



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Reading Intervention Program

En studie av ett amerikanskt pedagogiskt program i syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter

Carolina Sjölund

LAU370

Handledare: Girma Berhanu

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: VT09-2611-086



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärutbildningen

Titel: *Reading Intervention Program* – En studie av ett amerikanskt pedagogiskt program i syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter

Författare: Carolina Sjölund

Termin och år: VT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Girma Berhanu

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: VT09-2611-086

Nyckelord: Läs- och skrivutveckling, läs- och skrivsvårigheter, läs- och skrivinläring, dyslexi, läsinlärningsmetoder, *Reading Intervention Program*, *Early Reading Intervention*, *Soar to Success*

Syfte

Att undersöka hur *Reading Intervention Program* används i praktiken på Sherwood Elementary School i USA i syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

Frågeställningar

- Vilken typ av forskning ligger till grund för de läromedel som används i *Reading Intervention Program* på Sherwood Elementary School?
- Hur används *Reading Intervention Program* i praktiken?
- Hur tycks *Reading Intervention Program* fungera i syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter?

Metod och material

Observationer i både *Reading Intervention Program* och ordinarie undervisning samt intervjuer med de lärare som arbetade i de klasser som jag observerade. Vidare tog jag del av de läromedel som användes i *Reading Intervention Program* på den aktuella skolan.

Resultat

Elever i förskoleklass och förstaklass som presterade dåligt på enminutstest som innefattade bland annat bokstavsljud och bokstavsnamn fick gå i *Reading Intervention Program*. Det innebar att eleverna fick frågå den ordinarie undervisningen 30 minuter varje dag och istället ta del av en undervisning som byggde på forskningsbaserade läromedel som hade som syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Varje undervisningstillfälle innehöll sju moment och läraren gavs knappt något utrymme att frågå vad som stod i läromedlens planering. Forskningen bakom de läromedel som användes visade att effektiv undervisning med fokus på avkodning bäst förebygger läs- och skrivsvårigheter.

Betydelse för läraryrket

Det är en demokratisk rättighet att kunna läsa och skriva. Trots det finns det elever som slutar skolan utan dessa färdigheter. För att undvika att elever får läs- och skrivsvårigheter bör de därför tidigt i sin skolgång få medveten undervisning för att utveckla sin läs- och skrivförmåga. Verksamma lärare bör ta del av den forskning som bedrivs inom läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter och även använda teorin i sitt praktiska arbete. Det är viktigt att vi vidgar våra pedagogiska vyer och därför får du i detta arbete ta del av en amerikansk lösning för att arbeta förebyggande med läs- och skrivsvårigheter.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Innehållsförteckning

Abstract	I
Innehållsförteckning	II
1. Inledning	1
1.1 Vikten av studien	1
1.2 Min undersökning	1
1.3 Särskilda faktorer för detta examensarbete	2
2. Litteraturgenomgång och teoriansknytning	3
2.1 Litteratururval	3
2.2 Hur lär vi oss att läsa och skriva?	3
2.3 Vad är läs- och skrivsvårigheter?	4
2.4 Hur bör elever med läs- och skrivsvårigheter bemötas?	5
2.5 Pedagogiska metoder inom läs- och skrivinlärning	7
2.5.1 Whole Language	7
2.5.2 Phonics	7
2.5.3 Läsning på Talets Grund (LTG)	7
2.5.4 Wittingmetoden	8
2.6 Sociokulturellt perspektiv	8
2.7 Sammanfattning	9
3. Syfte och frågeställningar	10
3.1 Syfte	10
3.2 Frågeställningar	10
4. Metoder och tillvägagångssätt	11
4.1 Undersökningens urval	11
4.2 Observationer.....	12
4.3 Intervjuer	13
4.4 Tillförlitlighet	13
4.4.1 Reliabilitet	13
4.4.2 Validitet	14
4.4.3 Generaliserbarhet	15
4.5 Etiska aspekter	15
4.6 Avgränsning och relevans	16
5. Resultat	17
5.1 Observationsfokus och intervjupersoner	17
5.2 Vad är Reading Intervention Program?	17
5.3 Vilka elever får gå i Reading Intervention Program?.....	19
5.4 Dokumentation av elevernas språkutveckling	20

5.5 Early Reading Intervention	20
5.5.1 Forskning i Early Reading Intervention	20
5.5.2 Lektionsupplägg i Early Reading Intervention.....	22
5.6 Soar to Success	23
5.6.1 Forskning i Soar to Success.....	23
5.6.2 Lektionsupplägg i Soar to Success	24
5.7 Skillnader mellan RIP och ordinarie undervisning	26
5.8 Hur resonerar mina intervjupersoner om RIP?	27
6. Diskussion	29
6.1 Urvalet till Reading Intervention Program	29
6.2 Forskningen bakom Early Reading Intervention och Soar to Success	30
6.3 Reading Intervention Program i praktiken.....	31
6.3.1 Lektionsupplägg.....	31
6.3.2 Organisation och resursfördelning i samband med <i>Reading Intervention Program</i>	32
6.4 Tycks RIP fylla sitt syfte?	33
6.5 Alternativa metoder	34
6.6 Pedagogiska konsekvenser.....	35
6.7 Förslag på fortsatt forskning	35
7. Referenser	36
8. Bilagor	38
8.1 Bilaga 1.....	38
8.2 Bilaga 2.....	40
8.3 Bilaga 3.....	42
8.4 Bilaga 4.....	43

1. Inledning

Inledningsvis i detta examensarbete kommer vikten av mitt valda ämnesområde att belysas. Därefter kommer undersökningen att sammanfattas och sedan redogörs för särskilda faktorer som gäller för detta examensarbete.

1.1 Vikten av studien

För att vi ska kunna ta till oss väsentliga kunskaper och kunna verka i vårt samhälle är det en förutsättning att vi kan läsa och skriva. Detta är således en demokratisk rättighet. I Skolverkets (2000) Kursplan för Svenska finns att läsa att: *Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. Utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken skapar möjligheter för utveckling av och samtidigt förväntningar på språkförmåga hos alla* (2000:96). Min uppfattning, som grundar sig på egen erfarenhet och samtal med verksamma lärare, är dock att skolan inte alltid har förmågan att tillgodose dessa grundläggande färdigheter. Därmed får inte elever den hjälp och det stöd som de behöver och har rätt till enligt Utbildningsdepartementets (2003) sammanställning av skollagen (1985:1100) som säger att: *Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar* (2003:65).

Vidare har många nyutbildade lärare idag sämre kunskaper om läs- och skrivinlärning än vad nyutbildade lärare hade för några år sedan och detta bidrar också till att svenskarnas läsförmåga försämras. Utöver brister i lärarutbildningen används inte heller aktuell forskning av verksamma lärare i speciellt hög utsträckning och det bidrar till försämrade läs- och skrivutvecklingsmöjligheter hos eleverna. Lärare behöver både teoretiska kunskaper och praktiska erfarenheter om språkutveckling för att kunna ge elever rätt stöd och rätt hjälp till varje elev. (Blomqvist & Wood, 2006; Borgström, 2006)

Forskare vet att ju tidigare rätt resurser sätts in desto större chanser har elever att slippa ha läs- och skrivsvårigheter längre fram i sin skolgång. Därmed kommer det kosta mer i framtiden om skolorna inte arbetar förebyggande. Trots det tycks uppfattningen om att läs- och skrivsvårigheter kan växa bort med tiden finnas kvar på en del håll inom skolan. Om man inte sätter in rätt resurser i tid riskerar elever att hamna efter i sin läs- och skrivutveckling och det kan enligt aktuell forskning få förödande konsekvenser för elevers fortsatta skolgång och även senare i livet. Om man inte kan läsa och skriva försvåras chanserna att ta till sig kunskaper i många skolämnen och känslan av misslyckande kan göra att en person får svårare läs- och skrivsvårigheter än nödvändigt. (Fridolfsson, 2008; Lundberg, 2006; Norberg, 2003)

1.2 Min undersökning

Mitt intresse för språkutveckling och läs- och skrivsvårigheter grundar sig i att jag har läst *Social och kognitiv utveckling för barn, unga, vuxna, Svenska för äldre åldrar* samt *Engelska* inom lärarprogrammet. Efter dessa kurser kände jag dock ett behov att få veta mer om läs- och skrivsvårigheter och hur elever som har dessa svårigheter kan bli hjälpta i praktiken.

Vidare hade jag en önskan om att vidga mina pedagogiska vyer genom att få ett internationellt perspektiv på ämnet och därför beslöt jag mig för att kontakta en amerikansk skola eftersom jag hade hört talas om att USA ligger långt fram i utvecklingen med specialpedagogiska metoder. Följaktligen hamnade jag, tack vare personliga kontakter som kände till mina pedagogiska intressen, på Sherwood Elementary School (pseudonym) som i Sverige skulle motsvara en kommunal skola, förskoleklass – år 5. Väl på skolan intresserade jag mig snabbt för ett program som skolan använde för att förebygga läs- och skrivsvårigheter som benämns *Reading Intervention Program*. Detta program är vad mina undersökningar grundar sig på. Mitt syfte är således att undersöka hur *Reading Intervention Program* används i praktiken på Sherwood Elementary School i USA i syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Under en treveckorsperiod observerade jag samt intervjuade utvalda pedagoger för att få så mycket information som möjligt om programmet.

Reading Intervention Program används på flera amerikanska skolor men i mina undersökningar har jag endast fokuserat på en av dessa skolor för att få en djupare insikt i hur programmet används. I mina undersökningar har jag dock varit noggrann med att åtskilja vilka faktorer som hör till *Reading Intervention Program* och vilka som är unika för min utvalda skola. Mitt fokus i undersökningarna låg på att undersöka programmet i ett övergripande perspektiv och därför har inga enskilda och specifika elever undersökts. Sherwood Elementary School har valt att använda två olika typer av läromedel i *Reading Intervention Program* som kommer att beskrivas i detta examensarbete.

1.3 Särskilda faktorer för detta examensarbete

I detta examensarbete översätts det amerikanska skolsystemets *Kindergarten* till *förskoleklass* samt *First Grade* till *förstaklass*. Intervjuerna genomfördes på engelska men de sammanfattas på svenska i denna uppsats. För att undvika missvisande översättningar av amerikanska begrepp kommer vissa av begreppen kursiveras men inte översättas till svenska. Förklaringar av de flesta av begreppen förekommer dock. Då *Reading Intervention Program* kommer att nämnas återkommande i texten kommer det ofta att förkortas till *RIP*. På liknande sätt kommer läromedlet *Early Reading Intervention* att förkortas till *ERI*. Skolans samt lärarnas verkliga namn är ersatta med pseudonymer.

Som bakgrund till resultatet av undersökningarna finns en litteraturgenomgång samt teoretisk anknytning i arbetet där det redogörs för forskares uppfattningar om hur vi lär oss läsa och skriva. Läs- och skrivsvårigheter som begrepp är inte helt självklart och därför redogörs även hur forskare definierar begreppet. Vidare kommer beskrivningar av olika typer av metoder att använda i samband med läs- och skrivutveckling att göras i samband med detta avsnitt.

Som läsare av detta arbete får du alltså ta del av aktuell forskning om läs- och skrivutveckling samt läs- och skrivsvårigheter. Du får också en internationell forskningsbaserad metod i syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter beskriven för dig. Vidare kommer du att få följa en diskussion kring *Reading Intervention Program* med mitt syfte och mina frågeställningar som utgångspunkt.

2. Litteraturgenomgång och teoriansknytning

I detta avsnitt beskrivs först urvalet av den litteratur som ligger till grund för teoriansknytningen. Vidare kommer aktuell forskning som gjorts angående hur vi lär oss att läsa och skriva samt hur forskare definierar begreppet läs- och skrivsvårigheter och hur de på bästa sätt bemöts att beskrivas. Därefter sammanfattas ett antal pedagogiska metoder som finns att använda vid läs- och skrivinlärning. För att kunna jämföra faktorer i mitt resultat mot en lärandeteori kommer även det sociokulturella perspektivet att sammanfattat beskrivas. Avslutningsvis sammanfattas avsnittet. De faktorer som tas upp i detta avsnitt ligger till grund för vad som sedan redovisas i mitt resultat, nämligen *Reading Intervention Program*.

2.1 Litteratururval

Det finns mycket skrivet om läs- och skrivutveckling och läs- och skrivsvårigheter och därför har ett urval gjorts för att fokusera på den litteratur som passar bäst som underlag för min undersökning. Även om min undersökning är av internationell art har jag valt att fokusera på svensk litteratur och forskning då jag anser att det är relevant att ställa *Reading Intervention Program* mot denna då mitt examensarbete främst riktar sig till verksamma lärare i Sverige. Med anledning av att litteraturen har tillräckligt innehåll för att grundlägga mitt syfte och mina frågeställningar hänvisas det ej till vetenskapliga artiklar i teoriansknytningen. Den litteratur som det teoretiska avsnittet utgår ifrån är skriven under 2000-talet för att de senaste forskningsrönen ska kunna delges. Vidare är det av stor vikt att större delen av litteraturen har pedagogiska anknytningar då mina undersökningar har ett pedagogiskt perspektiv. Faktorn att flera författare redogör för liknande faktorer stärker trovärdigheten i hänvisningarna.

2.2 Hur lär vi oss att läsa och skriva?

Liberg (2006) är professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och läroprocesser vid Uppsala universitet och hon menar att forskare tidigare har varit oense om vilken typ av inlärning som är mest gynnsam när det gäller att lära barn att läsa och skriva. De två huvudmetoderna inom läs- och skrivinlärning kallas för *ljudmetod* och då utgår man från ljud och uttal samt *helordsmetod* då man istället utgår från helheten, det vill säga hela ordet. Idag menar dock alltför forskare, enligt Liberg (2006), att en kombination av dessa metoder är att föredra vid läs- och skrivinlärning.

Vidare redogör Liberg (2006) för skillnader mellan *grammatiskt läsande och skrivande* och *effektivt läsande och skrivande*. Den förstnämnda typen handlar främst om bokstävers namn och ljud, att man läser från vänster till höger samt vilken betydelse bokstäverna har beroende på vilken ordning de står i. Effektivt läsande och skrivande handlar om att man inte behöver tänka på de grammatiska regler som det grammatiska läsandet och skrivandet handlar om – läsningen flyter således bättre. Det grammatiska läsandet och skrivandet behövs alltså för att ett effektivt läsande och skrivande ska kunna utvecklas.

Fylking (2003a) benämner istället de två huvudmetoderna inom läsinlärning som *syntetisk (ljudmetod)* respektive *analytisk (helordsmetod)*. Vidare redogör hon för fyra utvecklingsstadier i läroprocessen. Det första stadiet kallar hon för *pseudoläsning* och där

gäller det att väcka barnets intresse för läsning genom att läsa sagor på ett inlevande sätt. Nästa stadie kallas för *logografisk läsning* och då läser barnet orden som bilder och de lär sig att känna igen hur vissa ord ser ut men de har ännu inte förstått den alfabetiska principen. Det tredje stadiet kallas för *fonologisk läsning* och då börjar de lära sig sambanden mellan bokstäver och ljud. Det fjärde och sista stadiet benämns som *ortografisk läsning* och då har barnet börjat lära sig att känna igen ords ändelser och böjningar och läsningen blir alltmer automatiserad vilket ökar förståelsen för det lästa.

