



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Hur får vi elever att läsa med flyt?

*Åtta specialpedagogers/speciallärares  
uppfattningar om läsflyt*

**Ingela Andersson och Pernilla Bogren**

---

Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2012  
Handledare: Eva Myrberg  
Examinator: Birgitta Kullberg  
Rapport nr: VT12-IPS-04 SLP600

# Abstract

Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Vt 2012  
Handledare: Eva Myrberg  
Examinator: Birgitta Kullberg  
Rapport nr: VT12-IPS-04 SLP600  
Nyckelord: läsflyt, avkodning, fonologisk medvetenhet, prosodi

---

## Syfte:

Syftet med denna studie är att undersöka hur åtta specialpedagoger/speciallärare arbetar med elever som inte nått kunskapskravet att läsa med flyt i år 3.

## Teori:

Studien är inspirerad av en hermeneutisk ansats. Inom hermeneutiken handlar det om att tolka och förstå. Det är av vikt att medvetandegöra forskarens förförståelse vid tolkning av resultatet. För att få en förståelse för helheten krävs en förståelse av delarna, som i sin tur krävs för en förståelse av helheten.

## Metod:

Detta är en kvalitativ studie med intervjuer som redskap, som har gjorts på åtta specialpedagoger/speciallärare i två kommuner i södra Sverige. Samtliga intervjuer spelades in på Mp3-spelare eller kassettband. Därefter analyserades ljudupptagningen och relevanta utsagor transkriberades.

## Resultat:

Resultatet i denna studie visar att informanterna anser att läsflyt är en komplex förmåga. Betydelsen av den automatiserade avkodningen samstämmer alla informanter kring. Därefter nämns elevens mognadsgrad, prosodin och elevens fonologiska medvetenhet som betydelsebärande faktorer. Samtliga specialpedagoger/speciallärare arbetar helt eller delvis utifrån en eller flera etablerade metoder för att främja läsflyt. Det som belyses är intensivperioder av läsning, där fokus ligger på att eleven skall läsa snabbt och förbättra korrektheten av avkodningen på tid. Dessutom behöver eleven ges mycket lästid. Att göra tidig upptäckt av elever som behöver särskilt stöd belyses också av informanterna. Vid behov ges då stöd i form av intensivträning samt att kompensatoriska hjälpmedel kan introduceras. Om ett fortsatt behov kvarstår görs ytterligare utredning. Ett önskemål som samtliga informanter framhöll var behovet av djupare kunskap kring läsning hos alla verksamma pedagoger. Dessutom framkom önskemål om att hemmet i högre grad skall stimulera till mer läsning genom att vara förebild av en läsande miljö. I studien går det dessutom att uttolka tidsaspekt som ett centralt tema. Informanterna lyfter bland annat att läsflytet kan variera över tid, behovet av att använda en tidseffektiv metod, vikten av tidig upptäckt samt att ge elever lästid.

# Förord

Vi vill framföra vårt varma tack till de informanter som frikostigt har delat med sig av sin tid och sina upplevelser. Studien hade aldrig blivit av om inte specialpedagoger/speciallärare så villigt delat med sig av sina tankar.

Vi vill även tacka vår handledare Eva Myrberg som hjälpt till och lyft oss i vårt vetenskapliga tänkande och så generöst delat med sig av sina kunskaper. Med hennes värdefulla hjälp har detta arbete kunnat komma till stånd. Tack även för din snabba och värdefulla respons.

Ett stort tack och en varm tanke går även till våra underbara familjer som stöttat oss under våren då mycket tid har lagts på skrivandet av denna uppsats.

Vi var två som skrev den här uppsatsen. Under skrivandets gång har det varit nyttigt och fruktbart att gemensamt kunna föra diskussioner och tolka resultaten. Vi har arbetat tillsammans men har gjort följande uppdelning. Pernilla ansvarar för inledning. Därpå följer teoriansknytning där Pernilla ansvarar för 2.1-2.3 och Ingela ansvarar för 2.4-2.6. Metodkapitlet ansvarar vi för gemensamt. Vi har båda varit aktiva med datainsamlingen och i bearbetningen av denna. Vi har arbetat tillsammans med resultatredovisning, diskussion och slutsatser. Det gemensamma arbetet innebär att vi båda var och en enskilt kan ansvara för hela rapportens innehåll.

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Litteraturgenomgång</b> .....	<b>4</b>
2.1 Styrdokument.....	4
2.2 Läsförmåga .....	5
2.3 Läs- och skrivutvecklingen.....	6
2.4 Läsflyt.....	7
2.5 Läs- och skrivsvårigheter .....	9
2.5.1 Allmänna läs- och skrivsvårigheter .....	9
2.5.2 Specifika läs- och skrivsvårigheter.....	11
2.6 Didaktiska, frekventa metoder .....	13
2.6.1 Rydaholmsmetoden .....	13
2.6.2 Bravkod.....	13
2.6.3 Upprepad läsning.....	13
2.6.4 Datorprogram .....	14
2.6.5 Kompensatoriska hjälpmedel .....	14
2.7 Sammanfattning .....	16
<b>3 Syfte</b> .....	<b>17</b>
<b>4 Metod</b> .....	<b>18</b>
4.1 Forskningsansats .....	18
4.2 Intervju som forskningsredskap.....	18
4.3 Urval och urvalsgrupp.....	19
4.4 Genomförande .....	20
4.4.1 Provintervju.....	20
4.4.2 Intervjuernas genomförande.....	20
4.5 Bearbetning och analys .....	20
4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	21
4.7 Etik.....	21
<b>5. Resultat</b> .....	<b>23</b>
5.1 Definition av läsflyt.....	23
5.2 Metoder för att främja läsflyt.....	25
5.3 Insatser för elever som inte nått målet läsa med flyt år 3 och insatsernas utvärdering.....	29
5.4 Önskemål kring arbetet med läsflyt .....	32
5.5 Studiens huvudresultat .....	34
<b>6 Diskussion</b> .....	<b>36</b>
6.1 Metoddiskussion .....	36
6.2 Resultatdiskussion.....	37
6.3 Specialpedagogiska implikationer .....	40
6.4 Förslag till vidare forskning .....	40
<b>Referenslista</b> .....	<b>41</b>
<b>Bilaga 1</b> .....	

# 1 Inledning

Det som nämns först i kunskapskraven för både årskurs 3 och årskurs 6 är att eleverna ska kunna läsa med flyt. Även i nationella provet för årskurs 3 finns det med som ett delmoment. Alla elever har dock inte fått ett läsflyt på våren i årskurs 3 och blir underkända på det momentet i nationella provet och i de skriftliga bedömningarna.

När vi har tittat på åtgärdsprogram på våra egna arbetsplatser är ett av de vanligaste målen för elever i årskurs 3 och 4, att kunna läsa med flyt. Myrberg (2007b) menar, att läs- och skrivproblem uppkommer i form av bristande läsflyt, som inte visat sig innan i årskurs 3 och 4, då eleverna möter mer avancerade texter.

Eleven ska tillägna sig tre övergripande färdigheter i skolan, läsa, skriva och räkna. Att skapa förutsättningar för att elever lär sig läsa och skriva, är en av skolans allra viktigaste uppgifter. Inläringen i skolan bygger på att eleven kan läsa och skriva.

I Lgr 11 (Skolverket, 2011) står det, beträffande syftet med läsningen att eleverna ska: ”ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att – läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften”(s. 222). Vidare anges i kunskapskraven för godtagbara kunskaper i läsning i slutet av årskurs 3, att:

Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter (s. 227).

Kunskapskraven för det lägst godkända betyget E i läsning i slutet av årskurs 6 är följande:

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med **flyt** genom att använda lässtrategier på ett **i huvudsak fungerande** sätt. Genom att göra **enkla, kronologiska** sammanfattningar av olika texters innehåll och kommentera centrala delar med **viss** koppling till sammanhanget visar eleven **grundläggande** läsförståelse. Dessutom kan eleven, utifrån egna erfarenheter, tolka och föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk samt på ett **enkelt** sätt beskriva sin upplevelse av läsningen (s. 228).

I det informationssamhälle vi lever i finns en överhängande risk att den som inte är en god läsare hamnar utanför och de flesta arbeten kräver en god läsfärdighet. Skriftspråket tillskrivs en allt större betydelse i både samhälls- och arbetslivet. Merparten av dagens arbeten innefattar fortbildningar och kurser och för att tillägna sig innehållet i kursen behövs en kunskap om att självständigt kunna läsa och förstå texter och litteratur (Lundberg, 2006; Myrberg, 2007a; Sterner och Lundberg, 2002).

Enligt Myrberg (2007a) har nästan fem procent av unga människor i åldern 20-25 år en begränsad läs- och skrivförmåga vilket resulterar i att de har en begränsad möjlighet att klara

av de allra enklaste läs- och skrivuppgifterna i vardagslivet. De här unga människorna ligger långt under godkändnivån i år nio. De har bland annat problem med att ur en mycket kort tidningsartikel leta reda på fakta och de är även stora läsundvikare. Denna grupp unga, som har stora läs- och skrivsvårigheter, är i större utsträckning än andra, drabbade av arbetslöshet.

Det finns många olika faktorer som påverkar elevers förmåga till att läsa. Något som har stor betydelse är föräldrars utbildning som har inverkan på elevers läsförmåga och läsutveckling. Föräldrars utbildningsnivå påverkar det antal böcker som finns i hemmet och den påverkar även de tidiga läsaktiviteter som sker i hemmet, till exempel högläsning. Den tidiga läsningen bidrar positivt till elevers läsförmåga i årskurs 3. Föräldrar med utbildning skapar också förväntningar på barnet i högre grad och de har även en strävan att barnet ska lyckas i sin läsutveckling (Myrber och Rosén, 2009). Andra faktorer som har effekt på elevers skolresultat är lärartäthet, klasstorlek, lärarkompetens, det specialpedagogiska stödets utformning, boendesegregationen och framförallt socioekonomiska skillnader. Vad som ytterligare påverkar är den ökade tiden av datoranvändning hos barn, vilket har lett till att tiden som tillägnas läsning har minskat (Skolverket, 2009).

De här faktorerna har en påverkan på elevers läsförmåga, men kommer inte att behandlas vidare i denna studie, utan studiens fokus läggs på hur specialpedagoger/speciallärare definierar läsflyt, vilka metoder och insatser som används för att elever ska nå målet att läsa med flyt, hur de utvärderas samt vilka önskemål specialpedagoger/speciallärare har kring arbetet med läsflyt.



## 2 Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången börjar med vad styrdokumentet säger om läsflyt och elever i behov av särskilt stöd. Därpå följer tidigare forskning, som tar upp läsförmåga, läs- och skrivutveckling, läsflyt, läs- och skrivsvårigheter samt en redogörelse av frekventa didaktiska metoder.

### 2.1 Styrdokument

Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010) är tydlig med, att där det framkommer, till exempel genom resultat på de nationella proven, att en elev inte når de kunskapskrav som minst ska nås, ska den eleven få sitt särskilda behov utrett. Eleven ska också få ett stöd om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd. Det står även att: "...det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås." (3 kap, 10§). Samt att det särskilda stödet: "...får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning" (3 kap, 7§).

I Skolförordningen (Utbildningsdepartementet, 2011) står det följande: "Eleverna ska genom strukturerad undervisning ges ett kontinuerligt och aktivt lärarstöd i den omfattning som behövs för att skapa förutsättningar för att eleverna når de kunskapskrav som minst ska uppnås och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningen." (5 kap, 2§). I övrigt hänvisas till Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010) angående bestämmelser om allmänt särskilt stöd i grundskolan.

Även i Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Skolverket, 2011) är det inskrivet att skolans ansvar är att se till att alla elever tar del av och utvecklar sådana kunskaper vilka är en förutsättning för att kunna fungera som samhällsmedborgare. Skolan ska vara en god miljö för utveckling och lärande och ta hänsyn och anpassa undervisningen efter elevers olika förutsättningar och behov. "Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter" (s. 10). Alla som arbetar inom skolan ska uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd och skolan ska ta ett speciellt ansvar för elever som har svårt att nå kunskapskraven. Undervisningen kan utformas olika för enskilda elever eftersom elever kan nå målen på skilda sätt.

Åtgärdsprogrammets syfte är att verka för att elevers behov av särskilt stöd tillgodoses. De ska också vara ett verktyg för personal att utforma den pedagogiska verksamheten kring elever i behov av särskilt stöd. Åtgärdsprogrammen ska också ses som ett skriftligt dokument som ger en sammanställning över de åtgärder som ska genomföras. I första hand ska undervisningen ses över för att kunna tillgodose olika elevers behov. Pedagoger i skolan bör därför ha en bred kunskap om olika pedagogiska metoder för att kunna möta varje enskild individ. Genom att hela tiden erfara vad som bidrar till god måluppfyllelse samt utvärdera och reflektera över åtgärdsprogrammen kan skolan komma långt i sitt arbete med elever i behov av särskilt stöd. "Åtgärder som visat sig framgångsrika i vissa sammanhang kan göras till utgångspunkt för personalens gemensamma tillvägagångssätt" (Skolverket, 2008, s. 9).



## 2.2 Läsförmåga

Vårt svenska språk är ett alfabetiskt skriftspråk som bygger på principen att varje bokstav/bokstavskombination motsvaras av ett ljud. Vi har 29 grafem (bokstäver) i vårt skriftspråk. De flesta av dem har ett eget betydelseskiljande ljud, så kallat fonem. Det finns dock en del avvikelser och svenska språket kallas därför för ett relativt ljudenligt skriftspråk. Det finns en svårighet i att lära sig läsa med ett sådant språk då det krävs att kunna uppmärksamma sitt eget talade språk och att kunna identifiera de enskilda språkljuden i talet. Finska, tyska och turkiska anses därför enklare att lära sig då det där finns ett större samband mellan ljud och bokstav medan engelska och danska anses svårare att lära sig eftersom det språket har färre kopplingar mellan ljud och bokstav. För att lära sig läsa och skriva på svenska är det dock inte tillräckligt att kunna identifiera fonem. Vi behöver också kunna identifiera de så kallade morfemen, språkets minsta betydelsebärande delar. Varje morfem har en självständig betydelse och går inte att dela upp i mindre morfem. Även om morfemens uttal ändras på grund av böjningar av ord så stavas morfemen på samma sätt. Vidare behöver läsaren också få minnesbilder av bokstavsmönster för att snabbt och korrekt kunna känna igen ord, så kallad ortografisk kunskap. Det innebär att vissa bokstavsföljder blir välkända hos läsaren så orden kan identifieras snabbt. När de skrivna orden sedan enkelt känns igen kan läsaren avkoda. Vanligtvis kan man då både uttala ordet och förstå vad det betyder. Automatiserad avkodning sker när orden känns igen utan att det krävs någon större uppmärksamhet kring orden av läsaren (Taube, 2007a ; Elbro, 2004).

Lundberg (2010) anser att läsförmåga kan vara svårt att definiera. Läsning som aktivitet kan till exempel innebära att text läses på etiketten till en förpackning, att läsa en annons eller att läsa en statlig utredning. Ett barns läsfärdighet kan innebära kunskapen att läsa en berättelse och förstå händelseförloppet. Innebörden av läsförmågan definierar Lundberg som: "*Läsning som en tolkning av skriften som språk*" (s. 10). Taube (2007b) definierar läsförmågan som: "Att få ut betydelsen av ett tryckt eller skrivet budskap" (s. 58). Läsningen omfattar då två olika processer nämligen avkodning och förståelse. Det kan uttryckas som följande:  $Läsning = Avkodning \times Förståelse$ . För att få till stånd en läsning där läsaren har uppfattat budskapet med en text, är de båda processerna beroende av varandra och ingen av processerna kan uteslutas. Om en av processerna saknas, kan det inte komma till stånd någon läsning. Liberg (2006) beskriver vad läsning är utifrån ett socialinteraktionistiskt perspektiv. Grundläggande för detta perspektiv är att språket utvecklas och växer fram i ett samspel med andra människor. Vidare menar Liberg att läsförmågan skall ses ur ett viktigt förhållande mellan tal och skrift. Skriftens redskap skall kunna användas i många olika sammanhang och för en mängd olika syften och ämnen, då utvecklas läsförmågan.

