Man måste kolla och vara med hela tiden. (P3)

En styrka är att det är så enkelt och att man kan göra det så enkelt och odramatiskt. Jag försöker sikta på att det ska vara kort och kvickt, så det inte blir så stor grej för barnen. Jag tror egentligen att det är bättre att köra kort och intensivt och göra ett uppehåll, än långdraget och inte lika intensivt. Ett pass i veckan är för lite, minst två. På två pass i veckan har jag sett skillnad. Om de har väldigt lång väg att gå, så tror jag fler pass är bättre. (P17)

Jag uppfattade det som att han som utbildade oss bara jobbade med den här lästräningssmetoden och då tänkte jag, du gode tid! Det måste vara jobbigt. (P2)

Enkelt material

De flesta informanterna arbetar i grunden med Rydaholmsmetodens baspaket, vilket innebär att man börjar med en, en- bokstavslista och en två-bokstavslista. Därefter går man över till bok 1 och läser de första 6 sidorna med tre bokstavsord och vidare med 4 sidor i bok 2, som innehåller blandat med tvåbokstavs- till fyrbokstavsord i spalter. Sedan avslutar de med en tvåbokstavslista och till sist en, en- bokstavslista. Inom ramen för baspaketet varierar pedagogerna genom att de läser uppifrån och ner eller i läsriktningen. Ibland läser de också nerifrån och upp eller hoppar mellan spalterna. Det ovan beskrivna är enligt det senaste materialet av Rydaholmsmetoden. Det bör påpekas att några av informanterna, som hållit på länge och arbetat med metoden, jobbar fortfarande med ett gammalt material, som de trivs med.

Automatisering, fokus på avkodning och läshastighet

Informanterna är alla väl medvetna om att målet med metoden är att läsa korrekt och snabbt, dvs. uppnå automatisering i avkodningen och därmed öka läshastigheten, att nå upp till minimigränsen, för antal lästa ord per minut.

Målsättningen är att nå minimigränsen, men sen måste man kolla om de fortsätter att utveckla sin läsning. (P1)

För att nå dit måste man driva på:

För att uppnå automatisering är det ju tempot som är avgörande. Just det här att du verkligen driver på, att det inte blir några pauser i arbetet, utan driver på hela tiden. (P4)

Dels gäller det att få med sig barnet, så att det är laddat och kommer att satsa på de här passen. Sen tycker jag också att det är viktigt att driva på och stressa, det gör jag, så hårt jag kan. Men det är svårt, tycker jag, att få upp tempot. Jag har en elev som läser väldigt bra, men läser väldigt långsamt och det är en ständig kamp att få upp tempot. Han kan läsa fort och rätt, men han vill hellre läsa långsamt. Den här eleven läser väldigt rätt och han är väldigt mån om att läsa rätt och ibland kan jag känna att när han läser så, tappar han fart. Jag kan ibland låta honom läsa ett ord fel för att hålla uppe tempot. Jag tror att tempot är rätt avgörande. Han tappar så i tempo när han ska rätta sig själv. Jag kan nog tänka mig en eller två felläsningar på en sida, det är inget som man behöver korrigeras. Jag tror tempot är viktigare än att det blir 100 % rätt, men man får inte falla tillbaka på 80 % rätt lästa ord, utan man ska försöka sikta på väldigt hög rätt läsning. (P17)

Alla pedagogerna använder pennan som redskap, som de förflyttar mellan bokstäverna och orden. Meningen är att eleverna ska följa pennan, för att hålla uppe tempot, men också för att de ska läsa korrekt. Pedagogerna håller pennan stilla på ordet tills eleven har avkodat rätt:

Att korrigera med pennan är viktigt. Det ska vara rätt, inga undantag. Det känns som om det är det som är meningen. (P6)

Pennan är ju viktig. Om de läser bakvänt är det extra noga att påpeka för dem att följa pennan. Jag påpekar hela tiden att de ska börja där pennan är. Säger de fel så håller man kvar. Det har gett effekt. (P3)

Det är viktigt att de följer pennan, så de inte kör sitt eget race. Det har blivit svart här efter pennan. Är det något de läser för fort eller fel, ja då får de börja om. Man får vara väldigt bestämd. (P14)

Men ibland måste man dämpa tempot, att lugna ner läshastigheten och öka korrektheten i avkodningen:

Vissa ville att man skulle driva dem jättehårt, men en del fick omvänd effekt om man tryckte dem för hårt. Han var positiv och tyckte om att komma, men blev stressad och frustrerad, när det inte flöt på för honom. Jag tror han ville för mycket. Han tog i från tårna. Jag fick nästan backa. Jag drev ju på och då blev han så att han nästan studsade. Han blev också stressad när vi skulle testa med H5, så han fick aldrig något jättebra resultat. Han behövde en paus under träningspasset ibland och var väldigt lättad när det var över. Verkligen helt slut efter ett pass. Men han kom över gränsen. Ökade omkring 15 ord/min. (P6)

En flicka i åk 8 hade snabb läshastighet, men många felläsningar. Hon slarvade när hon läste, hon läste för fort och uppfattade inte vad hon läste. Jätteambitiös och duktig tjej, inga inlärningssvårigheter, men hon blev väldigt stressad och då fastnade ju inte det hon läste och då blev hon ännu mer stressad. Jag prövade metoden i 6 veckor på henne, hon fick följa pennan och lugna ner sig, sen gick det mycket bättre. Det är inte bara läs- och skrivsvårigheter det fungerar på. (P14)

Det finns blandade känslor angående det höga tempot i träningen:

En del långsamma elever kan tycka att det är roligt om man hetsar dem lite och stressar på, för att de är sporrade av tävlingsmomentet, men med en del kan det kännas lite jobbigt att mana på, för det är ju deras personlighet på något vis. (P2)

Vad har betydelse i arbetet med Rydaholmsmetoden?

Det som flertalet pedagoger anser som betydelsefullt är framför allt en- till- en situationen och relationen till eleverna. Nedan följer några av svaren:

En – till – en undervisning

Alla pedagogerna arbetar i en- till- en situation med de elever som tränas och helst på en plats, där man kan jobba ostört och mitt emot varandra, nära.

De trivs i den här en- till- en situationen, som jag tror är väldigt viktig. Jag tror det är en stor del i att det lyckas. Får man vara själv med eleven, så är nog det en stor del av processen. Jag tror att minst 75 % av resultaten beror på det här med en- till- en, det kan man se i andra sammanhang också ex. minneslekar. Att bli sedd och att det är någon som pratar med mig, någon som är till för bara mig en stund. För ofta är det ju så här istället, om de har det jobbigt så får de mest negativ uppmärksamhet, så att jag tror att det är en stor del. (P15)

Jag skulle inte klara det här med två elever samtidigt, utan det förutsätter att man ger 100 % energi hela tiden, när man kör ett sådant här pass och det krävs full koncentration från både mig och eleverna, så därför är det ju uteslutet att köra något annat än en- till en. (P17)

Relationer

Alla pedagogerna anser att relationen med eleven är viktig, för att lyckas i arbetet med metoden. För övrigt tycker de att en god relation med elever är en grundpelare för framgång i all undervisning.

Överhuvudtaget, när elever ska gå ifrån och gå till mig är det viktigt att man känner förtroende för varandra. Det är bra att prata om något annat än träningen. Att vi känner förtrolighet, att vi känner varandra och kan dela sorger, bekymmer och glädjeämnen. (P1)

Elevassistenten på högstadiet, pedagog14, påstår att hon även lyckats vända en redan negativ inställning till lästräningen, med hjälp av en nyskapad bra relation till eleverna. Hon delar dessutom med sig av tankar på hur hon håller fast vid att det ska vara enkelt och att det kanske varit för svårt tidigare.

Innan man börjar måste man skapa en bra relation med eleven, tycker jag. Man sitter och pratar lite grann om hur det är i skolan och vad de tycker. Sen förklarar man att vi ska jobba med det här och ja, jag vet inte riktigt hur jag gör? Jag bara har det i mig. Vi har haft elever som inte velat komma t.ex. för att de inte ville utmärka sig, det kan vara lite kinkigt. Eller att de jobbat med metoden innan och fått ett motstånd mot den, så de slår helt bakut och säger: - Nääää, det här vill jag inte! Men till slut kommer de. Det måste vara relationen, de där små orden och samtalen innan, som gör det och anpassningen också. Det är viktigt att behålla enkelheten. Tidigare kanske de körde för mycket eller svårare. Om det blir för tråkigt, då kör man nog för mycket eller för många blad på varje. Det får inte bli för tråkigt utan det ska gå snabbt och enkelt. Jag har upplevt att elever tycker det är tråkigt, men tydligen vänder jag på det. Är det tråkigt ena gången så kör jag lite mindre och lite mer nästa gång, om det går. Man får testa dem lite grann. (P14)

En del av informanterna hämtar elever från ordinarie lektioner, för att vara säkra på att träningspasset kommer igång. Tiden man har till förfogande är ju så knapp att man inte har tid att vänta på eleven. Dessutom har en del elever svårt att komma ihåg tidpunkterna, särskilt bland de äldre. Andra bestämmer tidpunkter med lärarna och eleverna, så kommer eleverna själva till träningen. En annan lösning är att jobba med flera efter varandra s.k. löpande band, då den ena eleven säger till den andra.

Enkelhet och struktur - Anpassning

Som pedagog 14 antyder i citatet ovan är enkelheten i materialet betydelsefullt och att man anpassar materialet efter varje elev. Anpassningen och enkelheten håller alla informanterna med om. Det ska vara enkelt, så att eleverna lyckas, och anpassat, eftersom alla elever är olika, dels beroende på vilket humör de är på från dag till dag, men också att de har olika svårigheter eller behov.

Du behöver vara proffs på att se när eleverna har tröttnat eller behöver göra något annat. Man ska anpassa och bygga på och byta ut en del av innehållet. Men det enkla ska fortfarande vara kvar. Du behöver fingertoppskänsla för att kunna anpassa materialet. (P1)

Det är viktigt att inte gå fram för fort. Det får inte hänga upp sig. Det ska vara ganska lätt. (P3)

Jag tycker det är viktigt att skraddarsy eller anpassa undervisningen till eleverna. (P4)

Man måste kunna känna av eleverna också. Vissa ville att man skulle driva dem jättehårt, men en del fick omvänd effekt om man tryckte dem för hårt. En blev jätte, jätte stressad, så honom fick jag backa lite på. (P6)

Listan med de små och vanliga orden kör de jättelätt och det är bra att det är lite lätt emellanåt. Man ska inte vara för sträng tycker jag utan det ska vara lite på deras villkor också. Det som de har svårast för är listorna med två bokstäver, så dem vill de knappt inte göra, men det ger jag mig aldrig på. Det ska vara en sådan i början och en innan vi slutar. Men jag tar lite mindre om jag märker att de inte orkar. Sedan när vi avslutar med listan med en bokstav, säger jag alltid att nu ska det gå i 190 och det måste jag säga. Det har blivit en vana. De vill alltid läsa de lätta listorna. Det går inte att ändra det minsta lilla. (P14)

Ibland kanske anpassningen måste bestå av att ta en paus.

Det är bra att ta en paus och göra helt andra saker ibland. Jag är orolig för att eleverna ska tröttna om man håller på för mycket. En del känner sig stressade och då måste man ta en paus. (P1)

Det är viktigt att känna av vad barnen upplever och ta ett break och jobba med någonting annat. (P2)

Regelbundenhet

Alla pedagogerna talar om att eleverna måste få känna att de lyckas i sin träning, så det är viktigt att uppmuntra och stötta och visa på resultat, när resultaten är positiva. Många berättar om snabba resultat och en del om små framsteg, efter att träningen kommit igång. Alla hävdar att det är viktigt att behålla regelbundenheten i träningen, vilket ibland kan vara svårt, dels för att elever och lärare missar att komma ihåg träningspasset och dels pga. sjukdom, vilket inte är så mycket att göra åt. Men det händer mycket annat i skolan också, som gör att det kan vara svårt att upprätthålla regelbundenheten.