Lundbergs (2006) forskning är mest inriktad mot läsinlärning och han beskriver alfabetet som en mänsklig konstruktion som en del barn har svårt att förstå. Han tror vidare att man först måste förstå att talade ord består av fonem som är avbildade med bokstäver för att kunna utvecklas vidare i sin läs- och skrivutveckling. Lundberg (2006) anser att man bör utgå ifrån de kunskaper som eleverna redan besitter om den alfabetiska skriften då man börjar med läs- och skrivundervisning i skolan. Vidare menar han att mycket hjälp och vägledning bör ges till elever som ännu inte har knäckt den alfabetiska koden och därmed inte förstått sammanhanget mellan skrift och talat språk.

Fridolfsson (2008) är fil. mag. i specialpedagogik med många års erfarenhet av elevers läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter och hon nämner avkodning och läsförståelse som de viktigaste komponenterna vid läs- och skrivutveckling. För att kunna förstå det man läser krävs det att avkodningen är automatiserad. Fridolfsson (2008) väljer att kalla de fyra faktorer som Fylking (2003a) benämner som stadier för nivåer eller strategier i läsutvecklingsprocessen. Hon betonar också att dessa strategier kan användas parallellt och att det är grundläggande för läraren att känna till dessa strategier i läsundervisningen för att förstå vilken strategi barnet använder.

Druid Glentow (2006) har verkat som lärarutbildare inom den Specialpedagogiska utbildningen i över 30 år och hennes ansvarsområden har främst omfattat läs- och skrivinlärning samt hur man åtgärdar läs- och skrivsvårigheter. Druid Glentow (2006) håller med om vikten av en automatiserad avkodning för att förstå en text som man läser. Dock betonar hon även att vissa elever har en korrekt avkodning men de förstår ändå inte vad de läser på grund av att de inte har tillräckliga kunskaper eller ett tillräckligt stort ordförråd för att förstå det lästa. Även Druid Glentow (2006) beskriver de olika stadier/ nivåer/ strategier som både Fylking (2003a) och Fridolfsson (2008) redogör för och hon kallar dem helt enkelt för olika sorters läsning. Hon menar dock att det som sker i *pseudoläsningen* samt i den *logografiska läsningen* egentligen inte handlar om läsning då eleverna ännu inte har lärt sig sambandet mellan bokstav och språkljud.

2.3 Vad är läs- och skrivsvårigheter?

Det är inte helt självklart vad som egentligen menas med att någon har läs- och skrivsvårigheter och därför kommer olika forskares definitioner och uppfattningar om begreppet att lyftas fram. Dyslexi nämns ofta som en vanlig orsak till att en elev får läs- och skrivsvårigheter och därför handlar texten nedan mycket om forskares uppfattning om vad dyslexi är. Det är dock viktigt att betona att dyslexi bara är en av många orsaker till att en person upplever svårigheter med att läsa och skriva.

I *Den hemliga koden* skriver Borgström (2006) om forskares perspektiv på hur det går till när vi läser samt varför vissa människor har svårigheter med att läsa. Borgström (2006) hänvisar

till bland annat Andersson och Ingvar när han beskriver dyslexi som svårigheter med fonologisk ordavkodning, det vill säga att omvandla skrift till en talbaserad kod. Vidare poängteras vikten av att inte ta för självklart att man har dyslexi om man har svårigheter med att läsa, då svårigheterna även kan bero på hemförhållanden eller att personen exempelvis har ett annat modersmål. Dock menar Borgström (2006) att det enligt forskare inte finns någon internationellt helt accepterad definition av dyslexi samt inte heller några exakta gränsvärden som bestämmer om en person har dyslexi eller inte. Vidare betonas att logopeden Andersson (2006) anser att det viktiga inte är att ta reda på om en elev har dyslexi eller ej, utan att utreda vad det beror på att ett barn har svårt att läsa och skriva. Borgström (2006) redogör även för att man inom forskningen inte är helt överens om orsaker till att ett barn har dyslexi. Beror det på genetiska eller sociala faktorer? Enligt Borgströms (2006) hänvisning till Keres finns det ett visst antal gener som i forskningen har visat att de har samband med dyslexi men ännu har forskarna inte fått alla svar. Fridolfsson (2008) menar att det finns mycket som tyder på att dyslexi är ärftligt och med det menar hon att både sociala och genetiska faktorer ingår i arvet. Hon betonar också att ett barn till en förälder med läs- och skrivsvårigheter inte nödvändigtvis får samma svårigheter i sin språkutveckling.

Lundgren & Ohlis (2003) understryker att det inte är svårigheterna man ärver, utan vissa egenskaper som kan göra att man får läs- och skrivsvårigheter. De lyfter även fram övriga faktorer som har stor betydelse för hur en elev med dyslexi hanterar läs- och skrivsituationer, nämligen pedagogiska metoder, motivation hos eleven och bemötande av omgivningen. Dyslexi ses som en primär funktionsnedsättning som sekundärt kan ge dåligt självförtroende som påverkar läs- och skrivinläringen negativt och därmed hämmas utvecklingen ytterligare.

Fylking (2003b) ser också dyslexi som ett primärt problem som ensamt inte har någonting med förståelsen för en text att göra. Sekundärt kan dock en elev med dyslexi få problem även med läsförståelsen då avkodningen inte är automatiserad. Vidare kallar Fylking (2003b) dyslexi för *specifika* läs- och skrivsvårigheter och hon menar att det huvudsakliga problemet vid denna typ av svårigheter är bristande fonologisk förmåga, bristande språklig förmåga, litet ordförråd och bristande ordkunskap. Om vi i skolan fokuserar på att lära eleverna att avkoda kommer antalet elever med läs- och skrivsvårigheter att minska, enligt Fylking (2003b).

Ahlén (2003) beskriver att enligt den senaste forskningen har elever med dyslexi neurologiska och språkliga problem men de har inga problem med läsförståelsen. Hon menar vidare att man kan ha mer eller mindre grav dyslexi samt att elever som har dyslexi kan bli bättre läsare med träning och stöd även om de aldrig kan bli vad hon definierar som goda läsare. Ahlén (2003) grupperar även andra typer av läs- och skrivsvårigheter och dessa är: *senä läsare*, *långsamma läsare*, *lässvaga elever* och *läsretarderade elever*. *Senä läsare* beskrivs som elever som inte har fått en fonologisk medvetenhet innan de börjar skolan och därmed behöver extra mycket språklig stimulans för att nå dit. *De långsamma läsarna* behöver hjälp med avkodning samt att lyssna på olika texter i olika tempo. *Lässvaga* elever har ofta god läsavkodningsförmåga men de har däremot problem med läsförståelse och behöver därför stöd med att prata om böckerna samt läsa lättlästa böcker till en början. *Läsretarderade* elever är äldre elever som har avkodningsproblem och språksvårigheter som inte har upptäckts tidigare.

2.4 Hur bör elever med läs- och skrivsvårigheter bemötas?

Blomqvist (2006) hänvisar till Värmon som menar att mindre allvarliga former av läs- och skrivsvårigheter, såsom dålig språklig stimulans, ett annat modersmål, syn-, hörsel-, eller

talsvårigheter, ofta går att göra något åt medan elever som har dyslexi är i behov av stöd under hela skoltiden. Vidare menar hon att det är svårt att avgöra om läs- och skrivsvårigheter beror på just dyslexi innan eleven har gått några år i skolan. Hon menar även att det viktigaste inte är fastställandet av diagnosen utan att uppmärksamma att en elev har läs- och skrivsvårigheter och ge rätt stöd till varje individ.

Fridolfsson (2008) berättar även om den ökade forskningen inom läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter som har gett oss vidgade kunskaper. Som det framgår av inledningen i denna uppsats trodde forskare tidigare att läs- och skrivsvårigheter skulle kunna växa bort med tiden men idag visar forskningen att det är viktigt att arbeta förebyggande med läs- och skrivinlärning så tidigt som möjligt. Goda läsare läser mer än lässvaga och därmed ökar skillnaderna ju äldre eleverna blir och då blir det allt svårare för elever med läs- och skrivsvårigheter att komma ikapp. Lundgren & Ohlis (2003) redogör för forskning som säger att 80% av de barn som har stora läs- och skrivsvårigheter i år 2 fortfarande har svårigheter i år 9.

Vidare betonar Fridolfsson (2008) vikten av att undervisningen bör vara individanpassad – det finns inte ett undervisningssätt som fungerar för samtliga barn och därför kan inte samma metod användas för alla. Övriga faktorer som hon anser vara av stor vikt vid läs- och skrivinlärning är att eleverna har samma lärare och läraren behöver veta vilken typ av svårigheter som eleven har, exempelvis om det handlar om avkodning eller läsförståelse, för att eleven ska kunna få rätt riktad hjälp. Fridolfsson (2008) anser också att det är en förutsättning att elever får hjälp varje dag, det räcker inte med en eller ett par gånger i veckan, för att utveckling ska kunna ske. Vidare är det viktigt att eleverna inte behöver byta lärare så ofta samt att de får hjälp med sådant som de inte får hjälp med i sin ordinarie undervisning i specialundervisningen. Specialundervisningen ska således fungera kompletterande. Mängd tid och hur effektivt den tid som erbjuds som extraresurs används har alltså stor betydelse för elevernas språkutveckling, enligt Fridolfsson (2008).

Ett annat perspektiv som Persson (2007) lyfter fram är specialpedagogikens dilemma att exkludera och segregera elever i och med att de avskiljs från ordinarie undervisning. I samband med detta menar han att eleverna blir desto mer särskiljande från normen ju mer specialundervisning de får. Persson (2007) hänvisar även till Bergenprojektet som visar att behållning av specialundervisning skiljer sig i stor utsträckning för olika elever. Då det är svårt att förutspå hur elever kommer att reagera på att få undervisning som är skild från den ordinarie undervisningen är det av stor vikt att genomföra en sådan åtgärd med stor medvetenhet och försiktighet. Vidare skriver Persson (2007) om att det ofta är eleven som får anpassa sig till verksamheten istället för hur det borde vara – att verksamheten anpassas sig till eleven. Han tar även upp problematiken kring att mäta alla elever efter samma måttstock trots att vi ska ha en skola för alla. Vidare finns det nationellt definierade minimikunskaper (*Standards* i USA, *mål att uppnå* i Sverige) som eleverna förväntas klara under samma tidsperiod och därmed tas ingen hänsyn till individens olikheter. De elever som inte klarar de uppsatta målen erbjuds särlösningar som kan leda till differentiering som fortsätter längre fram i skolgången. (Persson, 2007)

Hur anser då forskare att man på bästa sätt uppmärksammar huruvida en elev har eller riskerar att få läs- och skrivsvårigheter? Detta är de inte helt ense om. Lundgren & Ohlis (2003) menar att hastighetstest som går ut på att elever ska prestera bra på kort tid kan göra att elever blockeras. Därmed kan de inte utföra samma uppgifter som de hade gjort om de hade fått sitta i lugn och ro och fått god tid på sig. Däremot menar Högstedt enligt Blomqvist (2006) att en

bokstavskontroll i början av läsinlärningen är *det enklaste, snabbaste, billigaste, och effektivaste sättet att identifiera barn som ligger i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter* (2006:96). I samband med tester tycker Liberg (2006) att fokus bör ligga på att testa vad eleverna kan snarare än vad de inte kan. Enligt Borgström (2006) anser forskare att så kallade nonsensordstest kan fungera bra för att utreda om en elev har dyslexi eller inte då de tydligt visar hur väl avkodningen fungerar.

2.5 Pedagogiska metoder inom läs- och skrivinlärning

Det finns ett antal pedagogiska metoder inom läs- och skrivinlärning som är mer erkända än andra. Nedan ges sammanfattade beskrivningar av några av dem och vad de går ut på. Värt att betona är dock att en del forskare, bland annat Fridolfsson (2008), menar att en enskild metod sällan fungerar optimalt på alla elever i alla situationer.

2.5.1 Whole Language

Enligt Fridolfsson (2008) utgår *Whole Language*-metoden från att eleverna själva ska hitta ett sätt att förstå texter och därmed kommer förmågan att sammanljuda samt fonologisk träning i andra hand. Man menar att elever lär sig att läsa om de får läsa olika typer av texter samt att det är lika naturligt att läsa som att tala. Det är dock viktigt att eleverna kan relatera till de texter som de läser och eleverna får även öva mycket på att skriva då man anser att det gör eleverna till bättre läsare. Vidare menar företrädare för *Whole Language* att man ej bör ägna sig åt ljudning då det kan störa förståelsen för texten och det är förståelsen som är allra viktigast. Denna typ av metod är ett exempel på ett top down-synsätt då man börjar se på ord och texter som helhet innan man lär sig ordens delar i form av ljud och bokstäver. *Whole language*-metoden liknar i hög grad den svenska metod som brukar benämnas *helordsmetod* eller *analytisk metod*. (Fridolfsson, 2008; Blomqvist & Wood, 2006)

2.5.2 Phonics

Till skillnad från *Whole Language*-metoden beskriver Fridolfsson (2008) *Phonics* som en metod där den alfabetiska principen och sambandet mellan ljud och bokstav är grundläggande för läs- och skrivinlärningen. Denna metod har ett bottom up-perspektiv då man utgår från delarna för att sedan få ett helhetsperspektiv. Avkodningen måste bli automatiserad för att eleven ska kunna läsa flytande, få förståelse för det lästa och för att bibehålla ett intresse för att läsa senare. I undervisningen tränar man på en bokstav i taget för att träna och öva upp den fonologiska medvetenheten och sedan tränas sammanljudning av enstaka ord eller enklare texter där de bokstäver som eleverna har tränat på ingår. *Phonics* är den internationella motsvarigheten till vad som i traditionell svensk läsinlärning kallas för *ljudningsmetoden* eller *syntetisk metod*.

2.5.3 Läsning på Talets Grund (LTG)

En annan metod inom läs- och skrivinlärning är *LTG – Läsning på talets grund*. Upphovsmakaren till denna metod, Ulrika Leimar, ville att barnens grammatiska och

semantiska språk skulle utvecklas i och med att dialog skulle föras om språket. Lärare och elever skapar alltså en text tillsammans om något de har upplevt.

Fridolfsson (2008) beskriver fem olika faser som ingår i metoden:

- *samtalsfasen* – med syfte att utveckla ordförrådet
- *dikteringsfasen* – ljud och tecken kopplas samman
- *laborationsfasen* – arbetar med delar av texten
- *återläsningsfasen* – läraren skriver och eleverna får arbeta med en egen text
- *efterbehandlingsfasen* – individuellt arbete med ord som eleven klarar av att läsa själv.

Enligt Fylking (2003) kombineras ljud- och helordsmetoden i denna metod genom att en ljudanalys görs av ett ord från den text som eleverna har hittat på och läraren skrivit ned.