Om förståelsen saknas blir det bara ett rabblande av ord, om däremot läsaren inte kan avkoda, kan han heller inte läsa texten. När en text avkodas görs en identifikation av det skrivna ordet. Avkodningen leder till att bokstäver omtolkas till ljud och dessa ljud tillsammans bildar ett ord. Ordet tolkas i sin generella betydelse, uttal och dess grammatiska egenskaper. När ett ord är avkodat kan läsaren både uttala och känna igen dess betydelse. Vid förståelsen får läsaren kännedom av ordets betydelse i textsammanhanget. Förståelsen bygger inte enbart på att läsaren har avkodat ordet rätt och att avkodningen har automatiserats. Andra viktiga faktorer, som bidrar till förståelsen av en text, är ett gott ordförråd, meningsbyggnad, att orden är välkända för läsaren, att läsaren har en omvärldskunskap och att läsaren har en förmåga att knyta an till sin omvärldskunskap, sina egna upplevelser och erfarenheter och genom dem göra tolkningar och dra slutsatser av texten (Elbro, 2004; Høien och Lundberg, 1999).

Taube (2007b) menar också, att läsarens egna aktiva roll behövs under läsningen. Man kan ställa sig frågan om läsaren använder sig av olika strategier med hänsyn till textens natur, eller om läsaren är medveten om vad läsandet skall leda till och hur resultatet skall redovisas. Avkodning är något som bara sker vid läsning, man avkodar en text. Det är läsningens tekniska sida. Förståelse däremot är inte bara förbehållet läsningen, den äger även rum när man lyssnar till ett meddelande. Förståelsen är en språklig-kognitiv sida av läsningen som gör att läsaren hittar en mening i texten.

Läsförmåga kan indelas i flera faser som närmare beskrivs i följande stycke.

## 2.3 Läs- och skrivutvecklingen

Läs- och skrivutvecklingen, med hänsyn till ordavkodningen, kan enligt Lundberg (2010) delas in i fyra olika faser. Dessa faser följer på varandra och det kan vara svårt att urskilja hur länge varje fas varar och det kan finnas en flytande gräns när en fas slutar och en annan tar vid. Barn är individer med olika förmågor att inhämta och befästa kunskap. Läsutvecklingen är också individrelaterad och ser olika ut för alla barn. Vissa barn stannar längre i en fas och vissa barn kan till och med hoppa över en fas i läsutvecklingen. När barnets läsning inte är automatiserad behövs hjälp från barnets omgivning, men ju mer läsningen automatiseras, desto självständigare blir barnet i sin läsning.

Den första fasen kallas för pseudoläsning och i denna fas kan barnet avläsa vad som står på mat, affärsskyltar och böcker som de har stor erfarenhet av. De läser inte, menar Rygvold (2001), utan de läser omgivningen runt ordet istället.

Därpå följer en logografisk läsning, som innebär att barnet känner igen ord som en bild, den alfabetiska koden är ännu inte knäckt. Barnet har inte tillräcklig kunskap om sambandet fonem-grafem eller tillräcklig bokstavskunskap. I denna fas har barnet blivit mer uppmärksam på att skriften och läsningen härrör från själva ordet enligt Rygvold (2001).

Efter den logografiska läsningen följer den alfabetiska fonologiska läsningen. Vid denna fas har den alfabetiska koden knäckts och barnet kan dela upp ordet i grafem och av grafem kan man göra ord. De förstår sambandet mellan bokstaven och bokstavens ljud. Barnet kan namnet och känner till formen på bokstäverna. Nu kan barnet läsa en okänd text. Läsningen är i början av denna fas långsam och osäker. När barnet avkodar texten sker det genom ljudning och barnet försöker att få ett sammanhang i sin text. I denna fas behövs kontinuerlig övning för att avkodningen skall bli mer automatiserad och här sker avkodningen genom ljudning av bokstäverna.

I den sista fasen, den ortografiska läsningen, avkodas orden direkt och omedvetet. Därmed har avkodningen automatiserats. Nu frigörs tankesstrukturer och tankeresurser så att det blir möjligt för läsaren att tolka meningen med texten. Barnet har nu tillägnat sig en kunskap om ordets delar, det vill säga kunskapen om ordets böjning och kunskap om sammansatta ord.

Dessa fyra faser är grundläggande inom läsutvecklingen och Rygvold (2001) påpekar, att det finns en svaghet, att den fortsatta läsutvecklingen inte diskuteras. Ytterligare två faser kan urskiljas vilka handlar om hur läsarens förhållningssätt till textens innehåll kan bli mer effektiv, varierat och nyanserat. Den ena fasen benämns som den kritiska fasen, där läsaren kritiskt bedömer, jämför och letar efter ytterligare information som texten kan ge till läsaren och därefter tar läsaren ställning till textens trovärdighet. Därpå följer den kreativa läsningen,

där läsaren genom att bedöma och tolka texten ser en möjlighet till egen utveckling och där idéer och slutsatser kan utvecklas till att användas i andra sammanhang.

Läsutvecklingen med fokus på ordavkodning har samma förlopp och avkodningsutvecklingen ser inte likadan ut för alla elever och det kan vara svårt att fastställa när en fas är slut och en annan tar vid. Det är fördelaktigt om man som läsare omväxlande kan läsa alfabetiskt på ovanliga ord och ortografiskt på vanliga ord, strategier som lärts in tidigare försvinner inte. Det kontextuella stödet för ordigenkänning är som störst när barnet befinner sig i de första faserna och tenderar att avta ju längre barnet kommer i sin läsutveckling. Den ortografiska läsningen sker när ett ord har etablerats som en ortografisk identitet i långtidsminnet. Detta sker när läsaren har läst ordet ett antal gånger (Høien och Lundberg, 1999; Rygvold, 2001).

När läsaren kan växla mellan alfabetiska och ortografiska strategier så uppnås vad man kallar för läsflyt, som närmare kommer att beskrivas i nästkommande avsnitt.

## 2.4 Läsflyt

Att ha läsflyt innebär att ha en utvecklad läs- och skrivförmåga. Flytet utvecklas när avkodningen automatiseras och fokus för eleven går från lästeknik till läsförståelse. För de flesta elever sker detta i årskurs 2. Myrberg (2007b) skriver: "Flytande läsning är ett uttryck för väl fungerande ordavkodning, men också en indikation på god läsförståelse" (s. 69). I årskurs 4 sägs det att eleverna ska gå från att "läsa för att lära sig läsa" till att "läsa för att lära" då texter blir mer omfattande och innehåller fler fackord. De flesta har också vid den här tidpunkten automatiserat sin avkodningsförmåga och kan därför ta till sig texter på ett annat sätt än tidigare. Många barn kommer in i den så kallade bokslukaråldern, då de känner en stor lust att läsa ofta och mycket. Gruppen av bokslukar barn har dock minskat, den uppskattas till cirka 20 %. Även i undersökningen PIRLS (Progress in Reading Literacy Study), 2001 och 2006 visas det på, att andelen starka läsare bland de svenska 10-åringarna har sjunkit och att gruppen svaga läsare har ökat. Dessutom uppfattas barn idag ha en mer negativ attityd till läsning och läser allt mindre på sin fritid (Anderberg, Daneliu och Nordheden, (2010).

När nyare forskning betonade läsförståelsen fick nybörjarundervisningen med avkodning och ordigenkänning stå tillbaka för undervisning om läsförståelsestrategier, skriver Reynolds (2001). Reynolds betonar, att det krävs att teorier om grundläggande läsprocesser och teorier om läsförståelse måste ses i ett sambandsperspektiv för att få hela bilden av läsprocessen. Reynolds skriver vidare att:

Skickliga läsare använder sofistikerade strategier för att processa text och metakognitiva strategier på en högre nivå eftersom deras mer automatiserade, uppmärksamhetseffektiva avkodningsfärdigheter tillsammans med förståelseförmågan på låg nivå sparar in tillräckliga uppmärksamhetsresurser för att tillåta dem att göra så (s. 6).

Läsflyt kan definieras som ordigenkänning, korrekthet och läshastighet. Den automatiska avkodningen är en förutsättning för att få flyt i läsningen. Ordigenkänningen behöver utvecklas och befästas. När den sker fort utan fel och utan att läsaren behöver anstränga sig är den automatiserad. Alla ord, både ljudenliga, ljudstridiga och låneord kan automatiseras. Direktläsning är ett annat ord för automatiserad ordavkodning. Det är inget som läsaren medvetet kan välja utan inträffar om läsaren uppfattar ordet inom en sekund efter att det presenterats. Skickliga läsare avläser ord direkt utan att behöva ta medvetna tankeprocesser i

anspråk och fokusering kan ske på läsförståelsen. Förmågan att snabbt känna igen ord, leder dock inte automatiskt till läsflyt och är inte heller det slutgiltiga steget i läsundervisningen. Läsflyt innebär även att kunna läsa en sammanhängande text felfritt och med rätt satsmelodi för att kunna göra en text levande. En god hastighet på läsningen krävs också. Att få flyt i texten sker inte automatiskt utan är beroende av hur välkända orden är för läsaren, vilken text som läses och hur mycket läsaren har övat. Läsflytet är av stor betydelse för läsförståelsen och de elever som inte utvecklar ett gott läsflyt, kommer troligtvis även i fortsättningen att mödosamt och långsamt ta sig igenom en text (Samuels, 1997; Lundberg och Herrlin, 2005; NICHD, 2000; Taube, 2007a).

Att ha ett gott läsflyt innebär att läsa med en god hastighet och en korrekt ordigenkänning och att läsa med prosodi, det vill säga att behärska betoning, pausering, intonation, tempo och rytm. När eleven läser med flyt innebär det att orden identifieras samtidigt som läsförståelse sker (Lundberg och Herrlin, 2005; Kuhn och Stahl 2003; Snow, Griffin och Burns, 2005). Kuhn och Stahl (2003) framhåller två huvudteorier om flyt i läsning. Den ena handlar om prosodins roll för läsförståelse och den andra är automatiseringsteorin. Automatiseringsteorin innebär, att ju större uppmärksamhet som läggs på avkodningen, ju mindre uppmärksamhet blir tillgänglig för förståelsen. För att automatiseringen av ordavkodningen skall erhållas, krävs att läsaren läser ofta och att böckerna inte är för svåra. Lundberg och Herrlin (2005) hänvisar till sin tolkning av läsning med de fem dimensioner som har en ömsesidig påverkan och samspelar med varandra i läsutvecklingen. Dessa dimensioner benämns fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Läsflytet påverkas därför av elevens läsintresse likväl som elevens fonologiska medvetenhet, detta i sin tur har betydelse för ordavkodningen och läsförståelsen. Vidare uttrycker författarna att läsflytet fungerar som ett kitt eller som en bro mellan ordavkodning och läsförståelse.

Snow, Griffin och Burns (2005) utvecklar ytterligare vilka komponenter som påverkar läsflytet och framhåller vikten av läsarens kunskap om ämnet och vokabulären. Även läsarens syfte med läsningen, frekvensen av och engagemanget med läsningen spelar roll. Läsflytet påverkar och blir påverkat av hela vårt språkssystem såsom fonologin, morfologin, syntaxen, semantiken och pragmatiken. För att uppnå dessa delar krävs att undervisningen varierar genom att ge instruktioner inom fonologisk medvetenhet, ordidentifikation och läsförståelsestrategier. Eleven behöver få möjlighet att läsa sammanhängande text i en hög frekvens och i varierad svårighetsgrad. Vidare betonas vikten av lärarens högläsning där eleverna får tillgång till lärarens prosodiska redskap.

National Reading Panel (NRP) i USA har gjort en omfattande studie med ett urval från 100.000 tillgängliga forskarstudier om effektiv läsinlärningspedagogik. De har bland annat granskat och analyserat olika metoder och deras effekt på läsflyt. Den ena metoden var guidad läsning där bland annat upprepad läsning ingick och den andra metoden gick ut på att uppmuntra eleverna att läsa mer självständigt i skolan och på fritiden. Enskild, tyst läsning förbättrar läsningen och läsflytet, men som undervisningsmetod kunde inte NRP se några resultat på att läsflytet förbättrades. NRP menar vidare, att läsflyt är en kritisk komponent i läsandet och att detta moment inte får så stort utrymme i klassundervisningen. När eleven har nått den fonologiska fasen och börjar närma sig den alfabetiska, är det mängden läsning som eleven tillägnar sig som är skriftspråsutvecklande. Erfarenheten av att läsa mycket och ofta för att utveckla ordigenkänning och flyt kan vara avgörande. Om eleven inte får hjälp att tillägna sig läsflyt, finns risken att eleven stannar i en knackig och ljudande läsning, utan möjlighet att skapa sig ett sammanhang och förståelse av det lästa. Utvecklandet av denna förmåga, läsflytet, behöver regelbundet utvärderas och undervisas av pedagogen. Om eleven

inte gör framsteg behöver åtgärder med effektiva instruktioner och metoder sättas in, för att motverka att svårigheter uppstår (NICHD, 2000).

Sammanfattningsvis är forskarna eniga om att ordavkodningen skall vara automatiserad för att uppnå läsflyt, att läsaren skall behärska en god läshastighet samt att prosodin är en viktig del för att nå läsflyt. Snow, Griffin och Burns (2005) lyfter komponenter som påverkar hela vårt språkssystem som viktiga delar för utvecklandet av läsflyt. Lundberg och Herrlin (2005) framhåller enbart den fonologiska medvetenheten.

Om läsförmågan inte utvecklas och följer de faser som beskrivs i läs- och skrivutvecklingen, finns det risk att ett läsflyt inte uppstår och att konsekvensen av detta kan bli att eleven får läs- och skrivsvårigheter. Läs- och skrivsvårigheter kommer att belysas i nästa stycke.

## **2.5 Läs- och skrivsvårigheter**

De flesta barn som börjar skolan lär sig att läsa och skriva under sina första år i skolan, men för somliga barn är det svårt att lära sig läsa och skriva. När den alfabetiska koden skall knäckas, ses det som ett avgörande för att förstå hur det går till att läsa. Pedagogens upplägg av läsundervisningen kan vara helt avgörande för en del barn. Barnen har kanske inte heller så stor erfarenhet av läsning och skrivning och under deras förskoletid hade de kanske inte något större utbyte och intresse för språklekar, rim och ramsor (Häggström, 2003; Sterner och Lundberg, 2002).

Läs- och skrivsvårigheter visar sig som svårigheter med skriftspråket. Trots svårigheter i läsning och skrivning kan eleven fungera i talspråkssammanhang. Vid lässvårigheter kan svårigheter uppmärksammas i låg läshastighet, bristande läsförståelse, dåligt fungerande läsförståelsestrategier, brister inom det fonologiska medvetandet såsom att kunna koppla samman fonem-grafem, bristande syntaktisk förmåga, bristande förmåga att analysera ord, dålig ordförrådsutveckling, brister i automatiseringen och läsflyt, svårigheter att läsa bokstäver i rätt ordning, svårigheter att läsa samman enskilda bokstäver till ett ord (syntes) samt att läsa hela ord. Vid skrivsvårigheter kan problemen visa sig som att eleven skriver som det låter, bokstäver och stavelser utlämnas i ett ord, samt att eleven kan ha svårigheter med att producera texter och uttrycka sig skriftligen. I detta sammanhang kan man inte skilja på lässvårigheter och skrivsvårigheter, eftersom dessa är relaterade till varandra (Myrberg och Lange, 2005; Rygvold, 2001).

Rygvold (2001) skriver vidare att om en elev har skrivsvårigheter som omfattas av både brister i stavning och i att kunna producera texter med ett innehåll, uppmärksammas stavningen mer eftersom det är svårt att som läsare läsa och tillägna sig en text som har många stavningsbrister. Elevers problem med skriftspråket förändras efter en tid och det är inte ovanligt att läsproblemen tenderar till att utvecklas positivt, men stavningsproblematiken verkar vara bestående.

### **2.5.1 Allmänna läs- och skrivsvårigheter**

Det är vanligt att läs- och skrivsvårigheter delas in i allmänna läs- och skrivsvårigheter och i specifika läs- och skrivsvårigheter. Det finns inga tydliga gränser mellan allmänna läs- och skrivsvårigheter och specifika läs- och skrivsvårigheter och de har många gemensamma drag. De gemensamma dragen utgörs, enligt Rygvold (2001), av fonologiska svårigheter och svårigheter med förståelsen av en text.