I det 13 veckor långa lästräningssprojektet med Rydaholmsmetoden skulle vi ge alla barnen träning 3 ggr per vecka, men det visade sig att på väldigt många ställen så hade man inte gett eleverna den tid som egentligen var sagt av olika anledningar. Det hade fallit bort väldigt mycket tid. Det var sjukdom hos pedagogen eller barnet eller att det var verksamhet ute. Det finns ju väldigt många orsaker till att det inte blir så mycket tid som det var tänkt. I snitt blev det bara 2 ggr i veckan. (P4)

Jag hade en flicka i 4:an, som jag tror inte förstod varför hon skulle komma till mig. Hon kunde jag inte märka någon förbättring på. Hon hade mycket frånvaro och missade mycket, så vi var tillbaka på ruta ett igen. Hon var nog i andra tankar än detta. (P6)

Med en elev var det brist på kontinuitet. Vi var två som delade på arbetet och det blev nog bara ett pass i veckan. Lite svårt att se vad som hände där. Jag jobbade under en rätt begränsad tid med honom. Det var bara någon månad. Jag såg inte så mycket resultat där. Det är bättre att en elev får sina tre pass i veckan. Det går bra att vara två, bara det är en huvudansvarig. (P17)

Man märker ju faktiskt att det går bättre om de kommer de där 2 gångerna under de 6 veckorna. Blir det mer hattigt och det är en elev som glömmet bort och så här, blir det ju inte så stora framsteg. (P22)

Pedagog 14 menar att man kan lösa detta genom att:

Om man startar en träning med en elev ska man ju verkligen prioritera den och titta över från början, att man verkligen hittar den maximalt bästa tiden och minst känsliga tiden. Sjukdom kommer man ju aldrig ifrån, men man kan avtala med klasslärare att satsa på träningen och att det är viktigt att de försöker anpassa sig, så att de inte lägger verksamhet ute eller tar in studiebesök. (P14)

Pedagogens betydelse/roll

Pedagogens betydelse är stor tycker många, t.o.m. mycket större än metoden eller materialet:

Som pedagog ska du känna dig bekväm med den metod och material som du jobbar med. Pedagogen är 70 % och metoden 30 % av ett lyckat arbete, tycker jag. Som pedagog ska du presentera olika metoder, se skillnaderna och bestämma vilken som är den rätta, sen är det barnet som ska lära sig. (P1)

Den läsmetod man känner för som lärare den blir bra. Sedan kan man ta till sig nyheter naturligtvis, men att jobba efter något man inte tror på, det går bara inte. (P3)

Min roll som pedagog är stor tycker jag absolut. Det bygger mycket på det, att hitta ett meningsfullt material och sen tror jag att man kan göra det mesta meningsfullt om man har en dialog med eleven. (P4)

Men ibland har det heller ingen betydelse vem som jobbar med metoden:

Även om du står där framme och är jättetråkig, så är barnet moget och har förmågan att knäcka koden så gör det, det. (P1)

Jag tror vemsomhelst kan göra det, jag tror inte att det är just jag som pedagog som behöver göra det. Man kan mycket väl utbilda föräldrar eller någon annan i metoden bara det att passen fungerar. (P17)

En engagerad och inspirerande pedagog är en förutsättning för ett lyckat resultat:

Jag är viktig som pedagog. Det måste vara jag som visar engagemanget och väcker det hos eleverna, när de inte känner det från början. Ju mer engagerad jag var, desto mer engagerade blev eleverna och tvärtom om jag var trött eller haft mycket tyckte jag att det märktes på dem också. (P6)

Pedagog 6 hävdar att pedagogen kan vara orsaken till att lästräningen inte fungerar:

Med en elev i 4:an fick jag känslan av att han hade gett upp redan innan han kom eller nästan som om han hade bestämt sig för att det här kommer inte att fungera, det här kommer inte att bli bra. Men jag tror nog att det fanns ett annat motstånd hos den eleven det inte fungerade med. Jag tror nog att han inte tyckte om mig. (P6)

Medan en annan pedagog menar att man kan vända på attityder och intresse för träningen med rätt bemötande och hantering av metoden:

En mamma till en elev i 6:an sa: - Vad är det för metod ni har nu? Hon fattade inte att det var Rydaholm, som sonen gjort innan. Han hade läst Rydaholm på ett annat ställe och ville inte läsa igen, men jag fick honom att göra det och han tog ett jätteskutt. Ökade 20 ord på 4 månader. (P14)

En kille jag började med i 7:an går nu i 8:an har ökat med 8 ord/min. Honom kör jag med 2 ggr i veckan. Han har varit väldigt svår att få hit, men han kommer nu. Jag har fått honom att komma. Vi pratade moped och så fick han beklaga sig över skolan lite. Nu funkar det bra. Han vill komma och kommer han inte så hämtar jag honom. Han skäms inte längre. Han var svår i början. (P14)

En högstadiopedagog tycker att det är bra om man är fler som jobbar med lästräningen på skolan:

Det är bra att det är flera som jobbar med metoden, att det är rätt spritt på en skola. Jag kan tänka mig att situationen blir väldigt speciell om man har en väldig massa elever man ska jobba med, så för tillfället jobbar jag bara med två elever och det tycker jag är rätt lagom. (P17)

Vad är viktigt att tänka på när du använder metoden?

De flesta informanterna har varit med om elever, som inte visat snabba resultat. Då krävs en stor uthållighet, både av elev samt pedagog.

Långsiktighet och tålamod

Pedagogerna tycker att det kan vara svårt att ha tillräckligt tålamod att hålla på, för man vill ofta se snabba resultat. För en del elever tar det lång tid innan de visar några framsteg. Risken är stor att jobbet blir enformigt och tråkigt, både för pedagogerna samt eleverna om man inte har tillräckligt med tålamod. Man måste kunna lägga upp och planera undervisningen, så att den blir lagom omväxlande och rolig.

Det har ofta varit träning i 2:an och 3:an och sen har det kommit i 4:an. Då gäller det, om det känns tråkigt, att man har så stark tro på metoden, så att man orkar fortsätta med den. Risken är att man som pedagog inte orkar fortsätta då resultaten låter vänta på sig. Det kanske kan gå året därpå eller ännu senare. Jag har aldrig slutat med den. Man måste ha tålamod. (P1)

Jag har också haft de där som det går mycket trögt för i början, men sen tar det fart. Det är en fantastisk upplevelse för dig som pedagog. Men hjälp vad trögt det går, tänker man, men sen plötsligt går stapeln upp. En elev som gick i 2:an tränade i 8-veckors perioder med paus. Resultatet kom efter en termin ungefär. (P1)

De här barnen som har stora svårigheter, får man hålla på länge med. När man minimigränsen, så fortsätter man med läsförståelse. Jag har aldrig upplevt att de som kommit upp till minimigränsen har gått tillbaka. (P3)

En pojke i 4:an var ganska långt under gränsen från början och jag jobbade med honom i 4 sexveckorsperioder och han gjorde små förbättringar varje gång, bara några ord. Han blev jätte stressad av tiden och läste mycket fel på H5. Hade han läst dem rätt, så hade han klarat gränsen. (P6)

Rätt miljö

Rätt miljö och tidpunkt för eleven i arbetet med metoden är viktigt att hitta, tycker flera pedagoger. Följande citat får representera denna inställning:

En flicka som läser på morgonen är det mycket bättre för. (P3)

Killen i 9:an kan man inte testa på förmiddagen, det går inte, för han är helt borta. På eftermiddagen går det bättre. (P14)

Att hitta bra miljöer och bra tid för träningen. Det tror jag egentligen är avgörande. (P17)

Motivation

Flertalet informanter säger att elevens och pedagogens motivation för träningen är mycket betydelsefull. De menar att en del har egen motivation redan från början, men en del av eleverna måste man prata mycket med och uppmuntra till att ta fram viljan. Det är väldigt olika förutsättningar, som avgör motivationen.

Det är viktigt att de tycker att de vill det här själva. Det är också så att de gör det här bara en kvart om dagen, så det är inte så jobbigt. (P2)

Störst betydelse om de ska orka är hur motiverade de är att läsa. Hur mycket de vill. Mer och mer förstår jag att självkänslan sitter mycket i läsningen. De barn som är starka och vill mycket är lätta att jobba med. (P3)

Motivationen kan också vara helt avgörande för ett lyckat arbete och resultat:

För en del kan jag nog tänka mig att det är svårt att gå ifrån klassrummet, lämna klassrummet, alternativt dyka upp på de här små korta passen under en håltimme. Det är nog sammanhanget som har jättestor betydelse. En elev var inte motiverad för det här. Han ville inte gå ut ur klassrummet. Han gick ut under protest ibland, men han var inte engagerad under passet. Där nådde jag egentligen ingenstans. (P17)

Information

Upphovsmannen till Rydaholmsmetoden hävdar att föräldrarna endast ska finnas med i bakgrunden, att stötta och uppmuntra till lästräningen och till läsning i hemmet. Pedagogerna tycker dock att det är viktigt att informera föräldrarna:

Informera föräldrarna så att dem är med. De flesta föräldrarna är väldigt tacksamma för det här och tycker att det är roligt att det tas tag i. Det blir väldigt konkret för dem vad det är vi jobbar med. Det kan jag väl känna från förra skolan, där vi jobbade mer på organisationsplanet med lässvårigheter, att det där inte blev så tydligt för eleverna vad deras svårigheter var och hur vi hjälpte dem. (P17)

Uppvärmning

Flera av pedagogerna anser att listorna med endast enstaka bokstäver är en uppvärmning i sig, men några tycker att man med fördel kan värma upp med annat:

Vi värmer upp först med någon enkel uppgift eller något de vill ha hjälp med i sitt skolarbete. Just nu är det engelska, vi slår upp ord och jobbar med uttalet c:a 10-15 min. och sen gör vi Rydaholmsmetoden. Jag har märkt

att de är lite mer avslappnade då än om man går rakt på med den. Då är de liksom så, nu ska vi göra det så fort och de glömmer att andas, så jag tycker det går lite lättare, när de har gjort något annat innan. Jag gjorde tvärtom i början, men just de här eleverna passar det att ha uppvärmning först. (P26)

Kompensation

Pedagog 1 menar att det är viktigt att kompensera elever med läs- och skrivsvårigheter tidigt, för att de ska kunna ha chans att hänga med i skolarbetet. Det kan bestå av att läraren serverar med förförståelse och förenkling av texter eller ger eleverna möjlighet att lyssna till texter istället för att de ska läsa dem. Man kan också ge egna anteckningar till eleverna, så att de slipper skriva, samtidigt som de lyssnar, vilket ofta är svårt och kräver för mycket energi av dem.

Det är bra att kompensera från början. Kan innebära att man behöver använda mindre kompensation senare. Men det är svårt att få lärare att klara av att använda kompenserande metoder, tycker jag. Upplever att de inte hinner med. (P1)

Komplement

En kompletterande lästräning är nödvändig tycker flera av pedagogerna, med bl.a. högläsning, läsförståelse och att bygga ordförråd. Det är viktigt att väcka läslusten, så att det blir roligt att läsa och att de ser fram emot att läsa:

Man behöver varva metoden med att läsa texter och få dem att tycka det är roligt att läsa. Att hitta böcker som passar. Lättlästa. Vi har mycket böcker och det kommer mer och mer böcker som passar de här åldrarna, med bilder och varierande genrer och fackböcker. (P3)

Det räcker inte att bara jobba med den här metoden. Jag tror att det är bra att jobba med andra saker också. Just när det gäller avkodning och läshastighet är den bra. Vi har arbetat med särskilda Lexia övningar utefter Provias resultat och vi har haft läsgrupper, där man fokuserar på läsförståelse och högläsning av texter. (P6)

Utvärdering

Några av pedagogerna tycker att det inte spelar någon roll vilket material man har, utan att det är du som pedagog som kan inspirera oavsett material. Man bör också vara medveten om att en metod inte passar alla elever, så att en utvärdering av arbetet är nödvändig:

Jag märkte ganska tidigt att det kanske inte finns en och samma metod som passar alla barn. Det kan vara väldigt viktigt att man gör en avstämning, för att man kan lätt tro att det här är en bra metod, men så visar det sig att det inte ger några vidare effekter. Då finns det heller ingen anledning att fortsätta just då. (P4)

Dokumentation

En viktig del, som man lätt glömmer är att göra små anteckningar om hur träningspassen går. Några av informanterna gör detta, vilket de tycker är värdefullt, särskilt om man har många att jobba med. Det kan vara små framsteg, uppmuntrande ord eller något man ska tänka på till nästa gång. Karlsson i Markaryd använder små stjärnor eller bokmärken till de yngre barnen.

Vilka elever tillämpas metoden på?

Det är först i årskurs 2, som man använder sig av metoden första gången, om eleven inte lärt sig att läsa med flyt, dvs. om deras läshastighet är låg och ordavkodningen är svår och ansträngande. En grundförutsättning är alltså att barnen har lärt sig bokstavsnamnen och kan läsa en del mindre ord, efter 1:a året. Då kan träningen sättas in:

Vi jobbar olika för olika elever. Om vi upptäcker i åk 2 att en elev kan läsa, men läser väldigt långsamt, då har vi satt in den här träningen och är det inga större svårigheter. Då ger det snabb effekt med den här träningen och jag följer upp med H4/H5, så jag kan se hur många ord de läser på en minut. (P3)

Men det är aldrig för sent att sätta in träningen:

Det är ju ingen läsinlärning det här, utan en vidare träning, när man kan läsa. Man upptäcker snart vilka bokstäver eleverna är osäkra på. De avslöjar direkt vilka barn som vänder på ord. Jag anser att det aldrig är för sent någon gång med den här metoden. (P3)

Tidig träning

Alla informanterna är på det klara med att eleverna ska ha svårigheter med ordavkodningen och/eller läshastigheten, för att lästräning ska sättas in:

De i 2:an gick det mycket fortare för att bli bättre. (P2)

Så fort man upptäcker svårigheterna bör träningen startas. Ju tidigare, desto bättre:

Rydaholmsmetoden är ypperlig när man redan i 1:an ser att eleven inte får ihop det här med fonemen, med ljuden och kan sätta ihop dem till ett ord. Om de får lägga sååå mycket energi på det. Vi börjar träna det i åk 2, för att de behöver något sånär ha befäst bokstäverna. Säg att de vänder på b-d, å, ä och ö, eller det klassiska, i-e och y-u som invandrar barnen har svårt för. Tänk om de t.o.m. i 7:an har svårt att avkoda och sätta ihop ljuden, använd då denna enkla metod. Det går att använda metoden även på vuxna. (P1)

Passar metoden alla elever oavsett karaktären av läs- och skrivsvårigheter?

Man bör göra en bedömning av vad elevernas svårigheter består av. Det ska vara avkodningssvårigheter eller läshastighetsproblematik för att motivera den här metoden:

Rydaholmsmetoden ska användas på elever med avkodningssvårigheter. Om man prövar metoden på en elev med enbart en förståelseproblematik, så har du hamnat fel. (P4)

En mycket rutinerad pedagog visar sig lite skeptisk till att metoden fungerar på de elever som har störst läs- och skrivsvårigheter/dyslexi:

Detta är en bra träning för de elever som har dyslexisvårigheter, men jag anser att dyslexi har en väldigt gradskillnad. En del barn kanske ligger någonstans långt ner på den gradskalan. Då tycker jag att man med den här läsmetoden övervinner svårigheterna, även om de har dyslexisvårigheter. Men hade det varit riktig dyslexi, så tror jag inte att det hade gått så bra med det här heller. (P3)

Två pedagoger kan rapportera om en elev med en ADHD-diagnos och koncentrationssvårigheter och ett lyckat resultat.