2.5.4 Wittingmetoden

Upphovsmakaren till *Wittingmetoden* är Maja Witting som menar att läs- och skrivinlärning består av två delar, nämligen symbolfunktion (koppling mellan symbol och språkljud) och läsförståelse. Dessa skiljer sig åt i så hög utsträckning att de även måste tränas separat, enligt Witting. Vidare menar Witting att läsning och skrivning ömsesidigt kan stödja varandra och därmed lär man sig läsa när man skriver och tvärtom. Det viktigaste är att först automatisera symbolfunktionen, för att sedan helt koncentrera sig på läsförståelse. De ljud och tecken som eleverna först ska lära sig är alla vokaler samt konsonanten *l* och sedan skrivs stavelser som kombineras med vokalerna och *l*. För att fokusera på symbolfunktionen behöver stavelserna till en början inte bilda riktiga ord. Witting menar att det är större risk att eleverna läser fel än skriver fel i början av processen och därför får eleverna arbeta med avlyssningskrivning innan de läser själva. (Fridolfsson, 2008)

2.6 Sociokulturellt perspektiv

För att få med ett teoriperspektiv på lärande att förhålla mig till kommer jag här att lyfta fram ett antal väsentliga faktorer som hör till det sociokulturella perspektivet, enligt Dysthe (2003). Det mest framträdande med detta perspektiv är att vi lär tillsammans med andra i en kontext och i samband med detta menar Dysthe (2003) att: *Interaktionen med andra i läromiljön är avgörande både för vad som lärs och hur det lärs* (2003:44). Dysthe (2003) hänvisar även till Dewey som menar att kunskapen inte kan stå vid sidan av sitt sammanhang och därmed bör man utgå från elevernas egna erfarenheter i undervisningen. Vidare framhålls autentiska aktiviteter som viktiga i undervisningen.

Dysthe (2003) citerar även Säljö som menar att kommunikation är avgörande för att skapa resurser samt föra dem vidare. Vidare skriver Dysthe (2003) att språklig och praktisk interaktion ofta sker i samband av varandra samt att Vygotskij i samband med detta menar att språket fungerar som en länk mellan det yttre och det inre. Bakhtin beskriver det, enligt Dysthe (2003), såsom att mening inte kan överföras och att det beror lika mycket på sändaren som mottagaren då meningen sker i samspelet och i interaktionen mellan parterna.

2.7 Sammanfattning

Många forskare tycks vara överens om att automatisk avkodning är nödvändig för att vi ska ha möjlighet att förstå det vi läser. Med anledning av detta bör läraren lägga stor vikt vid att se till att alla elever hanterar avkodningen för att läsningen ska kunna utvecklas.

Vidare visar forskningen att läs- och skrivsvårigheter kan bero på olika faktorer, såsom exempelvis dyslexi, ett annat modersmål eller dålig språklig stimulans, och ibland påverkar olika faktorer varandra. Dyslexi kan ses som primära läs- och skrivsvårigheter som kan leda till sekundära läs- och skrivsvårigheter på grund av omgivningens bemötande och då kan elevens prestationer försämrats ytterligare. En oerhört viktig förutsättning är därför att lärare besitter kunskaper om att uppmärksamma och underlätta dessa svårigheter. Vidare är det av stor vikt, enligt forskare, att insatser görs i god tid – gärna förebyggande – för att undvika att elever tappar självförtroende och får svårigheter som de sedan får dras med lång tid framöver. Forskare menar även att skolan behöver bli bättre på att ta till sig den forskning som finns för att undvika att elever får läs- och skrivsvårigheter i onödan.

Skillnader i de pedagogiska metoder som har beskrivits handlar främst om att ha ett top-down-perspektiv där man går från helhet till delar, eller ett bottom-up-perspektiv då man utgår från delarna för att bilda en helhet. Många forskare anser dock att en variation av dessa typer av pedagogiska metoder är att föredra samt att metoder bör anpassas efter individ och situation. I det sociokulturella perspektivet ses interaktionen som en avgörande faktor för lärandet.

3. Syfte och frågeställningar

I teoriansknytningen redogjordes för vikten av att lärare besitter kunskaper om läs- och skrivsvårigheter, att elever hjälps i tid – helst förebyggande – samt att skolan bör bli bättre på att ta till sig och utgå ifrån den forskning som bedrivs inom läs- och skrivutveckling. Vidare exemplifieras ett antal pedagogiska metoder att använda vid läs- och skrivinlärning. Med dessa faktorer som bakgrund redogörs nedan för det syfte samt de frågeställningar som jag har utgått ifrån i mina undersökningar. För en motivering av mina frågeställningar – se sida 16.

3.1 Syfte

Syftet med mitt examensarbete är att undersöka hur *Reading Intervention Program* används i praktiken på Sherwood Elementary School i USA i syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

3.2 Frågeställningar

- Vilken typ av forskning ligger till grund för de läromedel som används i *Reading Intervention Program* på Sherwood Elementary School?
- Hur används *Reading Intervention Program* i praktiken?
- Hur tycks *Reading Intervention Program* fungera i syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter?

4. Metoder och tillvägagångssätt

I detta avsnitt kommer undersökningens metoder och tillvägagångssätt att beskrivas. Först redogörs för undersökningens urval och sedan för de metoder som användes i undersökningen, nämligen observationer och intervjuer. Därefter kommer en diskussion att föras kring studiens tillförlitlighet och etiska aspekter. Avslutningsvis uppges studiens avgränsning och relevans. Som litteraturunderlag för detta avsnitt används Stukát (2005) och Fridolfsson (2008).

4.1 Undersökningens urval

För att få ett internationellt perspektiv på pedagogik gjorde jag mina undersökningar på en amerikansk skola. Genom personliga kontakter som kände till mina pedagogiska intressen kom jag i kontakt med en skola som har många olika lösningar på att arbeta med elever som är i behov av särskilt stöd. Summan av närvarande dagar på skolan blev slutligen nio till antalet under en treveckorsperiod och i stort sett varje dag närvarade jag hela skoldagen.

Under de första dagarna intresserade jag mig för ett program som fanns på skolan som kallas för *Reading Intervention Program* och jag beslöt mig för att utforska det närmare. När jag befann mig i kontexten försökte jag använda mesta möjliga tid till att få fram väsentlig information om programmet. De specifika metoder som jag använde för att undersöka programmet var dock observationer och intervjuer. Innan jag åkte till USA samt under tiden jag var där läste jag litteratur om specialpedagogik, språkutveckling och läs- och skrivsvårigheter samt redan publicerade examensarbeten om dessa ämnesområden. Vidare tog jag även reda på så mycket relevant fakta som möjligt genom E-postkommunikation med min kontaktperson på skolan.

När jag hade bestämt mig för att undersöka *Reading Intervention Program* ansåg jag att en kombination av observation och intervjuer skulle vara mest gynnsam för att ta reda på hur det används samt huruvida programmet tycktes förebygga läs- och skrivsvårigheter. Stukát (2005) redogör för vikten av att tolka hur de olika metoderna kan stödjas av varandra. För att ta reda på hur ett program används i praktiken, vilka forskningsgrunder programmet vilar på samt om det tycks uppnå sitt syfte ansåg jag att mina metodkombinationer bäst skulle svara på mina frågeställningar. Genom att observera kunde jag se hur programmet användes i praktiken men det krävdes också intervjuer för att ta reda på bakomliggande faktorer till programmets uppkomst samt för att få ett vidgat perspektiv på elevernas läs- och skrivutveckling.

Stukát (2005) understryker vikten av att göra ett medvetet urval och det var något som jag insåg vikten av när jag valde ut mina undersökningsfokus. *Reading Intervention Program* hade endast en undervisande lärare och undervisningsgrupperna bestod av cirka fyra-sex elever. Att observera i dessa grupper i stor utsträckning föll sig naturligt då de var en del av det program som jag avsåg att undersöka. I programmet gick endast elever från förskoleklass och förstaklass. Eftersom det fungerar som ett komplement till den ordinarie undervisningen valde jag att även observera elevernas ordinarie undervisning. Skolan hade fem stycken förskoleklasser samt åtta stycken förstaklasser. För att minska risken av att min närvaro påverkade undervisningen samt för att få en djupare bild av undervisningen valde jag att observera i en klass från förskoleklass och i en från förstaklass. Valet av dessa skedde genom att jag tog reda på vilka klasser som eleverna från *Reading Intervention Program* gick i och

därefter valde jag klasser som hade ett relativt stort antal elever som gick i programmet, nämligen fyra i förskoleklassen och fem i första klass. Efter samråd med min kontaktperson på skolan kontaktades de aktuella lärarna i förskoleklassen och förstaklassen som jag hade valt. Orsaker till att jag valde en klass från vardera att observera i var för att olika läromedel inom programmet användes i förskoleklass och förstaklass samt att jag ville se om även undervisningen skilde sig åt sinsemellan de båda årskurserna.

Följaktligen valde jag även att intervjua de lärare som undervisade i de klasser som jag hade valt att observera, det vill säga tre olika lärare. Jag ansåg att detta urval var lämpligt då jag grundade mina intervjufrågor på det som jag hade observerat samt att jag hade fått bra kontakt med dessa lärare. Anledningen till att jag valde att göra intervjuer var att jag ansåg att de kunde ge mig mycket information på kort tid och eftersom min tid på skolan var relativt kort tyckte jag att detta var nödvändigt.

För att få så mycket information om programmet som möjligt kopierade jag även material som handlade både om programmet i sig och även om de tester som utfördes för att bestämma vilka elever som skulle gå i programmet. Vidare fick jag möjlighet att titta på en DVD-film om läromedlet som användes i förskoleklass.

4.2 Observationer

Mina tre fokus var alltså undervisningsgrupperna i *Reading Intervention Program*, en förskoleklass samt en förstaklass. Observationer valde jag att göra för att få en bild av hur programmet fungerade i praktiken samt att få ta del av hur elevernas ordinarie undervisning såg ut och för att få en helhetsbild av deras språkundervisning. Eftersom jag var där under en kort period valde jag att inte observera enskilda elever utan fokuserade på hur lärarna stimulerade elevernas språkutveckling. Programmet är till för alla elever med läs- och skrivsvårigheter (de som inte klarar proven) och därför valde jag ett generellt fokus snarare än ett individuellt. I klasserna försökte jag hålla en så låg profil som möjligt, det vill säga att inte delta eller ta kontakt med elever i för hög utsträckning då jag ville undvika att min närvaro skulle påverka olika situationer. Detta fungerade bättre i *Reading Intervention Program* än i de övriga klasserna där eleverna rörde sig mer fritt i klassrummet. Till största delen satt jag längst bak i klassrummet i de ordinarie klasserna men då eleverna var utplacerade i klassrummet i olika grupper anpassade jag min position så att jag på bästa sätt kunde ta del av hur lärarna undervisade. I *Reading Intervention Program* satt eleverna i en halvcirkel med läraren sittandes framför sig hela lektionen igenom och där valde jag att sitta på en stol vid sidan om halvcirkeln för att vara så ”osynlig” som möjligt men ändå kunna ta del av väsentlig information.

I mina observationer använde jag mig inte av något förberett schema utan jag förde anteckningar om de faktorer som jag ansåg vara väsentliga för språkutvecklingen. I *Reading Intervention Program* antecknade jag även andra faktorer som jag ansåg vara intressanta för programmet som helhet. I min anteckningsbok använde jag ofta en sida till frågor som jag ställde till den undervisande läraren vid nästa lämpliga tillfälle för att klarare bild av det jag iakttagit.

4.3 Intervjuer

Mina intervjufrågor grundade jag på mitt syfte samt på vad jag hade iakttagit vid mina observationer. I mina intervjuer skiljde sig frågorna åt mellan den undervisande läraren i *Reading Intervention Program* och de två övriga lärarna. I intervjuerna med lärarna som undervisade i förskoleklassen och förstaklassen var mitt syfte att ta reda på mer om deras inställning och tankar kring *Reading Intervention Program*. Vidare ville jag även få en bild av lärarnas pedagogiska medvetenhet i sin egen undervisning. Vad det gäller intervjun med den undervisande läraren i *Reading Intervention Program* handlade frågorna både om hennes roll i programmet samt om programmet som helhet. För att få en bakgrundsbild om lärarna handlade mina inledande frågor om hur länge de hade jobbat som lärare samt på skolan medan kommande frågor var öppna. Intervjuerna tog lite olika riktning beroende på hur och vad intervjupersonerna svarade och därmed vilka följdfrågor jag ställde. Mitt intervjufrågeunderlag var utformat med de minst relevanta frågorna i slutet beroende på hur mycket tid som skulle komma att finnas kvar. (Se Bilaga 1 och Bilaga 2)

Före intervjutillfällena läste en oberoende engelsktalande person igenom och kommenterade frågorna för att undvika onödiga språkliga missförstånd. Med anledning av att jag ville ha skapat mig en så bra bild av undervisningen som möjligt samt för att få längre tid att formulera mina frågor bokades intervjuerna in i slutet av min närvarande period på skolan. Den sista dagen lämnade jag dock obokad för att kunna fylla i eventuella oklarheter. Jag meddelade intervjupersonerna att intervjun skulle komma att ta 30-45 minuter.

Då jag befann mig i USA under en begränsad period bestämde jag tillsammans med de tre lärarna som jag intervjuade att vi skulle ha fortsatt kontakt genom E-postkommunikation om behov skulle uppstå.

Anledningen till att jag gjorde intervjuer istället för exempelvis enkätundersökningar var för att få kvalitativa svar snarare än kvantitativa. Jag ville även ha möjlighet att anpassa mina frågor samt ställa följdfrågor beroende på vad och hur intervjupersonerna svarade och jag anser därför att denna metod gav mig betydligt mer information än vad en enkätundersökning skulle ha gjort.

4.4 Tillförlitlighet

Stukát (2005) nämner tillförlitligheten av studien som en viktig del av metodavsnittet. Till tillförlitligheten hör *reliabilitet* – kvaliteten på mätinstrumentet, *validitet* – om man mäter det som man har för avsikt att mäta samt *generaliserbarhet* – för vem/vilka gäller resultaten. Jag kommer i samband med en beskrivning av min studie i förhållande till dessa tre faktorer att redogöra för styrkor och svagheter i min undersökning.

4.4.1 Reliabilitet

Stukát (2005) nämner reliabilitetsbrister som exempelvis feltolkningar av frågor eller svar samt yttre störningar. Detta var dessvärre faktorer som jag fick erfara när mina intervjuer genomfördes. Som jag tidigare nämnt läste en utomstående engelsktalande person igenom mina intervjufrågor innan de ställdes till mina intervjupersoner. Denna person var ej pedagog och fokuserade därmed enbart på språkliga faktorer i frågorna och därmed kom det att visa sig

att missförstånd som antagligen inte från början hade med språket att göra uppstod. Mina sista frågor handlade om lärandeteorier och jag hade med dem för att enligt mina observationer skildes lärande teorierna tydligt åt i *Reading Intervention Program* och i den ordinarie undervisningen. Detta ledde dock till missförstånd då mina intervjupersoner inte förstod vad jag menade och/eller saknade kunskap om lärande teorier. Jag upplevde att de därmed kände sig misslyckade som intervjupersoner då de inte kunde ge mig något svar och de tycktes ha en känsla av att det var någonting som de "borde ha vetat" men inte visste. Det var självklart inte min mening att intervjun skulle fungera som en utfrågning men då jag upplevde bägge lärarnas undervisningskompetens vara mycket hög trodde jag att de hade en medveten teori bakom sin undervisning. Här upplevde jag att den faktorn att jag inte har engelska som modersmål spelade in då jag kände mig låst i förklaringen av hur jag egentligen menade. Detta ledde således till att frågorna i samband med detta blev av det ledande slaget då jag inte hittade andra ord att förklara med. Frågorna kring undervisningsteori ställdes sist med anledning av att de inte hade lika stor relevans kring syftet som de andra frågorna hade.