Med allmänna läs- och skrivsvårigheter menas, att man kan ha en bristande ordavkodning och svårigheter med läsförståelsen. Myrberg och Lange (2005) menar, att det kan finnas dåligt fungerande läsförståelsestrategier, dåligt ordförråd och dålig utveckling av ordförrådet, en dålig och bristande automatisering och dåligt läsflyt. Även Druid Glentow (2006) håller med om dessa orsaker till att läs- och skrivsvårigheter kan uppstå, men menar också att orsakerna i sin tur leder till, att elevens lust och motivation för läsning avtar och kan helt försvinna.

Ordavkodningen brukar fungera för de flesta barn, men ibland kan de barn som får problem med läsningen, få detta på grund av varierande orsaksfaktorer som kan påverka och vara möjliga orsaker till läs- och skrivsvårigheter (Jacobsson, 2006). Det finns två övergripande faktorer, arv och miljö, som påverkar och innefattar alla orsaksfaktorer. Dessa orsaksfaktorer har Jacobsson kategoriserat i följande: begåvning, språkliga, sociala, emotionella, fonologiska, syn- eller hörselnedsättning och medicinska, neuropsykiatriska och för lite övning i läsning.

### **Begåvningsfaktorer**

Här finns barn som uppvisar svårigheter med läsförståelsen på grund av en utvecklingsförsening och dessa barn riskerar att knäcka läskoden senare än andra barn.

### **Språkliga faktorer**

I denna grupp hittas elever som har svårigheter att kunna relatera till textens innehåll, elever som har ett begränsat ordförråd och svårigheter att förstå språket. Här kan vi hitta invandrarelever och elever med en försenad språkutveckling.

### **Sociala faktorer**

Här återfinns elever med besvärliga hemförhållanden eller som kommer från miljöer som är språkligt torftiga. Barnen i denna grupp kan riskera att utveckla läs- och skrivsvårigheter eftersom de riskerar att få mindre stöd och uppmuntran från hemmet. Är miljön i skolan, vilken av eleven upplevs som påfrestande, påverkas deras förmåga att hämta ny kunskap.

### **Emotionella faktorer**

Barn som har dålig självbild tror sig inte kunna eller behärska något när de börjar i skolan. De riskerar då att få svårigheter med läsinläringen.

### **Fonologiska faktorer**

Här finns barnen som har svårigheter att hantera och uppfatta språkljuden, förstå ordningsföljden mellan språkljuden och kunskapen att koppla samman ljud och bokstav. De barn som har fonologiska svårigheter kan riskera att utveckla en specifik läs- och skrivsvårighet.

### **Syn- eller hörselnedsättningar och medicinska faktorer**

I denna grupp hittas barn med en kronisk sjukdom och deras medicinering kan påverka dem så att de kan bli ofokuserade och det kan göra att de påverkas på ett negativt sätt i sitt kunskapsinhämtande.

## Neuropsykiatriska faktorer

Barn som har ADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder) eller Asperger kan påverkas av en nedsatt koncentrationsförmåga och detta kan främst påverka läsförståelsen.

### För lite övning i läsning

Elever med för lite erfarenhet av läsning och elever med bristande motivation för läsning kan hittas i denna undergrupp.

Druid Glentow (2006) beskriver som följer hur lässvårigheter kan visa sig:

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

### 2.5.2 Specifika läs- och skrivsvårigheter

En specifik läs- och skrivsvårighet innebär en dålig läsfärdighet som kan visa sig i både läsning och skrivning. Den typiska svårigheten är ofta orsakad av att kunna avkoda enskilda ord snabbt och säkert, och det kan finnas en svaghet i det fonologiska systemet (Høien och Lundberg, 1999).

Rygvold (2001) menar, att elever med en specifik läs- och skrivsvårighet uppvisar svårigheter med den tekniska läsningen (avkodningen) medan elever med en allmän läs- och skrivsvårighet uppvisar brister i generella kunskaper och har språksvårigheter. Vidare finns det problem med att det skrivna språket påverkar inläringen i generell bemärkelse. För elever med specifika läs- och skrivsvårigheter kopplas detta till skriftspråksproblemen och för elever med allmänna läs- och skrivsvårigheter behöver det inte finnas något naturligt samband med läs- och skrivsvårigheten.

Barn i tidig skolålder som har en specifik ordavkodningsproblematik, riskerar att hamna i en ond cirkel jämfört med sina kamrater med god ordavkodning. Eftersom de svaga ordavkodarnas ordavkodning kan vara mödosam och ansträngande, läser de allt mindre, motivationen för läsning minskar och deras ordförråd utvecklas inte i takt med kamraterna. Detta fenomen benämner Stanovich (2000) som Matteuseffekten. Med Matteuseffekten menas att den som läser tillägnar sig mer och mer kunskap och färdigheterna inom läsning

ökar, men den som inte läser står still i sin läs- och skrivutveckling. Under tiden i skolan ökar denna klyfta och de goda ordavkodarna kan lättare tillägna sig en text och istället använda sina kognitiva resurser på att förstå texten. Utan rätt hjälp och stöd från pedagoger, blir de elever som har en mödosam ordavkodning och som undviker läsningen förlorare jämfört med de kamrater som är duktiga läsare och som har en god ordavkodning. I en skolstudie som gjorts visades det att en duktig läsare läste under en vecka nästan 2000 ord, medan en av de mindre duktiga läsarna under samma period, läste 16 ord. Med dessa fakta på hand, kan slutsatsen dras, att den elev som behöver lästräningen mest får den minst. Myrberg (2007b) menar att detta är ett problem som inte växer bort eller försvinner när barnet mognar. Denna effekt kommer att kvarstå långt efter det att barnet slutar skolan.

För att undvika att elever får läs- och skrivsvårigheter, behöver alla i barnets närhet arbeta förebyggande med alla elever. Konsensusprojektet har kommit fram till vissa ställningstaganden som verksamt förebygger att läs- och skrivsvårigheter inte uppstår. Myrberg (2003) har i Konsensusprojektet dragit slutsatser, som baserats på forskarintervjuer, om vad som anses vara ett gynnsamt förebyggande arbete för att motverka att läs- och skrivsvårigheter uppstår. Myrbergs slutsatser är de följande:

- mest betydelsefullt är hög lärarkompetens – en skicklig lärare skall besitta kunskap om barns språkliga utveckling, läs- och skrivprocessen, vara strukturerad och systematisk i sitt arbetssätt utifrån elevernas förmåga samt att kunna använda sig av individuella strategier vid behov
- i klassrummet skall det finnas många olika text- och skrivuppgifter som det kan föras kollektiva samtal kring
- att det finns tillgång till kvalificerade barnbibliotekarier ses som en viktig resurs i den pedagogiska miljön, detta är ett viktigt led för eleverna att göra en tidig bekantskap med böcker där eleverna får kunskap om berättelsestrukturen
- att pedagogen har goda kunskaper om relationen mellan tal och skrift är viktigt, ett verksamt verktyg är att undervisa i språklekar för att utveckla den fonologiska förmågan, detta skall utvecklas före skolstart
- att det finns tillräckligt med resurser för att elever skall kunna få tillgång till individuell undervisning, där ska undervisningen bestå av högläsning, varierande skrivövningar samt textsamtal
- en skicklig pedagog besitter många didaktiska metoder, arbetssätt samt har kunskap och kännedom av en mängd material för att kunna anpassa efter elevernas behov utifrån grupp eller individ

Om en läs- och skrivsvårighet ändå identifierats ska eleven få tillgång till specifik undervisning och kompensatoriska hjälpmedel. Här nedan redovisas några didaktiska, frekventa metoder som utarbetats av forskare och pedagoger samt kompensatoriska hjälpmedel.



## 2.6 Didaktiska, frekventa metoder

Johansson (2010) menar, att både forskare och pedagoger är enade om att läsflyt är en utvecklande faktor för läsförmågan och för att eleven ska få en god läsförståelse behövs det en automatisering av avkodningsförmågan. Det finns dock ingen enighet om på vilket sätt pedagoger ska gå tillväga för att skapa ett gott läsflyt. Att det tar tid för att nå läsflyt och att repetitioner ger effekter, tycks dock alla vara eniga om. Däremot om det är träningsmetoden eller den ökade mängden textläsning som åstadkommit förbättringarna råder det oklarheter kring. Johansson visar i sin studie, att lässvaga elever har blivit bättre på ordavkodning genom datoriserad flashcardsträning. Johansson pekar också på: ”Att det finns skäl att pedagoger tar till sig vad företrädare för automatiseringsteorier förordnar, nämligen att redan i nybörjarläsning ska *lästid och läsflyt beaktas* eftersom det senare kan vara svårt för elever att bryta sig ur gamla inövade långsamma lässtrategier” (s. 270).

### 2.6.1 Rydaholmsmetoden

Specialläraren Carl-Erik Pettersson utvecklade metoden i slutet av 1990-talet. Modellen fokuserar på avkodning och automatisering. Arbetet sker i skolan med korta intensiva strukturerade arbetspass med lärare och elev i en-till-en undervisning. Materialet består av listor med bokstäver, bokstavskombinationer och ord. Läraren pekar på varje ord med en penna som eleven följer för att fokusera och läsa med så hög hastighet som möjligt. Träningen fokuserar inte alls på innehålls- eller upplevelseläsning. Arbetspassen sker ett par gånger i veckan och följs upp kontinuerligt. Ett par gånger per termin görs de standardiserade testerna H4/H5 som mäter hastigheten på elevernas ordavkodningsförmåga. Metoden vill också få eleverna medvetna om och synliggöra sina framsteg (Hedström, 2009). Ingvar (2008) skriver om Rydaholmsmetoden att: ”Metoden framstår idag som en spjutspets inom dyslexipedagogiken. Den är -om än inte vetenskapligt bevisad- i alla fall vetenskapligt motiverad” (s. 87).

### 2.6.2 Bravkod

Bravkod är ett material som liknar Rydaholmsmetoden och är framtaget av Bodil Jönsson. Hon har tagit hjälp av specialläraren Ronny Karlssons erfarenheter av lästräning samt hans och professor Martin Ingvars studie. Det är ett material för strukturerad avkodningsträning där eleverna läser listor med stavelser och ord. Arbetet sker med lärare och elev i en-till-en undervisning två till tre gånger i veckan i cirka 20 minuter under ett antal veckor. Bravkod innehåller lästräningsövningar och diagnosmaterial (Jönsson, 2010).

### 2.6.3 Upprepad läsning

En strategi för att få läsflyt är upprepad läsning, där en sammanhängande text läses flera gånger. Eleven får hjälp med sina läsfel genom att läraren uppmärksammar dem. Korrigeringen leder till att orden och texten i sin helhet läses snabbare och mer korrekt gång efter gång och en förbättring av elevens läsförmåga sker. För att tydliggöra det här förs antal läsfel och tid in i ett diagram. Därefter väljs nya texter av samma svårighetsgrad och längd som den första och ett nytt diagram upprättas. Meningen med den här metoden är att eleven ska uppleva att läsflytet blir bättre på kort tid. Att läsflytet blir bättre på kort tid ger ytterligare en positiv effekt, genom att eleven ser att man blir bättre genom att öva. Detta kan vara positivt för elever som har haft en mödosam läsinläring och där den fortsatta läsutvecklingen kantas av många svårigheter. De eleverna behöver få uppleva känslan av att kunna (Lundberg

& Herrlin, 2005). Att träna med upprepad läsning tränar främst elevens avkodning och läsförståelse, men intonationen blir även positivt påverkad. Målet med upprepad läsning är att eleven ska uppnå flyt i sin läsning, samt få en känsla av hur det är att läsa med flyt (Elbro, 2004; Myrberg, 2007b; Samuels, 1997).

Enligt Samuels (1997) räcker det att läsa samma text tre till fyra gånger. Att läsa samma text fler gånger anses inte ha någon effekt. Lundberg (2010) menar däremot, att en text kan läsas upp till tio gånger, eftersom målet med metoden är att nå läsflyt. Samuels menar, att tonvikten läggs på läshastigheten och att metoden ska användas som ett komplement till läsundervisningen. Metoden pågår under en intensiv tioveckors period och består av fyra till fem intensiva lästillfällen per vecka. Pedagogerna ska hjälpa eleverna att bli medvetna om varför de läser på detta sätt.

Taube (2007a) uppfattar det mest avgörande vara, att låta elever läsa mycket och olika slags texter med varierad svårighetsgrad samt att få vägledning och återkoppling av vuxna. Om eleven inte når förbättring med en text, är texten förmodligen för svår. Även Myrberg (2007b) betonar upprepad läsning som en beprövad och effektiv teknik för att utveckla elevers automatisering och läsflyt.

Inom National Reading Panel (NRP) har man konstaterat att upprepad läsning har en stor positiv inverkan på ordigenkänning, läsflyt och läsförståelse i flera olika årskurser. Studierna gjordes i den vanliga undervisningen och i specialundervisningen. Den högsta effekten blev, i fallande ordning på, läsningens noggrannhet, läsflyt och minst effekt var på läsförståelsen. Resultaten baserades på både goda och svaga läsare. Rekommendationerna från NRP är, att pedagoger med fördel kan använda sig av upprepad läsning för både goda och svaga läsare (NICHD, 2000).

#### **2.6.4 Datorprogram**

Den tekniska utvecklingen har gjort att det finns ett antal datorprogram på marknaden. Ett datorprogram som bland annat passar för elever med läs- och skrivsvårigheter är Lexia. Det är ett program för åldern 6 år och uppåt. Användaren gör en bedömning av elevens grundläggande språkliga färdigheter inför och under läs- och skrivinläringen med hjälp av testverktyget Provia, som bland annat testar den fonologiska medvetenheten, arbetsminnet och på vilket läsutvecklingsstadium eleven befinner sig. Utifrån det får eleven ett eget anpassat träningsprogram med olika övningar, i till exempel fonologisk medvetenhet, ljud- och bokstavsmatchning, segmentering och sammanfogning av ljud, stavelser, ord och meningar (Stiftelsen Stora Sköndal, 2008).

Ett annat datorprogram som används för elever som har läs- och skrivsvårigheter är Läs - Skriv. Det är ett program med den så kallade flashcardmetoden. Ett ord sägs på datorn med talsyntes och en fixpunkt visas på en i övrigt tom skärmyta. Ordets morfem eller stavelser flashcardexponeras i turordning. Den visuella exponeringstiden kan individanpassas och även vara resultatstyrd. Eleven ska sedan skriva/stava till ordet. I en elevlogg kan eleven och pedagogerna se hur elevens träning framskrider (Johansson, 2010).

#### **2.6.5 Kompensatoriska hjälpmedel**

Kompenserande hjälpmedel och informationsteknologi, har under senare år haft en stor utveckling och på marknaden finns ett rikt utbud av olika hjälpmedel. Denna teknologi är och kommer att bli ett stöd för de personer som har funktionsnedsättning som påverkar läs- och

skrivförmågan. Genom användandet av kompenserande hjälpmedel, kan man kringgå problemet med bland annat läs- och skrivsvårigheter. Om eleven visar på svårigheter att snabbt, enkelt och utan ansträngning avkoda den text som skall läras och läsas in, bör kompenserande alternativ sättas in för att eleven skall kunna tillägna sig texten. I annat fall är risken enligt Jacobsson (2000) stor, att eleven successivt kommer onödigt efter sina kamrater i kunskaper och ordförråd med mera. När datorn används som ett hjälpmedel, fyller den och de program som används, flera funktioner för eleven. Genom att eleven exempelvis övar på bristfälliga färdigheter, avkodning, ger datorn en omedelbar feedback till utövaren. Eleven kan arbeta i sin egen takt och ta större ansvar för sin inläring. Många av programmen har ett liknande utförande som de datorspel som finns på marknaden. Övningarna i de datorprogram gör det möjligt för eleven att utföra många repetitioner och det i sig skapar möjlighet till överinläring (Föhrer och Magnusson, 2003; Lundberg, 2010). När en elev är i behov av kompensatoriska hjälpmedel, ska de hjälpmedel som eleven får vara individuellt anpassade. Kompensationen kan även fungera, enligt Jacobsson, motivationshöjande för de flesta elever. När motivationen ökar, ökar även lusten till att öva och träna mer.