En kille i 7:an med en ADHD-diagnos kunde inte koncentrera sig att läsa och läxorna blev inte gjorda. Han var jättestökig i klassrummet. Han pallade inte för alla intryck han fick i klassrummet ibland och var tvungen att gå ut till ett eget rum han hade. Då började vi med Rydaholm. Jag höll inte på så länge med honom innan läshastigheten gick upp. Hans mamma berättade att han börjat kunna läsa sina tidningar om traktorer och skogsmaskiner. Han var jätteintresserad av det och mamma var glad över att han läste. Han fortsatte att kämpa på och har gått ut gymnasiet nu och tog körkort nyligen. Koncentrationsproblemen blev ju lite dämpade i och med att han klarade att läsa. (P14) Senare blev han också medicinerad för sina problem.

En elev med funktionsnedsättning s.k. bokstavs barn gick inte att få att sitta ner vilket gjorde det svårt med läsinlärningen. Då fungerade R-metoden alldeles utmärkt. Man visar där det börjar och där det slutar. Struktur. Han vet när han är färdig. Jag visade alla papper på en gång. Att veta början och slutet är viktigt. (P1)

För en del elever står inte bokstäverna och orden stilla:

Jag har två elever nu som har väldigt stora problem. Jag tror att de inte ser orden så som vi ser dem, utan bokstäverna hoppar. En av eleverna har hjälp av en läsinjal, så att orden inte hoppar upp och ner från raderna.

Men jag misstänker att även bokstäverna i orden flyttar sig för dem. Jag tror att det beror på kopplingarna mellan ögat och hjärnan. Det är det som man tränar med det här, enligt Martin Ingvar. Sedan tror jag att man ger dem ordbilder också. Jag kan absolut säga att det märkts. (P3)

Elever som nått upp till minimigränsen

Många av de intervjuade pedagogerna har jobbat med Rydaholmsmetoden under många år och arbetat med mängder av elever, som haft mindre svårigheter, nära minimigränsvärdena och elever med större svårigheter, långt ifrån gränsen. Flertalet av dem kan rapportera att de hjälpt många elever att komma upp till minimigränsen. Här följer några av dem:

Man märker ju framsteg med de flesta. De är ju få de man misslyckas med. Det är så tydligt, de blir själva så nöjda, när de ser att de ökat och man kan påvisa det. Det är så kort stund, det tar ju bara 10 min att läsa åt gången. Det är lagom vad de hinner med på något sätt, tycker jag, när de går på högstadiet. När de kanske måste komma på en rast eller i slutet på en timme eller så. Det är väldigt effektivt på det sättet. (P22)

En kille i 6:an som gick in för det här stenhårt. Han var väldigt med och trivdes väldigt bra med metoden och jobbade stenhårt ett par veckor, 2-3 pass i veckan körde jag med honom. Han nådde resultat med det. Det gick på två månader. Han var inte jätte långt ifrån från början, men det var ändå en bra bit ifrån där han skulle vara. (P17)

Minimigränsen för pojkar i åk 2 är 50 ord per minut.

I 2:an hade jag en elev som gjorde stora framsteg. Han låg på 27 ord/min. i början och efter 6 veckor hade han 54 ord/min. Bokstäverna var inte automatiserade och när han skulle kombinera ihop två bokstäver blev det svårt. Han gjorde jätte ofta fel. Han gjorde raketframsteg och behövde inte alls fortsätta sen. Det var en duktig elev, med och vaken, så jag vet inte varför det var så svårt med bokstäverna? Han kanske hade glömt bort dem över sommaren. Han behövde en liten kick! (P2)

Trots dålig motivation gick den här eleven snabbt framåt och nådde gränsen. Gränsvärdet för en åk 4 är 78 ord per minut:

En pojke i åk 4 var hos mig i 6 veckor och han läste två tillfällen i veckan. Hans inställning var varken positiv eller negativ, men han gjorde en förbättring på över 25 ord i minuten, från 75 till över hundra ord. De som var på gränsen gjorde alla stora framsteg och de som var långt från minimigränsen gjorde små förbättringar och de var också längre tid hos mig. (P6)

Elever som gjort stora framsteg

Tålamodet och förmågan att känna av eleven har gett resultat:

En elev jag jobbade med i 7:an, hoppade vi över träningen för i 8:an. Sedan så körde vi igen i 9:an. Han var trött på detta. Han har varit svår. Jag har fått hämta honom, men det tycker han inte om. Det är pinsamt och jobbigt. Men han kommer ändå. När vi började i 7:an låg han på 87 ord i minuten och nu ligger han på 114. Han kör också minneslek. (P14)

Enorma framsteg i ett sent skede, när väl viljan att läsa infann sig:

Den här pojken kunde inte läsa, det var ju väldigt speciellt. Eftersom han inte kunde läsa och inte hade varit med i skolan överhuvudtaget, så blir det ju en massa andra problem, men jag tror inte att det fanns några inlämningsproblem. Han hade bara bestämt sig för någonstans att han inte skulle. Han började i 7:an samtidigt som jag gick utbildningen, så han måste ha varit en av de första som jag jobbade med. Sen tror jag i och för sig inte att vi började med detsamma, för där handlade det verkligen om att få en bra relation. Och han skulle ju absolut inte läsa. Han skulle ju inte vara i närheten av en bokstav överhuvudtaget. Men när mamman ringde och sa att nu ville han lära sig läsa, då började vi med Rydaholmsmetoden för han var inte säker på bokstäverna. Så hela 7:an gick han och läste. Jag tror att det var mellan 8:an och 9:an han knäckte koden och i 9:an gjorde han inget annat än läste. Han tänkte till med den här metoden, absolut. Jag hade mycket lektioner med honom. Vi

hade en väldigt bra relation, så det var samspelet rätt över också och här fick vi honom att fungera rent socialt. Han går gymnasiet nu. (P15)

Elev som gjort störst framsteg. Studiemotivationen väcktes:

En pojke i 8:an gjorde jättestora framsteg redan efter 6 veckor och det märktes överlag, för det sa många andra lärare också att han läste läxor mer och hade en helt annan studiemotivation. Jag vet inte om det var flera kombinationer där, att det timade så, men runt 76 ord startade han på och tog sen ett jättekliv så han läste över hundra ord på sexveckor. Jag tror att det var någon allmän uppräckning, att det sammanföll så att han mognade. Det är nog den elev som jag haft, som gjort störst framsteg. Han hade endast en långsam läshastighet och läste ganska korrekt hela tiden från början. Han fick upp sin hastighet på det sättet. Man kan anta att han inte hade några andra svårigheter än just läshastigheten. (P22)

Gränsvärdet för åk 8 pojkar är 108 ord per minut.

Elever som inte visat stora framsteg

Stressen gjorde så att eleven inte mår bra:

En tjej i åk 3 med jättehöga krav på sig själv, där blev R-metoden fel. Hon kunde inte släppa tanken på att hela tiden bli bättre och låg och tänkte på detta på nätterna så hon inte kunde sova. Imorgon måste jag bli snabbare, tänkte hon. Då ska vi inte läsa det mer, tyckte jag. Efter ett år ville hon börja igen, så i 5:an började vi igen. Då gick det bättre. (P1)

Stora svårigheter med flera saker kan innebära att det inte fungerar:

En elev som det inte fungerat för är en i 3:an. Han har haft väldigt svårigheter. Talpedagog och allt. Han har haft svårt med det fonologiska redan från förskolan och har inte gått framåt på samma vis, men han är klipsk i matematik och fattar allting. Det stämmer inte att det inte fungerar lika bra med läsningen. Har jätte svårt med stavningen och skrivandet också. (P2)

En elev, som jag jobbat med och följt väldigt länge och som hade stora svårigheter, dels med automatisering av kunskap och dels med motoriken, visade inga märkbara effekter av träningen med Rydaholmsmetoden. Däremot var det en pojke som gick ut med bra betyg från högstadiet pga. ett positivt samspel med elev och föräldrar, samt mycket kompensatorisk hjälp. (P4)

En kille i 9:an har jag hållit på med sen 6:an, då han började på 38 ord i minuten. Nu ligger han på 73. Han är svår dyslektiker. Det har strulat till sig för honom. Han har assistent nu. Sociala problem. Mycket tråkigt. (P14)

Även elever med endast mycket stora lässvårigheter kan det vara svårt att nå någonstans med:

Jag hade en tjej en gång som jag körde många år med. Hon hade svår dyslexi och henne blev jag aldrig färdig med innan hon gick ut 9:an. Jag nådde aldrig upp till målet med henne. Det är när det är så extremt. Med de allra svåraste har jag inte nått minimigränsen för. (P14)

På en del elever fungerar det bättre med annan lästräning:

Det är inte så många på högstadiet som inte kan läsa alls. Vi har haft två bröder som inte kunde och sen har vi haft några svaga läsare och där var en pojke, där hände ingenting. Han satt alltid snällt och ifrågasatte ingenting och läste sina rader, men det hände ingen utveckling överhuvudtaget. Då gick vi över till att läsa vanlig text och även om det var knaggligt så blev det en stor förbättring, så det passade väl honom bättre. Det var högläsning. Jag läste och han läste och så pratade vi lite om det och så läste han igen. Det gav bättre resultat än att sitta bara med Rydaholmsmetoden. (P15)

En del känner sig kränkta:

En elev som jag haft i åk 3 slog bakut fullständigt när jag presenterade Rydaholmsmetoden för henne. Det var en elev som hade stora svårigheter, men ville inte se att hon hade några svårigheter. När hon märkte hur lätta uppgifterna var, så blev hon kränkt tror jag. Hon grät och grät, det var svårt att få stopp på gråtandet. (P4)

När det gäller koncentrationssvårigheter är det lite olika. Tidigare har presenterats elever som lyckats med lästräningen, trots deras koncentrationssvårigheter, men här visas några där det inte fungerat:

En av dem som det inte fungerat för har stor oro och koncentrationssvårigheter. Han vill kontrollera och ta boken och bestämma, men det är ju jag som kontrollerar. Han är inte mogen för att träna, han förstår inte det. När han läser gissar han ofta och här ska ju varje ord vara rätt. Jag tror inte att det bara är koncentrationen, utan det är om han vill eller inte. De flesta klarar att koncentrera sig den här korta stunden. (P3)

De som bara har problem med läsningen, där kan man se en förbättring för det är bara det. Har dem en massa annat som stör med koncentrationsförmåga och hela den biten eller att du är svagt begåvad och därför har svårt med läsningen, så blir det som jag ser det svårare. Ingen av dem jag haft som har koncentrationsproblem har gått vidare. De flesta jag hade var normala men svaga läsare. En elev läste sina listor men det hände ingenting. Det gick liksom inte vidare och då släppte vi det och prövade något annat istället. Det var inte många ord. Han hade halva alfabetet i diagnos också och det har ju inte de andra haft så uttalat. (P15)

En elev skyller på att det är Rydaholmsmetodens fel att han inte kan läsa:

Det är mest pojkar. Jag tror faktiskt aldrig att jag har läst med någon flicka. Det var en kille som gick i 8:an. Han var väldigt negativ till metoden, för han hade blivit utsatt för den tidigare, om det var på låg eller mellanstadiet vet jag inte men det var Rydaholmsmetodens fel att han inte kunde läsa. Det var därför han inte fixade läsningen. Han var väldigt negativ och han ville inte. Framförallt inte synas inför mig och inte på något vis visa att han var i studiegården. Det var mycket sådant som gjorde det och där blev inga särskilda resultat här heller. Han var utplockad av specialpedagogen, som tyckte att han läste väldigt dåligt och behövde träna det här. Han kunde läsa hjälpligt men det rann ut i sanden, därför att han inte ville och han var så negativ till den. Med hot om att jag skulle hämta honom så kom han ju. Vi jobbade en period, men det blev inte så mycket av det, för han var rätt negativ och i och med det så får man ju ingen relation heller när han inte var intresserad att prata med mig. Han ville bara ha det gjort så fort som möjligt så han kunde försvinna. Det var sättet att göra det på som inte passade. Vi prövade inget annat, så vi släppte det och sen blev det som det blev. Vet inte hur det gått sen. Det var en högstatuskille. Det var nog som gjorde att han tyckte det var så pinsamt, men jag tror att han fixade det. (P15)

Funderingar runt användningen av Rydaholmsmetoden

Två pedagoger har funderingar kring testen H4 och H5, om inte barnen lär sig de orden delvis utantill med tiden. Kanske att de också vänjer sig vid själva läsandet av ord, som många gånger kan vara ganska ovanligt. Pedagog 2 får representera dessa funderingar:

Jag har funderat på det här med H5 testningen, om de lär sig orden, för det är många av orden som tränas i början och då kanske de blir automatiserade. Man kanske istället skulle jämföra med hur de läser en text? (P2)

Det är även två av informanterna, som funderat en del kring läsandet av bokstavsnamn mot bokstävernas ljud och lästräning i spalter jämfört med i läsriktningen och menar att detta är något som man kan ha delade meningar om:

Jag tycker att man ska träna att säga ljuden till bokstäverna, istället för bokstavsnamnen, som Pettersson förordar. Jag har provat det på eleverna, men jag kan förstås inte säga att jag märkt någon skillnad. Jag vill också att man läser mer i läsriktningen än man gör i stapelläsningen, för att träna upp rätt ögonrörelser. (P4)

Flera av de intervjuade hävdar att de har flest pojkar i lästräning. Detta kan ses som förvånande, eftersom minst lika många flickor som pojkar anses ha läs- och skrivsvårigheter:

Det är mest pojkar. Jag tror faktiskt aldrig att jag har läst med någon flicka. (P15)

En viss förvåning och frustration kan lysa igenom, att en del ungdomar lyckas gå ut grundskolan efter 9 år och inte lyckats skaffa sig en bättre läsförmåga än vissa elever gör. Var ligger felet?