Vidare är jag något missnöjd med de praktiska faktorerna kring en av intervjuerna, nämligen den med läraren i förstaklass, Mrs Preston. Då hon fick förhinder under vår inbokade tid senarelades den intervjun. Nackdelen var då att den skedde när eleverna närvarade i samma rum. De hade blivit tillsagda om att vara tysta och informerades om varför men i efterhand inser jag att jag självklart skulle ha ändrat tid igen då jag insåg detta. Det är svårt att avgöra hur pass mycket situationen påverkade intervjuens resultat. Enligt min uppfattning blev jag något mer störd av situationen än vad intervjupersonen blev men det är möjligt att hon hade svårt att utveckla vissa svar eftersom eleverna var närvarande. Detta gjorde att jag inte var lika koncentrerad på lämpliga följdfrågor att ställa och i samband med det och att Mrs Preston inte svarade lika utförligt på frågorna som Mrs Carol (undervisande lärare i förskoleklassen) gjorde tog denna intervju kortare tid än vad jag hade beräknat.

Fridolfsson (2008) menar att intervjupersoner kan bli påverkade i sina svar om de är en del av det projekt eller program som frågorna handlar om. Denna faktor är viktig att ha i åtanke då lärarnas uppfattning om programmet redovisas.

Då jag i efterhand anser vissa frågor vara mer relevanta än andra har jag valt att skriva ut det som är mest relevant för undersökningen. Då intervjuerna utfördes på engelska anser jag det vara extra viktigt att skriva ut vad som sades för att klargöra eventuella oklarheter.

4.4.2 Validitet

Enligt Stukát (2005) handlar validiteten om huruvida man mäter det som man har avsett att mäta. Det jag avsåg studera var *Reading Intervention Program* som var en komplettering till ordinarie undervisning men för att få en helhetsbild av elevernas språkutveckling ansåg jag att en inblick i ordinarie undervisning var nödvändig. Mina observationer där fokuserade på hur läraren stimulerade elevernas språkutveckling och eftersom språklig kommunikation sker hela tiden försökte jag få en helhetsbild av lärarens förmåga och metoder för att elevernas språk skulle utvecklas. Om jag endast hade valt att observera i *Reading Intervention Program* skulle jag inte ha någon aning om vilken typ av språkutveckling elevernas ordinarie lärare arbetade med och då hade helhetsbilden gått förlorad.

Som jag redan har varit inne på fanns det vissa delar i intervjuerna som inte var inriktade på det syfte som jag utgår ifrån och därför har dessa delar valts bort i resultatet. Vad det gäller

lärarnas ärlighet i intervjuerna är min uppfattning att de svarade så sanningsenligt som de kunde. Detta grundar jag på att de samtal som jag hade med lärarna utöver intervjun stämde överens med det som de sedan svarade i intervjun. Dessutom ser jag ingen anledning till varför de skulle svara oärligt på de frågor som ställdes om *Reading Intervention Program*.

I *Reading Intervention Program* gjorde jag mitt yttersta för att förstå och få en bild av hur programmet fungerar och vad det går ut på för att sedan kunna resonera kring dess syfte – det vill säga att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

4.4.3 Generaliserbarhet

Då *Reading Intervention Program* är så pass tydligt och strukturerat och knappt ger något utrymme till fria tolkningar eller nya idéer anser jag att det är möjligt att göra en generaliserad bedömning av programmet. Den undervisande läraren på den skola som jag studerade gjorde dock ett litet antal justeringar om hon hade märkt att vissa övningar inte fungerade bra på hennes elever. Dessa ändringar hade hon gjort i samråd med andra undervisande lärare i *RIP* i distriktet. Under mina observationer var jag noggrann med att ta reda på om inslagen var med i programmet eller inte. Läraren var även noga med att påpeka för mig om hon gjorde något som egentligen inte var en del av programmet.

Eftersom jag enbart fokuserade mina undersökningar på två ordinarie klasser kan jag inte dra generella slutsatser för alla elever som är med i *RIP* på skolan och allra helst inte elever från hela USA. Med anledning av den korta tidsperioden som jag utförde mina undersökningar på anser jag dock att detta var det mest lämpliga sättet att få fram mina resultat. Både förskoleklassen och förstaklassen ansåg jag vara nödvändiga att ta del av men om jag hade tagit del av fler klasser hade troligtvis min närvaro påverkat mer, då min närvaro upplevdes mer naturlig ju mer jag närvarade, och jag hade haft svårare att koppla samman situationer och orsaker till varför lärarna agerade på vissa sätt. Nu fick jag också en bredare och mer fördjupad bild av undervisningen.

I mina undersökningar undersökte jag inte enskilda individers språkutveckling. Jag valde istället att ta reda på så mycket som möjligt om programmet och sedan jämföra metoderna med forskning för att sedan dra egna slutsatser. Om jag hade undersökt enskilda elever anser jag att jag hade behövt mer tid då det kan vara svårt att dra slutsatser om en individs språkutveckling på endast tre veckor. Vidare var mitt syfte att se om programmet generellt sett förebygger läs- och skrivsvårigheter och då hade det behövts flertalet elever att undersöka för att dra relevanta slutsatser.

4.5 Etiska aspekter

Stukát (2005) beskriver informationskravet som innebär att jag bär ett ansvar att informera de som jag observerar och intervjuar om min roll och mitt syfte samt deras rättigheter att säga nej. När jag presenterade mig i de olika klasserna var jag noga med att berätta om mitt syfte med undersökningarna, det vill säga att undersöka hur *Reading Intervention Program* fungerade. Lärarna informerade i sin tur eleverna om varför jag var där, när jag var närvarande, så att även dem visste varför jag besökte deras klass. De fick även veta att det inte fanns med några namn i de anteckningar som fördes.

Ett annat krav som Stukát (2005) beskriver är konfidentialitetskravet som handlar om att ta hänsyn till de medverkandes anonymitet. Både skolans och deltagarnas namn är kallade efter pseudonym i denna uppsats för att identifiering av personerna ska vara omöjlig. Före intervjuerna tilldelades mina intervjupersoner en lapp om intervjuens syfte, att de skulle komma att vara anonyma i uppsatsen, att de hade rätt att se en utskrift från intervjun samt att de kunde dra sig ur om de skulle ångra sitt deltagande. På lappen fanns även mina kontaktuppgifter så att de skulle kunna nå mig om det skulle behövas. (Se Bilaga 3) Uppsatsen kommer att skickas på svenska till skolan tillsammans med en engelsk översättning av abstractet.

4.6 Avgränsning och relevans

Stukát (2005) betonar vikten av att redogöra för hur examensarbetets frågeställningar besvarar syftet. Mitt syfte var inte tydligt definierat från början. Innan jag åkte till USA visste jag bara att jag på något sätt ville undersöka hur de arbetade med elever som var i behov av särskilt stöd på skolan. Då jag tidigt under min vistelse fastnade för det program som jag sedan kom att undersöka avgränsades mitt syfte ganska snart mot detta program. Till en början hade jag dock en vision om att se om programmet förebyggde läs- och skrivsvårigheter för ett visst antal elever men jag insåg snart att det inte skulle vara möjligt då det hade krävt betydligt mer tid. Fridolfsson (2008) menar att det är svårt att göra den typen av undersökningar då många faktorer spelar in på elevernas utveckling. Vidare hade en kontrollgrupp varit önskvärd för att kunna jämföra skillnader i läs- och skrivutvecklingen. Under de förutsättningar som fanns bestämde jag mig istället för att fokusera på programmets syfte och dess utformning.

Orsaker till att jag ville undersöka denna typ av program har att göra med mitt intresse för läs- och skrivsvårigheter samt att jag ville se hur ett forskningsbaserat program fungerar i praktiken. Då programmet är strukturerat och lektionerna finns nedskrivna var det möjligt för mig att se hur programmet fungerade under en längre tid än de tre veckor som jag närvarade på skolan.

Då jag hade fastställt mitt syfte växte mina frågeställningar fram. För att få en uppfattning om varför programmet var utformat just på detta sätt ansåg jag det vara högst relevant att ta reda på vilka forskningsgrunder som de läromedel som användes i *Reading Intervention Program* var utformade. Vidare ville jag få ett praktiskt exempel på ett pedagogiskt program och därför handlade en fråga om hur *Reading Intervention Program* fungerar i praktiken. Slutligen ansåg jag att den vision som jag hade haft om att undersöka om programmet förebygger läs- och skrivsvårigheter går att resonera kring utifrån de undersökningar som jag genomförde – även om det är svårt att redovisa exakta svar – och därför ställde jag frågan: *Hur tycks Reading Intervention Program fungera i syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter?*

Även om programmets läromedel inte är utformat för elever med svenska som modersmål anser jag att det är relevant att redogöra för ett internationellt program för att vidga de pedagogiska vyerna. Vidare skulle ett program med liknande principer teoretiskt sett kunna användas även i svenska skolor.

5. Resultat

När jag redovisar resultatet väver jag samman information ifrån mina observationer, intervjuer och de läromedel som användes i *Reading Intervention Program*. Till att börja med görs en kortfattad beskrivning av de klasser och de lärare som jag har observerat och intervjuat och sedan görs en bakgrundsbeskrivning av *Reading Intervention Program* samt en redogörelse för vilka elever som får gå i *Reading Intervention Program* och hur deras utveckling dokumenteras. De två typer av läromedel som används i programmet, *Early Reading Intervention* och *Soar to Success*, beskrivs sedan separat och i redogörelserna framgår den forskning som de grundar sig på samt dess lektionsupplägg. Vidare kommer skillnader mellan undervisningen i *Reading Intervention Program* och i den ordinarie undervisningen att beskrivas. Slutligen framställs mina intervjupersoners uppfattning om *Reading Intervention Program*.

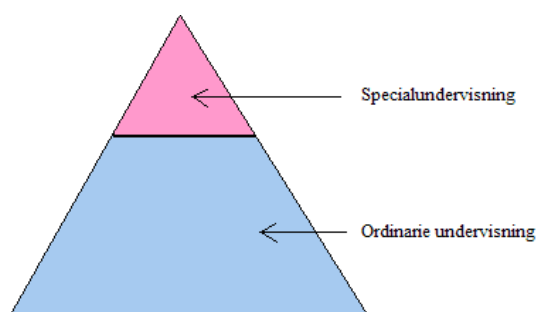
5.1 Observationsfokus och intervjupersoner

Som det framkom i metodavsnittet valde jag ut tre observationsfokus, nämligen undervisningsgrupperna i *Reading Intervention Program*, en förskoleklass och en förstaklass. Det fanns sju *RIP*-grupper på skolan och det gick fyra-sex elever i varje grupp. I den förskoleklass som jag valde att observera gick fyra av eleverna i *RIP* och i förstaklassen gick fem av eleverna i *RIP*.

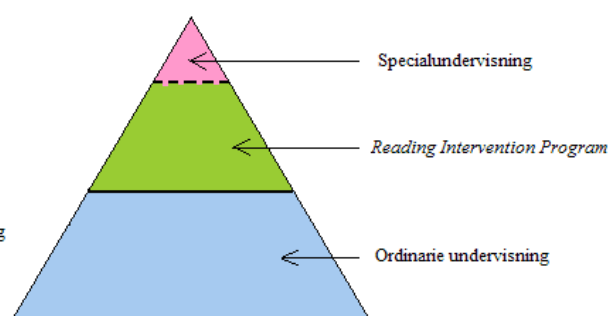
Läraren i *RIP*, Mrs King, hade jobbat som lärare i nio år och som *RIP*-lärare hade hon jobbat i 2 år – lika länge som programmet har funnits på skolan. Mrs Carol, som var lärare i förskoleklassen hade jobbat som lärare i 33 år och på skolan i nio år. Mrs Preston, som var lärare i den förstaklass som jag valde att observera, hade jobbat som lärare i sex år och på skolan i fem år. Mrs Carol och Mrs Preston undervisade alltid i respektive årskurs och följde således inte samma klass vidare i skolgången.

5.2 Vad är Reading Intervention Program?

Reading Intervention Program är ett pedagogiskt program som har till syfte är att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Genom att göra det hoppas man på Sherwood Elementary School kunna minska antalet elever som behöver specialundervisning senare i sin skolgång. Programmets uppkomst grundar sig i att det distrikt som Sherwood Elementary School tillhör ansåg att antalet elever som fick specialundervisning, och därmed gick i en avskild undervisningsgrupp, var fler än nödvändigt. Fler än hälften av de elever som fick specialundervisning hade inlärningssvårigheter och 80 % av dessa hade det på grund av att de i grunden hade läs- och skrivsvårigheter. Vidare menar distriktet att färre än 1 % av de elever som får specialundervisning återgår till ordinarie undervisning. Mrs King beskrev *RIP* som ett filter till specialundervisningen. Modellen nedan är en anpassad bild av Mrs Kings beskrivning av hur uppdelningen hade sett ut tidigare (*Figur 5.1*) och hur det nu förväntades se ut tack vare *RIP* (*Figur 5.2*).



Figur 5.1 – Mrs Kings beskrivning av hur undervisningsfördelningen såg ut innan *RIP* infördes.



Figur 5.2 – Mrs Kings beskrivning av hur undervisningsfördelningen förväntades se ut efter att *RIP* infördes.

Elever som låg i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter fångades upp i förskoleklass och/eller i förstaklass för att få forskningsbaserad läs- och skrivundervisning i *RIP* som komplement till sin ordinarie undervisning. För att kunna avgöra vilka elever som var i behov av att få extra stöd i sin läs- och skrivutveckling testades eleverna tre gånger om året – på hösten, vintern och våren – och de elever som fick lägst poäng på testerna fick ta del av programmet. De elever som inte visade progression trots att de gick i programmet hade troligtvis andra svårigheter som ett så kallat "A-team" på skolan fick utreda. Från läsåret 05-06 till 07-08 hade antalet skolor med *Reading Intervention Program* i distriktet ökat från två till 25 stycken. I de två skolor i distriktet som hade haft *Reading Intervention Program* sedan 05-06 hade eleverna visat på en stigande utvecklingskurva sett till testresultaten.

Sherwood Elementary School har alltså använt *Reading Intervention Program* i två år och skolan har endast en lärare som undervisar i programmet. Denna skola använder programmet för elever som går i förskoleklass eller i förstaklass och de har valt att använda olika typer av läromedel beroende på vilken klass eleverna går i. I förskoleklassen används ett läromedel som kallas för *Early Reading Intervention* (Foresman, 2003) och i förstaklass kallas läromedlet för *Soar to Success* (Mifflin, 2008). Dessa fyller dock samma funktion och de liknar varandra i hög utsträckning. I min intervju med den undervisande läraren i programmet, Mrs King, framkom det att hon inte visste orsaken till att de använder just dessa läromedel på skolan. Ett gemensamt samlingsnamn för att använda dessa typer av läromedel och med denna typ av pedagogik är alltså *Reading Intervention Program*.

Både i *Early Reading Intervention* och *Soar to Success* är varje lektionstillfälle upplagt för att vara 30 minuter långa och varje elev som är med i programmet har en *RIP*-lektion samma tid varje dag. Läromedlen rekommenderar att det är max fem förskoleelever och max sju förstaklasselever per undervisningsgrupp. Mrs King har dock valt att dra gränsen vid max sex elever för elever som går i förstaklass.

Det finns tydliga lärarhänvisningar till bägge läromedlen där det framgår vilket material som ska användas samt i vilken ordning de cirka sju olika momenten ska genomföras under varje lektion. I lärarhandledningen framgår det även tydligt vad läraren ska säga. För att hinna med alla moment som ska ingå under en lektion måste läraren hålla ett högt tempo och det ges knappt något utrymme att frångå planeringen. Detta var något som Mrs King ansåg vara det svåraste att vänja sig vid när hon började undervisa i *RIP* men hon har fått förklarat för sig att även om en elev inte tycks hänga med kommer den ges möjlighet att förstå senare då varje moment upprepas flertalet gånger. Läraren rekommenderas alltså att följa lärarhandledningen

så noga som möjligt och det beror på att det är forskare som har utformat läromedlen och de tror att bästa resultat nås om man följer instruktionerna.