De kompensatoriska hjälpmedlen kan utgöras av både låg- och högteknologiska hjälpmedel. De lågteknologiska hjälpmedlen utgörs bland annat av penngrepp, bandspelare och läslinjal. För att få tillgång till de högteknologiska hjälpmedlen, krävs en dator med en tillräcklig kapacitet. Nedan följer en beskrivning av skrivhjälpmedel, läshjälpmedel och studiehjälpmedel, som är tagna från Förher och Magnusson (2003).

En elev som har problem med det tekniska i skrivandet kan vara hjälpt av en dator eller I-Pad, som innehåller en ordbehandlare med stavningskontroll. Skolan kan även köpa separata stavningsprogram till datorn, både för svenska- och för engelskaundervisningen, Stava Rex<sup>1</sup> och Spell Right<sup>2</sup>. Dessa datorprogram hjälper eleven att kompensera för stavningsproblem. Programmen reagerar på att ett ord stavas fel och stavningsförslag ges för om stor bokstav saknas samt om upprepningar av ord sker. Datorn eller I-paden kan också utrustas med ordpredikation som fungerar tillsammans med ordbehandlaren. Ordpredikation fungerar på det sätt, att när en elev skriver en bokstav, ges det förslag på ord som börjar med den skrivna bokstaven. När eleven har möjlighet till denna hjälp, kan eleven fokusera på textens innehåll istället för det tekniska skrivandet. Datorn eller I-paden kan också innehålla talsyntes. Det hjälper eleven att läsa upp det som eleven har skrivit. Detta kan hjälpa eleven att hitta grammatiska fel, om något skiljetecken saknas samt uppmärksamma eleven på om texten saknar sammanhang. Det går också att utrusta datorn eller I-paden med taligenkänning som omvandlar tal till text. Detta kan vara ett hjälpmedel för de elever som uttrycker sig bättre i tal än i skrift och då skapas möjligheter till att producera bättre texter. Elever med finmotoriska svårigheter kan använda sig av Alpha-Smart som har en inbyggd stavningskontroll. Det är ett tangentbord där det går att lagra skriven text i filer och som senare kan överföras till dator.

Till datorn eller I-paden kan ett kostnadsfritt läsprogram, AMIS<sup>3</sup> laddas ner från Internet. När programmet är nedladdat till dator eller I-paden går eleven in på TPB<sup>4</sup> och laddar ner en bok. När boken är nedladdad kan eleven med hjälp av AMIS få texten uppläst samtidigt som texten visas på skärmen, reglera läshastigheten, reglera och bestämma radavståndet, bestämma

---

<sup>1</sup> <http://www.oribi.se/produkter/stava-rex/>

<sup>2</sup> <http://www.oribi.se/produkter/spellright/>

<sup>3</sup> <http://www.tpb.se/verksamhet/talbocker/amis/> Adaptive Multimedia Information System

<sup>4</sup> <http://www.tpb.se/> Tpb – Talboks- och punktskriftsbiblioteket – är en resurs för personer med läsnedsättning. Personer med läsnedsättning kan få en egen nedladdningskod till denna katalog.

bakgrundsfärg samt få det upplästa ordet markerat på skärmen samtidigt som det blir uppläst. Ett annat alternativ är en Dasiyspelare, som också läser upp texten ur en bok. Med hjälp av en skanner och ett OCR-program (Optical Character Recognition) kan delar eller hela texter skannas och sedan överföras till datorn. För att datorn skall läsa upp det inskannade, måste datorn innehålla talsyntes.

Ytterligare ett kompensatoriskt hjälpmedel kan utgöras av en digital planeringskalender som fungerar som en liten fickdator. Fickminne som kan användas till att göra anteckningar fungerar som en liten minibandspelare. Läspenna eller handskanner används till att skanna in ord, lagra dem, översätta och läsa upp och uttala orden. Denna penna fungerar även för att läsa in engelska ord och ge det svenska ordet med alla de ovan beskrivna funktionerna.

## 2.7 Sammanfattning

Litteraturgenomgången handlar om elevers läsflyt som grundar sig i elevens läsförmåga och dess läs- och skrivutveckling. Vidare behandlas läs- och skrivsvårigheter samt pedagogiska åtgärder för elever som behöver stöd i att utveckla sin förmåga i läsflyt.

Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010) markerar att elever som ej når de kunskapskrav som krävs skall få sitt särskilda behov utrett. Om det visar sig att eleven är i behov av särskilt stöd har eleven rätt att få stöd. Även Läroplanen (Skolverket, 2011) poängterar att skolan har ett ansvar att uppmärksamma elever i behov av stöd, men att undervisningen kan utformas på olika sätt utifrån individens behov.

Läsförmågan enligt Lundberg (2010) och Taube (2007b) är att tolka betydelsen av ett skrivet budskap. Läsningen blir då produkten av avkodning och förståelse. Läs- och skrivutvecklingen består av fyra faser. Den sista fasen, den ortografiska, uppstår då avkodningen är automatiserad och eleven läser med flyt (Lundberg, 2010; Rygvold, 2001). Vidare framhåller Høien och Lundberg (1999) och Rygvold (2001) att man som läsare växlar mellan att läsa alfabetiskt och ortografiskt beroende på ordens svårighetsgrad. Det råder en samstämmighet bland forskare om att den automatiserade ordavkodningen är en grundförutsättning för läsflyt. Men för att kunna automatisera ordavkodningen framhåller Lundberg och Herrlin (2005) och Snow, Griffin och Burns (2005), att eleven ska ha en fonologisk medvetenhet. Prosodins roll ses också som en viktig komponent för läsflytet (Kuhn och Stahl, 2003; Lundberg och Herrlin, 2005; Snow, Griffin och Burns, 2005). Läs- och skrivsvårigheter kan delas in i antingen allmänna eller specifika läs- och skrivsvårigheter men det finns inga tydliga gränser dem emellan och de delar många gemensamma drag (Rygvold, 2001). För att motverka elevers läs- och skrivsvårigheter har Myrberg (2003) i Konsensusprojektet kommit fram till resultatet att det mest betydelsefulla är hög lärarkompetens. Det finns ett antal didaktiska, frekventa metoder som används av pedagoger såsom Rydaholmsmetoden, Bravkod, Upprepad läsning och olika datorprogram. Upprepad läsning har visat sig ha en stor positiv inverkan på bland annat läsflyt (NICHD, 2000). När det gäller kompensatoriska hjälpmedel menar Jacobsson (2000) att dessa bör introduceras tidigt för att för eleven undvika svårigheter av olika slag.

Utifrån tidigare forskning om läsflyt vill vi med studien tillföra ytterligare kunskap om hur verksamma specialpedagoger/speciallärare definierar läsflyt, vilka metoder och insatser som används och vilka önskemål som finns kring läsflyt. Därför har följande syfte och frågeställningar formulerats.

### 3 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur åtta specialpedagoger/speciallärare arbetar med elever som inte nått kunskapskravet att läsa med flyt i år 3.

Frågeställningar:

- Hur definierar specialpedagoger/speciallärare att läsa med flyt?
- Vilka metoder och insatser använder specialpedagoger/speciallärare för att elever ska nå målet att läsa med flyt samt hur utvärderas de?
- Vilka önskemål har specialpedagoger/speciallärare kring arbetet med läsflyt?

## 4 Metod

I metoddelen redovisas forskningsansats och metodval. Därefter redogörs reliabilitet, validitet och generaliserbarhet, varpå urval och genomförande samt etik diskuteras.

### 4.1 Forskningsansats

Studien utgår från en kvalitativ ansats där vi genom ett hermeneutiskt förhållningssätt vill tolka och förstå de svar informanterna ger utifrån studiens frågor. Detta sker genom tolkning och förståelse av den semistrukturerade intervjun som ingår i arbetet. Stukat (2005) framhåller att i det kvalitativa synsättet är huvuduppgiften att tolka och förstå de resultat som framkommer. Huvuduppgiften är inte att generalisera, förklara eller förutsäga. Kvale (1997) menar att: "Hermeneutiken är dubbelt relevant för intervjuforskning: först genom att kasta ljus över den dialog som skapar de intervjutexter som ska tolkas och sedan genom att klarlägga den process där intervjuerna tolkas, vilket återigen kan uppfattas som en dialog eller ett samtal med texten" (s. 49).

Att valet blev en kvalitativ forskningsansats och metod, har den grunden att vårt intresse är att försöka förstå människors tankar och erfarenheter. Den kvalitativa forskningens redskap, intervjun, uppfattar vi mer användbart än den kvantitativa forskningens redskap enkäten. Dessutom önskar inte vi mäta eller pröva något, vilket är vad som söks i kvantitativ forskning. Vi skulle även ha kunnat använda oss i vår studie av det kvalitativa redskapet observationen, men eftersom vi önskade lyssna till undersökningsspersonernas uppfattningar och erfarenheter, förstod vi att det var intervjun vi skulle använda.

Hermeneutiken handlar inte bara om att tolka utan också om att förstå. Utan förförståelsen blir det omöjligt att utföra tolkningen. Att som forskare vara medveten om vad som kan påverka förståelsen av texten genom forskarens egna förkunskaper och uppfattningar, hjälper forskaren att medvetandegöra innebörder i tolkningen. Den hermeneutiska cirkeln bygger på förståelse av helhet och detaljer. För att förstå helheten krävs en förståelse för detaljer, som i sin tur behövs för att förstå helheten (Molander, 2003; Wallén, 2008).

### 4.2 Intervju som forskningsredskap

Inom kvantitativ forskning kan resultat från stora mängder data användas för generalisering. Om man till exempel använder enkäter ges det dock inte någon möjlighet till att be om förtydligande eller ställa en följdfråga där det är relevant. Vid intervjuer har man däremot möjlighet att följa upp intressanta frågeställningar. Vid behov kan följdfrågor ställas, förtydliganden av svar kan göras och eventuella missuppfattningar kan korrigeras (Trost, 2005; Stukat, 2005; Kvale, 1997).

I den semistrukturerade intervjun som sker efter en intervjuguide kan ett samspel uppstå mellan informanten och den som intervjuar. Kvale (1997) menar att i den kvalitativa forskningsintervjun byggs kunskap upp genom ett samspel. Detta samspel genererar ett utbyte av synpunkter när samtalet sker kring ett gemensamt intresse. Studiens intervjuguide gjordes med fasta frågor i en förväg bestämd ordning. Detta för att samma frågor skulle ställas till samtliga informanter och för att säkerhetsställa att studiens frågeområden skulle täckas in. Det gavs även möjlighet till att ställa följdfrågor.

### 4.3 Urval och urvalsgrupp

Studien genomfördes i två kommuner i södra Sverige, en medelstor och en mindre kommun. Antalet informanter bestämdes till åtta stycken. Vi förstod att det skulle bli tidskrävande att bearbeta data från så många som åtta informanter inom ramen för studien men bedömde ändå att vi skulle hinna göra det grundligt eftersom vi var två stycken som kunde dela upp arbetet mellan oss. I studien gjordes vad som brukar benämnas ett bekvämlighetsurval (Trost, 2005). Det är ett strategiskt urval där man vänder sig till informanter som är lätta att få tag på. De tre kriterierna för urval var kommun, yrke och årskurs. Informanterna skulle arbeta som specialpedagog eller speciallärare på låg- eller mellanstadieskolor i två olika kommuners som skiljer sig med avseende på storlek och organisation för specialpedagogiska insatser. Vi erhöll också viss variation när det gäller skolor. Totalt ingick sju skolor. Urvalet gjordes på olika sätt i de båda kommunerna då alltså organisationen kring specialpedagoger/speciallärare inte ser lika ut mellan kommunerna. I den mindre kommunen togs först en personlig kontakt med verksamhetschefen som gav förslag på informanter i de olika skolområdena. Därefter kontaktades skolområdenas rektorer som ansvarar för specialpedagogerna/speciallärarna via e-post för ett godkännande av att få kontakta och intervjua de tilltänkta personerna. Respektive specialpedagog/speciallärare tillfrågades därefter via e-post om en intervju. I den större kommunen ser organisationen kring elevhälsa annorlunda ut. Specialpedagogerna tillhör en central elevhälsa inom varje stadsdelsområde, där är alltså inte rektor ansvarig. Kontakten togs direkt med varje skolas specialpedagog via telefon. En av de tillfrågade i den mindre kommunen tackade nej till medverkan och därför fick ytterligare en person kontaktas, för att antalet informanter skulle bli det tänkta. I denna kommun finns inte ett så stort antal specialpedagoger/speciallärare att tillgå, därför arbetar två av informanterna på samma skola. Studien genomfördes i två kommuner i södra Sverige, en medelstor och en mindre kommun. Antalet informanter bestämdes till åtta stycken, vilka presenteras i det följande:

- S1** Specialpedagog i 9 år. Grundutbildning mellanstadielärare, svenska för andra språklärare. Arbetar cirka 50 % med elever, övrig tid utredningar.
- S2** Specialpedagog i 12 år. Grundutbildning folkskollärare. Arbetar cirka 50 % med elever, övrig tid utredningar.
- S3** Specialpedagog i 9 år. Grundutbildning fritidspedagog. Arbetar 0 % med elever, handleder, utreder och arbetar med skolutveckling.
- S4** Specialpedagog i 10 år. Grundutbildning högstadielärare. Arbetar 0 % med elever, handleder, utreder och arbetar med skolutveckling. Montessorilärare. Arbetar 50-60 % med elever, utreder, handleder och arbetar med skolutveckling.
- S6** Speciallärare i 22 år. Grundutbildning lågstadielärare. Arbetar 70-75 % med elever, kartläggare.
- S7** Specialpedagog i 12 år. Grundutbildning lågstadielärare. Arbetar 30-40 % med elever, utreder och handleder.
- S8** Specialpedagog i 6 år. Grundutbildning förskollärare. Arbetar 60 % med elever, utreder, handleder och arbetar med skolutveckling.

## 4.4 Genomförande

I genomförandedelen redogörs för hur provintervjun och intervjuerna genomfördes.

### 4.4.1 Provintervju

En provintervju gjordes i studiens inledningsskede. Där testades intervjuguidens hållbarhet och frågornas relevans. Intervjun skedde med en speciallärare i en annan kommun än studiens informanter. Innan provintervjun gjordes, fick specialläraren läsa igenom syftet, frågeställningen och intervjufrågorna. Provintervjun genomfördes av oss båda. Patel och Davidson (2011) menar, att en pilotstudie bör genomföras för att få möjlighet att justera frågornas innehåll och formulering, så att de fungerar ändamålsenligt vid studiens intervjuer. Av provintervjun blev resultatet att ett par av frågorna blev sammanslagna till en. I en av frågorna ändrades ordformuleringen.

### 4.4.2 Intervjuernas genomförande

Genomförandet av intervjuerna skedde på respektive informants skola. Inför varje intervju möttes vi upp vid personalrummet. Tre av intervjuerna genomfördes i respektive informants arbetsrum, tre genomfördes i skolans konferensrum och två av intervjuerna skedde på skolans bibliotek. Vid ett intervjutillfälle avbröts intervjun av ett inkommande telefonsamtal. Vid två intervjutillfällen blev intervjuerna avbrutna av att det knackade på dörren. Resten av intervjuerna genomfördes utan några störande moment. Intervjuerna pågick mellan 45-60 minuter. Två av intervjuerna spelades in på band och resterande på Mp3-spelare. De intervjuer som spelades in på Mp3-spelare lades efter varje intervjutillfälle in som ljudfil på datorn. Samtliga informanter blev informerade om att samtalet skulle bandas i syfte av att ingen information skulle gå förlorad samt att möjligheten till att fokusera på samtalet ökar. Informanterna fick via e-post eller vid personlig överlämning, tillgång till studiens intervjuguide i förväg. Detta skapar en möjlighet att få så genomtänkta svar som möjligt samt att tiden utnyttjas mer effektivt.