Det är konstigt att en del elever kan gå igenom systemet, utan att få en bättre läsförmåga. Jag har en del erfarenheter av barn med lässvårigheter från mellanstadiet och många av dem jag möter på högstadiet läser ju på deras nivå. Även om man går i 9:an kan ju en del läsa som om de går i 3:an. Det känner jag igen. (P22)

Beskrivning av några pedagogers arbete med Rydaholmsmetoden

Följande pedagoger är alla nya i användandet av Rydaholmsmetoden. De första informanterna har jobbat med metoden i 1,5 år:

Pedagog 2 redovisar några mätresultat, för hennes årskurs 2:or och 3:or de första 6 veckorna, från höstterminen 2009:

Årskurs 2

Kön	1:a mätningen	Efter 6 veckor	Ökning/minskning	%	Minimigräns
Flicka	48	62	+14	29	59
Flicka	46	58	+12	26	59
Pojke	27	54	+27	100	50

Årskurs 3

Kön	1:a mätningen	Efter 6 veckor	Ökning/minskning	%	Minimigräns
Pojke	62	61	-1	-1,5	70
Pojke	65	84	+19	30	70
Flicka	63	75	+12	19	74
Flicka	71	72	+1	+1,5	74
Flicka	49	72	+23	47	74

Inga uppgifter om antalet felläsningar finns. Här finns heller inga uppgifter om mätningar efter annan form av lästräning. Mätningarna uppvisar två av åtta elever, som lästräningen inte har gett något märkbart resultat för. Den ena eleven låg nära minimigränsen, 3 ord ifrån och den andra längre ifrån, 8 ord före lästräningen. En pojke i åk 2 har fördubblat sin läshastighet och kommit över minimigränsen. En pojke i åk 3 har klart överstigit gränsen och ökat med 30 procent ord per minut. Två elever till har nått över minimigränserna och ökat sin läsförmåga med 19 respektive 29 procent. Två elever har nästan nått upp till gränsen och ökat sin läshastighet med 26 resp. 47 procent. Pedagogens egen kommentar till resultatet är att det faktiskt är en väldigt bra utveckling.

Pedagog 17 beskriver sitt arbete med 5 elever och speglar kanske många övriga pedagogers arbete med lyckade och misslyckade försök, att nå resultat med Rydaholmsmetodens lästräning:

Jag har jobbat med 5 elever i snitt 2 ggr i veckan och har lite olika erfarenheter. Jag kan känna, att för 2 elever har det lyckats med att nå minimigränserna, med hjälp av Rydaholm, tror jag. En elev utvecklas fortfarande, han har inte nått gränsvärdena än, men han är under utveckling och det går framåt för honom. En fjärde elev släppte

jag till en annan lärare som fortsätter träningen. Det var lite brister i kontinuitet när jag var inkopplad på den eleven. Så han vet jag inte hur det gick för. I och med att kontinuiteten var lite lidande där, så har jag svårt att se hur det gick, men han jobbade bra med mig. Den femte eleven var inte motiverad för det här. Han ville inte gå ut ur klassrummet, han gick ut under protest ibland och han var inte engagerad under passet. Där nådde jag egentligen ingenstans. (P17)

De andra två är båda förstagångsanvändare och har varit särskilt noggranna i sitt första arbete med metoden. Både vad gäller mätningar, som presenteras nedan och noggrannhet i att följa instruktionerna från upphovsmannen, så nära som möjligt. De båda har ingått i den grupp pedagoger, som fick utbildning i februari 2009. Här följer deras berättelser om arbetet och vad de har upplevt:

Pedagog 26 har tränat två elever i åk 5 med baspaketet i det nya materialet, enligt Petterssons instruktioner. Listorna med en bokstav först, sen tvåbokstavlistorna och vidare i de två böckerna. Hon avslutar alltid med listorna med en och två bokstäver och då tycker de att det är jätteroligt, för det går så fort och de känner att de lyckas. Pedagog 26 växlar mellan olika listor och har även prövat de gråtonade listorna, men hon har upptäckt att en av eleverna med utpräglad dyslexi har svårt för dem, så då prövar hon dem bara ibland. De gröntonade är lite lättare. Sen läser de i böckerna också.

P26 försöker anpassa träningen efter dagsformen, men har alltid med minst 4 sidor i bok 1. Hon är noga med att det lyckas i början och sen kan man öka det lite. Det går bättre om de värmer upp först med någon enkel uppgift eller med något som de vill ha hjälp med i sitt skolarbete. Just nu är det engelska, de slår upp ord och jobbar med uttalet c:a 10-15 min. och sen kör de Rydaholmsmetoden. Hon har märkt att de är lite mer avslappnade då än om man går rakt på med den. Då kan de tänka att, nu ska vi göra det så fort, och de glömmer att andas, så hon tycker det går lite lättare, när de har gjort något annat innan. Först gjorde de tvärtom, men just de här eleverna passar det att göra så med.

Mätningarna med H4–H5 gjordes precis innan de började och sen igen efter sex veckor. H4 först och H5 på uppföljningen, så nu ska de göra H4 igen, när det gått ytterligare sex veckor. Minimigränsen för flickor i åk 5 är c:a 100 ord per minut. Den ena tjejen har ökat sin läshastighet med en tredjedel, från 60 ord – 80 ord per minut. Den andra står och stampar på 60 ord i minuten, enligt H4-H5 testet, om man nu ska ta det som en utvärdering, men eleven säger själv att hon läser snabbare nu. Flickorna har varit med, när de prickat in resultatet i diagrammet, så de vet om var minimigränsen går. Tidigare har de här eleverna haft mycket individuellt stöd i flera ämnen av en resurslärare, men inte sett några framsteg. Träningen med Rydaholmsmetoden har varit mycket mer intensiv.

Det är inget svårt material. Man tror ju att det ska vara tråkigt, men det roliga är ju kontakten med eleven. Det är inte så stora krav i det här materialet, så dem är avslappnade när de ska sätta sig och göra det. Den ena eleven förstår varför hon ska göra det, att hon ska bli bättre och få det lättare i skolan, medan den andra är lite konfunderad. Hon har nog inte insikt i sina svårigheter i resten av skolarbetet heller. Det är olika svårt att nå dem. Det är skillnad i kontakten, beroende på hur motiverade de är.

Den första flickan säger att hon tycker det är roligt att lästräna och att hon tycker att det är relativt lätt. Hon uttrycker inte att hon har någon nytta av det, men man märker att hon läser lättare. Det har gett resultat i läshastighet, men dock inte i förståelsen i skolarbetet. Hon förstår inte riktigt att hon har svårigheter. Hon har en engagerad familj, många syskon, de är alla angelägna om att det ska gå bra och de förstår inte vad det är hon behöver och varför det

inte går framåt. Hon själv har ingen insikt i att det inte går framåt med övrigt skolarbete. Det har något med minne att göra tror de, men de börjar fundera över om det är låg begåvning eller om det är en språkstörning, de vet inte vad det är, så det ska bli en utredning.

Den andra flickan, som står och stampar, märker själv att hon läser fortare och har mer behållning av det. Från att ha läst 3 sidor i en bok, så läser hon nu hela kapitlet i sådana böcker som hon läser hemma på kvällarna. Hon är väldigt motiverad, för arbetet. Flickan har nyligen bytt lärare, som undrat vad hennes svårigheter bestått av, vilket har inneburit att man sökt efter andra lösningar än bara det stöd hon har haft tidigare av resursläraren.

Hon har haft besvär med magen, så något oroar hon sig för, tror pedagog 26. Men det verkar som det har löst sig nu, när hon har förstått att hon har svårigheter och att de jobbar med dem. Hon har fått lite förtroende för att hon kommer att lösa det också. Hennes lärare läste de nationella proven högt för henne, vilket gjorde att hon klarade dem och hon går här och märker att hon läser fortare, så på något sätt känner hon sig tryggare med att det finns en plan runt henne, som gör att hon kommer att lösa det här.

Pedagog 26 vill att man ska se att träningen är viktig och att det blir av och hon vill att lärarna ska se att det är viktigt. Det har varit lite svårt att få dem att passa tiderna i början, men det tror jag de gör nu när de sett att det blev så bra med den ena flickan. Jag har sagt till eleverna och lärarna, så de har aldrig sluppit undan. Regelbundenheten är viktig också för lärarnas skull.

I början var lärarna glada över att vi hade något att ta till för att hjälpa de här eleverna. De har letat med ljus och lykta efter något att göra. De ville pröva det här, men de visste inte riktigt vad det var. Men nu har de sett att det var något bra, så då de är själva mer motiverade. Det har varit viktigt att själv vara motiverad, säger pedagog 26. Och att eleverna blir det och sen att lärarna blir det.

Eleverna ska tycka det är roligt att komma hit. Det ska vara en trevlig stund. De ska känna att de har gjort något bra när de går härifrån, fortsätter P26. Det känns väldigt lagom för dem, med 2 ggr i veckan. Det är så mycket annat som drar i dem. Det märks inte så mycket och de missar inte så mycket av det andra. Pedagogen tycker inte att det blir så betungande heller, med bara 2 elever, 2 ggr per vecka. Det har varit bra att ha två efter varandra. Man drar lärdom från den ena till den andra, säger hon också.

Fördelar med Rydaholmsmetoden tycker pedagog 26 är att, det tar kort tid, och det tar inte eleverna från övrigt skolarbete. De blir inte särskilt utpekade heller då. Det är ganska roligt och smärtfritt. Det är ett avslappnat material. Det är sådant man rabblar, man behöver inte tänka så mycket.

Just Rydaholmsmetoden behöver det inte vara en pedagog som gör, det räcker att vara intresserad och veta vad man gör, tycker pedagog 26. På frågan om hon sett några nackdelar med Rydaholmsmetoden, avslutar hon: - Nej! Jag har inte upptäckt några nackdelar.

Pedagog 27 hade en något skeptisk inställning till metoden, innan hon fick utbildning och möjlighet att pröva den. Framförallt med tanke på att hon tyckte den verkade för enkelspårig, som bara tränar avkodning och det är mycket annat som ingår i en bra läsutveckling t.ex. läslust, ordförråd och läsförståelse. Dessutom verkar den inte träna något nytt, för ord och stavelseträning har funnits länge. Lästräningen ger ju heller inget sammanhang, vilket ofta är

en hjälp i själva läsandet. En viss skepsis fanns också, om eleverna verkligen kan tycka det är roligt med denna träning.

Den enda metoden som P27 fick lära sig under lärarutbildningen var LTG – metoden, men hon har inställningen att det är viktigt att kunna lära ut ljudmetoden också i läsinläringen. Därför har hon på egen hand läst och förkovrat sig i denna teknik, samt att hon under sina fyra år som klasslärare i åk 1 praktiserat dessa båda metoder.

Pedagog 27 har lästränat två elever under 12 veckor, vårterminen 2009, båda i åk 4. Hon har även lästränat med eleverna under ett år tidigare och gjort mätningar med H4 testet, vid tre tillfällen. Nedan redovisas arbetet och mätningarna:

Elev 1, pojke åk 3–4:

Mätningar gjorda före lästräningen med Rydaholmsmetoden: **åk 3**

Datum.	Lästa ord per minut	Felläsningar	%	Korrekt lästa ord på 1 min.
31/3 – 08	40	6	15	34
9/9 – 08	46	6	13	40
15/12 – 08	50	4	8	46

Kommentar: 10 fler lästa ord per minut = läshastigheten har ökat med 25 %. 12 fler korrekt lästa ord = läshastigheten har ökat med 35 %. Antalet felläsningar har minskat från 6 till 4 eller med 33 %.

Mätningar före, under och efter lästräningen med Rydaholmsmetoden: **åk 4**

Datum.	Lästa ord per minut	Felläsningar	%	Korrekt lästa ord på 1 min.
Mars – 09	54	4	7,4	50
2/4 – 09	54	4	7,4	50
5/5 – 09	62	3	4,8	59

Kommentar: 8 fler lästa ord per minut = läshastigheten har ökat med 14,8 %. 9 fler korrekt lästa ord = läshastigheten har ökat med 18 %. Antalet felläsningar har minskat från 4 till 3 eller 25 %.

Minimigränser för pojkar i åk 3 är 70 ord korrekt lästa ord per minut och pojkar åk 4 är 78 ord/min.

Mätningarna visar att läsförmågan utvecklades något bättre, när läraren och eleven läste texter, än under träningen med Rydaholmsmetoden. Skillnaderna kanske ändå kan tyckas likvärdiga. Under jullovet 2008 och tiden fram till första mätningen innan lästräningen med Rydaholmsmetoden satte igång fortsatte utvecklingen, med några ord per minut. Pojken är ännu en bra bit från minimigränsen.

Elev 1 tränades 2 ggr per vecka, 10 – 15 minuter i 2 månader. Pojken läste väldigt långsamt, men hade inte så många felläsningar. Det var svårt att hålla uppe tempot, för han ville gärna börja prata om annat mitt under träningspasset. Han har varit positiv till att komma och de hade en god kontakt sen tidigare. Under första året, under lästräningen med högläsning och lite annat, fick pojken läslust och ett större intresse för läsning. De jobbade individuellt då också. Arbetet med Rydaholmsmetoden kändes lite enformigt och efter 2 månader avbröts lästräningen med metoden, för att läsintriset verkade gå ner och pedagogen tyckte inte att några framsteg märktes. Men vid ett utvecklingssamtal uttalade pojken att metoden hade känts bra. Kanske hade det behövts ett mer långsiktigt tänkande med honom och kanske skulle hon ha pushat honom ännu mer, funderar pedagog 27 på i efterhand.

Elev, flicka åk 3–4:Mätningar före träningen med Rydaholmsmetoden: **åk 3**

Datum	Lästa ord per minut	Felläsningar	%	Korrekt lästa ord per minut
Mars – 08	58	10	17	48
9/6 – 08	76	10	13	66
23/9 – 08	73	9	12	64

Kommentar: 15 fler lästa ord är per minut = läshastigheten har ökat med 25,8 %. 16 fler korrekt lästa ord = läshastigheten har ökat med 33 %. Antalet felläsningar har minskat från 10 till 9.

Minimigräns för flickor åk 3 är 74 korrekt lästa ord per minut.