5.3 Vilka elever får gå i *Reading Intervention Program*?

Tre gånger per läsår genomför samtliga av Sherwood Elementary Schools elever i förskoleklass och förstaklass tester. Resultatet av dessa avgör vilka elever som ska gå i *Reading Intervention Program*. De elever (35 stycken) från förskole- och förstaklass som får sämst resultat i testen får medverka i *RIP*. Till testen hör tydliga instruktioner för hur dem skall genomföras och bedömas.

Det första testet utförs när eleverna har gått i förskoleklass i cirka två veckor och i det testet ingår *Letter Naming Fluency (LNF)* samt *Letter Sound Fluency (LSF)*. Eleverna ska då ange så många bokstavsnamn samt bokstavsljud som möjligt på en minut vardera. I bokstavsnamnstestet ingår både stora och små bokstäver men i bokstavsljudstestet ingår endast små bokstäver. I följande test för förskoleelever, som utförs i januari och juni, tillkommer *Phoneme Segmentation Fluency (PSF)* samt *Nonsense Word Fluency (NWF)* och även då ska eleven få så många rätt som möjligt på en minut vardera.

I första klass testas *LNF*, *LSF*, *PSF* samt *NWF* i det första testet men i följande test tas *LNF* och *LSF* bort och *Oral Reading Fluency (ORF)* tillkommer. I *ORF* testas hur många ord från en text som eleven kan utläsa korrekt på en minut. Testen utförs individuellt och varje test tar alltså en minut per elev. Om eleven visar stora svårigheter i början av testet, det vill säga har fel på de fem första, avbryts dock testet och eleven underkänds.

Testen används alltså som mätinstrument och med testresultaten som underlag avgörs vilka elever som får hjälp i sin läs- och skrivutveckling och i *Reading Intervention Program*. Mrs Carol berättade dock att hon inte hade låtit två av sina elever gå i *RIP* trots att de hade fått dåliga resultat på provet då hon menade att de ännu inte var mogna för att gå i *RIP* och de skulle således få ut mer av programmet om de skulle vänta ett år till. I Mrs Prestons klass fanns det en elev som skulle ha behövt gå i *RIP* enligt testresultaten men eleven fick inte plats i grupperna. Mrs Preston fick därför hjälp och stöd av Mrs King att undervisa eleven i klassrummet på liknande sätt som de gjorde i *RIP*. Det fanns även elever som fick specialpedagogisk undervisning i enskild klass redan när de började i förskoleklass och de eleverna gick inte i *RIP*.

Utöver de tester som alla elever genomför görs även särskilda tester för de elever som går i *Reading Intervention Program*. I förstaklass gjordes tester var tredje vecka för att få en bild av elevernas utvecklingskurva. I förskoleklass gjorde eleverna i *RIP* tester varannan vecka. Mrs King berättade att eleverna varken får tillbaka sina prov eller får veta sitt resultat efter ett genomfört prov.

Både Mrs Preston och Mrs Carol var positivt inställda till testerna men de var medvetna om att tidspresen kunde påverka en del elevers resultat. Den faktorn gjorde att de ibland blev förvånade över resultaten men trots det ansåg de att de elever som gick i *RIP* var de elever som behövde gå där. Vidare menade Mrs Carol att eleverna behöver vänja sig vid dessa typer av test då de kommer göra fler sådana längre fram i sin skolgång. Samtliga tre lärare som jag intervjuade var överens om att om en elev inte visste hur exempelvis bokstaven *a* såg ut

hjälpte det inte med mer tid eller ledtrådar och därmed gav testen en rättvisande bild av elevernas kunskaper.

5.4 Dokumentation av elevernas språkutveckling

I förskoleklass kommer testen från AIMSweb – ett dataprogram som skolan har valt att använda sig av. Detta är alltså inte en del av läromedlet *Early Reading Intervention* men det fungerar bra som mätinstrument enligt Mrs King. Provresultaten för förskoleklass elever förs in i AIMSweb och där kan man få en överblick i ett kurvdiagram som visar en tydlig bild av elevernas språkutveckling (baserat på proven) samt hur kurvan bör ligga enligt AIMSweb. AIMSweb har baserat nivåerna på 30 000 barn i samma ålder. Om ingen progression sker för elever i *RIP* väcks misstankar om att eleven behöver stöd på annat sätt och då kopplas skolans specialpedagogiska team in för att undersöka och bedöma vilka vidare åtgärder som behövs. En elev som visar tydlig progression och som hamnar över den förväntade nivån kan skrivas ut ur *Reading Intervention Program*. Om en elev en gång har gått i *Reading Intervention Program* men skrivits ut kan det finnas möjlighet, genom rekommendation från den ordinarie läraren, att denne får gå i programmet igen om det finns plats i grupperna. Mrs King menar att AIMSweb underlättar som underlag vid samtal med föräldrar, som också kan ta del av sitt barns utvecklingskurva, då det tydligt visar vilka delar som eleven behöver arbeta vidare med.

5.5 Early Reading Intervention

Early Reading Intervention var alltså det läromedel som användes för förskoleelever på Sherwood Elementary School och det är publicerat av Scott Foresman (2003). Nedan ges först en beskrivning av den forskning som bedrevs för att utforma läromedlet och sedan görs en beskrivning av läromedlets lektionsupplägg.

Information till detta avsnitt är utöver mina observationer och intervjuer hämtad ifrån *Early Reading Intervention, Part 1, Teacher's guide – Learning Letters and Sounds* (Scott Foresman, 2003) och artikeln *Florida Center for Reading Research – Scott Foresman Early Reading Intervention*.

5.5.1 Forskning i Early Reading Intervention

Early Reading Intervention är grundat på forskning av Dr. Deborah C. Simmons (*associate Professor* och *Co-Director*) och Dr. Edward J. Kame'enui (*Professor* och *Director*). Som underlag för läromedlet genomförde de en fem år lång longitudinell studie som kallas för Project Optimize. De frågeställningar som de utgick ifrån var:

- 1) Vilken typ av undervisning och förebyggande strategier är mest effektiva för förskoleelever som tillhör de lägsta 25 procenten?
- 2) Hur intensivt skulle ingripandet behöva vara (när det gäller tid, varaktighet och undervisning) för att studenter skulle nå tillfredsställande mål och bibehålla dessa över tid?

441 förskoleelever från sju olika skolor testades på *onset recognition fluency* och igenkännande av bokstavsnamn. De elever som tillhörde de lägsta 25 procenten i båda

kategorierna bjöds in att delta i "Extended-day kindergarten intervention". Eleverna blev då slumpmässigt indelade i tre olika typer av interventionsprogram (se beskrivning nedan) och deltog i dessa mellan januari och maj utöver ordinarie undervisning. Ett av programmen var upplagda såsom *Early Reading Intervention (ERI)*.

De tre interventionsprogrammets upplägg samt dess huvudsakliga innehåll:

Early Reading Intervention

- 15 minuters undervisning av utvalda fonologiskt medvetna färdigheter, alfabetsförståelse och läsning av ord
- 15 minuters undervisning av vidare utveckling av fonologisk medvetenhet, skrivutveckling och integrering av fonologisk medvetenhet och ortografi (skriftspråk) (bokstavsljud till helordsskrivning)
- tonvikt låg på avkodning och programmet var mycket specificerat när det gällde tid, varaktighet och undervisning

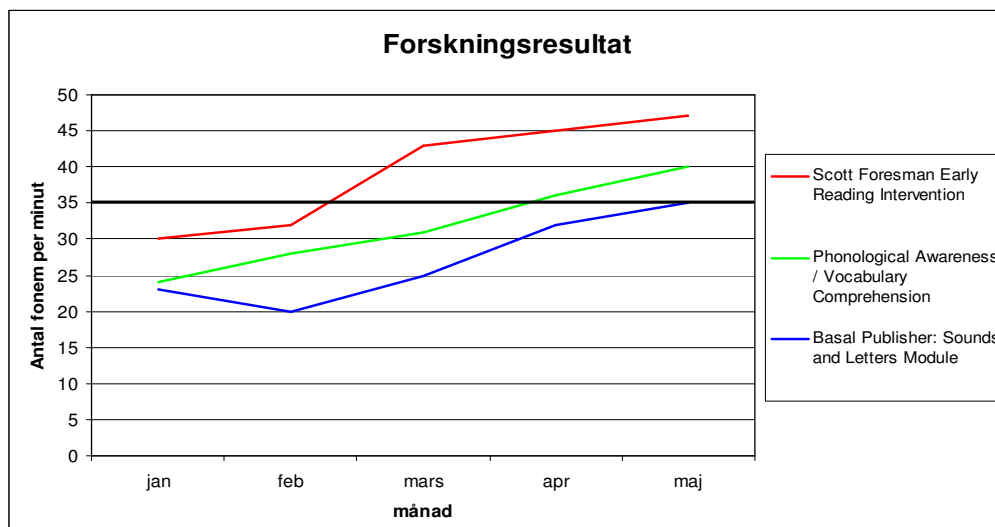
Phonological Awareness/ Vocabulary Comprehension

- 15 minuters undervisning av utvalda fonologiskt medvetna färdigheter, alfabetsförståelse och läsning av ord
- 15 minuters fokusering på läsning av litteraturutveckling, repeterad läsning, tydlig ordförrådsundervisning och tydlig grammatik- och återberättande undervisning
- tonvikt låg på avkodning och förståelse och var mycket specificerat

Basal Publisher: Sounds and Letters Module

- 30 minuters undervisning som fokuserade på ordnade fonologiska färdigheter, alfabetsförståelse och läsning av ord samt skrivundervisning
- tonvikt låg på avkodning och det var någorlunda specificerat

Det var behöriga lärare eller lärarassistenter som undervisade i programmen och det gick 2-5 elever i varje grupp. Eleverna gick i programmet varje skoldag och lektionerna var 30 minuter långa. Elevernas språkutveckling kontrollerades genom tester varje månad. Genom dessa återkommande tester kunde forskarna se vilket program som gav bäst resultat. Testerna var inriktade på olika kategorier och i varje kategori gällde det att få så många rätt som möjligt på 1 minut. Vad det gällde *Phonemic Segmentation Fluency* överskred de elever som deltagit i *ERI* testernas nivå för årskursen mer än två månader före de andra. Alla grupper nådde dock över den uppsatta nivån för årskursen i maj (*Figur 5.3*). Vad det gällde Nonsensord hamnade eleverna i *ERI* 56 % över den bestämda lägstanivån för årskursen som motsvarade 25 rätt på 1 minut. Det var bara elever som gick i *ERI* och *Phonological Awareness/ Vocabulary Comprehension* som klarade gränsen för bokstavsljud som var 25 per minut. Vidare visade forskningen att 97 % av de förskoleelever som var med i *Early Reading Intervention* nådde en högre nivå än övriga och de lyckades hålla samma nivå i skolår 2.



Figur 5.3 – Den uppsatta lägstanivån som eleverna förväntades klara i årskursen var 35 fonem per minut. Den röda kurvan redogör för utvecklingen för de elever som deltog i *Early Reading Intervention*. (Figuren finns på engelska i *Early Reading Intervention*, Foresman, 2003).

Sammanfattningsvis kom alltså forskarna fram till att var tonvikten ligger i undervisningen samt hur specificerad undervisningen är har stor betydelse. Elever som deltog i en väl specificerad undervisning lärde sig mer på kortare tid än de som deltog i mindre specificerad undervisning.

5.5.2 Lektionsupplägg i *Early Reading Intervention*

Målet med *Early Reading Intervention* är att öka elevernas kunskaper om den alfabetiska principen, *Phonemic Awareness* samt förmåga att avkoda så att de har möjlighet att börja läsa i slutet av förskoleklass eller halvvägs in i år 1.

I materialet till *Early Reading Intervention* av Scott Foresman ingår bland annat lärarbeskrivningar av 126 lektioner (cirka 62 st som är anpassade för förskoleklasselever), 10 böcker, bokstavs- och ordkort, färgbilder och en spelplan. Det finns även DVD-filmer som läraren kan titta på för att se hur materialet ska användas samt hur en lektion kan gå till i praktiken. För varje beskriven lektion finns en översikt över dagens aktiviteter, vilket material som behövs till varje aktivitet samt en uppskattning av hur lång tid varje aktivitet kommer att ta. Skaparna av programmet räknar med att förberedelserna för en lektion tar cirka 15 minuter till en början, men ju vanare läraren blir desto kortare tid tar förberedelserna.

Programmet är indelat i fyra sektioner och varje sektion täcker cirka en fjärdedel av de 126 lektionerna (dvs även för elever i förstaklass). Sektionerna innefattar:

- bokstavsnamn och bokstavsljud
- *Segmenting, Blending* och *Integrating*
- läsning av ord
- läsning av meningar

Varje lektion består av sju aktiviteter och de är uppdelade i två delar som vardera tar 15 minuter. Den första delen består av aktiviteter som utvecklar och repeterar fonologisk medvetenhet och alfabetförståelse. Den andra delen består av aktiviteter som utvecklar och repeterar skrivning och stavning.

Mängden tid som läggs på varje bokstav eller bokstavskombination varierar – ibland jobbar de med samma bokstav i fem dagar ibland i sju, enligt Mrs King. De övriga lärarna på skolan strävar efter att lägga fokus på samma bokstäver i sin undervisning som Mrs King gör för att underlätta för de elever som går i *RIP*. När Mrs King skulle lära eleverna nya bokstavsnamn och bokstavsljud pratade hon som en melodi när hon exempelvis sa: *R says ra like the r in read*. Detta var en strategi som också användes i DVD-handledningen. Turerna när eleverna skulle lära sig nya bokstavsnamn eller bokstavsljud var ofta att läraren började säga bokstaven eller bokstavsljudet, sedan sade läraren och eleverna tillsammans och slutligen bara eleverna. Om eleverna sa bokstaven när det var lärarens tur blev de ombudda att vänta på sin tur. När eleverna skulle lära sig en ny bokstav fick de även dra med fingret längs bokstaven för att ”känna” hur bokstaven såg ut. Vidare användes ofta bilder i undervisningen. Läraren höll upp en bild och eleverna fick svara på om föremålet på bilden började på exempelvis *r*.

Mina observationer i *RIP* visade att läraren, Mrs King, oftast följde lärarhandledningarna men i en del moment använde hon egna strategier för att lära ut. Exempelvis uttalade hon trestaviga ord genom att dela in armen i tre, nämligen axel, armveck och handled, och lät varje del motsvara en stavelse i ordet. I ordet *coat* fick ljudet för *c* motsvara axeln, *oa* armvecket och ljudet för *t* handleden. När de skulle ljuda ut stavelserna lade hon och eleverna sin vänstra hand på den högra armen och ljudade ett ljud i taget för att sedan säga hela ordet och då dra vänsterhanden längs med den högra armen. På så sätt blev det tydligare för eleverna hur ett ord var uppbyggt. En gång per månad träffade Mrs King övriga *RIP*-lärare i distriktet – de fick då möjlighet att diskutera hur undervisningen fungerade samt eventuella alternativa inslag.

När eleverna övade på att skriva skrev de enskilda bokstäver upprepade gånger. När de hade skrivit samma bokstav några gånger fick de själva välja ut den finaste bokstaven och ringa in den. Läromedlet innehöll två olika sätt att öva att skriva på, både vanlig stil och skrivstil, men på Sherwood Elementary School hade man valt bort att öva skrivstil.