## 4.5 Bearbetning och analys

I den kvalitativa bearbetningen av intervjuerna finns ingen given metod eller färdiga modeller att utgå ifrån, utan varje kvalitativt forskningsproblem kräver sin unika och specifika metod (Lantz, 2007; Patel & Davidson, 2011). En kvalitativ analys börjar alltid med en beskrivning av informanternas svar. Informanternas svar blir data, som fungerar som underlag för den kvalitativa analysen. Den kvalitativa analysen skall vara mer än en beskrivning. Den syftar till att en reflektion görs kring det som beskrivits (Lantz, 2007). Kvale (1997) belyser fem olika analysmetoder för en kvalitativ intervju. De olika metoderna är koncentrerings, kategorisering, berättelse, tolkning och Ad hoc. I vår analys har vi valt koncentrerings och kategorisering. Målet med vår analys är att hitta tankegångar och urskilja resonemang som kan vara intressanta. Trost (2005) menar att det finns flera sätt att gå tillväga på med analysen. Ett sätt att analysera är att data transkriberas i sin helhet, men det är ett mycket tidskrävande arbete. En timmes intervju kan uppgå till 20-25 sidors utskrivet material. Omfattningen av uppsatsen bör relateras till arbetsinsatsen såsom tiden för intervju, transkribering och analys. Proceduren kring en utskrift är också sammankopplat med de problem som kan uppstå kring tolkningen av det som sägs och hur det skrivs ut (Kvale och Brinkmann, 2009; Stukat, 2005). Ett annat sätt är att lyssna till de inspelade intervjuerna en eller helst flera gånger. Det här analysförfarandet valdes i studien. Intervjuerna lyssnades av i sin helhet ett par gånger. Under lyssnandets gång transkriberades relevanta utsagor och citat ur intervjuerna. De delar som



valdes att skrivas ut utgick utifrån studiens intervjuguide och delades upp i olika teman. Längre uttalanden reducerades således i kortare och koncisare formuleringar. Resultatet skrivs både med citat och i löpande text. Informanterna benämns som S1, S2 och så vidare. I det sista steget tolkas datan (Trost, 2005). Vi har analyserat det nedskrivna materialet tillsammans, för att där försöka hitta kategorier i informanternas svar. Kategorierna syftar till att hitta både det som förenar och skiljer i svaren. För att vara säkra på att informanterna tolkats rätt, har det transkriberade materialet genomlästs och tolkats ett antal gånger av oss båda. Vi är medvetna om att vår förförståelse kan påverka resultatet och har därför försökt vara kritiska till oss själva för att vår empiri och våra informanter ska ha tolkats så rättvist och objektivt som möjligt.

## **4.6 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet**

Begreppen reliabilitet och validitet härstammar från den kvantitativa undersökningsterminologin. Vid kvalitativa undersökningar är det naturligtvis behövligt med reliabilitet och validitet men termerna får en lite annan innebörd (Trost, 2005). Reliabiliteten avser hur skarpt eller trubbigt studiens mätinstrument är (Stukat, 2005). Trost (2005) menar med reliabilitet eller tillförlitlighet att en mätning är stabil. Det avser att alla informanter ska ha haft samma förutsättningar under intervjutillfället och att mätningen inte är påverkad av slumpen. Reliabiliteten studien stärks genom möjligheten att ställa följdfrågor och be om förtydliganden. Vi har också försökt att undvika ledande frågor. Intervjuerna spelades in på band och på Mp3-spelare och informanterna kan då citeras ordagrant, vilket ger en hög tillförlitlighet. Våra värderingar och förförståelse kan komma att prägla tolkningarna av resultatet. Vid analysering av resultatet beaktades detta. Vi samtalande med varandra om tolkningarnas rimlighet och försökte att inte låta vår förförståelse komma i vägen för rättvisande tolkningar. Reliabiliteten stärks av att vi har varit två som i samspel och diskussion har analyserat resultaten.

Validitet rör en undersöknings giltighet och främst om man mäter det som avser att mäta (Stukat, 2005). Thomsson (2010) påpekar att reliabilitet, noggrannhet i mätningen är en förutsättning för validitet. Informanternas svar kan färgas av situationen och leda till att svaren som ges inte överensstämmer med verkligheten. För att undvika detta lade vi oss vinn om att skapa en förtroendefull intervjusituation. Intervjufrågorna formulerades på ett enkelt språk, så att samtliga informanter skulle förstå innehållet i respektive fråga.

Resultatet i denna studie är inte generaliserbart. Antalet informanter är för få, för att kunna representera en större grupp och det är inte heller avsikten med denna studie att generalisera resultaten. Den hermeneutiska tolkningsansatsen har för avsikt att synliggöra, snarare än att dra generella slutsatser.

## **4.7 Etik**

Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) ställs det fyra huvudkrav som är viktiga att följa inom samhällsvetenskaplig forskning. Dessa råd är till för att skydda människor från skador och kränkningar när de medverkar i forskning. Dessa fyra huvudkrav vid forskning och insamling av material är följande: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Studien följer dessa fyra huvudkrav.

Inför samtyckeskravet deltar endast de specialpedagoger/speciallärare som frivilligt ville intervjuas. Informationskravet uppfylldes genom att informanterna har informerats via telefon eller e-post om studiens syfte och muntligt samtycke gavs. Om nyttjandekravet informerades

informerarna att intervjuerna skulle spelas in och endast skulle användas i denna studie och därefter skulle materialet förstöras när studien är examinerad. Konfidentialitetskravet uppfylldes genom att inga skolor, informanter eller eventuellt övriga personer namngavs, detta för att ingen skola eller person skall kunna identifieras. För att erhålla en hög validitet, är det av största vikt att informanterna känner att de har en fullständig anonymitet. Detta med syfte till att de vågar ge en korrekt bild av sin verksamhet samt att de inte känner sig utsatta.

## 5. Resultat

Det övergripande syftet i denna studie, var att undersöka hur åtta specialpedagoger/speciallärare arbetar med elever som inte nått kunskapskravet att läsa med flyt i år 3. Studiens specifika frågeställningar handlade om hur specialpedagoger/speciallärare definierar att läsa med flyt, vilka metoder och insatser specialpedagoger/speciallärare använder för att elever ska nå målet att läsa med flyt samt hur dessa utvärderas, och slutligen vilka önskemål specialpedagoger/speciallärare har kring arbetet med läsflyt. Resultat från intervjuerna redovisas under fyra huvudrubriker som har sin hemvist i undersökningsfrågorna. Varje huvudrubrik börjar med en sammanfattande analys som framkommit genom informanternas uppfattningar och därefter medverkar informanterna med sina representativa utsagor som ett sätt att synliggöra och exemplifiera resultaten.

### 5.1 Definition av läsflyt

Läsflytet verkar uppfattas av informanterna som en komplex förmåga hos eleven. Det finns ändå en samstämmighet kring vikten av en automatiserad avkodning som leder till en ortografisk läsning. Läsflytet är även enligt informanterna ett resultat av elevens mognadsgrad, prosodin och elevens fonologiska medvetenhet. Tidsfaktorn framstår som central. Informanterna lyfter tidsaspekten där läsflytet skall fungera i nuet med en automatiserad och snabb ordavkodning. De pekar även på ett längre tidsperspektiv där läsningen skall fungera över tid. Det är då av stor vikt att eleven ger sig och ges tid till fortsatt läsning för att bibehålla ett läsflyt när kraven på förmåga och textens svårighet ökar. Man menar också att läsintresset är viktigt för att barnet skall vara villigt att lägga ner den tid som krävs för att uppnå automatiserad läsning.

#### Avkodning

De flesta av informanterna lade stor vikt vid och förutsatte att avkodningsförmågan fungerar. Innan ett gott läsflyt nås anser de att eleven har lämnat det arbetskrävande avkodningsmomentet. En av intervjupersonerna uttryckte som följer:

- En elev som har kommit så långt i sin läsprocess att den läser med flyt då har han lämnat det tuffa, jobbiga arbetet med att bara avkoda... (S8)

Avkodningen ska ha nått en automatiseringsnivå i läsprocessen uppfattar en av informanterna och uttrycker:

- Då tänker jag mig att det är en elev som kan avkoda väldigt bra, läser snabbt och korrekt en text på sin nivå utan att hacka utan och även att man då förstår texten /.../ kan läsa textremsan på Tv och när man kan liksom så tycker man det då har man ett gott flyt ändå (S3).

Läsflyt innehåller även självrättning av det läsaren läser, uttrycker S8:

- Automatiseringen av avkodningen är ju när eleven börjar självrätta sig..." (S8).

S1 kompletterar med att eleven inte enbart skall kunna avkoda korta ord, utan även längre och mer komplexa ord. S1 uttrycker:

- Alltså merparten av orden den största delen av texten utan att ha några problem, de ska egentligen va enstaka ord som man inte kan avkoda det skulle jag vilja påstå är läsa med flyt...” (S1)

S7 menar även att en bra avkodningsförmåga innebär, att eleven under läsandet kan se vilka ord som skall komma längre fram i meningen. S5 anser att så småningom måste elever kunna behärska att läsa en längre mening och en längre text för att behärska den ortografiska läsningen. S5 säger att:

- De just har den snabba igenkänningen av ord och så småningom måste de kunna läsa en mening eller en lite längre text och det måste gå snabbt och flytande kan man säga att de ser orden, snabb igenkänning av orden den här ortografiska läsning då (S5).

S2 påpekar att läsflyt innebär att man inte skall ljuda utan att man skall kunna se ord i texter som ordbilder. Den ortografiska läsningen har då uppnåtts menar S2.

### **Elevens mognad och tidsaspekt**

S1 och S5 menar, att läsflytet ser olika ut beroende på elevens ålder och vilken årskurs eleven går i. S5 menar att mindre barn har en snabb ordavkodning och att det är av vikt att den fungerar. S1 betonar att när en elev anses ha ett läsflyt i år 1 är det inte synonymt med att eleven skall ha ett läsflyt i år 4. Kraven i kunskapsbedömningen ökar och läsflytet ses som en färskvara. Eleverna behöver, enligt S1, fortsätta att arbeta med läsningen även högre upp i årskurserna för att ha möjlighet att behålla sitt läsflyt. S1 uttrycker:

- Läsflyt är relativt det är en färskvara detta med läsflyt han har läsflyt just nu kan vi säga då men det är inte säkert att han kanske har läsflyt när han kommer längre upp (S1).

S2 och S6 menar, att läsa med flyt inte innebär någon självklarhet att läsa fort, men att säkerheten att utläsa orden korrekt har betydelse. S6 säger:

- Att läsa med flyt behöver inte gå jättefort men med en säkerhet man läser av men sen kan det gå långsamt det gör ingenting.”

### **Prosodi**

S7 betonar, exemplifierat nedan, att läsflyt uppstår när eleven har en god satsmelodi vid högläsning, när eleven vet per automatik att man pauserar vid punkt och att betoningen läggs rätt på orden.

- När satsmelodin, pausering, betoningen och avkodningsförmågan fungerar i det lägger jag betydelsen i ett gott läsflyt /.../ och du kan lägga kraft på till exempel inferenser, du är en litterat person.

S8 framhåller, med följande utsaga, att pausering och prosodi är den mest avancerade nivån inom läsflytet:

- Läsningen är ett processarbete som kräver jättemycket och prosodin och betoningen är det som kommer när läsaren når fullgod läsning.

Även S5 nämner att prosodin spelar en viss roll inom läsflytet.

### **Fonologisk medvetenhet**

S7 och S8 anser att det finns vissa delar av läs- och skrivutvecklingen som bör vara befäst innan avkodning kan ske och bli automatiserad. Det som framhålls är vikten av att vara fonologiskt medveten och att kopplingen fonem-grafem är befäst, innan avkodningen kan bli automatiserad. Detta nämns som grunden för läsflyt av de båda. S1 påpekar att svenska språket är ett ganska svårt språk att avkoda jämfört med finska och italienska eftersom svenskan innehar bland annat lång och kort vokal samt oregelbunden stavning.

S8 menar att läsflyt är något som består av flera olika processer och den ena processen utesluter inte den andra. Läsflytet omfattar, påverkar och påverkas av fonologisk medvetenhet, automatisering av ordavkodning, läsförståelse och läsintresse. Den översta nivån av läsflytet uppstår, uttrycker S8, när eleven läser med upplevelse och får en behållning av det lästa:

- När läsflytet finns kommer ju också upplevelsen av boken då har man ett gott läsflyt.

S7 och S8 anser att läsflytet har en sammanlänkande funktion, som en bro, mellan avkodningen och läsförståelsen. När läsflytet finns då fungerar läsförståelsen.

## **5.2 Metoder för att främja läsflyt**

I denna frågeställning lyfts tidsaspekten fram, vilken är mer central där ett flertal dimensioner av tidsaspekten går att tolka. Det som framstår är behovet av att hitta en tidseffektiv metod när personalresurser minskar i skolan, men som ändå ger ett bra resultat för eleven på kort tid. Det som belyses är intensivperioder av läsning, där fokus ligger på att eleven skall läsa snabbt och förbättra korrektheten av avkodningen på tid. Samtliga specialpedagoger/speciallärare arbetar eller har arbetat helt eller delvis utifrån en eller flera etablerade metoder. Detta ställer stora krav på specialpedagogers/speciallärares kunskaper när det gäller att kunna värdera och orientera sig bland alla didaktiska metoder som finns att tillgå. Ytterligare en tidsaspekt som lyfts fram är vikten av en tidig upptäckt av den språkliga och fonologiska medvetenheten. Det kan längre fram ge en tidsbesparing i den kommande läs- och skrivinlärningen samt den fortsatta läs- och skrivutvecklingen. Vikten av att eleverna ges mycket lästid framkommer också ur studiens resultat. Tiden kan skapas genom att man använder sig av olika metoder som kan rikta sig mot individen eller till en hel grupp.

### **Bravkod och Rydaholmsmetoden**

S5, S6, S7 och S8 använder sig av Bravkod. Den här metoden är en intensivträningssmetod i läsflyt som bygger på läslistor och har en starkt strukturerad arbetsgång. S6 arbetar med Bravkod och upplever metoden som mycket tidseffektiv. S6 beskriver att:

- När tiden krymper i skolan måste man ha något som ger för att det är därför vi kör denna metod och vi kör igång tidigt redan i slutet av ettan kollar vi vilka barn som inte riktigt hänger med och kan vi redan då lyfta de i ettan de som tar lite längre tid då sparar vi tid framöver och sparar lidande för jag menar det abstrakta tänkandet påverkas oerhört mycket om du inte kan läsa.

S5 finner också metoden effektiv där elevernas resultat i läshastighet tydligt förbättras. Dessutom får vissa av eleverna en ökad motivation till vidare läsning både i skolan och på fritiden. Vidare menar S5, i nedanstående utsaga, att denna metod inte är speciellt bunden till en speciell ålder:

- De funkar lika bra för högstadiet det finns barn även där som har dålig avkodning /.../ det här är en mycket snabbare till en liten insats om det handlar om läsflytet och avkodningen så är Bravkod en bra metod.

S6 och S7 menar att det är utvecklande vid läsflytsträning att fokusera på stavelseträning. Bravkod (Jönsson, 2010) fokuserar mycket på stavelser. S6 säger att:

- Det är ju stavelsen du fokuserar på för att kunna läsa ut långa ord och i Bravkod läser eleven ut korta ord, långa ord och otroligt långa ord.

Både S6 och S7 kan se likheter i Bravkod och Wittingmetoden. S7 ser också likheter med ett annat arbetsmaterial hon har använt sig av tidigare vid läsflytsträning. S7 säger:

- Jag har alltid jobbat med avkodsträning och nu kommer ju det här som jag kallar det den nygamla metoden Bravkod och det bygger ju lite på den här gamla Tuppboken Elsi läseboken som jag har använt sedan 70-talet och det kör vi intensivlästräning med här med jättegod resultat. Det är 70-tals metodik rätt och slätt /.../ Bravkod är näst intill en allena rådande metod den är helt enkelt mycket bra och ger bra resultat.

S1 arbetar med Rydaholmsmetoden som också bygger på läslistor. S1 börjar oftast arbeta med metoden med elever i år 2, men kan även börja arbeta med elever på våren i år 1 som anses ligga i riskzonen. Även de informanter som arbetar med Bravkod anser att metoden är användbar på yngre elever och kan även de börja arbetet med elever på våren i år 1.

## **Upprepad läsning**

Hälften av informanterna arbetar eller har arbetat med intensivträningens metoden upprepad läsning. S5 menar att i upprepad läsning får man inte bara med träningen för läsflytet. Det sker även en viss fokusering på ordförståelsen och hur vissa ord utläses och stavas. Detta, uttrycker S5, genom att fokusera på bokstavskombinationer samt hur de låter och skrivs:

- I upprepad läsning så är det inte bara bra för flytet utan man pratar även ord där.