Mätningar före, under och efter lästräningen med Rydaholmsmetoden: **åk 4**

Datum	Lästa ord per minut	Felläsningar	%	Korrekt lästa ord per minut
17/2 – 09	83	7	8,4	76
1/4 - 09	105	12	11,4	93
25/5 – 09	108	13	12	95

Kommentar: 25 fler lästa ord per minut = läshastigheten har ökat med 30 %. 19 fler korrekt lästa ord = läshastigheten har ökat med 25 %. Antalet felläsningar har ökat från 7 – 13 eller 85 %.

Minimigräns för flickor åk 4 är 93 korrekt lästa ord per minut.

Resultaten av arbetet med den här flickan visar en liten dipp efter sommarlovet 2008 och en fortsatt utveckling på 10 ord/min. från höstterminens senaste mätning till första mätningen efter jullovet, strax innan träningen med Rydaholmsmetoden satte igång. Därefter har skett en stor ökning av läshastigheten, men samtidigt en stor ökning av antalet felläsningar. Flickan har nått upp precis till minimigränsen för läshastighet, vid första mätningen och strax över vid maj mätningen.

Rydaholmsmetoden, som hon tränade 3 ggr per vecka i c:a 15 minuter, passade flickan bättre än det gjorde för pojken, enligt P27. Den sista perioden tappade man regelbundenheten pga. av frånvaro och andra aktiviteter, vilket innebar att det i genomsnitt blev 1 träningspass i veckan. Flickan tycker det är jätteroligt att läsa bokstäverna. Hon är ganska ivrig och märker inte ens pennan, som pedagogen styr med. Eleven ville gärna läsa för fort, så pedagogen inte hann med själv i tempot. Då fick hon försöka dämpa henne lite. Eleven gör också många felläsningar, när hon försöker snabba på. Ibland har hon kortat ner programmet för henne. Flickan skäms för att behöva gå iväg för att träna och vill inte att det ska märkas så väl.

Båda eleverna har en bra relation med sin pedagog. De vet att hon gör allt för att de ska lyckas. Båda är under utredning av en logoped, för att bestämma karaktären av deras läs- och skrivsvårigheter. De har heller inte lätt för att stava.

De fördelar med metoden, som pedagog 27 vill föra fram är att metoden är, enkel att använda, kräver minimal förberedelse och den innehåller bra ord i grunden. Den individuella träningen är bra, eftersom eleverna känner att de har hennes fulla uppmärksamhet.

Nackdelarna är att metoden enbart tränar avkodningsförmågan och att eleverna måste ha knäckt läskoden innan de kan träna med den, menar pedagogen. Att bara jobba med den här metoden, tror P27 kan bli väldigt enformigt, men som ett komplement till annan lästräning kan den nog vara bra, menar hon. Avkodningen är ju grunden till läsförmågan och läshastigheten har också betydelse för läsförståelsen. Några viktiga saker för hon fram. Först

och främst praktiska saker, som att hitta bra tider och kunna sitta ostört. Sedan måste man själv vara mycket inspirerande, för att eleven ska bli inspirerad. Annars blir det nog snart långtråkigt.

Man måste ha full fokus på arbetet och eleven, när man jobbar med metoden, säger P 27. När man inte själv är på topp är det svårt att få eleverna att tända på den. Det krävs att man är uppmuntrande och inspirerande i sitt arbete gentemot eleven med metoden.

Hon har en del funderingar runt H4 testet, om inte barnen lär sig de orden ganska snart, vilket kan bli lite missvisande vid testningen. Sedan undrar hon något över ordningsföljden på stavelselistorna. Kanske kunde de ha varit i en annan följd, som mer följer svårighetsgraden. Pedagog 27:s upplevelse av arbetet med flickan är att hon gjort positiva framsteg på kort tid. Hon är glatt förvånad över ökningen och är mer positivt inställd till metoden nu än tidigare innan hon provat den. Hon kommer att fortsätta jobba med den.

Diskussion

Metoddiskussion

Det fanns tankar på att göra observationer av pedagogers arbete med elever, istället för intervjuer. Detta påbörjades också i samband med ett besök hos Karlsson, som driver forskningsprojektet i Ljungby och Markaryd tillsammans med Martin Ingvar, (se s.9.) Karlsson genomförde tre arbetspass med elever i åk 2-4, där jag kunde sitta bredvid och observera arbetet. Under tiden fördes fältanteckningar. Därefter gjordes ett uppföljande samtal med Karlsson om det observerade. Jag fick en inblick i forskningsprojektet, som påbörjats under hösten 2008 och pågår alltså. Där följer man utvecklingen av ett mindre antal elever som tränas i metoden och jämför med ett lika stort antal elever som inte får någon träning i metoden, utan enbart traditionellt lässtöd (www.markaryd.se). Visserligen gav observationerna nyttig kunskap för mig personligen och en bra bild, över hur man kan jobba med metoden, men jag bedömde att intervjuer skulle ge en mer intressant empiri och öppna upp för fler vinklingar av pedagogernas arbete med metoden.

Även en enkätundersökning övervägdes. En totalundersökning kunde ha genomförts, vilket hade kunnat ge ett bredare underlag och kanske även kunnat omfatta pedagoger som inte är så positiva till metoden. Gruppen av pedagoger som jobbar med metoden är ganska liten, endast ett hundratal i hela landet. Detta skulle kunna motivera en totalundersökning av de som fått utbildning i Rydaholmsmetoden, men det hade däremot varit svårt att spåra alla de pedagoger, som har utbildning i metoden och idag jobbar eller har jobbat med den. Det bedömdes även att en sådan undersökning inte skulle ge lika fördjupade svar på studiens frågeställningar. Istället ställdes några frågor i samband med det utskickade e- brevet till 41 pedagoger, där jag informerade om studien och dess syfte och bad om lite olika uppgifter om deras erfarenheter av metoden. Svaren blev sedan underlag för urvalet av intervjupersoner. Valet av intervjuer som metod i studien var därmed noga övervägt. I efterhand har jag funderat på om jag kunde ställt ännu fler och mer fördjupade frågor, för att få fram mer detaljer, som kunde haft ett värde. Kanske bett om fler mätresultat, att ha med i diskussionen. Under de sista intervjuerna behärskade jag intervjutekniken bättre och var en mer aktiv lyssnare, vilket också innebar att jag ställde bättre följdfrågor.

Brister och felkällor i undersökningen

Som påtalats tidigare under metodavsnittet, så kan det ses som en brist i undersökningen att jag endast intervjuat pedagoger, som visat sig positivt inställda till Rydaholmsmetoden. Resultatet visar dock att de intervjuade även kunnat delge en del mindre lyckade resultat efter tillämpning av metoden och dessutom gett en del negativ kritik, vilket borde tyda på att de svarat ärligt på intervjufrågorna.

Andra felkällor i rapporten kan vara rena missuppfattningar, utskriftsfelaktigheter eller tolkningssvårigheter, som jag kan tänkas ha haft i det här arbetet. Däremot har jag ansträngt mig, att försöka hålla en så kritisk och professionell hållning som möjligt.

Resultatdiskussion

Denna diskussion återknyter först och främst till studiens frågeställningar, men allra först till de fördelar och nackdelar metoden anses ha. Diskussionen fortsätter med ett antal funderingar kring Rydaholmsmetodens innehåll och arbetssätt. Vidare diskuteras om vetenskaplig förankring, samt idéer om framtida forskning på metoden. Avslutningsvis sammanfattas de väsentligaste tolkningarna och slutsatserna som kommit fram i undersökningen.

Vilka fördelar respektive nackdelar har Rydaholmsmetoden?

Alla informanter rapporterar många och goda framsteg bland eleverna, ofta efter små insatser och kort tid. Träningen upplevs som en "riktig träning" och det går bättre för eleverna i ordinarie skolarbete. Det som skiljer allra mest från andra läsutvecklingsmetoder är det enkla i metoden. Höien och Lundberg (1999) menar att elever lätt ger upp om det blir för svårt och då är det bättre att starta med ett för lätt läsestoff. Det enkla består av korta och ofta förekommande arbetspass, vilket inte tar så mycket tid från annan undervisning. Läsningen upplevs av eleverna som lätt, eftersom de bara ska läsa bokstäver, stavelser och små vanligt förekommande ord, vilket innebär att de upplever att de kan läsa. Eleverna ska läsa så fort som möjligt, men ändå korrekt. Målet är en överinläring eller automatisering av det lästa. Läsningen blir lättare och lättare för varje gång. Eleverna tävlar bara med sig själva och när de ser positiva resultat känner de att de lyckas. Detta stimulerar i sin tur ofta läsintresset och många föräldrar rapporterar om att deras barn läser själva i hemmet. Pedagogerna tycker det är en enkel metod, då det är minimal förberedelse- och planeringstid. Informanterna hävdar att föräldrar tycker det är skönt att skolan tar ansvar för lästräningen, medan de endast behöver uppmuntra och motivera till barnens egen läsning.

En skillnad man upplever i den s.k. spaltläsningen är att man i Rydaholmsmetoden pressar på tempot och samtidigt är noga med att eleverna läser korrekt. Träningen gör eleverna medvetna om sina svårigheter och gör dem motiverade att träna, enligt informanterna. De märker tydligt att de får hjälp med lässvårigheterna.

Nackdelar, som informanterna uppgett är att man tror att metoden kan bli tråkig och enformig, för en del elever, men också för pedagogerna. Några undrar vad man ska göra om framstegen uteblir och en del talar om svårigheten att undvika att eleverna blir utpekade. Allt det här hänger förmodligen samman med pedagogens förmåga att skapa en god relation med eleverna och att kunna uppmuntra, inspirera och motivera till fortsatt träning. Pedagogen måste kunna känna av elevernas behov och signaler om något inte fungerar.

En viktig synpunkt är frågan om eleverna känner sig särskilda eller utpekade, när de måste gå ifrån till träningen. Frågan är viktig att lösa. Några informanter anser att det inte är något problem, medan andra anser motsatsen. Problemet är större ju äldre eleverna är kan man utläsa av informanterna som arbetar i de högre årskurserna. Lösningarna på problemet är säkert inte enkla i en del fall och pedagogen måste möta varje elev individuellt. Den goda relationen är nog en av nycklarna.

Hur arbetar pedagoger med Rydaholmsmetoden?

Frågan kan anses delvis besvarad genom beskrivningarna i resultatdelen. Här följer en diskussion angående de faktorer, som upphovsmannen till Rydaholmsmetoden, ansåg vara nya i jämförelse med andra metoder, samt några fler väsentliga saker i metodens innehåll och arbetssätt.

Att läsa listor med ord och stavelser, att jobba i en – till – en undervisning eller att göra elevens framsteg synliga är inget nytt med Rydaholmsmetoden, jämfört med andra lästräningmetoder.

Det som är nytt, enligt upphovsmannen, är att studiematerialet överinlärs, tränas till automatisering. De korta, regelbundna och intensiva arbetspassen är speciella. Det enkla arbetsmaterialets struktur och det långsiktiga perspektivet, att målet ska nås, är också nytt. Det är bara avkodnings- och läshastighetsträning och inget krav på förståelse. Skolan tar hand om lästräningen och hemmet uppmuntrar och stimulerar till läsning. Det är lärarens agerande, lärarens förmåga att pressa på som rycker med eleven. Man ska pressa på och styra med pennan. Det får inte gå för långsamt, men inte heller för fort, så att eleven läser fel.

Det är kanske det enkla i metoden, som är kärnan i den. En informant uttrycker att eleverna måste tycka det är enkelt och att det går snabbt att läsa, för då blir det roligt. Eleverna känner att de kan läsa fort och korrekt om materialet är tillräckligt lätt. En annan viktig synpunkt är att eleverna får känslan av att de verkligen tränar sin läsning med den här metoden. Man kan jämföra detta med färdighetsträning inom idrotten, som ofta är ett evigt nötande. Fotbollsträning består t.ex. inte bara av att spela match, utan också en mängd detaljer för att uppnå automatik. Läsning består inte enbart av att läsa texter, utan också en mängd detaljer för att uppnå automatisering. Pettersson uttryckte vid ett samtal att han tyckte Wittingmetoden var för omständlig och långsam. Annars är Wittingmetoden en förebild för Rydaholmsmetoden, då Pettersson hämtat inspiration från den. Han förstår dock inte Wittingmetodens s.k. ominläring, då man enligt Pettersson, tar bort all annan läsning än just avkodning och läshastighetsträningen. Annan lästräning ska också vara med, men vid andra tillfällen, menar Pettersson. Höien och Lundberg (1999) skriver att en god inlärningsmiljö är det, när man explicit har färdighetsträning i ordavkodning, men varierar med olika former av läsande.

Informanterna beskriver metoden som mycket lätt och smidig att använda. Det behövs inte så mycket utbildning i metoden, den är lätt att lära sig. Metoden kräver knappt inga förberedelser inför arbetspassen och den tar inte en massa tid från andra ämnen eller lektioner, kort och intensivt.

Automatiseringen är ju målet och metoden är att pressa på, vilket ibland kan ge motsatt effekt på en del elever. Ett förslag var ju då att göra ett uppehåll i lästräningen, för att eleven ska koppla av och inte stressa. En av informanterna prövade dock att dämpa läshastigheten på en elev och fick henne att läsa mer korrekt efter det. Pedagogens spelar här återigen en viktig roll att kunna känna av rådande situation och genomföra lämpliga åtgärder för rätt effekter.

Forskare och informanter är överens om att pedagogens spelar en betydande roll. I det här sammanhanget har Pettersson en synpunkt på den datorbaserade träningen med s.k. MG-listor. Han sätter en pedagog framför eleven istället för en dataskärm. Dataskärmen lockar kanske ett antal elever till att träna, men frågan är om den skapar mer lust än en pedagog? Myrberg och Lange (2005) skriver att datorn inte får ersätta kommunikationen med läraren.

Flera av informanterna använder sig av både Rydaholmsmetoden och MG-listorna, vilket säkert är bra. Författarna i konsensusprojektet refererar till forskares syn på framgångsrika specialpedagogiska synsätt och skriver att det omfattar användning av olika metoder och i kombination, beroende på elevens svårigheter eller motivation.