5.6 Soar to Success

Soar to Success är det läromedel som användes i *RIP* för förstaklasselever på Sherwood Elementary School. Programmet är utformat även för andra årskurser men jag avgränsar denna beskrivning mot material och metoder som användes för elever som gick i förstaklass. *Soar to Success* är publicerat av Mifflin (2008).

5.6.1 Forskning i Soar to Success

Soar to Success har använts i skolor i fem år i år 3-6. Programmet är baserat på en nationell studie i USA som utfördes 1996 och 1997. Studien utfördes med elever i år 4 och 38 lärare fick lära sig hur programmet fungerade på två dagar. Utifrån den programmodell som togs fram för elever i år 3-6 har en programmodell för förskoleklass-år 2 utvecklats.

Dr Cooper och Dr Chard har enligt informationen om läromedlet även bedrivit omfattande forskning med yngre elever som har svårigheter med att läsa. Detta var vad de kom fram till i sin forskning:

Utmärkande för elever under läsnivå:

- Många barn i de första skolåren kan inte läsa på sin årkursnivå.
- Många barn kan bokstäver och ljud men de kan inte tillämpa dem.
- Många barn kan inte bokstavsnamn, bokstavsljud eller förena ljud till riktiga ord.
- Många elever läser ord korrekt men vet inte vad de betyder.

Utmärkande för lyckade Interventionsprogram:

- Lektioner är systematiska, i ett högt tempo och strukturerade.
- Tidiga Interventionsprogram fokuserar på *phonics skills* och på att få ett flyt i läsningen så att barnen förstår meningen med det lästa.
- Individuella handledningsprogram är kostsamma och tidsödande så de räcker inte till för det antal elever som behöver extra hjälp.

Undervisningsstrategier:

- Effektiv undervisning i läsning behöver vara påbyggbar och tillåta elever att gradvis öka deras förmåga att läsa självständigt.
- Målet för intervention eller kompletterande program måste vara att påskynda läsningen så fort som möjligt för att barnen ska kunna läsa på eller över årkursnivå.
- Tydlig undervisning i ordkunskap, *Phonemic Awareness*, *Phonics*, *Fluency* och läsförståelsestrategier – att förutsäga, summera, *Clarify/Phonics* och att ställa frågor – hjälper elever att bli duktiga läsare.

5.6.2 Lektionsupplägg i *Soar to Success*

Soar to Success tre viktigaste mål är:

- Att öka elevernas läsningsförmåga så snabbt och effektivt som möjligt.
- Att hjälpa nybörjarläsare att växa i förmågan att använda *Phonics* till att avkoda och läsa flytande så att de förstår vad de läser.
- Att skaffa läsredskap såsom nybörjarstrategier och färdigheter som elever kan använda självständigt för att bli lyckade läsare på eller över årskursens nivå.

Lektionerna i *Soar to Success* är organiserade efter en femdagarsplan och de är strukturerade och konsekventa så att eleverna vet vad de har att förvänta sig. För varje femdagarsplanering läser eleverna en bok som innehåller två typer av texter – en fiktion- och en faktatext. Texterna handlar om samma ämne och det finns sammanlagt 30 böcker. I samband med arbetet med böckerna lär sig eleverna de grundläggande lässtrategierna, nämligen att förutsäga, summera, *Clarify/Phonics* (att läsa ut ordet genom att ljuda ut en bokstav i taget) och att ställa frågor. Vidare lär sig eleverna ett antal högfrekventa ord som hjälper dem att utvecklas i sin läsning. För att gynna elevernas utveckling ökar svårighetsgraden på böckerna ökar ju längre eleverna har gått i programmet. Lektionerna är alltså upplagda på så sätt att en skolvecka ska täcka samma tema och det finns ingen lösning för vad läraren ska göra om en skolvecka inte består av fem dagar. Det togs heller ingen hänsyn till om elev hade missat en lektion då det var viktigt att hålla rätt takt med planeringen.

I Bilaga 4 ges ett exempel på en lektionsöversikt över temat *Family*. Lektionsöversikten finns i *Soar to Success* (Mifflin, 2008) men är delvis översatt till svenska i bilagan. Texterna som hör till temat är *Family Jobs* som är en faktatext om olika jobb att utföra hemma samt *Family Fun* som är en fiktiv text om en familj som gör roliga saker. Texterna ingår i en och samma bok som eleverna får låna under lektionstid. I böckerna finns cirka en till två meningar på varje sida och det finns stora färggranna bilder som hör till texten på varje sida. Före varje text finns även en sida med "Words to know" och det är ord som finns med i texterna och som eleverna ska känna till innan de börjar läsa. Innan eleverna läste boken fick de även var och en svara på vad de själva brukade hjälpa till med hemma.

Nedan beskrivs de moment som ingår i varje lektion:

- **Revisiting** – Eleverna ges tillfälle att öva att läsa flytande genom att läsa böcker som har bearbetats under tidigare lektioner. Läraren får möjlighet att göra informella bedömningar.
- **Undervisning** – Här ingår *Phonemic Awareness*, *Phonics*, högfrekventa ord och *Fluency*. (Se beskrivning av dessa nedan)
- **Läsning** – Eleverna får en förhandsvisning om avsnittet och de blir introducerade till ord som hör till texten. Lärare och elever använder även strategier för att förutspå texten innan de läser texten tillsammans och enskilt. Det är viktigt att eleverna klarar av den *Phonemic Awareness* och *Phonics*. De behöver även lära sig några högfrekventa ord och öva läsning med ökat flyt så att de förstår vad de läser.
- **Responding** – Barnen diskuterar berättelsen som de just har läst med läraren och de andra barnen. De svarar på frågor om texten. Läraren redogör även för strategier för att summera, *Clarify/Phonics* och frågor.

De faktorer som används i **Undervisningen**, enligt lärarhandledningen, är:

- **Phonemic Awareness** – ett nytt bokstavsljud introduceras genom att eleverna lyssnar när läraren läser orden. Läraren säger sedan inte hela meningen utan låter eleverna säga det saknade ordet som börjar med det nya ljudet.
- **Phonics** – nya bokstavsljudsmotsvarigheter introduceras. De övar på att förena ljud genom att använda de nya bokstavsljudsmotsvarigheterna, introducera orddelar och strukturella delar såsom *inflectional endings* och *contractions*. Få varje elev att använda de nya färdigheterna när de läser ett ord.
- **Högfrekventa ord** – högfrekventa ord introduceras. Skriv ordet och använd ordet i en mening. Be sedan eleverna komma på en annan mening där ordet ingår. Läs meningarna med de högfrekventa orden högt tillsammans i gruppen eller enskilt.
- **Fluency** – få eleverna att läsa om meningar för att få flyt i läsningen och för att kolla av högfrekventa ord.

I lärarhandledningen finns det även en lista på beteenden som läraren ska titta efter när eleverna läser tyst – en så kallad informell bedömning. Om eleven exempelvis följer med med fingret när han/hon läser kan det bero på att beteendet är nödvändigt för eleven för att följa med i texten eller så kanske eleven behöver mer stöd i att avkoda. Ett annat exempel som ges är om eleven tittar mycket på bilderna och det kan bero på att barnet använder alla ledtrådar som finns för att förstå texten eller också litar eleven för mycket på bilderna och bryr sig därmed inte om orden. Mrs King försökte vara uppmärksam på om eleven chansade eller verkligen läste på riktigt. Eftersom läraren var tvungen att hålla tiden enligt

lektionsplaneringen var det inte alltid som eleverna hann läsa klart en bok innan läraren var tvungen att samla in böckerna igen. När eleverna läste böcker var de ibland ombedda att läsa två och två.

Lektionsöversikten visar att varje lektion är upplagd på liknande sätt, det vill säga att föregående lektions moment repeteras och att olika lässtrategier används. Utöver lektionsöversikten finns även exakta beskrivningar för varje enskild lektion om hur varje moment ska gå till samt vad läraren ska säga, exempelvis:

Say: When I get a new story to read, I look at the title page. I think about what I see on that page. I try to think about what this story could be about. That is called predicting. I will try to predict what this story is about. I predict that this story is about _____. I know this because there is a picture of _____ and the words say “_____”. Learning to predict will make you a better reader. (Mifflin, 2008:T14)

5.7 Skillnader mellan RIP och ordinarie undervisning

Mina observationer visade att undervisningen i elevernas ordinarie klassrum skilde sig på många sätt från den undervisning som bedrevs i *RIP*. Det främsta exemplet på skillnader var att undervisningen i elevernas ordinarie klassrum utgick från eleverna i hög utsträckning samt att det inte fanns några givna svar på elevernas frågor. Ett exempel på detta var i Mrs Prestons klass då de skulle arbeta med kartor och eleverna fick börja med att rita en egen karta, även de som inte visste hur en karta såg ut. Sedan fick de skriva ner vad de visste om kartor och vad de skulle vilja veta. Denna uppgift låg sedan som underlag i den fortsatta undervisningen.

En annan skillnad från *RIP* var att varje ordinarie klassrum hade en så kallad *Promethean Board* som såg ut som en White board och som var kopplad till en dator och dessa användes som ett naturligt inslag i undervisningen. Om en elev hade en fråga som läraren inte kunde svara på sökte de tillsammans reda på svaret genom Internet. Ytterligare en skillnad var att eleverna rörde mer på sig fysiskt sett i den ordinarie klassen. Lärarna avbröt ofta för olika rörelseövningar och eleverna förflyttade sig ofta mellan sina bänkar och en matta, till skillnad från i *RIP* då eleverna satt på sina platser under i stort sett hela lektionen. De böcker som lästes när jag observerade lektioner, både i förskoleklassen och i första klass, var mycket fantasifulla och intresseväckande medan de böcker som lästes i *RIP* var språkligt förenklade och inte lika fantasifulla.

En likhet med undervisningen i första klass och *RIP* var hur de förutspådda böcker som skulle läsas genom att titta på bilderna för att försöka lista ut vad som skulle hända närmast. Vidare uppfattade jag att samtliga lärare som jag intervjuade hade en mycket positiv framtoning när de undervisade. Mrs King berömde ofta elevernas framsteg och hon undvek att jämföra elevernas prestationer sinsemellan. Vidare gav hon ett engagerat intryck men det var svårt för henne att få en personlig relation till eleverna, annat än när hon följde dem till och från sina ordinarie klassrum, eftersom varje lektion gick framåt i ett högt tempo och lärarhandledningen skulle följas så noga som möjligt. Detta hade därför Mrs Carol och Mrs Preston lättare för. En annan typ av likhet i förskoleklassen var att Mrs Carol hade valt att nivågruppera sina elever när de arbetade i grupper med olika moment.

De faktorer som har lyfts fram visar på skillnader och likheter mellan *RIP* och de ordinarie klasserna. Även mellan förskoleklassen och förstaklassen fanns det skillnader men dessa

anser jag vara mindre väsentliga att redogöra för då metoderna i undervisningen liknade varandra i hög utsträckning.

5.8 Hur resonerar mina intervjupersoner om RIP?

RIP fungerade alltså som ett komplement till elevernas ordinarie undervisning och både Mrs Carol (lärare i förskoleklassen) och Mrs Preston (lärare i förstaklass) ansåg att det inte hade varit lyckat för eleverna att endast få den typ av undervisning som de fick i *RIP*. Trots den uppfattningen var de båda mycket positivt inställda till programmet. Mrs Preston såg tydliga framsteg i språkutvecklingen hos alla de fem elever från hennes klass som gick i programmet och de fick bättre självförtroende och vågade räcka upp handen och vara mer delaktiga i den ordinarie undervisningen. Detta var något som Mrs Carol också hade noterat men hon menade att det framför allt var två av de fyra elever från hennes klass som än så länge visade stora framsteg. Bägge menade dock att de själva inte skulle vilja undervisa i programmet men de var mycket tacksamma för Mrs King och det jobb som hon utförde. En orsak som Mrs Preston uppgav till varför hon inte skulle vilja undervisa i programmet var att hon trodde att hon skulle bli uttråkad av att göra samma sak varje dag.

I intervjun med Mrs King berättade hon om hennes sätt att undervisa innan hon började undervisa i *RIP* och det var mer elevbaserat och påminde på så sätt om Mrs Prestons och Mrs Carols undervisning. Trots det trivdes hon nu mycket bra med att undervisa i *RIP* eftersom hon såg vilka framsteg som det bidrog till i elevernas språkutveckling. Hon blev erbjuden jobbet på grund av att hon alltid varit intresserad av läs- och skrivundervisning och hon tyckte det passade bra att undervisa där då hennes barn gick på samma skola. Alla tre lärare hoppades att Mrs King skulle kunna fortsätta med *RIP* då det underlättar för lärarna i sin undervisning men framför allt för eleverna i sin språkutveckling. Mrs King kunde även se fördelar med att hon inte behövde lägga så mycket tid på planering då lektionerna redan fanns planerade för henne. Allt hon behövde göra var att ta fram aktuellt material till varje lektionstillfälle.

När jag frågade om alternativa sätt att arbeta med elever som har läs- och skrivsvårigheter lyfte Mrs Preston och Mrs Carol fram liknande exempel. De menade att det hade varit bra om ett visst antal elever som visar sämst resultat vid testtillfällena skulle skapa en egen klass i förskolan. Då kunde läraren lägga fullt fokus på grundläggande kunskaper i språk och matematik och efter ca 12 veckor skulle eleverna kunna gå i vanlig klass. Denna lösning diskuterades mellan flera lärare och rektorn skulle antagligen vara positiv till detta om pengar skulle finnas, enligt Mrs Carol. Både Mrs Preston och Mrs Carol kunde dock se negativa aspekter i denna typ av lösning. De menade att det fanns en risk att eleverna skulle bli negativt påverkade av att gå i en klass som var sammansatt på grund av att de var sämre än de övriga eleverna. De trodde dock ändå att det skulle gynna eleverna att gå en sådan klass då det ofta är en fråga om mognad innan de har kommit ikapp sina jämnåriga. Elever som inte har fått någon språklig undervisning hemma eller i annan pedagogisk verksamhet behöver bara extra hjälp i början för att sedan hänga med bra. Mrs Preston framhöll att denna typ av nivågruppering inte brukar vara populär inom skolan i USA. Tills vidare tycker de dock att *Reading Intervention Program* är ett bra sätt att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

Den faktorn att eleverna missade 30 minuter om dagen av den ordinarie undervisningen tycktes inte bekymra någon av mina intervjupersoner eftersom de ansåg att *RIP* var så pass viktigt för eleverna.

Mrs King visste ytterst lite om den forskning som låg bakom *Early Reading Intervention Program* och *Soar to Success* och vidare hade hon inte någon uppfattning om huruvida någon av de elever som hon undervisade hade dyslexi.

6. Diskussion

I detta avsnitt kommer jag att diskutera min undersökning och mitt resultat i förhållande till det som framkommer i litteraturgenomgången och teorianknytningen. Mina frågeställningar ligger till grund för diskussioner och slutsatser.

6.1 *Urvalet till Reading Intervention Program*

De tester som utfördes för att testa elevernas språkutveckling utfördes under tidspress eftersom eleverna skulle prestera så bra som möjligt på en minut. I likhet med vad Högstedt (2006) anser må tidsaspekten vara positiv sett till effektiviteten eftersom ett test tar kort tid att genomföra. Däremot kan tidsaspekten, enligt Lundgren & Ohlis (2003), påverka eleverna negativt genom att de blir stressade och därmed inte presterar efter sin förmåga. Är det då okej att det effektivare sättet väljs före en rättvisande bild av elevernas färdigheter? Detta är en svår fråga och den kan inte ställas utan att titta på vilka alternativ som finns. En fördel är att tack vare testens effektivitet kan elever som behöver hjälp få extra hjälp tidigt i sin skolgång, bara ett par veckor in i förskoleklass. Vidare menar mina intervjupersoner att trots att de ibland kan bli förvånade över elevernas resultat är det rätt elever som går i *RIP*. Därmed handlar det om att inte se testen som något som eleverna utsätts för utan som ett verktyg som finns där för att hjälpa dem. Skulle sedan testen ge en alltför missvisande bild får vi hoppas att pedagoger runt omkring eleven uppmärksammar detta och agerar utifrån det.