S3 har också arbetat med upprepad läsning, som en del i Raftmetoden. S3 är utbildad Raftpedagog och deltog i ett forskningsprojekt initierat av Ulrika Wolff, Göteborgs Universitet. Fördelen med att läsa samma textavsnitt ett flertal gånger är enligt S3:

- För att hjärnan köper ordbilden

Med hjälp av stapeldiagram, som tar upp tid och korrekthet, uttrycker S3 att eleven själv kan se en utveckling.

## **Bornholm**

I stort sett alla informanter menar att lärare behöver arbeta förebyggande i förskoleklass för att få eleverna språkligt och fonologiskt medvetna. Det är en förutsättning för att gå vidare i elevens läsutveckling och fortsatta ordavkodning. Samtliga arbetar efter Bornholmsmetoden. I samband med att eleverna i förskoleklass har arbetat med Bornholmmetoden, görs en kartläggning av alla 6-åringar för att få veta vilka elever som behöver fortsatt stöd för sin språkliga och fonologiska medvetenhet. S5 säger att:

- Det är jätteviktigt tycker jag det här grundläggande att de får en fonologisk och en språklig medvetenhet för att när de sen kommer upp i ettan och ska börja med ljudinläringen och läsinläringen.

Samtliga informanter upplever att arbetet med Bornholmsmetoden ger ett bra resultat där elevernas eventuella brister i den språkliga och fonologiska medvetenheten kan upptäckas i tid.

### **Mångfald av metoder och tidsaspekt**

Samtliga förutom två av informanterna påpekar att specialpedagoger/speciallärare ska ha en rik variation av metoder där det finns möjlighet att individualisera utifrån en enskild elevs behov. S6 uttrycker att:

- Som speciallärare måste jag ha en ryggsäck full med olika metoder som passar varje elev.

En av metoderna är parläsning, som S3, S4, S6 och S7 nämner. S6 och S7 använder sig även av körläsning/ekoläsning tillsammans med eleven. S2 nämner att det finns en uppsjö av material och metoder för att främja elevers läsning och läsflyt. De material S2 lyfter fram är:

- Tidig Intensiv Läsning” (TIL), som bygger på Nya Zeelandsmetoden, Maj-Gun Johanssons dataprogram, Adlers ”Kognitiv Läsning” och Lena Franzéns ”Strategier för läsförståelse”.

S2 fortsätter:

- Det finns ju metoder som, man får anpassa det efter varje barn och man får pröva sig fram. Sedan är det inte alltid att det funkar det man hittar men man får testa lite olika saker.

Högläsning anses av S2 och S3, som utvecklande för att eleverna ska få uppleva läsflyt. S3 uttrycker:

- Klassläraren ofta läser högt alltså att man får höra om böcker höra hur man läser att de vet så här går ett läsflyt till egentligen alltså med prosodin och allt vad det heter.

Förutom att högläsningen kan gynna läsflytet, så anser S2 att den kan ge eleverna lust till eget fortsatt läsande i sin utsaga:

- Läsning är ju lust också och det är ju viktigt att man har högläsning som är spännande att man visar på biblioteket ska vara som en godisbutik det ska vara något lockande. Att man lyfter fram lusten är ju jätteviktigt så det inte bara blir ett tragglande.

S2 uppfattar fortsättningsvis att högläsningen skall finnas med genom hela grundskolan.

Hälften av informanterna nämner, att de använder sig av datorprogram för att främja läsflyt. S1 och S6 använder Lexia till vissa elever. S1 lägger in programmet så att alla elever i klassen har tillgång till övningarna. Vissa elever kan även utföra övningarna hemma. S1 anser att:

- Det går att skicka hem övningar till hemmet via e-post vilket gör det lättadministrerat.

S2 och S8 använder sig av Maj-Gun Johanssons Flaschcard-program på datorn. S2 menar att det är ett bra sätt för eleverna att träna ordbilder.

S3 lyfter även fram tiden som avsätts för läsning i skolan som en ~~viktig~~ faktor för att läsflytet skall gynnas. Många elever läser för lite och S3 menar att elever behöver läsa 2-3 timmar i veckan, men behöver en lässtund varje dag. Detta framhåller S3 i följande utsaga:

- Att man faktiskt läser ofta och då tycker jag att man ska läsa varje dag i skolan. /.../ För att du ska få ett läsflyt måste du utsätta dig för läsning och då måste det finnas tid avsatt för det.

Denna tid kan skapas genom att skolan kan införa ett läsprojekt. Flertalet av informanterna nämner att skolan eller kommunen har ett pågående läsprojekt. S8 har arbetat fram ett läsprojekt som genomförs i år 2. Syftet med projektet är att tidigt utveckla elevernas läsförmåga, inspirera till läslust, utveckla läsflytet samt att möjliggöra för eleverna att nå målen för läsning i år 3. Samtliga elever i år 2 screenas på höstterminen och utifrån elevernas resultat erbjuds de elever som behöver en intensivkurs. Kursen omfattas av en- till- en undervisning varje dag under 12 veckor. S8 upplever att efter genomförd intensivperiod sker en tydlig förbättring av elevernas läsflyt och läsförståelse.

I en av kommunerna pågår ett läsprojekt om läsförståelse, som omfattar alla skolor. På varje skola utbildas en läspilot som skall leda arbetet tillsammans med specialpedagoger. Den skall bland annat lära pedagoger hur man skall arbeta med texter, hur man tränger in i texter, hur man modulerar och hur man ger eleverna bilder kring hur de kan tänka för att nå en djupare förståelse av en text. Detta projekt gynnar även elevernas läsflyt, enligt S1 i uttrycket:

- Det handlar mer om läsförståelse men det hänger ju ihop med läsflytet.

S2 och S3 betonar bibliotekets roll och funktion i samband med läsning. Båda poängterar vikten av att ha ett skolbibliotek på skolan där det även finns tillgång till en skolbibliotekarie. Bibliotekarien kan ge tips och råd om böcker till enskilda elever, samarbeta med personal på skolan samt besöka klasser och hålla bokprat. S2 beskriver detta i utsagan:

- Det är ju väldigt viktigt att ha ett bibliotek att gå till och att man har att barnen har möjlighet att prata med en bibliotekarie, att vi har, vi har bokprat av bibliotekarier.

Ett skolbibliotek ger möjlighet till en riklig mängd av böcker inom olika genrer och på varierad svårighetsnivå. S3 beskriver sin förståelse i följande utsaga:

- Vi jobbar till exempel nära biblioteket då för att vi tycker det är viktigt, böcker är viktigt texter är viktigt att man har mycket texter så att man får en väl avvägd text så att varje



barn kan läsa på sin nivå. Det tycker jag är viktigt för läsflytet för att hamna rätt. Så bibliotekarien är ju viktig så det alltid finns böcker i klassrummet så man har möjlighet att välja en god bok som man kan ta sig igenom/.../det har man jobbat mycket/.../ med att ha samarbete med bibliotekarien då att de kommer ut på besök till varje klass och så där.

### **5.3 Insatser för elever som inte nått målet läsa med flyt år 3 och insatsernas utvärdering**

I den här frågeställningen framkommer en tydlig övergripande tidsaspekt. Informanterna framhåller vikten av att använda den begränsade tiden i skolan på rätt sätt så att effekten för eleven blir så god som möjligt. Detta sker genom att eleven upptäcks i tid genom handlingsplaner med olika screeningar. Om screeningen visar på att eleven är i behov av stöd följer därpå en period med intensivträning samtidigt som kompensatoriska hjälpmedel kan introduceras. Ger inte åtgärden det önskvärda resultatet är det av vikt att göra en fortsatt utredning där elevärendet lyfts till en samverkan mellan olika professioner och denna samverkan ses som central.

#### **Handlingsplan med screening**

I en av kommunerna har man gemensamt antagit en handlingsplan, där man bland annat har tagit fokus på och testat elevernas läsflyt. I handlingsplanen ingår att alla eleverna på höstterminen i år 2 och år 3 screenas i sitt läsflyt. Vid screeningen används H5 och "Vilken bild är rätt". De elever som får ett resultat under stanine 4 följs upp av andra tester. För de eleverna som ånyo får ett lågt resultat sätts åtgärder in, i form av intensivkurs i Bravkod. S5 förklarar detta enligt följande utsaga:

- I denna screening kunde vi hitta ganska många barn och vi började ringa in de barnen som inte hade läsflyt och började köra Bravkod med dem.

S8 menar att syftet med denna handlingsplan är att tidigt upptäcka och sätta in insatser för de elever som behöver stöd i sin läsutveckling och framförallt hitta de elever som behöver utveckla sitt läsflyt. S6 säger att när screeningen är genomförd förs samtliga elever som är i behov av särskilt stöd in i elevlistor. Elevlistorna syftar till att föra in vilka insatser som har gjorts, vilka insatser som görs, vilka behov eleven har, vilka mål eleven inte har uppnått samt vilken personal som är huvudansvarig för insatsen. Ansvariga för dessa elevlistor är skolans eget resursteam, där ingår skolans specialpedagog, speciallärare och svenska för andra språklärare. Varje vecka träffas resursteamet, enligt S6, för att föra diskussioner kring dessa elever. S6 säger:

- Alla eleverna som vi jobbar med finns i de här listorna och när vi träffas diskuterar vi även nya elevärenden som har kommit in det gör att det blir väldigt tydligt vilka barn som är i behov av särskilt stöd.

För S5, S6 och S8 ligger kommunens handlingsplan till grund för respektive skolas egna handlingsplan och i denna lokala handlingsplan screenas alla elever i läsflyt varje termin från år 1 till år 6. S6 säger:

- Det här med att läsa med flyt som är så viktigt och genom screeningen gör ju att vi ändå får kollen på de här barn nu för nu /.../ kör vi igenom tvåorna och nästa vecka är det fyror och hittar vi barn då får de Bravkod i sex veckor.

## Intensivundervisning

S5 betonar att vissa elever kommer att ha väldigt svårt att nå upp till en godkänd nivå för just avkodning, trots insatta åtgärder. Då krävs det att specialpedagogen/specialläraren tittar på andra alternativ för att ge eleven det stöd den behöver. Detta framhåller S2 i det följande:

- Man får använda det man har /.../ och läsandet det får man självklart ta tag i på olika sätt och försöka åtgärda i någon form av intensivläsning till exempel.

Samtliga informanter framhåller en intensiv en-till-en undervisning under en period som en nödvändig ytterligare insats och S1 beskriver detta som följer:

- Men de som har stora avkodningsproblem om man säger så om de kvarstår så måste man ju jobba med dem en- till- en. Man kan inte tro att det löser sig utan det finns ju en del som vi har läst med väldigt mycket.

S4 anser att elever bör få stöd helst varje dag, åtminstone fyra dagar i veckan. S3 menar att det är viktigt att fortsätta att öva och träna intensivt över tid. Intensivträningen kan börja med sex veckor för att eventuellt utökas till tolv veckor. Denna intensivträning som sätts in under de tidiga åren 1-3 bör även fortsätta längre upp under de senare åren 4-6. Intensivträningen kan innehålla upprepad läsning, men eleven kan även ha ett behov av en mer specifik undervisning till exempel att kunna urskilja och se olika bokstavsmönster. S5, S6, S7 och S8 använder sig alla av Bravkod, som en intensiv en-till-en undervisning. S6 använder sig även av Lexia till vissa elever, men S6 framhåller, enligt nedanstående utsaga, att man enbart skall använda sig av en metod åt gången:

- För när man använder Bravkod så plockar man ju ut barnet och jag tycker ju inte att man ska inte behöva gå ut och göra Lexia också.

S1 medger att det kan bli svårt för skolan att ge alla barn det stöd de behöver, om stödbehovet av intensivläsning är stort. Svårigheten kan ligga i att det saknas personal på skolan samt att det kan behövas en prioritering bland eleverna. S1 uttrycker:

- Problemet är, egentligen kräver det ju rätt mycket tid det här och de som har stora svårigheter fixar vi ju inte riktigt helt och hållet. Därför att vi har, det finns inte den personal finns inte så mycket folk som kan helst skulle man ha man stora avkodningsproblem skulle man läsa med dem varje dag med intensiva träningsupplägg och sådant på olika sätt och samarbete med hemmet och sånt men det mäktar man ju inte riktigt med. Så då blir det en vad ska vi säga en lite halvmesyr. En del hinner man inte med över huvudtaget det är den krassa verkligheten för utan det kommer ju nya till.

Även S3 och S4 framhåller att det rådande ekonomiska läget i kommunen gör att de resurser som krävs, inte alltid finns att tillgå på skolan. S3 påpekar att ekonomin oftast styr, men att ändå eleverna måste nå målen.

- Kommunlagen över skollagen så säger våra chefer även om det är fel (S3).
- Budget går före resurs (S4).

## Kompensatoriska hjälpmedel

Ett flertal av informanterna menar att vissa elever kommer att ha väldigt svårt att nå upp till en godkänd nivå för just avkodning, trots insatta åtgärder. Då krävs det att specialpedagogen/specialläraren tittar på andra alternativa åtgärder för att kompensera elevens svårighet. S2 uppfattar, att kompensationen ska börja i år 3 och att allteftersom bör fokus ligga på att ge mer stöd för elever som har stora svårigheter med sin läsning. S2 uttrycker att man ska:

- Lindra, kompensera, reducera och det är ju att lindra man är ju inte en sämre människa bara för att man behöver ett hjälpmedel. Kompensationen ska börja i trean och öka sen och samtidigt som man naturligtvis ska hålla på med undervisning. Reducera det är ju undervisa.

S1 och S5 menar, att det kan röra sig om kompensatoriska hjälpmedel som till exempel skanner, programvaror exempelvis talsyntes till datorer eller I-pad, Daisyspelare och inläst material. S2 och S5 menar, att ett hjälpmedel inte enbart behöver utgöras av tekniska hjälpmedel. S2 och S5 anser att ett hjälpmedel också kan bestå av en läslinjal och att läsaren får texten tryckt på en färgad bakgrund. Se S2:s tankar i det följande:

- Alltså när man har lästränat i kanske ett par år och inte nått framgång vi säger om man nu tycker att det går knackigt i trean så kanske man får börja pröva lite andra metoder, man får ju pröva. Det finns mycket man kan låta eleverna ha en linjal man kan lägga någon färgad linjal på texterna man kan läsa kolla om det är lättare med gul bakgrund eller grön bakgrund man prövar sig fram med olika sätt.

Det är inte enbart fördelar med kompensatoriska hjälpmedel, anser S1. Det finns en risk att elever slutar att läsa själva och enbart lyssnar till den upplästa texten. Om detta uppstår får inte eleven tillgång till att skapa ordbilder och elevens tilltro till den egna läsförmågan minskar. Därför, uttrycker S1, är det bra om eleven fortsätter att läsa så mycket som möjligt:

- Det blir ett handikappbegrepp, elever som inte tycker att de kan läsa utan de måste lyssna. Det finns alltså fallgropar med hjälpmedel.

## Vidare utredning och samverkan

Det som förenar samtliga informanter är att de använder sig av ytterligare tester, en fördjupad kartläggning, om den insatta åtgärden inte har gett ett tillfredsställande resultat för de elever som inte når målen. Dessa tester används före insatt åtgärd och samma test används för att utvärdera åtgärden. S1 tycker att standardiserade tester har sina fördelar då de mer generellt kan visa på hur elever ligger till i sin åldersgrupp. Ibland kan pedagoger uppfatta en elev som svag, men den behöver inte nödvändigtvis vara det beroende på att övriga i gruppen är mycket starka. Tester bör dock analyseras med respekt då ett resultat kan ändras för en elev med endast ett par uppgifters marginal anser S1. S2 påpekar att det är viktigt att förklara vad testresultat egentligen visar för andra pedagoger som arbetar med eleven. Ett flertal av informanterna nämner och använder sig av tester som Itpa, Provia, H5 och Läst. Alla förutom två använder sig av LOGOS och de uppfattar att testet omfattar läsförmågans olika områden. S1 uttrycker detta som följer:

- Fördelen med Logos är liksom det att det är ju en fördel ibland att man har nått som är, där man har en kontrollgrupp hur ska man kunna läsa i den här åldern. Man har ju ofta egna referensramar det kan ju vara väldigt olika hos olika lärare vad som är, är detta tillräckligt bra då? Och då kan man se här är det ju lite mer vetenskapligt om man säger så då känns det som man har mer på fötterna.