Ibland tar det väldigt lång tid för en elev att nå några resultat, vilket kräver ett stort tålamod av både lärare och elev. Tron på att metoden ska hjälpa är viktig, men också kunskap om att metoden kan hjälpa. Därför är det viktigt att reda ut vilka elever metoden passar för. Men att målet ska nås tyder också på en sorts envishet, som måste visas. Det gäller att inte ge upp för lätt. Denna inställning är säkert viktig för att framgång ska nås.

Vad har betydelse i arbetet med Rydaholmsmetoden?

Relationer, samspel och elevens självkänsla är tre betydelsefulla delar i arbetet med metoden.

En god relation mellan pedagog och elev är betydelsefull

I den här studien är pedagogerna mer i centrum än eleverna. Litteraturdelen i denna rapport belyser vad många forskare menar, att pedagogen t.o.m. är viktigare än materialet man använder. Några av pedagogerna i studien håller med. Några andra menar att det inte behöver vara en pedagog som jobbar med materialet för att det ska fungera, men alla är överens om att man behöver bli expert på att använda materialet och att det måste skapas en bra relation mellan eleven och pedagogen. Relationen är en grundförutsättning om metoder ska fungera överhuvudtaget, anser informanterna samstämmigt. Höien och Lundberg (1999) menar att, alla effektiva metoder genomsyras av varma personliga relationer mellan elev och lärare.

Samspelet mellan pedagogen, eleven och materialet gör metoden

Om en metod ska fungera väl krävs ett samspel mellan elev, pedagog och material. Eleven måste vara motiverad och ha vilja att lära sig. Pedagogen ska vara inspirerande och engagerad samt väl förtrogen med materialet. Materialet ska vara enkelt, strukturerat och anpassat efter elevens nivå. Undersökningen visar att Rydaholmsmetoden anses fungera under dessa villkor.

Självkänsla

Självkänslan hos eleven är också en viktig förutsättning om eleverna ska lyckas lära sig läsa. Känslan av att lyckas är också ironiskt nog betydande för självkänslan. Rydaholmsmetoden vill möta detta fenomen, genom att innehålla grundtankar som enkelt och strukturerat material och arbetssätt, korta intensiva arbetspass och att man visar på framstegen genom de enkla testmetoderna i H4 och H5 testerna. Det enkla beskrivs som viktigt av forskarna och författarna i litteraturdelen (s.17) och även av flertalet av informanterna. Det är genom det enkla man kan nå längre. Platon lär ha sagt att, man kan bara lära sig det man redan kan, vilket kanske kan tolkas som att det måste vara enkelt, för att kunskap ska kunna byggas på. De korta och intensiva arbetspassen är till viss del av praktiska skäl. En del tycker att man bör komplettera med andra viktiga läsutvecklingsmetoder också. Men att visa upp lyckade resultat ge mycket uppmuntran och därmed tro på sig själv är väl för varje människa vara en självklarhet.

Vilka elever tillämpas metoden på?

En del elever har gjort stora framsteg, andra små, medan några har man inte sett några framsteg för. En viktig del i framgången med metoden är den extra uppmärksamhet eleverna får i en- till en- situationen. Eleven är i centrum, får uppmuntran och deras framgångar visas. Pettersson, menar att det bästa är att börja lästräna med eleverna så tidigt som möjligt, för att de ska ha störst möjlighet att nå långt i läsutvecklingen. Myrberg (2001) refererar till Blachman, som menar att empiriska data tyder på att en elev som lämnar första årskursen utan att ha uppnått en automatiserad avkodning löper 90 procent större risk att permanenta sina läsproblem. Kere och Finer (2008) menar att ingen ärver dyslexi, men vi kan arva gener som bidrar till eller ökar risken för dyslexi, så att sätta igång lästräning tidigt är viktigt, men det är också viktigt att komma ihåg, att det aldrig är för sent att börja lästräning.

Elever med koncentrationssvårigheter av olika slag kan också ha nytta av metoden. I varje fall menar några informanter det. Metoden får dem att lugna ner sig, eftersom den är så strukturerad, enkel och kort. Eleverna kan se början och slutet på träningen. Just strukturen är en känd faktor att lugna elever med dessa problem (Myrberg & Lange, 2005). Däremot finns det elever, som det inte verkar fungera för, framförallt de som försöker ta över kommandot eller börja prata om andra saker under träningspasset. Fokuseringen på det korta och intensiva passet och ständigt återkommande är säkert viktigt att upprätthålla.

Rydaholmsmetoden baserar sig på de allra mest grundläggande färdigheterna i läsinläringen. Informanterna återger olika resultat efter lästräningen, vilket möjligen skulle kunna motivera att den kan tillämpas eller snarare prövas på alla elever med lässvårigheter.

Passar metoden alla elever oavsett karaktären av läs- och skrivsvårigheter?

Wolff (2005) menar att olika lässvårigheter kräver olika pedagogiska insatser, som innebär att man måste ta reda på vilka lässvårigheter olika elever har. Vilka elever Rydaholmsmetoden passar för är svårt att svara på i den här undersökningen? Informanterna har endast återgett några av eleverna de arbetat med, så kunskapen om vilka lässvårigheter eller andra svårigheter, som eleverna har är för liten för en sådan bedömning.

Flera av informanterna vittnar om att de inte når framgång med alla. Vilka är då dessa elever? De elever som på ett eller annat sätt har haft ett motstånd till, att lästräna eller att gå ifrån ordinarie undervisning har inte visat några större framgångar. Endast om pedagogen har lyckats motivera eleverna för träningen så har det gått.

Några informanter uppger att en del elever inte vill fortsätta lästräna med metoden mer. En pedagog tror att man tidigare kört för hårt eller för svårt för eleven. En annan pedagog säger att en elev skyller på metoden, att den inte lärt sig läsa. Höien och Lundberg (1999) menar t.ex. att man inte kan bortse från att en ensidig och kanske missförstådd användning av en bestämd metod i undervisningen kan förorsaka lässvårigheter. En annan orsak kan vara att pedagogens förmåga, att anpassa materialet eller skapa en bra relation till eleven, kan ha varit bristfällig. I dessa fall gäller det för pedagogen att försöka se problemen och åtgärda dem på bästa sätt.

Enligt Glentow (2006) finns det elever med, generella lässvårigheter, orsakade av pedagogiska, emotionella eller sociala skäl. Detta är en grupp elever som säkert kan nå snabba

resultat och framgångar med Rydaholmsmetoden. Kan man få eleverna motiverade att träna och samtidigt skapa en god relation med dem, så har man stora möjligheter att lyckas med de eleverna.

I Bornholmsmodellen tränas barnens fonologiska medvetenhet, vilket anses som en viktig förutsättning för en god läsutveckling. Höien och Lundberg (1999) hävdar t.o.m. att grundproblemet vid dyslexi är en svaghet i det fonologiska systemet. Därför är en fonologisk medvetenhet en helt nödvändig förutsättning för läs- och skrivinlärning. En omfattande färdighetsträning måste ske. Pettersson däremot påstår att det verkar som om den fonologiska/språkliga medvetenheten och lässvårigheter av dyslektisk art är två skilda saker. Sambandet är nära nog obefintligt. Detta grundar han på egna erfarenheter från Rydaholmskola, där elever tränas intensivt enligt Bornholmsmodellen i förskolan och testas inför skolstarten med fonolek, vilket mäter just den fonologiska medvetenheten. Trots att många elever har en god fonologisk förmåga, så får han ta hand om flera av dem och träna dem med Rydaholmsmetoden. Han menar dessutom att han når resultat med näst intill alla elever som han jobbar med.

Myrberg (2001) refererar till Blachman, som menar att träningsprogram för att öka den fonologiska medvetenheten har visat goda resultat på elever med just dessa problem, men inte lika goda resultat på elever med svårigheter i det fonologiska arbetsminnet. Båda dessa är att betrakta som s.k. auditiva former av dyslexi. Bornholmsmodellen hjälper kanske således enbart för personer med den första kategorin av dyslexi, dvs. svårigheter med den fonologiska medvetenheten?

Myrberg och Lange (2005) skriver att det finns en grupp personer som utvecklar problem med läsningen, trots att de har en god fonologisk förmåga. De som har svårt att matcha ord i text med deras ortografiska representation. Ordmobiliseringen ur långtidsminnet är svår. Detta är de elever som har s.k. visuell dyslexi.

Kanske är det dessa två kategorier av elever, som Pettersson refererar till, när han hävdar att träning av den fonologiska medvetenheten inte fungerar för alla med läs- och skrivsvårigheter?

Enligt forskare finns det en blandad form av auditiv och visuell dyslexi och förmodligen av varierande slag. Detta visar hur komplex problematiken är angående läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Det finns kanske lika många unika slags lässvårigheter, som det finns personer. I så fall blir ju anpassning, av material och metod, efter varje individs specifika behov än mer viktig. Pedagogerna får pröva sig fram efter bästa metod.

Diskussion om Rydaholmsmetodens grundtankar

Diskussionen fortsätter att titta närmare på Rydaholmsmetodens grundtankar, samt några andra betydelsefulla moment i användandet av metoden och pröva vart och ett med vad vetenskapen anser vara det bästa, för framgångsrika resultat i läsutvecklingen, för elever med lässvårigheter.

Enkelt material

Lundberg och Höien (1999) menar att det är viktigt att komma ihåg att lässvaga elever lätt ger upp om stoffet är för svårt. Då är det bättre att starta med ett för lätt läsestoff. Vidare säger forskare att bokstavsinlärningen är en mycket viktig del i undervisningen av lässvaga elever. Rydaholmsmetoden inleder och avslutar arbetet med bokstavslistor. Materialet innehåller även grundläggande vokal- och konsonantförbindelser i tvåljudskombinationer samt fonografologiskt stavade ord och högfrekventa småord. Några informanter anser att man kan utveckla ordningsföljden av bokstavskombinationerna och orden i materialet. Glentow (2006) beskriver enligt henne den lämpligaste ordningen för läsinlärning av vokaler och konsonanter, (se s.18). Enligt upphovsmannen till Rydaholmsmetoden är inte ordningsföljden speciellt genomtänkt, men man kan ändå märka att Pettersson haft en viss känsla för vad som är lättast, eftersom materialet inleds med ex. si, so, la, då a och i är de vanligaste vokalerna, samt s och l är de enklaste konsonanterna att ljuda med, enligt Glentow.

Bok 1 och 2 innehåller även lite svårare konsonantförbindelser och icke fonografologiskt stavade ord, vilket ökar svårighetsgraden och också är nödvändiga att träna, för att uppnå en fullgod avkodning. Några informanter ansåg att man borde träna ljuden för bokstäverna istället för namnen, vilket kanske kan vara bra, men är mera ovant för eleverna, som lärt in alfabetet från början. Kanske kan det vara värt att pröva båda sätten. En av informanterna uttryckte att hon provat, men inte kunde säga om det var någon skillnad i resultat. En utveckling av materialet kan vara att skapa nya listor eller sidor i böckerna, med fler ord med ljudstridig stavning.

Korta, intensiva arbetspass

Myrberg och Lange (2005) skriver att erfarenheten har visat att daglig träning ger effekt och korta arbetspass håller elevens uppmärksamhet uppe. Tre till fem träningstillfällen i veckan har med framgång provats på yngre elever. Glentow (2006) menar att träning är självklar när det gäller idrott och de sköna konsterna, varför då inte när det gäller att lära sig läsa. Flera av informanterna betonar också betydelsen av att träna. Rydaholmsmetoden strävar efter en för eleven maximal arbetstakt och ansträngning. Elever upplever ibland stress, orsakad av intensiteten i träningen, enligt informanterna. Då gäller det för pedagogen att kunna känna av det rätta tempot och kunna bryta träningen om stressen blir för stor. Myrberg och Lange (2005) skriver att läraren måste ha förmåga att vara inkännande och kunna uppmärksamma hur eleven signalerar sina problem. Samtidigt är ju stressandet eller pressandet en del av metoden, vilket anses vara en orsak till att metoden ger effekt.

Långsiktighet

Myrberg och Lange (2005) menar att det är viktigt att man ägnar mycket och lång tid åt läsinlärningen. Glentow (2006) säger att rätt ställda krav, tid på sig att kunna arbeta i egen takt och tid att avsluta olika arbetsuppgifter är viktiga ingredienser i träningen. Av informanterna har vi fått veta att i en del fall kan det ta mycket lång tid innan några resultat märks. En pedagog berättar att det tog upp till 3 år innan hon kunde märka resultat och då

hade hon fått pröva att anpassa träningen, jobba med andra metoder och tagit pauser i olika perioder, innan det lossnade. Höien och Lundberg (1999) skriver att dyslektiker behöver särskilt lång tid innan ordavkodningen blir automatiserad. Tålmod är alltså viktigt i sammanhanget.

Fokus på avkodning

Glentow (2006) menar att man kan färdighetsträna avkodningen med ofta förekommande träningspass och det är viktigt att eleverna blir avkodningssäkra. Förståelsen får komma i andra hand. En träning av avkodningstekniken är en förutsättning för att man ska kunna tillägna sig en flytande läsning. Hela Rydaholmsmetoden är ju som redan nämnts ovan enbart en lästräningsslag, när det gäller avkodning och läshastighet, vilket innebär att man överlåter fortsatt läsning eller läsutveckling till andra metoder eller till eleverna själva.

Automatisering är målet

Höien och Lundberg (1999) skriver att forskning har klart påvisat att precis och automatiserad avkodning är en nödvändig förutsättning för god läsfärdighet. Rydaholmsmetoden har som klar målsättning att uppnå automatisering, genom den upprepade och intensiva träningen. Regelbundenheten är viktig för att lyckas, men kan vara ett stort problem på många skolor. Speciellt pedagoger som arbetar med de äldre eleverna uttrycker denna svårighet. Detta blir naturligtvis en uppgift för varje skola och pedagog att prioritera.