En annan aspekt i sammanhanget är att de elever som presterar dåligt på testen även erbjuds en kompletterande undervisning som grundar sig på snabbt tempo. Kanske behöver eleverna öva upp tempot i sitt lärande, kanske hämmas deras språkutveckling om undervisningen går för fort fram? Oavsett vilket tas ingen hänsyn detta eftersom tempot inte anpassas efter eleverna. En sådan anpassning hade däremot förekommit om undervisningen hade haft ett individuellt perspektiv.

Persson (2007) ställer sig kritisk till att alla elever mäts på samma sätt och förväntas klara samma nivå eftersom man då inte tar hänsyn till olika individers behov och förutsättningar. Vidare sänder man då signaler om att eleverna bör anpassa sig till skolan och inte tvärtom. Detta är dock ett svårt problem att lösa då jag anser att skolans resurser inte räcker till för att anpassa sig till varje individs förutsättningar och det är svårt att veta vilka krav som kan ställas om inga mål finns uppställda.

Enligt Libergs (2006) definitioner testas den typen av tester som utförs på Sherwood Elementary School endast grammatiskt läsande och skrivande och därmed bortser man helt ifrån effektivt läsande och skrivande. Förklaringen till den typ av test som används är antagligen att det skulle vara mycket tidskrävande att testa effektivt läsande och skrivande samt att ett behärskande av grammatiskt läsande och skrivande spelar en avgörande roll för att kunna utveckla effektivt läsande och skrivande. Vidare är testen helt och hållet inriktade på avkodning och inte på läsförståelse. I teoriavsnittet framkommer det att många forskare menar att avkodningen är avgörande för att utveckla läsförståelse – däremot kan det också vara i just läsförståelsen som det brister. Testen ger alltså ur det perspektivet inte en heltäckande bild av elevernas läs- och skrivförmågor. (Lundberg, 2006; Druid Glentow, 2006)

I samband med testen framkommer det endast *att* elever har läs- och skrivsvårigheter men inte vilken typ av läs- och skrivsvårigheter de har och därmed visar de bland annat inte vilka som har primära respektive sekundära läs- och skrivsvårigheter. Detta var tydligt eftersom Mrs King inte hade någon kännedom om vilka elever som eventuellt hade dyslexi. Värmon menar, enligt Blomqvist (2006), att det är svårt att avgöra om en elev har dyslexi innan eleverna har gått några år i skolan samt att själva fastställandet av diagnosen inte är det viktigaste. Däremot bör alla elever bli hjälpta efter sin förmåga och det är något som *RIP* inte lever upp till. Borgström (2006) menar dock att forskare framhåller nonsensordtest som bra mätinstrument för att som om en elev har dyslexi och därmed bör den informationen framkomma genom det nonsensordtest som utförs redan i förskoleklass. Vetskap om orsaker samt typ av läs- och skrivsvårigheter kan således ses som oväsentlig då alla elever som visade sig ha läs- och skrivsvårigheter fick ta del av samma pedagogiska åtgärd. (Lundgren & Ohlis, 2003)

I mina undersökningar framkom även att alla elever som var i behov av extra hjälp inte fick plats i grupperna i *RIP*. Detta system visar på att konsekvensen av en elevs resultat beror på hur de andra eleverna har presterat och därmed utgår man inte ifrån varje elevs färdigheter. Den faktor att Mrs King valde att dra gränsen vid sex elever i stället för vid sju i grupperna för förstaklass gör att färre elever kan få hjälp i *RIP* samtidigt som de som går i programmet eventuellt får bättre språkutvecklingsmöjligheter då det är färre elever i gruppen. Eftersom programmet ändå inte är individanpassat är min uppfattning att det dock varit bättre att fler elever hade fått plats vid behov. Den faktor att eleverna inte fick veta sina resultat på testen ser jag som något negativt då eleverna på så sätt inte var medvetna om sina styrkor och eventuella svagheter.

6.2 Forskningen bakom *Early Reading Intervention* och *Soar to Success*

Faktorn att de två typer av läromedel i *Reading Intervention Program* som finns på Sherwood Elementary School är forskningsbaserade ser jag som något positivt eftersom undervisnings sättet är prövat och genomarbetat innan det används. Däremot fanns det inte så mycket information att få om forskningen. Vad det gäller *ERI* framgår det relativt tydligt i materialet vilken typ av forskning som har bedrivits samt hur denna har genomförts. Däremot saknas det utförlig information om hur de olika "försöksprogrammen" har tagits fram. Vidare får vi endast veta att eleverna lyckades hålla en bra utvecklingsnivå till år 2 men inte vad som hände sedan. Eftersom de fick ett bra stöd i början kan vi dock anta att elevernas språkutvecklingsnivå var fortsatt stabil. En annan viktig aspekt i sammanhanget är att ingen kan veta hur elevernas språkutveckling hade sett ut om de inte hade deltagit i programmet eftersom den typen av jämförande studie inte gjordes. Enligt mina undersökningar var informationen om forskningen bakom *Soar to Success* otydligare än den som gavs till *ERI*. Studien som låg till grund för *Soar to Success* hade utförts en bit tillbaka i tiden, år 1996-1997, och den utfördes i det första steget på elever som är äldre än de elever som använder programmet på Sherwood Elementary School. Vidare redogörs främst för *vad* forskarna kom fram till men inte lika mycket *hur* de kom fram till resultaten. Därmed är det svårt att dra en slutsats om huruvida det som de kom fram till är det bästa sättet att förebygga läs- och skrivsvårigheter.

Vidare är det som forskarna har kommit fram till i både *ERI* och i *Soar to Success* en generalisering av hur läs- och skrivsvårigheter förebyggs på mest effektivt sätt och det är således inte individanpassat. Alla elever som använder dessa läromedel ges samma undervisning i samma tempo. Att inte individanpassa undervisningen är en negativ aspekt

enligt Fridolfsson (2008). Min åsikt är att det kan vara en fara med att generalisera och därmed inte se eleverna som unika individer med unika egenskaper. En lösning på detta skulle kunna vara att använda sig av läromedlens innehåll och material men anpassa upplägg och tempo till elevernas behov.

Det tycks även, baserat på mina intervjuer och observationer, som att den undervisande läraren i *RIP* på skolan inte är insatt i den forskning som läromedlen grundar sig på. Hon tycks därmed inte ha kritiskt granskat läromedlen utan snarare accepterat dem och undervisningen så som den är. Detta ser jag som en antydning till att, så som det beskrevs i början av denna uppsats, verksamma lärare har svårt att ta till sig forskningen. En annan förklaring kan vara att informationen om forskningen var bristfällig. (Fridolfsson, 2008)

Avsaknaden av information kring forskningen kan tyda på att det finns brister i forskningen som upphovsmännen till läromedlen vill mörka i sin marknadsföring eller att de helt enkelt har valt att inte redogöra för forskningen i så hög utsträckning. Det bristfälliga forskningsunderlaget får mig att tvivla på att deras undervisningsupplägg är det bästa sättet att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Grundat i det som framkommer i informationen om forskningen använder forskarna dock de faktorer som de har kommit fram till i forskningen i undervisningsupplägget.

6.3 Reading Intervention Program i praktiken

Genom mina observationer och intervjuer fick jag både se hur *Reading Intervention Program* fungerar i praktiken samt höra lärares beskrivningar och åsikter om programmet. Nedan kommer jag att diskutera kring läromedlens lektionsupplägg samt organisationen och resursfördelningen kring *RIP*.

6.3.1 Lektionsupplägg

Det är tydligt att *ERI* och *Soar to Success* utgår ifrån vad jag i litteraturgenomgången och teorianknytningen beskriver som ett bottom up-perspektiv eftersom man utgår från delarna för att bilda en helhet. Den läs- och skrivinlärningsmetod som överensstämmer med lektionsupplägget i *RIP* är *Phonics*. I *ERI* går sektionerna från bokstavsnamn och bokstavsljud till läsning av meningar. På liknande sätt fungerar det i *Soar to Success* där avkodningen ska fungera innan olika lässtrategier lärs in för att förstå det man läser. I kombination med den ordinarie undervisningen får eleverna testa på en blandning av olika metoder då de där jobbade mycket med intresseväckande och fantasifulle böcker. Denna kombination tror jag kan vara gynnsam för språkutvecklingen. Om eleverna endast hade fått ta del av den typ av språkundervisning som ingick i *RIP* skulle det finnas en risk att de inte skulle få någon insikt i vad olika typer av texter har att erbjuda mer än att de innehåller bokstäver som representerar olika ljud. Brist på läsintresse kan hämma elevernas språkutveckling längre fram i skolgången och livet. Vidare är det bra att mycket fokus läggs på avkodning vid början av läs- och skrivutvecklingen eftersom många forskare anser att det är avgörande för att minska antalet elever med läs- och skrivsvårigheter. En del av eleverna är dock antagligen vad Ahlén (2003) kategoriserar som lässvaga läsare och behöver därmed hjälp med förståelsen av det lästa och det får eleverna genom *Soar to Success* och de olika lässtrategier som används där. (Fridolfsson, 2008; Fylking, 2003)

Eftersom varje lektion är uppbyggd på liknande sätt i både *ERI* och *Soar to Success* blir eleverna trygga med vad de har att förvänta sig och vad som förväntas av dem. Det kan tyckas tjatigt att göra samma sak om och om igen men den repetitiva aspekten kan vara nödvändig för att ge fler elever chans att hänga med och förstå om de inte har förstått första gången. En negativ aspekt är dock att ingen hänsyn tas till om en elev har missat en lektion eller av andra skäl inte förstår eller hänger med. Det snabba tempot under varje lektion gör att det inte kan tas någon sådan hänsyn. I *Soar to Success* ska en bok genomarbetas under fem dagar och nästkommande skolvecka är det dags för en ny bok – eftersom lärarhandledningen säger så. Denna planering är jag kritisk till då jag menar att pedagogen själv bör få kunna anpassa sin undervisning efter sina elever och deras behov. Vidare tror jag att det hade varit bättre om läraren hade kunnat välja böcker till undervisningen då hon bättre känner till elevernas intressen och vad de kan identifiera sig med. Däremot är böckernas utformning intresseväckande och de kan därmed öka chansen för att eleverna ska vilja läsa boken. Det var dock synd att eleverna inte alltid fick läsa klart sina böcker när de fick läsa böcker som de hade jobbat med tidigare. Stressen kring detta inledande moment gjorde enligt min uppfattning att det var svårt för eleverna att ta till sig innehållet i böckerna.

Turordningen att läraren skulle prata först, sedan läraren och eleverna tillsammans och till sist bara eleverna har både för- och nackdelar. Fördelen med att läraren pratade först var att hon kunde använda en melodi som eleverna kunde härma och förhoppningsvis gjorde det att de lärde sig lättare. Nackdelen med detta var dock att eleverna inte fick någon möjlighet att själv försöka säga rätt från början.

En oerhört viktig aspekt att ta upp är jämförelsen med det sociokulturella perspektivet där interaktionen spelar en stor roll. I *RIP* sker undervisningen helt och hållet på lärarens villkor och vad hon är ombedd att säga enligt lärarhandledningen. I och med det ”manus” som läraren följer upplevs inte heller undervisningen som autentisk eller satt i ett sammanhang. I och med den ickenaturliga kommunikationen mellan läraren och eleverna samt avsaknaden av samarbete sinsemellan eleverna är det tydligt att läromedlen inte utgår ifrån en sociokulturell teori. Däremot kunde jag se många faktorer som hör till det sociokulturella perspektivet i den ordinarie undervisningen där lärarna ofta tycktes utgå ifrån eleverna. Avsaknaden av det sociokulturella perspektivet kan eventuellt göra att eleverna har svårare att ta till sig undervisningen då det är svårare att se sammanhanget i det som de ska lära sig om det inte sker någon autentisk interaktion. (Dysthe, 2003)

6.3.2 Organisation och resursfördelning i samband med *Reading Intervention Program*

Den faktor att elever som går i *RIP* får riktad språkundervisning i 30 minuter om dagen ser jag som en positiv aspekt. För att utveckling ska kunna ske krävs det att eleverna hjälps varje dag och inte bara ett par dagar i veckan, enligt Fridolfsson (2008). Den undervisning som erbjuds är även mycket effektiv i fråga om lektionsinnehåll och tempo och den skiljer sig från elevernas ordinarie undervisning. Som jag har varit inne på tidigare är det inte självklart att det höga tempot och effektiviteten gynnar alla elever men forskare bakom läromedlen menar att effektivitet krävs för att utveckling ska ske.

Att ha möjligheten att ha en lärarresurs såsom Mrs King som kan undervisa elever varje dag är en viktig resursprioritering. Hur stor roll Mrs King i sin lärarroll spelade för elevernas språkutveckling är det dock svårt att svara på. Mina undersökningar visar att *RIP* har ett så

pass tydligt upplägg att lärarens roll inte är avgörande. Det gavs knappt någon tid för Mrs King att skapa relationer med sina elever under lektionstid och det gjorde att hon inte uppfattades som personlig i samma utsträckning som en vanlig lärare må ha gjort. Däremot upplevdes Mrs King engagerad när hon undervisade och som det framgår i mitt resultat lade hon till och anpassade vissa moment i undervisningen. Eleverna kunde även känna sig trygga med att ha samma lärare och Mrs King blev mer säker på undervisningssättet ju längre hon jobbade. Om hon inte hade följt elevernas utveckling hade hon inte kunnat se och därmed berömma deras framsteg. Mrs Kings roll som lärare i *RIP* var alltså inte avgörande men den faktorn att hon undervisade alla elever i *RIP* hade förmodligen en positiv inverkan. (Fridolfsson, 2008)

De elever som deltog i *RIP* gjorde det med anledning av att de tillhörde de som fick lägst poäng på de prov som genomfördes. När en elev deltog i *RIP* fick de frågå sin ordinarie undervisning 30 minuter varje dag. Detta visar på ett exempel av det dilemma som Persson (2007) beskriver. I och med denna lösning exkluderas eleverna på grund av sin kunskapsnivå och därmed ses de som avvikande från den ordinarie undervisningen. Att bli utpekad som avvikande från normen på grund av lägre kunskapsnivå i så unga år kan sätta spår hos människor som försämrar självförtroendet men det behöver inte ha negativ påverkan på självförtroendet att bli exkluderad på det sättet som eleverna i *RIP* blir. I mina intervjuer framkom det att eftersom eleverna fick hjälp och stöd i *RIP* fick en del av dem sedan en mer naturlig plats i den ordinarie klassen då de kände att de hängde med och kunde svara på frågor. Vidare var förhoppningen att fler elever skulle slippa få specialpedagogisk hjälp tack vare *RIP* och därmed slippa att bli exkluderade längre fram i skolgången. Det är dock självklart omöjligt att svara på hur varje elevs självförtroende, och därmed möjlighet till fortsatt utveckling, påverkades av att vara med i *RIP*. (Persson, 2007)

I mina undersökningar fick jag inte fram någon siffra på hur mycket det kostar att använda *RIP* på Sherwood Elementary School. Enligt Mrs King hade det dock varit svårt för skolan att påbörja programmet under den tid som jag var där då budgeten hade stramats åt ordentligt under det senaste året. Däremot är det tydligt att rektorn på skolan hade en strävan efter ett långsiktigt perspektiv när de införde programmet då målsättningen var att färre elever skulle behöva få specialpedagogisk hjälp längre fram i sin skolgång. Detta ser jag som en viktig och modig insats då min uppfattning är att allt för många skolor tänker kortsiktigt när de fördelar och prioriterar sina resurser.