S3 tycker att LOGOS är ett bra redskap för att hitta variationer och testet ger en tydlig bild inom vilka områden eleven behöver arbeta vidare med. Elevens läsflyt visas tydligt i LOGOS både vad gäller korrekthet och tidsaspekten, anser S1. S1 påpekar dock att LOGOS endast mäter förmågan vid högläsning. Vid tystläsning kan eleven, uttrycker S1, trots allt ha ett läsflyt:

- Han kanske läser tillräckligt fort tyst, det vet vi ju inte.

Alla utom två informanter ser en funktion att lyfta ärendet vidare och att ha en samverkan kring ett elevärende. S5 och S8 nämner att om skolans insats inte har varit tillräcklig lyfts ärendet till centrala elevhälsan i kommunen. S5 talar om att kommunens datatek även kan bli involverat i ärendet. S4 lyfter fram skolans egna elevhälsoteam där ett ärende kan analyseras och diskuteras. Vid behov kan även psykolog och logoped bli inkopplade. S3, S6 och S7 poängterar vikten av att kunna analysera ärenden tillsammans med andra specialpedagoger. S7 menar att i denna samverkansgrupp kan man ge förslag till varandra om olika material och böcker som kan vara effektiva vid avkodningsträning. S7 säger:

- Sen får man använda det man kan och i samtal med andra specar och kollegor att vi hitta olika former för det olika material, så att säga.

S6 upplever att det finns en stor bredd på kompetens inom sin skolas resursteam. Denna kompetens omfattas av erfarenheter från särskola, spetskompetens av neurologiska funktionshinder, förskollärarkompetens och lågstadielärarkompetens. Detta har bidragit till att de resursteamsmöten skolan har, upplevs som kompetenshöjande och fortbildande. S6 beskriver detta i följande utsaga:

- Tänk när vi sitter och diskuterar problematiken kring en elev då blir det dynamik i samtalen så jag tycker att det har varit jättemycket fortbildning i bara resursteamet.

## 5.4 Önskemål kring arbetet med läsflyt

Det centrala kring denna frågeställning är behovet och önskemål om utökad kunskap om läsning. För pedagoger behövs en bra grundutbildning samt att det skall finnas specialpedagoger/speciellärare som fortbildas inom området. Även tidsaspekten framkommer här som i behovet av tid för att läsa. Det framstår då som ett önskemål om att hemmet skall fungera som en förebild av att vara en läsande miljö, vilket kan stimulera till mer läsning. Tidsaspekten lyfts också fram i behovet av förebyggande arbete samt vikten av tidiga insatser.

### Behov av utökad kunskap

S1, S3, S4 och S5 anser att pedagoger behöver besitta mer kunskap kring läsning. S5 tycker att många av de nya pedagogerna saknar den grundliga och genuina läsinlärningspedagogiken som studenterna fick på den tidigare lågstadieläraryrkesutbildningen. Denna kunskap önskar S5 att alla lärarstudenter ska få tillgång till. S3 och S4 ser vinster i när pedagoger har möjlighet till

att delge varandra praktiskt i sitt arbete kring och med läsning. De uttrycker även en önskan om att pedagogerna själva skall få tid till att reflektera och analysera över sin läsundervisning.

S3 menar, att det saknas kunskap ute på skolorna kring läsning och läsflyt och det i sin tur genererar att S3 i sin roll som specialpedagog behöver fortbildas inom området för att kunna delge pedagoger. Detta uttrycker S3 på följande sätt:

- Det gäller ju att utveckla läs- och skrivutvecklingen hos lärarna också att så man inte kommer och säger samma sak nästa gång och nästa gång och sedan är det ju att driva det uppåt mot ledningen att säga att nu sammantaget på de här skolorna så ser vi att, vi behöver ha mer metoder eller varje skola har ju sin kultur om man säger så men ändå måste man tänka på vad behöver man för utveckling och så att man också frigör sig så att man kan liksom jobba på.

S1 och S3 lyfter fram vikten av att det finns specialutbildade pedagoger inom området läsning, som till exempel de nya speciallärarna. S3 skriver att:

- Om man tänker då speciallärare är nog nåt man längtar efter att också få ha det att det kan finnas utbildad personal som kan jobba specifikt med grupper emellanåt sådär så man kan vara lite mer flexibel med olika lösningar.

### **Stimulans hemifrån**

S1 har en vision om att människor ska läsa mer. När människor inte läser på egen hand så går mycket kunskap för de själva förlorad. S1 menar att den kunskap som tillägnas många människor idag fås av medier, såsom Tv, internet och tidningar. Läsning som aktivitet har förändrats. Människor läser mycket färre och kortare texter, man läser inte så mycket för nöjes skull utan söker mer information på datorn, uttrycker S1 i det följande:

- Man läser på ett annat sätt än man gjorde förr. En del av eleverna här som de har som jag skulle kolla via Logos då de läser ju inte på fritiden egentligen varken tidningar eller böcker. Utan de spelar dataspel och så läser man kanske möjligtvis det som står på engelska och så. Då blir läsningen inget de har användning för egentligen utan det är en skolhistoria då /.../ vad ska man ha läsningen till? Är det bara för att söka information till exempel recept, läsa om nya prinsessan? Läsning på nätet är något helt annat.

S3 och S5 belyser en önskan om att fler elever skall få möjlighet till att utveckla språket genom stimulans hemifrån. S5 önskar att föräldrar högläser och samtalar med sina barn i större utsträckning. S3 menar att många föräldrar inte läser för sina barn. En orsak S3 tar upp är den mängden tid som ägnas till dator och dataspel. S3 och S5 anser att en annan orsak kan vara att det i hemmet inte finns någon tradition av att vara en läsande miljö och där har skolan en stor uppgift att kompensera. S5 uttrycker detta i följande utsaga:

- Och de barnen som faller är ju de barnen som har svårigheter med språket eller de som har socioekonomisk bakgrund som inte stöttar dem. Det är ju en ganska stor bit faktiskt och det kan man få på förskolan och då måste vi på något sätt kompensera det för det kommer barn och jag stöter på barn i skolan som inte har språket som saknar ord och det tror jag beror på för lite stimulans hemma. Dessa barn faller i läsningen eller i alla fall blir inte läsningen lika bra eller när de skall skriva berättelser. Dessa barn har inget att förhålla sig till.

## **Förebyggande arbete och tidiga insatser**

S5, S7 och S8 poängterar vikten av tidigt insatta åtgärder och att genom Bornholmsmetoden arbeta förebyggande redan i förskoleklassen. S5 och S7 beskriver att genom Bornholmsmetoden, görs eleverna språkligt och fonologiskt medvetna, samt att eleverna får en förståelse för den språkliga strukturen. S5 önskar att pedagogerna i förskolan kontinuerligt följer upp alla barn under förskoletiden och därigenom fångar upp de barn som eventuellt kommer att få läs- och skrivsvårigheter eller svårigheter med språket. Att arbeta förebyggande kan göras, enligt S2, genom att pedagogerna använder sig av:

- Mycket samtal, mycket prat, lek och det kan man göra hela tiden upp till förskoleklass och barnen gillar ju sånt här.

Hos S2 och S3 finns en önskan om ytterligare resurser för att kunna genomföra de satsningar som krävs vid intensivläsningsperioder för de elever som behöver. Detta uttrycker S2 på följande sätt:

- Önskvärt vore att det fanns resurser så att man kunde läsa en intensivläsningsperiod till exempel i på våren i årskurs 1 kanske halva vårterminen, tio veckor eller nånting sånt varje dag. Att man kunde fånga upp de barn i ettan och tvåan som inte får igång sitt läsflyt under första terminen.

## **Tematiskt arbete**

S4 och S6 har en önskan om att det finns möjlighet att arbeta övergripande mellan olika ämnen. S6 menar att i det tematiska arbetet är det lättare för eleverna att finna ett sammanhang av det som de gör. Genom sammanhanget skapas lust och motivation som S6 anser vara en stor bidragande faktor till att eleven skall kunna gripa sig an läsningen på ett i situationen naturligt och till ändamålet självklart syfte. S4 säger att de har tidigare arbetat tematiskt och sett vinster i detta arbetssätt. S4 har en önskan om att utveckla arbetssättet. Vidare menar S4 att en god ordförståelse, som gagnar läsflytet, gynnas av ett tematiskt arbetssätt där pedagogerna tillsammans fokuserar på svåra ord och tar ett personligt ansvar för att förklara dessa ord för eleverna.

## **5.5 Studiens huvudresultat**

Resultatet i denna studie visar att informanterna anser att läsflyt är en komplex förmåga. Betydelsen av den automatiserade avkodningen samstämmer alla informanter kring. Därefter nämns elevens mognadsgrad, prosodin och elevens fonologiska medvetenhet som betydelsebärande faktorer. Samtliga specialpedagoger/speciallärare arbetar helt eller delvis utifrån en eller flera etablerade metoder för att främja läsflyt. Det som belyses är intensivperioder av läsning, där fokus ligger på att eleven skall läsa snabbt och förbättra korrektheten av avkodningen på tid. Dessutom behöver eleven ges mycket lästid. Att göra tidig upptäckt av elever som behöver särskilt stöd belyses också av informanterna. Vid behov ges då stöd i form av intensivträning samt att kompensatoriska hjälpmedel kan introduceras. Om ett fortsatt behov kvarstår görs ytterligare utredning. Ett önskemål som samtliga informanter framhöll var behovet av djupare kunskap kring läsning hos alla verksamma pedagoger. Dessutom framkom önskemål om att hemmet i högre grad skall stimulera till mer läsning genom att vara förebild av en läsande miljö. I studien går det dessutom att uttolka

tidsaspekt som ett centralt tema. Informanterna lyfter bland annat att läsflytet kan variera över tid, behovet av att använda en tidseffektiv metod, vikten av tidig upptäckt samt att ge elever lästid.

## 6 Diskussion

I detta kapitel presenteras reflektioner kring studiens metod, därefter följer studiens resultatdiskussion, specialpedagogiska implikationer samt förslag till vidare forskning.

### 6.1 Metoddiskussion

Studien utgår från en kvalitativ ansats där vi genom ett hermeneutiskt förhållningssätt tolkar och försöker förstå informanternas svar. Studien syftar till att synliggöra specialpedagogers/speciallärares tankar och arbetssätt kring läsflyt. Det har varit positivt att vara två forskare under tolkningsarbetet för att kunna analysera så rättvisande som möjligt.

Det finns en medvetenhet om att antalet informanter är i en ringa omfattning, men eftersom studien har pågått under en begränsad tidsperiod har det inte varit möjligt att genomföra fler intervjuer. Vi hade inte inflytande över urvalsprocessen i sin helhet då vi i en av kommunerna överlät till verksamhetschefen att ge förslag på lämpliga informanter. I efterhand har vi insett att urvalsprinciperna kan ha inneburit skevheter i data. Vår problemställning hade eventuellt kunnat besvaras fullödigare om vi hade haft garanterad variation när det gäller kön, ålder, utbildning och erfarenhet. Å andra sidan innehåller detta tillfälliga urval även det en variation, och vi erhöll ändå variation när det gäller antal verksamma år i yrket som specialpedagog/speciallärare. Hur länge informanterna har arbetat som pedagoger fick vi dock inte med samt att vi har underrepresentation när det gäller speciallärare. Om intervjuerna hade skett med andra informanter i andra kommuner, hade studien förmodligen fått ett annat resultat. Vi intervjuade fyra informanter var och är medvetna om att det finns fördelar med att intervjuerna görs av båda forskarna. Då finns det möjlighet att komplettera varandra under intervjuens gång genom att ställa följdfrågor tillsammans. Lantz (2007) menar, att följdfrågor är subjektiva och bygger på tolkning. Det upplevs som att studiens informanter inte blev påverkade av att intervjuerna spelades in. Ljudupptagningarna har varit oumbärliga då vissa delar noggrant transkriberades utifrån dem, vilket vi anser ökar studiens tillförlitlighet. Känslan vid samtliga intervjutillfällen var att informanterna var kunniga och intresserade av ämnet läsflyt. Stämningen vid samtliga intervjuerna upplevdes som avspänd och de svar som informanterna gav kändes trovärdiga. Trots att det genomfördes en provintervju, upplevdes ändå någon fråga som överflödigt under intervjuerna.

Med enkät som delmetod hade fler generella svar varit möjliga att få om specialpedagogers/speciallärares tankar och arbetssätt kring läsflyt. Nackdelen med en enkät är, att det inte finns någon möjlighet till att ställa följdfrågor och att det inte går att få några förtydliganden. Det hade även varit intressant att få möjlighet till att fördjupa studien med observationer, vilket förmodligen hade berikat studiens resultat. Observationer kan förtydliga informanternas intervjusvar samt ge kunskap hämtad ur sitt sammanhang (Stukát, 2005). På grund av tidsbrist har inte det funnits möjlighet till att genomföra vare sig enkät eller observation som delmetoder. Bedömningen är dock att vi har fått in mycket information och att intervjuerna gav underlag till en analys som belyser våra frågeställningar på ett godtagbart sätt.



## 6.2 Resultatdiskussion

Under analysens gång växte begreppet *Tid* fram som ett centralt tema. En tidsaspekt som belyses i studien är att läsflyt inte ses som en konstant och bestående förmåga. Det är något som varierar över tid och behöver ständig träning för att upprätthållas. En av informanterna lyfter fram läsflyt som en färskvara, att läsflytet är relativt som ständigt behöver arbetas med. Rygvold (2001) framhåller att det finns en brist när den fortsatta läsutvecklingen inte diskuteras. Hon vill se att läsarens avkodning och förhållningssätt till texten blir mer effektiv samt variationsrik. Att lyfta upp läsflytet som en färskvara anser vi vara en intressant definition av läsflytet. Om eleven har ett läsflyt i år 3 innebär det inte per automatik att eleven har ett läsflyt i år 4.

Ytterligare en tidsaspekt som kan urskiljas i studien är att om ett läsflyt skall upprätthållas är det viktigt att eleven får tid att läsa både i skolan och på fritiden. En viktig faktor för att gynna läsflytet är att läsa ofta och mycket, helst varje dag. Detta bekräftas av NICHD (2000) och Taube (2007a) som hävdar att det kan vara en avgörande faktor för att få ett läsflyt. Tiden för läsning i skolan bör dock inte enbart avsättas för enskild tyst läsning, utan även ge utrymme för en strukturerad läsundervisning. NICHD (2000) menar att enskild tyst läsning behövs för att få upp ett läsflyt. Men att använda sig av den som ett sätt att undervisa i läsflyt ger inte några resultat. Att ge tid för läsning bör inte enbart ske i skolan utan denna aktivitet bör även utföras hemma, vilket också kom fram som ett önskemål hos några informanter. En orsak till att elever ägnar allt mindre tid åt läsning på sin fritid kan som informanterna uttryckte det vara mängden tid som spenderas framför datorn. Detta belyser även Skolverket (2009). Utbudet av fritidsaktiviteter har också ökat avsevärt vilket också tar tid från läsningen. Det är oerhört viktigt att läsning inte enbart sker i skolan utan även bedrivs hemma, för att öva och få ett bra läsflyt. Det har visat sig att det finns stora gruppskillnader när det gäller hur mycket tid föräldrar ägnar sig åt att öva läsning med sina barn. Föräldrars utbildningsnivå är en sådan gruppskillnad som har stor betydelse enligt Myrberg och Rosén (2009). Utifrån resultaten av större undersökningar som avser att mäta elevers läsförmåga pekar utvecklingen mot att elever läser allt mindre och att intresset för att läsa avtar. Andelen starka läsare minskar och andelen svaga läsare ökar (Anderberg, Danelius och Nordheden, 2010). Detta leder till att elevers läsflyt tenderar att avta i takt med att mängden och tiden för läsning minskar (Myrberg, 2007b; Stanovich, 2000). Vi ser detta som en mycket stor utmaning för skolan. Att använda lästiden på rätt sätt i skolan samt att skapa motivation så att eleven tar sig tid för att läsa även hemma är en viktig uppgift. En informant väckte en intressant fråga angående läsningens syfte och roll i framtiden. Vad ska vi använda läsningen till? Kommer dagens traditionella läsning av pappersböcker för nöjes skull att finnas kvar eller kommer läsning enbart bestå av att söka information från Internet?