Arbetet sköts i skolan

Lpo 94 föreskriver att ett samarbete måste ske mellan skolan och hemmen, men inte att arbetet ska ske i hemmet. Rydaholmsmetoden vill att hemmet uppmuntrar och stimulerar till läsning, men själva lästräningen sköts av en i metoden utbildad pedagog eller person. Många föräldrar är nog tacksamma för den hållningen, då "tjat" om läxor eller läsande kan vara en stor konfliktsituation i hemmen. Däremot har inte alla en sådan situation i hemmen och kanske är det så, som en pedagog menar, att även en förälder skulle kunna jobba med den här metoden i hemmet, bara man ser till att det fungerar och att motivation och vilja får styra. Det är ändå bra att skolan tar det fulla ansvaret, för lästräningen.

Lärarens roll viktig

Pedagogen har stor betydelse i genomförandet av Rydaholmsmetoden. Det som förmodligen är allra viktigast är som Höien och Lundberg (1999) skriver, att alla effektiva metoder är genomsyrade av varma personliga relationer mellan elev och lärare. Lärarna måste också kunna göra lästräningen lustbetonad, ge mycket positiv feedback och tro på att eleverna kan klara att lära sig läsa. Informanterna beskriver relationen, som en nödvändig förutsättning, för att kunna arbeta med metoden framgångsrikt överhuvudtaget. Andra egenskaper som pedagogerna måste ha är som ovan beskrivits, att kunna anpassa materialet efter elevens nivå, kunna känna av när eleven signalerar ett problem och förstå att ett stort tålmod krävs i arbetet med eleven och metoden. Man måste vara en inspirationskälla för eleverna.

Framsteg görs synliga

Myrberg och Lange (2005) skriver att lärarna måste kunna visa eleverna en positiv utveckling. Testerna med H4 och H5 och resultatmarkeringarna i diagrammet i Rydaholmsmetoden, visar utvecklingskurvan för eleverna. När kurvan går uppåt blir eleverna mycket nöjda och "tänder till" på träningen. Det är ett känt faktum, att alla människor mår bra av framgångar. Ett problem kan vara om testen inte visar någon uppåtgående trend. Vad gör man då? Någon informant, som jag tolkade det, verkade vara inne på att inte visa upp resultatet eller kanske t.o.m. manipulera lite med siffrorna, så att det ändå visade ett positivt

resultat. En annan tyckte att man inte behövde visa resultaten, utan bara uppmuntra och att tala om att de behöver bli bättre. Övriga informanter tycker däremot att visa på framsteg är viktigt, för att viljan att träna ska stärkas. Detta kan man ha olika åsikter om. Hursomhelst så är resultaten säkert viktiga, för att hålla kvar motivationen att träna så ihållande som man gör i Rydaholmsmetoden, samt att eleverna ska känna att de kan.

Enkel och tydlig struktur

Höien och Lundberg (1999) menar att man kan träna elever som har svårigheter med läsningen med s.k. repeterad läsning, dvs. att läsa samma text om och om igen. Läsningen kan bli ännu mer motiverande om ett tävlingsmoment läggs in vad gäller antal läsfel eller ökat tempo. Glentow (2006) skriver att eleverna behöver klara och raka instruktioner. Myrberg och Lange (2005) skriver att ett specialpedagogiskt framgångsrikt arbetssätt består av en kontinuerlig och strukturerad undervisning. Rydaholmsmetoden är verkligen repeterad läsning, då samma listor och samma ord läses under kort, intensiv tid om och om igen vid varje träningspass under en begränsad period. Just det enkla uttryckte en informant vara oerhört betydelsefullt, för att elever med lässvårigheter ska få ”jag kan- känsla” och uppnå automatisering.

Några viktiga aspekter som kan läggas till och även innefattas i Rydaholmsmetodens tankar och idéer:

Tidig träning

Myrberg och Lange (2005) påpekar att istället för att avvakta att lästräningen kommer igång måste lärare vara offensiva och tidigt skapa möjligheter till träning. Det är viktigt att de specialpedagogiska insatserna sätts in tidigt för att eleven inte ska drabbas av en negativ självbild eller fastna i användandet av verkningslösa strategier. Höien och Lundberg (1999) hävdar att många elever som misslyckas i skolstarten, lätt tappar tron på sin inlärningsförmåga och kan utveckla en negativ inställning till skolan. I Rydaholmsmetoden vill Pettersson att man börjar lästräningen, så fort man upptäcker att eleverna inte uppnår tillräckligt god ordavkodning och läshastighet, helst redan i åk 2. Några av informanterna hävdar att det aldrig är för sent att sätta igång lästräningen. Besvärligast borde det vara på de äldre eleverna med Rydaholmsmetoden, då den som beskrivet i resultatdelen kan orsaka känslor av kränkning. Då tänker jag framförallt på eleven som upplevde materialet alldeles för barnligt och lätt för henne och började gråta. I detta fall kanske det skulle varit bättre med något annat material, mer anpassat efter hennes individuella tänkande och behov. För många av de äldre eleverna är lästräningen inga problem, så länge pedagogen lyckas att motivera eleven till att träna. De kan t.o.m. må ganska bra av att se att träningen är så enkel och under så kort tid, att det inte inkräktar på annan ämnestid. Om de sen också märker positiva resultat blir även träningen bra.

Individuell undervisning

Eleven behöver en vuxen som ger direkt vägledning, förklarar, pekar ut, fäster uppmärksamheten, upprätthåller intresset och koncentrationen, menar Höien och Lundberg (1999). Myrberg och Lange (2005) skriver att det är viktigt med en- till en undervisning. Det råder konsensus bland forskarna att denna undervisning är klart effektivast, när det gäller färdighetsträning. I Rydaholmsmetoden leder pedagogen arbetet och styr med pennans hjälp tempot och korrigeringar i avkodningen. Detta är en viktig del i träningen.

Eleven måste bli medveten om sina svårigheter

Myrberg och Lange (2005) hävdar att eleverna måste bli medvetna om både sina styrkor och svagheter. Glentow (2006) skriver att, en viktig del är att bli medveten om det man kan och inte kan, för att stärka människors självkänsla och vilja att träna på de svårigheter man har. Pettersson är tydlig med att eleverna måste veta att de "äger" problemet, så att de förstår att de måste träna upp läsförmågan. Informanterna beskriver vikten av att kunna motivera eleverna till träning och håller med om att självkänslan hos eleverna måste stärkas, innan träningen kan bära frukt.

Vetenskaplig förankring?

Ingvar (2008) skriver: "Metoden framstår idag som en spjutspets inom dyslexipedagogiken. Den är om än inte vetenskapligt bevisad i alla fall vetenskapligt motiverad". Om Rydaholmsmetoden är en "spjutspets" får stå för Ingvar, men att metoden är "vetenskapligt motiverad" kommer att diskuteras i det som följer.

Alla intervjuade har klart deklarerat att de är nöjda med metoden och de resultat den visat. Oavsett om informanterna är män eller kvinnor, äldre eller yngre, erfarna eller nybörjare, jobbar på lägre eller högre stadier, har jobbat med metoden längre eller kortare tid, så är attityderna övervägande positiva. De flesta kan ändå se att metoden inte fungerar för alla elever och en del negativ kritik har framförts.

Något som framkommit som väsentligt i undersökningen är, att metoden måste betraktas som en lästräningsslag i färdigheterna avkodning och läshastighet och inte som en läsinlärningsmetod. Färdighetsträning, som avkodning och läshastighet rekommenderas, av Glentow (2007) att tränas och åter tränas individuellt och specifikt, för att uppnå automatisering. Detta är en grundförutsättning för läsförståelse. "Ska läsaren helt och fullt kunna ta till sig budskapet i texten måste avkodningen vara automatiserad, sitta i ryggmärgen. Hur ska den då hamna där? Genom träning och åter träning."(s. 31)

Däremot finns en utbredd inställning att barn lär sig läsa genom att läsa meningsfull text och inte genom delförmågor med meningslöst innehåll. LTG-metoden utgår från den inställningen, men också flera av de "early intervention" – träningsprogram, som finns och används i USA t.ex. Reading Recovery (ursprungligen från Nya Zeeland) och Success For All utgår från detta, (se s.11).

När missuppfattningar uppstår kan det lätt leda till negativ kritik. Kritiken har mest bestått av att lästräningen är skild från läsförståelsen. Självklart kräver en god läsutveckling också andra metoder, som tränar läsflyt, ordförråd och läsförståelse m.m. Men Rydaholmsmetoden måste sättas in i sitt sammanhang och man måste komma ihåg att det är en lästräningsslag, som specifikt tränar avkodning och läshastighet. Målet är att nå automatisering och därmed ett bättre läsflyt, vilket kanske även kan leda till ett större intresse för läsning och därmed ett utökat ordförråd och småningsom bättre förståelse. Pettersson menar ju att det kan gå av sig själv, i bästa fall, om man lyckas uppnå ett läsflyt. Läsflytet innebär en minskad belastning på arbetsminnet, som istället behövs till förståelsen (Glentow, 2007).

I litteraturdelen redogörs för Höien och Lundbergs (1999) tankar om alternativa läsmetoder (s. 20). Är Rydaholmsmetoden en s.k. alternativ metod? De karaktäriseras ofta av att utlova snabba och säkra lösningar på dyslexiproblemet, vara dåligt utprovade och bygga på spekulativa teorier. En del människor tycker att det inte spelar någon roll, utan huvudsaken är att metoden fungerar i praktiken. Höien och Lundberg menar att man inte kan acceptera en

sådan hållning. De positiva resultaten kan vara en följd av den extra uppmärksamhet och omtanke eleven får i samband med användandet. Underförstått att det inte har med metoden att göra. Den individuella undervisningen som eleven får i denna metod anses av forskare vara väl beprövat och färdighetsträning i en- till en undervisning anses vara det bästa. Informanterna rapporterar inte bara positiva resultat från testerna, utan också att läsningen går bättre och att studiemotivationen ökar. Eleverna klarar sina studier själva med ett bättre läsflyt och ökad tro på sin läsförmåga. Metoden verkar fungera i praktiken.

Lundberg menar också att de tester som används ofta har låg mätsäkerhet och att enbart förväntningarna på ett högre resultat kan leda till ett högre resultat. Testerna H4 och H5 kan säkert ifrågasättas, när det gäller tillförlitlighet. De ger ingen säker bild av läsförmågan hos eleven, vilket även några av informanterna har funderingar på.

I Rydaholmsmetoden är testerna framförallt till för att upptäcka vilka elever som behöver träningen och att ha ett verktyg som kan visa dem att de lyckas. Det kan vara viktigt av psykologiska skäl. Höien och Lundberg (1999) och Myrberg och Lange (2005) bl.a. menar samstämmigt, att det är betydelsefullt att eleverna får uppleva att de lyckas. En av informanterna tyckte dock inte att det var så viktigt om eleverna hade en diagnos och inte heller att de nödvändigtvis behöver se resultaten, utan bara få information om att de måste bli bättre. Det viktigaste i frågan är inte huruvida testningen fungerar, utan hur eleven förbättrar sin läsning, dvs. hur de lyckas. Flera av informanterna berättar om att kolleger och föräldrar uttrycker att eleverna läser bättre och har ökat läsintresset i och med träningen. Eleverna själva har sagt att de läser bättre och med större intresse, enligt informanterna. Detta skulle kunna räcka för att anse metoden användbar eller som Ingvar (2008) skriver, "vetenskapligt motiverad".

Målet med träningen är att uppnå de s.k. minimigränserna. En informant tog upp frågan om gränserna var tillräckliga för effektiv läsning och för att elever ska kunna hänga med i skolarbetet. Troligen är ett fortsatt arbete med läsutvecklingen viktig, men då kan man mer förtjänstfullt använda sig av andra metoder, som är mer inriktade på läslust, ordförråd och läsförståelse. Återigen är Rydaholmsmetoden en metod som har fokus på avkodningen och läshastigheten. Enligt Myrberg och Lange (2005) är det lärarens uppgift att känna till och bemästra olika metoder för att hjälpa barn med lässvårigheter.

Att den här studien skulle göra anspråk på att bevisa effekterna av en ny lästräningss metod, med en intervjustudie, är nog att sträcka sig för långt, men det tycks som att grundtankarna och arbetssättet i Rydaholmsmetoden har ett klart beprövat stöd inom läsforskning. Detta innebär också att metoden inte bygger på några spekulativa teorier, som Höien och Lundberg (1999) menar att alternativa metoder bygger på. Istället kan alla av informanterna rapportera många positiva effekter med färdighetsträningen i praktiken. Inte heller karaktäriseras metoden av att utlova en snabb och säker lösning, med tanke på det långsiktiga perspektivet. Däremot kan det ibland ske en snabb förbättring av avkodningsförmågan och läshastigheten, efter lästräningens igångsättande med metoden, beroende på vilka elever som tränas och vilken pedagog som sköter träningen.

Dåligt utprovad kan man hålla med om att metoden är, då så få pedagoger i Sverige arbetar med den och känner till den. Kanske kan framtida forskningsprojekt förändra detta och att spridningen av metoden ökar efter hand om den får goda rekommendationer. Ur detta perspektiv kanske inte metoden behöver bli betraktad som en s.k. alternativ metod, utan som en användbar metod, om den används på rätt sätt.

Specialpedagogiska implikationer/konsekvenser

Enligt Pettersson finns en stor längtan på skolorna runt om i Sverige efter metoder att sätta i händerna på pedagoger och elever, när det gäller lästräning av elever med lässvårigheter. Detta märker han vid alla de utbildningar i Rydaholmsmetoden, som han genomför. Många lärare känner maktlöshet över att inte kunna hjälpa dessa elever tillräckligt, enligt Pettersson. De upplever att specialundervisningen inte har gett de effekter som önskats. En av informanterna i undersökningen har sett att det finns elever som läser på en låg nivå när de går ut grundskolan. En annan tycker att det finns för många "stamkunder" i specialundervisningen i grundskolan idag.