6.4 Tycks *RIP* fylla sitt syfte?

Syftet med *Reading Intervention Program* är att förebygga läs- och skrivsvårigheter så att färre elever behöver få specialpedagogisk hjälp längre fram i sin skolgång. Eftersom jag inte har undersökt enskilda elevers språkutveckling och eftersom jag endast närvarade på skolan i tre veckor går det inte att ge ett säkert och entydigt svar på huruvida *RIP* förebygger läs- och skrivsvårigheter. Däremot kan jag försöka svara på huruvida *RIP* tycks förebygga läs- och skrivsvårigheter.

Till att börja med visar forskningsresultaten i *ERI* att deras upplägg gynnar språkutvecklingen i förhållande till jämförande upplägg. Där framkom det att effektiv undervisning var att föredra för att nå bra resultat och dessutom låg tonvikten på avkodning. Vikten av avkodningens betydelse för fortsatt läs- och skrivutveckling betonas av forskare som det hänvisas till i denna uppsats. Vidare var mina intervjupersoner eniga om att de såg framsteg

hos de elever som gick i *RIP*. Tack vare den tydliga dokumentationen genom Aimsweb blev det också tydligt om en elev *inte* visade progression och därmed utreddes elevens svårigheter vidare. (Lundberg, 2006)

Som det framgår i teorianknytningen anser många forskare att förmågan att avkoda är grundläggande för att läs- och skrivfärdigheter ska kunna utvecklas. Ur det perspektivet tycker jag att både *ERI* och *Soar to Success* har en viktig utgångspunkt. I förskoleklass repeteras bokstavsljud och bokstavsnamn för att sedan successivt utvecklas till läsning av kortare böcker i förstaklass. På detta sätt tror jag att man tidigt kan fånga upp elever som av olika skäl har hamnat efter i sin läs- och skrivutveckling och att de lär sig koppla samman den alfabetiska skriften med ljud. Vidare erbjuds eleverna i de klasser som jag observerade ”mer levande” undervisning i sina ordinarie klasser och får därmed förhoppningsvis lusten att läsa och nyfikenhet för böcker där.

Den faktor att antalet skolor i distriktet som har *RIP* har ökat från 2 till 25 på två år tyder på att skolorna tror på att detta är det bästa sättet att jobba förebyggande mot läs- och skrivsvårigheter. Däremot är undervisningen, som jag tidigare har varit inne på, inte individanpassad och interaktion saknas. Dessa faktorer är viktiga enligt en del forskare och därför kan man fråga sig hur stor effekt avsaknaden av dessa får på elevernas lärande. Ökningen av antalet skolor har skett under bara två år och därmed kan ett långsiktigt perspektiv på elevernas läs- och skrivutveckling inte bevisas.

Sammanfattningsvis finns det alltså många tecken som tyder på att *Reading Intervention Program* uppfyller sitt syfte, det vill säga förebygger läs- och skrivsvårigheter. Däremot är undervisningen som bedrivs där inte individanpassad och det går emot bland annat Fridolfssons (2008) syn på vad som är gynnsamt för elevernas läs- och skrivutveckling. Något som jag är mycket positiv till i samband med *RIP* och som även forskningen stöttar är att stora resurser läggs på att försöka förebygga läs- och skrivsvårigheter tidigt i elevernas skolgång. Låt oss hoppas att den undervisning som de får där gynnar deras läs- och skrivutveckling en lång tid framöver.

6.5 Alternativa metoder

Som lärare är det avgörande att känna till och kunna hantera olika typer av läs- och skrivinlärningsmetoder. Vidare är det av stor vikt att kunna avväga vilken eller vilka metoder som passar bäst för varje elev och situation. Med den medvetenheten tror jag att läraren kan ha en betydande roll i elevernas läs- och skrivutveckling – även om det ställer stora krav på en lärare som arbetar så.

Som alternativ till *RIP* framhöll både Mrs Preston och Mrs Carol en typ av nivågruppering som skulle gälla för samtliga av skolans ämnen. Min uppfattning är dock att det är svårt att göra den typen av gruppering i så unga år. Vad skulle en sådan uppdelning kunna få för konsekvenser? Det är svåra frågor och därför tycker jag att det är bättre att undvika nivågruppering. Däremot tror jag att det hade kunnat fungera att ha en *RIP*-liknande undervisning som inslag i helklass i den ordinarie undervisningen i form av repetition av grundläggande faktorer i läs- och skrivutvecklingen. På så sätt skulle inga ekonomiska resurser behöva läggas på en enskild *RIP*-lärare och det skulle inte vara utpekande vilka elever som skulle behöva extra hjälp. En sådan lösning skulle dock kräva en anpassning av både upplägg och material och en risk finns att elever som har goda språkliga kunskaper

hämmas i sin utveckling. Viktigt är då att försöka individanpassa undervisningen i så hög utsträckning som möjligt så att alla elever gynnas, oavsett förutsättningar.

6.6 Pedagogiska konsekvenser

I och med detta examensarbete har jag fått vidgade kunskaper om läs- och skrivinlärning som jag kan ha användning av i min undervisning även för äldre elever. Att få insikt i hur vi lär oss att läsa och skriva samt vad som kan hjälpa de elever som har svårigheter med dessa färdigheter är grundläggande i min roll som lärare. Vikten av att sätta in rätt resurser i rätt tid, att inte vänta och se, stärker min motivation att arbeta med läs- och skrivinlärning. Alla elever har inte läs- och skrivsvårigheter av samma orsaker och de bör således inte hjälpas på samma sätt. Att kunna läsa och skriva är en demokratisk rättighet som alla elever i skolan har rätt att lära sig – oavsett förutsättningar.

Det finns mycket forskning kring läs- och skrivinlärning och läs- och skrivsvårigheter men skolorna och lärarna behöver hjälp och stöd med att ta till sig denna forskning. Forskningen visar bland annat att ju tidigare resurser sätts in, desto mindre mängd resurser behövs längre fram i elevernas skolgång. Det gynnar sig i längden att våga satsa på resurser ur ett långsiktigt perspektiv.

Vidare är det viktigt att vi i Sverige tar del av pedagogiska metoder och lösningar ifrån andra länder då vi kan lära oss mycket av det. Skolkulturer skiljer sig åt på olika platser även inom samma land och därför är det viktigt att pedagoger inte blir begränsade i det tänket som gäller på den arbetsplats de befinner sig. Med ett vidgat perspektiv kan för- och nackdelar vägas mot varandra och det leder till ett mer genomtänkt och begrundat resultat.

6.7 Förslag på fortsatt forskning

För att få svar på huruvida elevers språkutveckling gynnas genom att medverka i *RIP* skulle det vara önskvärt att undersöka deras resultat några år framåt i tiden. Däremot går det inte att svara på hur elevernas utvecklingskurva hade sett ut om de inte hade gått i programmet och därför hade en försöksgrupp behövts som inte är med i *RIP* trots att de från början har liknande svårigheter. Det svåra med denna typ av undersökning är dock att *RIP* är kompletterande – och därmed har den ordinarie undervisningen en stor betydelse. Det skulle även vara intressant att titta på alternativa lösningar till att avgöra vilka elever som bör gå i *RIP* istället för de enminutstest som genomfördes. Finns det någon annan rättvisande, effektiv lösning?

Vidare hade det varit intressant att göra en jämförande studie av läs- och skrivinlärning på en svensk och en internationell skola. Självklart bör man då vara medveten om att skolor sinsemellan, även inom samma land, kan skilja sig åt på många sätt. Ett annat alternativ är att undersöka hur datorn kan användas som hjälpmedel vid läs- och skrivinlärning eller att jämföra vikten mellan läsningens och skrivningens roll vid språkutvecklingen.

7. Referenser

Ahlén, Birgitta & Lundgren, Torbjörn (2003) Vem behöver lättlästa böcker och vad är en lättläst bok? I Norberg, I. *Läslust & lättläst – Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten* (s.190-199) . Lund: Författarna och Bibliotekstjänst

Blomqvist, Clarissa & Wood, Anki (2006) *Läs- och skrivinläring som fungerar*. Stockholm: Natur och Kultur

Borgström, Håkan (2006) *Den hemliga koden – Aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Druid Glentow, Birgit. (2006) *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.

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

Foresman, Scott (2003) *Early Reading Intervention, Part 1, Teacher's guide, Learning Letters and Sounds*. Pearson

Fridolfsson, Inger (2008) *Grunderna i läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur

Fylking (2003a) Om läs- och skrivutveckling. I Norberg, I. *Läslust & lättläst – Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten* (s.26-36). Lund: Författarna och Bibliotekstjänst

Fylking (2003b) Specifika läs- och skrivsvårigheter (dyslexi). I Norberg, I. *Läslust & lättläst – Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten* (s.200-205). Lund: Författarna och Bibliotekstjänst

Grek, Marcia L. *Florida Center for Reading Research – Scott Foresman Early Reading Intervention*.

Liberg, Caroline (2006) *Hur barn lär sig läsa och skriva* Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur

Lundberg, Ingvar (2006) *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur och Kultur

Lundgren, Torbjörn & Ohlis, Karin (2003) *Vad alla bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Förbundet FMLS

Mifflin, Houghton (2008) *Soar to Success*. Professional Development.

Persson, Bengt (2007) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber

Skolverket (2000) *Grundskolan – Kursplaner och betygsriterier*. Skolverket och Fritzes

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

Utbildningsdepartementet. (2003) *Lärboken - Läroplaner, Skollagen, Policydokument från Lärarnas Riksförbund*

8. Bilagor

Nedan följer de frågor som jag använde som underlag i mina intervjuer, den kontaktinformation som jag delgav mina intervjupersoner samt en lektionsöversikt som jag hänvisar till i arbetet.

8.1 Bilaga 1

Intervjufrågor till pedagoger i förskoleklass och förstaklass

How long have you been working as a teacher?

How long have you been working at this school?

Which grade do you teach?

How many students from your class are in the Reading Intervention Program?

Have you noticed any differences in their language development after they started in the program?

- Which differences?

What do you think about the Reading Intervention Program?

What do you think about the tests that decide whether a student should take part in the Reading Intervention Program or not?

Do you think that the Reading Intervention Program is the best way to prevent learning disabilities or do you have another way that you think would work better?

When it comes to language development, is any one of the skills *reading, writing, listening* and *speaking* considered as the most important?

- Which one?

- Why, why not?

Is any one of those skills considered least important?

- Which one?

- Why?

Do you have an idea which of these skills your students practise more than the others?

Are you pleased with your balance of teaching these four skills?

If not, how would you like it to be?

Do you teach with a specific educational theory? If so, which one?

Why do you use this theory?

Can you give examples of teaching situations based on this theory?

8.2 Bilaga 2

Intervjufrågor till den undervisande läraren i *Reading Intervention Program*

How long have you been working as a teacher?

How long have you been working at this school?

How long have you been working as a Reading Intervention teacher?

Why did you begin working as a Reading Intervention teacher?

What do you think about being a teacher in this program?

The program is explained as a research based program, in what ways is the program research based?

What do you think about the tests that decide whether a student should take part in the Reading Intervention Program or not?

Are there any skills out of *reading, writing, listening* and *speaking* that are more focused than other skills in the Reading Intervention Program?

- Do you know why?

- Are you pleased with how the Reading Intervention Program balances these skills?

- If so, why?

- If not, how come?

Does the Reading Intervention Program have a specific educational theory?

- If so, which one?

- Do you know why this theory is used?

- Can you give examples of teaching situations based on this theory?

When it comes to language development, is any one of the skills *reading*, *writing*, *listening* and *speaking* considered the most important?

- Which one?

- Why?

Is any one of those skills considered least important?

- Which one?

- Why?

8.3 Bilaga 3

My name is Carolina Sjölund and I am studying to become a teacher at the University of Gothenburg in Sweden. In my exam paper I focus on the Reading Intervention Program at your school.

You will be anonymous in my exam paper and if you want to read the print of this interview you are welcome to ask for it. If you regret your participation you have the right to contact me and ask me to leave out the information that you have given me.

My e-mail address: carrk1@hotmail.com

My home phone number: 004631402433

My cell phone number: 0046709540813

8.4 Bilaga 4

Lektionsöversikt

Family

	<i>Lektion 1</i>	<i>Lektion 2</i>	<i>Lektion 3</i>	<i>Lektion 4</i>	<i>Lektion 5</i>
Revisiting (5 minuter)	Läs tidigare lästa böcker	Läs tidigare lästa böcker	Läs tidigare lästa böcker	Läs tidigare lästa böcker	Läs tidigare lästa böcker
<i>Fluency</i>	Informell bedömning	Informell bedömning	Informell bedömning	Informell bedömning	Informell bedömning
Undervisning (10-15 minuter)	<i>Phonemic Awareness:</i> förena fonem	<i>Phonemic Awareness:</i> förena fonem	<i>Phonemic Awareness:</i> identifiera fonem	<i>Phonemic Awareness:</i> förena fonem	<i>Phonemic Awareness:</i> förena fonem
<i>Phonemic Awareness Phonics</i>	<i>Phonics:</i> konsonant-sammansätn. med <i>l</i>	<i>Phonics:</i> konsonant-sammansätn. med <i>l</i>	<i>Phonics:</i> Mer kons.-sammansätn. med <i>l</i>	<i>Phonics:</i> Mer kons.-sammansätn. med <i>l</i>	<i>Phonics:</i> Bilda ord
Högrekventa ord <i>Fluency</i>	Högrekventa ord och <i>fluency:</i> Nya ord <i>children, family father, mother</i>	Högrekventa ord och <i>fluency:</i> Ord i sammanhang <i>children family, father, mother</i>	Högrekventa ord och <i>fluency:</i> Nya ord <i>come, love people, picture, your</i>	Högrekventa ord och <i>fluency:</i> Ord i sammanhang <i>come, love people, picture, your</i>	Högrekventa ord och <i>fluency:</i> Skriv ord från diktamen
Läsning (10-15 minuter)	Läs: Words to Know	Läs: Words to Know	Läs: Words to Know	Läs: Words to Know	Läs <i>Family Jobs</i> och <i>Family Fun</i> igen
Muntligt språk/ Ordförråd <i>Fluency</i>	Visa hur man förutspår	Repetera <i>Family Jobs</i>	Introducera <i>Family Fun</i>	Repetera <i>Family Fun</i>	
	Introducera <i>Family Jobs</i>	Självständig läsning	Läs tillsammans	Självständig läsning	
	Läs tillsammans				
Responding (5 minuter)	Berättelse-diskussion	Använd sammanfattn.	Berättelse-diskussion	Använd <i>Clarify/Phonics</i> och frågor	Berättelse-diskussion
Förståelse					
Muntligt språk/ Ordförråd	Visa hur man sammanfattar	Öva på aktivitet	Visa hur man <i>Clarify/Phonics</i> och frågor Öva på aktivitet	Öva på aktivitet	Strategi-diskussion Öva på aktiv.