En annan tidsaspekt som två informanter lyfter fram, är att korrektheten och säkerheten att avläsa orden rätt, är viktigare än att eleven läser med en hög hastighet. Forskningen å andra sidan, exempelvis Samuels (1997) och Taube (2007a) menar att läshastigheten är en viktig del i läsflytsförmågan. Säkert är det så att korrekthet och en god läshastighet är sammanlänkande för att ha ett läsflyt. När läsningen sker med en god hastighet och med rätt avkodade ord är läsningen automatiserad, vilket också bland annat Lundberg och Herrlin (2005) och NICHD (2000) belyser. Men den viktigaste faktorn är att som pedagog inte nöja sig med att eleven skall få upp en viss hastighet, utan läsflytet kräver en fortsatt läsundervisning.

Ytterligare en tidsaspekt som framkommer i våra resultat är vikten av att börja arbeta med den språkliga och fonologiska medvetenheten tidigt i en elevs skolgång. I det förebyggande arbetet i förskoleklass med Bornholmsmaterialet läggs fokuseringen vid den språkliga och fonologiska medvetenheten. Det här menar informanterna är en betydelsefull grund för eleverna i deras fortsatta läs- och skrivutveckling och ordavkodning. Vi menar att det är av stor vikt att tidigt arbeta med den språkliga och fonologiska medvetenheten, som grund för ett läsflyt, vilket styrks av Lundberg och Herrlin (2005), Myrberg (2003) samt Snow, Griffin och Burns (2005). Effekterna av detta arbete kan också ge framtida tidsbesparingar, både för eleven och för skolan. Om en elev inte uppnår ett läsflyt är det viktigt att gå tillbaka och titta på elevens fonologiska medvetenhet. Är den inte fullt utvecklad är det därifrån pedagogen måste utgå.

När läsinläringen har påbörjats i år 1 lyfter informanterna vikten av att kontinuerligt följa och mäta elevens läs- och skrivutveckling till ett automatiserande. De nämner att en väl utarbetad handlingsplan med screening hjälper dem i deras arbete kring att upptäcka dessa barn och att tidigt sätta in åtgärder riktade mot att öva läsflyt. NICHD (2000) påpekar att läsflytet regelbundet skall utvärderas och när progression av läsflyt saknas behövs effektiva metoder sättas in. Att använda sig av en handlingsplan med screening bör vara ett gott redskap för att få veta vilka barn som är i behov av stöd. Det är viktigt att handlingsplanen uttrycker en tydlig arbetsgång när och hur man skall screena samt vilka åtgärder som sätts in när behov har upptäckts. Viktigt är också att regelbundet utvärdera handlingsplanens innehåll och funktion. För att handlingsplanen skall fungera är det ett måste att tid, resurser och åtgärder finns att tillgå.

När resultatet analyserades framkom ännu en aspekt som gäller tid. Alla informanter ansåg att intensiv en-till-en undervisning är en nödvändighet för de elever som inte når målet i läsflyt. Informanterna är dock medvetna om att det ekonomiska läget i kommunerna försvårar möjligheten till en sådan undervisning. Därför framkom en önskan och ett stort behov av att hitta och använda sig av en tidseffektiv metod som ger bra resultat. I en av kommunerna används materialet Bravkod, för elever som behöver intensivträna sitt läsflyt. Informanterna anser att materialet som används ger resultat och kan anpassas till elever i olika åldrar. De hävdar dessutom att denna metod så gott som uppfyller kraven på att vara tidseffektiv och ge ett bra resultat. Metoden kräver en relativt liten insats av pedagogen i fråga om planering och förberedelser. Vi anser att det är värdefullt att hitta ett effektivt material för att stötta elever, med tanke på den tids- och resursbrist många upplever i dagens skola. Det kan dock finnas en risk när pedagoger enbart förlitar sig på ett arbetsmaterial och en arbetsmetod. Snow, Griffin och Burns (2005) menar, att det är viktigt att pedagogen har en varierad undervisning. Om pedagogen inte belyser och utreder grundorsaken till att eleven inte behärskar ett läsflyt, finns risken att eleven trots insatta åtgärder inte når läsflyt. En- till-en undervisning anser även vi är eftersträvansvärt, men det förutsätter att tid och pedagoger kan avsättas. Dessutom kan det finnas en risk med att skolan och pedagogen utan eftertanke och analys kring metodens forskningsförankring lägger stora pengar på något som har effektiv marknadsföring men kanske saknar en grund baserad på forskningsresultat.

En metod som informanterna använder sig av, som anses vara effektiv och ger ett bra resultat, är upprepad läsning. Denna metod anses av flera forskare (Elbro, 2004; Lundberg & Herrlin, 2005; Myrberg, 2007b; NICHD, 2000; Samuels, 1997) ha god effekt på läsflytet.

I vår analys framkommer det att definitionen av läsflyt är en komplex fråga. Skolans styrdokument framhåller att eleven skall kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda sig av lässtrategier för år 3 (Skolverket, 2011). Däremot uttrycks det inte någon definition i styrdokumentet om vad det egentligen innebär med läsflyt. Studien visar på att det inte är helt enkelt att definiera ordet läsflyt och att det inte finns ett entydigt svar på frågan. De flesta informanterna tar dock upp att avkodningsförmågan ska fungera och helst vara automatiserad för att en elev ska anses ha läsflyt. Här är forskningen också entydig och i linje med informanternas svar (Lundberg och Herrlin, 2005; Myrberg, 2007b; Samuels, 1997; Taube, 2007a; Kuhn och Stahl, 2003). Ett par av informanterna lyfter vikten av att vara fonologiskt medveten och att kopplingen fonem-grafem är befäst, som en grund för att automatisera avkodningen och basen för läsflyt. Detta menar även Elbro (2004), Høien och Lundberg (1999). För att avkodningen skall komma till stånd krävs det att läsaren kan omtolka bokstäver till ljud och av dessa ljud i sin tur bilda ett ord. En av informanterna lyfter fram svenskans språkliga struktur som en svårighet när det gäller avkodning. Elbro (2004) och Taube (2007a) påpekar att det inte är tillräckligt att kunna identifiera fonemen för att lära sig läsa på svenska. Att avkodningen är automatiserad anser vi är en grundbult för den fortsatta läsutvecklingen och för att kunna avkoda krävs då att eleven är fonologiskt medveten. Om det finns en avsaknad av denna är risken stor att ett läsundvikande sker och mängden läsningen blir än mindre. Detta benämns av Stanovich (2000) som Matteuseffekten. Det finns en fördel om elever får undervisning i det svenska språkets struktur genom att lära sig släktord och morfem för att underlätta avkodningen (Elbro, 2004; Taube, 2007a; Snow, Griffin och Burns, 2005).

Prosodi betonas också av flera informanter som betydelsefullt för läsflyt, som till exempel pausering vid punkt och betoning. Även Lundberg och Herrlin (2005) och Snow, Griffin och Burns (2005) menar att prosodin spelar stor roll för ett gott läsflyt. I Kuhn och Stahls (2003) två huvudteorier om läsflyt, lyfts de prosodiska egenskaperna fram i huvudteori två som viktiga. Då är läsflytsförmågan som mest utvecklad. När kraften inte längre behöver läggas på avkodningen vid läsning och eleven får access till texten som om den vore en teater, ett inre skådespel. Då läggs vikten vid betoning, pausering, intonation och kraft friläggs till att kunna relatera och förstå texten. Det ger då lust och motivation till att läsa.

Ytterligare en definition som framhålls för att kunna utveckla ett gott läsflyt anser några informanter att grunden är att vara fonologiskt medveten och dessa tankegångar berättigas av Lundberg och Herrlin (2005). Vidare lyfts tankegångar om att läsflytet har en påverkansfaktor som länk mellan avkodning och läsförståelse. Även det här belyser Lundberg och Herrlin i de fem dimensionerna. Vi anser också att läsflyt fyller en länkande funktion och är en process som innehåller ett antal delmoment som består av en automatiserad avkodning, fonologisk medvetenhet och att kunna använda sig av prosodiska egenskaper. Varje delmoment samspelar och påverkas av varandra.

Eftersom det i skolans styrdokument inte finns någon tydlig definition av läsflyt, skapar pedagoger sina egna definitioner om vad läsflyt innebär. Att det finns en variation av definitionen läsflyt framkom av studiens åtta informanter, vilket kan tyda på att det eventuellt finns stor variation bland Sveriges pedagoger. Detta kan ses som en risk och ett problem när eleven skall bedömas i läsflyt. I kunskapskraven för år 3 menas det att eleven skall kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier. Vilka lässtrategier avses här?

Som ett önskemål kring arbetet med läsflyt framkom behovet av utökade kunskaper om läsning och skrivning. Det betonas att grundskollärare bör få en gedigen utbildning inom läsning och skrivning. Vidare menar man att det finns ett behov av specialutbildade pedagoger som specifikt kan arbeta med elever som kan behöva stöd i sin läsning. Specialpedagogerna/speciallärarna anser att även de behöver fortbildas inom området. Fortbildning behövs för att de i sin tur kan handleda andra pedagoger samt att ha en rik variation och kunskap om olika arbetsmetoder för att kunna individualisera utifrån elevens behov. Även Myrberg (2003) bekräftar vikten av att besitta en mångfald av metoder samt att ha en hög lärarkompetens. Dessa önskemål är även hos oss högt värderade. Vi tror oss veta att det finns en viss förväntan på specialläraren att den har kunskap om en mängd olika didaktiska metoder. Vi anser att det är en brist i utbildningen att den inte gett oss tillgång till olika metoder i kombination med den grundliga teoretiska utbildning som vi har fått i läs- och skrivutvecklingen.

### **6.3 Specialpedagogiska implikationer**

Resultatet från denna studie kan komma till användning för speciallärare genom att öka kunskapen om vikten av besitta en gedigen kunskap om läs- och skrivprocessen, dels för att kunna stödja elever i behov av särskilt stöd och dels för att kunna fortbilda och handleda i pedagogiska samtal med yrkesverksamma pedagoger inom läs- och skrivprocessen. För att en elev skall få ett läsflyt krävs tid och därför är det viktigt att specialläraren för ett resonemang om hur lästiden i skolan används och om hur läsundervisningen är upplagd.

Studien visar också på betydelsen av tidig upptäckt. Vi ser fördelar med att skolan kan använda sig av en tydlig handlingsplan med screening. Vid upprättande och utvärdering av en sådan handlingsplan har specialläraren en funktion. Om screeningen visar att en elev är i behov av stöd för att utveckla sitt läsflyt är det viktigt att tidigt sätta in stödåtgärder. Flera informanter menar att intensiv en-till-en undervisning är effektivt men specialläraren behöver kunskap om en mängd olika metoder för att kunna individualisera undervisningen utifrån olika behov.

### **6.4 Förslag till vidare forskning**

Det skulle kunna vara intressant att i en ytterligare studie följa upp elevers läsflytsutveckling genom att använda sig av de nationella proven. Då kan man använda sig av och jämföra elevers resultat på de nationella proven i svenska i år 3 och år 6 för att se om det har skett någon förändring i elevens måluppfyllelse i olika avseenden liksom vilka åtgärder som har satts in under denna tidsperiod.

Ytterligare en intressant aspekt skulle kunna vara att undersöka elevers uppfattning om vad läsflyt är, varför de ska ha ett läsflyt, vad läsningen syftar till samt när och hur de använder sig av läsning. Detta skulle kunna belysas utifrån vad som står i våra styrdokument.

## Referenslista

- Anderberg, E., Danelius, L. & Nordheden, I. (2010). *Skolans mellanår. Språkutveckling, undervisning och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. *Läsa och skriva fast man inte kan. Kompenserande hjälpmedel vid läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedström, H. (2009). *L som i läsa M som i metod- om läsinlärning i förskoleklass och skola*. Kristianstad: Lärarförbundets förlag.
- Häggström, I. (2003). Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I Bjar, L & Liberg, C (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*, s. 237-251. Lund: Studentlitteratur
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi från teori och praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jacobsson, C. (2000). *Kompensatoriska åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter*. Hämtat 21 april 2012, från <http://www.dyslexi.org/skrivknuten/kompensatoriska-atgarder-vid-las-och-skrivsvarigheter-1183>
- Jacobsson, C. (2006). Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter? *Dyslexi-aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. (4), s 6-10.
- Johansson, M-G. (2010). *Datorträning i läsflyt och stavning. Analys och utvärdering av fixerad och resultatstyrd flash-cardexponering*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för psykologi.
- Jönsson, B. (2010). *Lästräningsmaterialet BRAVKOD*. Markaryd: JL Utbildning
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.

- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2006). *Konsten att läsa faktatexter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur
- Molander, J. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder. Historia och begrepp*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, E. & Rosén, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 00, 1-18.
- Myrberg, M. (2003). Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter. Rapport från "Konsensusprojektet". Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande och Specialpedagogiska institutet. Hämtat 18 april 2012, från <http://www.skoldatatek.se/dmd/konsensus2003.pdf>
- Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I Myndigheten för skolutveckling (Red.). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. (s.73-99). Stockholm: Liber Distribution.
- Myrberg, M. (2007). Dyslexi- en kunskapsöversikt. *Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007*. Bromma: Vetenskapsrådet.
- Myrberg, M. & Lange, A-L. (2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande och Specialpedagogiska institutet. Hämtat 18 april 2012, från <http://www.lhs.se/iol/publikationer/ovrigtpdf/skapakonsensus.pdf>
- NICHD. (2000). *National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. Washington: National Institute for Child Health and Development. Hämtat 20 feburari 2012, från <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.cfm>
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Reynolds, R. (2001). *Att förstå läsförståelse. Grundforskning och dess konsekvenser för undervisningen*. Hämtat 5 januari 2012, från <http://mediaprojekt.fmls.nu/dyslexi-och-dyskalkyli/att-forsta-lasforstaelse>

- Rygvold, A-L. (2001). Läs- och skrivsvårigheter . I S. Asmervik, T. Ogden, & A-L. Rygvold (Red.). *Barn med behov av särskilt stöd. Grundbok i specialpedagogik* (s. 14-83). Lund: Studentlitteratur.
- Samuels, J. S. (1997). The method of repeated readings. I *The reading teacher*. [Elektronisk resurs]. Vol.50.Nr:5. [Newark, DE]: International Reading Association.
- Skolverket. (2008). *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Snow, C.E., Griffin, P. & Burns, S.M. (2005). *Knowledge to Support the Teaching of Reading. Preparing Teachers for a Changing World*. Jossey- Bass.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: The Guildford Press.
- Sterner, G. & Lundberg, I. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Nationellt Centrum för Matematik. Kungälv: Grafikerna Livréna.
- Stiftelsen Stora Sköndal. (2008). Välkommen till Lexia. Hämtat 23 april 2012, från <http://www.lexia.nu>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Finland: Norstedts akademiska förlag.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende*. Uddevalla: Nordstedts akademiska förlag.
- Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Svensk författningssamling (SFS)*. Skollag (2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2011). *Svensk författningssamling (SFS)*. Skolförordning (2011:185). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat den 15 december 2011, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wallén, G. (2008). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.



# Bilaga 1

## Intervjuguide

1. Vad har du för bakgrund/utbildning?
2. Hur länge har du arbetat som specialpedagog/speciallärare?
3. Hur mycket av din arbetstid arbetar du med elever?
4. Hur definierar du att läsa med flyt?
5. Hur arbetar du för att främja läsflyt?
6. Vilka metoder använder du dig av?
7. Har du gått fortbildningar inom området hur man hjälper elever att få läsflyt?
8. Hur arbetar du med elever som inte har nått målet att läsa med flyt i år 3?
  - a) vilka insatser görs för att eleven skall nå målen?
  - b) hur utvärderas insatsen?
  - c) hur följs insatsen upp?
  - d) om insatsen inte har varit tillräcklig, hur går ni då vidare?
9. Hur skulle du vilja att er skolan arbetade med detta område?
10. Finns det något du vill tillägga?