Ett problem som uppdagats i den här undersökningen är elevers känsla att bli utpekade, speciellt i de äldre åldrarna. De vill inte visa sina kompisar, vilka svårigheter de har och att de måste ha hjälp med specialundervisning. I en specialpedagogisk organisering av undervisning ingår i synsättet att alla elever ska känna sig inkluderade, men samtidigt erbjuda en variation mellan enskild, grupp- och helklassundervisning (Myrberg & Lange, 2005). I sådana här fall gäller det att skolan hanterar dessa elever med varsamhet och tålmod. Många pedagoger får igång elever att träna, när de lyckats skapa en god relation med eleven. Klassklimatet är naturligtvis betydelsefullt i den här frågan också. Om det råder en öppenhet med att vi alla är olika, har olika svårigheter och olika behov av hjälp, så är det ju lättare för den enskilde eleven att ta emot hjälpen och kunna gå ifrån klassrummet utan att känna sig annorlunda eller utpekad.

Ett annat bekymmer som många skolor brottas med är att hålla regelbundenheten i träningen uppe i skolan. Inte ens under det projekt, som utfördes år 2005 i Ljungby/Värnamo under ledning av Jonas Jansson och Växjö universitet, lyckades man träna eleverna 3 ggr/vecka i genomsnitt, utan det blev bara 2 ggr. Flera informanter vittnar om samma sak. Det är så mycket annat som påverkar. Detta är en stor utmaning och viktig sak för skolorna att lösa.

Kanske allra viktigast för en elev i grundskolan idag är att lära sig läsa tillfredsställande. Enligt Rydaholmsmetoden är en tillfredsställande läsning att uppnå minst minimigränsen för det nionde skolåret, dvs. runt 120 ord per minut, då har man nått en så pass bra läshastighet och avkodningsförmåga att man bör klara sig i vardagen. Frågan är om man klarar sig i högre studier? Då krävs det säkert också ett stort läsintresse och läsvana, vilket man måste skaffa sig på det ena eller andra sättet. Antingen själv eller med hjälp av andra.

Den här undersökningen visar, enligt informanterna, att Rydaholmsmetoden kan hjälpa många elever till en så pass god läsförmåga så att läsningen kan bli ett nöje och att möjligheterna att klara av skolarbetet ökar.

Framtida forskning

Det är bra om Rydaholmsmetoden följs upp med noggrant utförda och uppmätta effekter på ett flertal elever och jämförs med ett lika stort antal elever, som enbart fått lästräning på annat vis. Ljungby/Markarydsprojektet är ett sådant försök till mätningar. Resultaten i den rapporten vore intressanta och spännande att få ta del av.

En annan intressant studie kan vara att hitta någon eller några pedagoger, som inte jobbar med metoden längre pga. att de anser att metoden inte fungerar eller har negativa erfarenheter av metoden. Varför har inte Rydaholmsmetoden varit bra för dem?

Det skulle vara ytterligare intressant att pröva metoden på ett stort antal vuxna personer och undersöka effekterna, dels genom mätningar, men också genom empiri av fördjupade intervjuer. Även intervjuer med lite äldre elever, från åk 7 och uppåt kanske kan tillföra en del. Fler alternativ, som kanske kan tillföra något till undersökningarna av Rydaholmsmetoden, kan vara att erbjuda några erkända pedagoger eller författare att pröva och granska metoden.

Sammanfattning

Det väsentligaste i undersökningen är att den visar på en enkel lästräningssmetod, för elever med problem med läsningen, som ofta visar sig vara effektiv när det gäller ökad läshastighet och förmåga att läsa av orden korrekt. Den väcker lust till läsning och bidrar till en känsla hos eleven att lyckas. Metoden är smidig och enkel för pedagogerna, inte mycket förberedelser och ingen lång utbildning, men pedagogens betydelse är stor, när det gäller att motivera, inspirera och uppmuntra till träning. Vidare behöver pedagogen kunna pressa på och anpassa träningen, dvs. känna av elevernas signaler när det inte fungerar och rätta till problemen. Metoden behöver undersökas och analyseras än mer, för att få reda på mera djupgående effekter och vilka elever med lässvårigheter den passar till. Däremot tycks Rydaholmsmetoden ha ett stort stöd bland känd läsforskning, vad gäller innehåll och arbetsätt.

Kanske kan den här studien väcka nyfikenhet på en metod som kan användas för att träna och förbättra läsförmågan för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Det finns naturligtvis mycket mer att förstå i det här sammanhanget, men förhoppningsvis har jag sammanfattat, på ett lättfattligt sätt, vad läsforskningen idag har kommit fram till och kopplat den kunskapen till en möjligt användbar lästräningssmetod i Rydaholmsmetoden. Läsförmågan är så betydelsefull för gemene man idag och att lära elever med lässvårigheter att läsa är en av specialpedagogikens viktigaste uppgifter. Då kan metoden vara en del i den uppgiften. Rydaholmsmetoden som läsutvecklingsmetod verkar göra det svåra enkelt.

Referenslista

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.

Allwood, C-M. & Erikson, M.G. (1999). *Vetenskapsteori för psykologi och andra vetenskaper*. Malmö: Holmbergs.

Dyslexi. Konsensusprojektet. Internet (2009).
<http://www.forskning.se/temaninteraktivt/teman/lasning/dyslexi>

Forskning. se Internet (2009).
<http://www.forskning.se/temaninteraktivt/teman/lasning/dyslexi.4.43f23345119701ae90680001517.html>

Gillberg, C. & Ödman, M. (1994). *Dyslexi vad är det?* Stockholm: Natur och kultur.

Glentow, B.D. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur och kultur.

Höien, T. & Lundberg I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.

Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Karolinska institutet.

Jansson, J. (2005). *Rydaholmsprojektet 2004-2005. Utvärderingsrapport av ett läsprojekt utfört i samarbete mellan Ljungby kommun, Värnamo kommun och Växjö universitet*. Växjö: Universitetet.

Kere, J. & Finer, D. (2008) *Dyslexi*. Stockholm: Karolinska institutet.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lpo 94 (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Markarydsprojektet. Internet (2009).
http://www.markaryd.se/m4n?oid=2874&_locale=1

Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Skolverket.

Myrberg, M. & Lange, A-L. (2005). *Läs- och skrivsvårigheter*. Konsensusprojektet. Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan i Stockholm.

Pehrsson, A. & Sahlström, E. (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv*. Specialpedagogisk rapport nr. 14 2:a upplagan. Göteborg: Universitetet.

Rydaholmsmetoden/Fakta. Internet (2009).
<http://www.rydaholmsmetoden.se/metoden/21/fakta/>

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

Wikipedia, den fria encyklopedin. Stanineskalan. Internet (2009).
http://www.eprints.bibl.hkr.se/archive/00001255/01/annakrantz_specped.pdf

Wolff, U. (2005). *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences 233.

Ödman, P.J. (1994) *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Bilagor

Bilaga 1

Intervjufrågor Rydaholmsmetoden till D-uppsats, vt-09, Göteborgs Universitet:

Vad har du för utbildning och lärarbakgrund?

Hur länge har du jobbat med Rydaholmsmetoden?

Vad tycker du om metoden? Jämför med annan lästräning?

Vilka resultat har du sett efter användning av metoden?

Vad är viktigt att tänka på, för att nå framgång med metoden?

Vad är målet med metoden?

Vilka elever passar metoden för?

Vilka fördelar har du erfaret med metoden?

Har du sett några nackdelar?

Beskriv några elever du arbetat med. Framgångsrika och mindre lyckade resultat.

Övrigt?

Följdfrågor!

Framtidsfråga:

Hur kan materialet förbättras/kompletteras för större framgång?

Frågor angående Rydaholmsmetoden.

Namn:

Skola/Kommun:

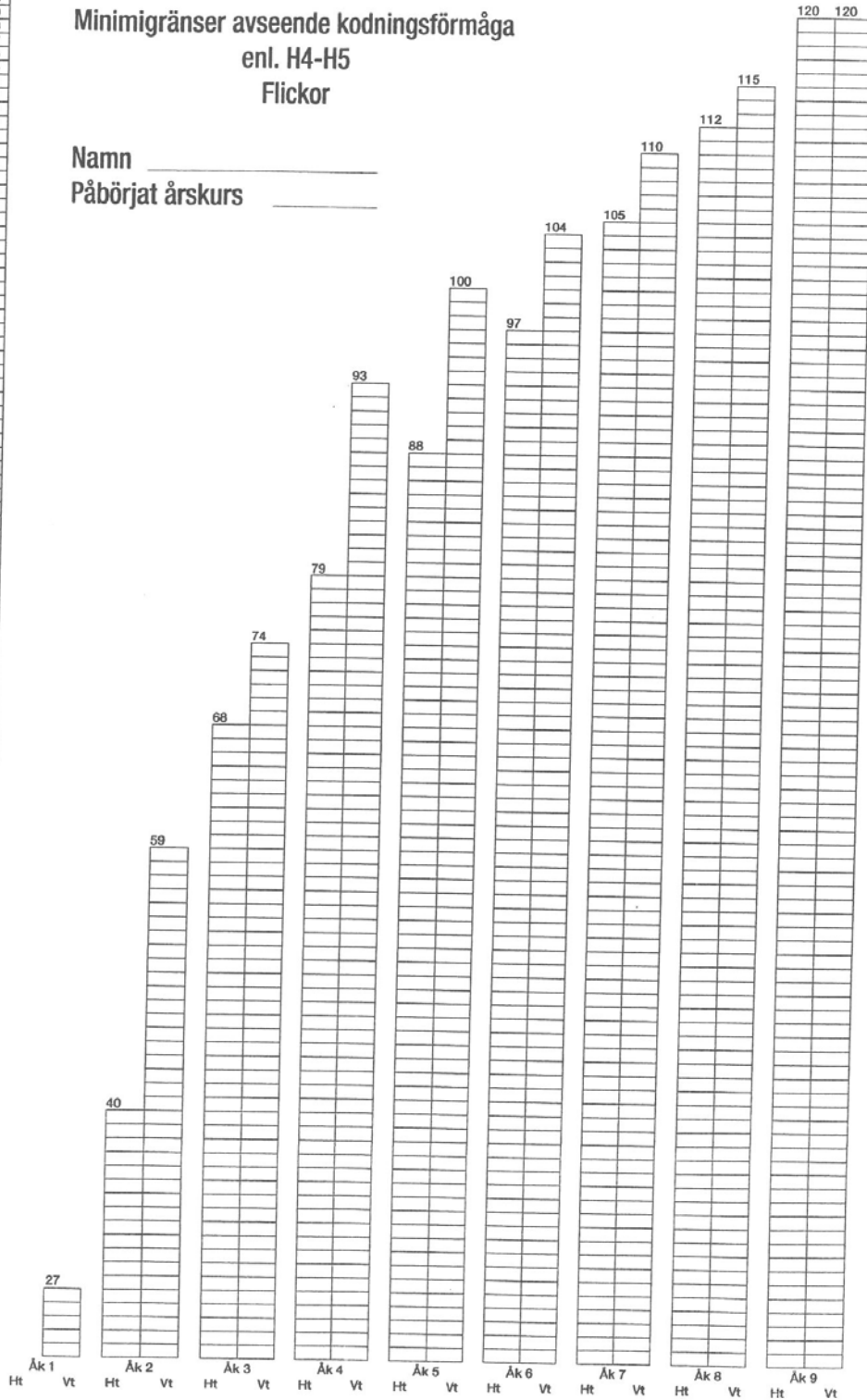
1. När utbildades du i Rydaholmsmetoden?
2. Hur länge har du jobbat med Rydaholmsmetoden?
3. Hur många elever och hur gamla är de som du arbetat med?
4. Hur ofta brukar du träna en elev i veckan?
5. Använder du metoden fortfarande i ditt arbete?
6. Vilka fördelar har du erfaret i ditt arbete med metoden?
7. Vilka nackdelar?
8. Om möjligt kan du beskriva för vilka elever passar metoden bäst?
9. Kan du tänka dig att ställa upp på en intervju under våren?
10. Övrigt?

- 120
- 119
- 118
- 117
- 116
- 115
- 114
- 113
- 112
- 111
- 110
- 109
- 108
- 107
- 106
- 105
- 104
- 103
- 102
- 101
- 100
- 99
- 98
- 97
- 96
- 95
- 94
- 93
- 92
- 91
- 90
- 89
- 88
- 87
- 86
- 85
- 84
- 83
- 82
- 81
- 80
- 79
- 78
- 77
- 76
- 75
- 74
- 73
- 72
- 71
- 70
- 69
- 68
- 67
- 66
- 65
- 64
- 63
- 62
- 61
- 60
- 59
- 58
- 57
- 56
- 55
- 54
- 53
- 52
- 51
- 50
- 49
- 48
- 47
- 46
- 45
- 44
- 43
- 42
- 41
- 40
- 39
- 38
- 37
- 36
- 35
- 34
- 33
- 32
- 31
- 30
- 29
- 28
- 27
- 26
- 25
- 24
- 23
- 22

Minimigränser avseende kodningsförmåga
enl. H4-H5
Flickor

Namn _____

Påbörjat årskurs _____



- 118
- 117
- 116
- 115
- 114
- 113
- 112
- 111
- 110
- 109
- 108
- 107
- 106
- 105
- 104
- 103
- 102
- 101
- 100
- 99
- 98
- 97
- 96
- 95
- 94
- 93
- 92
- 91
- 90
- 89
- 88
- 87
- 86
- 85
- 84
- 83
- 82
- 81
- 80
- 79
- 78
- 77
- 76
- 75
- 74
- 73
- 72
- 71
- 70
- 69
- 68
- 67
- 66
- 65
- 64
- 63
- 62
- 61
- 60
- 59
- 58
- 57
- 56
- 55
- 54
- 53
- 52
- 51
- 50
- 49
- 48
- 47
- 46
- 45
- 44
- 43
- 42
- 41
- 40
- 39
- 38
- 37
- 36
- 35
- 34
- 33
- 32
- 31
- 30
- 29
- 28
- 27
- 26
- 25
- 24
- 23
- 22
- 21
- 20

Minimigränser avseende kodningsförmåga
enl. H4-H5
Pojkar

Namn _____
Påbörjat årskurs _____

