



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Läsflyt - hur då?

Några speciallärares och lärares uppfattningar om vilket stöd elever behöver för att nå flyt i läsningen

Tina Svensson  
Maud Söderstedt  
Speciallärarprogrammet



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SLP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT/2015  
Handledare: Ann-Katrin Swärd  
Examinator: Rolf Lander  
Kod: HT15-2910-035-SLP610

---

Nyckelord: läsflyt, läsutveckling, fonologisk medvetenhet, ordavkodning

## Abstract

Syftet med undersökningen var att undersöka vilket stöd speciallärare och lärare ger till elever med läs- och skrivsvårigheter för att de ska nå flyt i sin läsning. Följande frågor ställdes: Hur mäts förmågan att läsa med flyt? Vilka metoder används för att uppnå läsflyt? Vilka extra anpassningar görs? Vilka former av särskilt stöd ges?

Arbetet är skrivet med teorier om läsutveckling och läsundervisning som grund. Vi har använt den sociokulturella teorin som allmän tankemodell för analysen.

Vi har genomfört en kartläggande kvalitativ intervjustudie, inspirerad av hermeneutiska tänkesätt, då vi varit hänvisade till att tolka det respondenterna sagt samt det transkriberade intervjumaterialet.

Resultatet visar bland annat att lärarna lyssnar på eleverna när de läser för att på så vis mäta om de läser med flyt. Samtliga lärare gör extra anpassningar för de elever som är i behov av sådana. Det som nämns mest är att materialet anpassas och att skolan frigör extra personal.

Det särskilda stödet sätts in när läraren märker att en elev inte fått med sig det som förväntats från åk ett och då sätts i regel en speciallärare in. Detta sker vanligtvis i åk två eller tre.

Metoderna som används i syfte att hjälpa eleverna mot läsflyt varierar mellan olika skolor och lärare. Bland de konkreta metoder som nämndes fanns Skolstil2, Qnoddarna och TIL (tidig intensiv lästräning). Det mesta av samarbetet med hemmet rör läsläxan. Kontakten förmedlas via telefon, mail och direktkontakt vid hämtning och lämning i skolan och på fritids.

I resultatet av den empiri vi analyserat ser vi att det finns ett stort engagemang för att hjälpa eleverna att nå läsflyt, men att det saknas en enhetlighet i hur det arbetet ska gå till. Respondenterna verkar arbeta efter aktuell skolas fasta rutiner och egna erfarenheter.

# Förord

Vi vill tacka våra respondenter, lärare/speciallärare, som tagit sig tid att delge oss hur de arbetar med sina elever för att de ska nå läsflyt.

Vi vill också tacka våra kurskamrater på Speciallärar- och Specialpedagogprogrammet för allt stöd under den tid som vi arbetat med examensarbetet. När vi dignat under arbetslivets och privatlivets krav har era tips, råd och uppmuntrande kommentarer varit helt ovärderliga.

Ett stort tack till Lars-Gunnar Franzén för hjälpen med att få in våra texter i mallen.

Vi vill även tacka vår handledare Ann-Katrin Swärd för mycket snabb och konstruktiv respons på våra texter.

Tina Svensson  
Maud Söderstedt

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Litteraturgenomgång .....</b>	<b>2</b>
3.1	Läsutveckling.....	2
3.1.1	Läsutvecklingens olika stadier .....	2
3.1.2	Lästräning.....	3
3.1.3	Anpassade texter .....	4
3.1.4	Läroinsatser.....	4
3.1.5	Modell för läsutveckling.....	5
3.1.6	Specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi .....	5
3.1.7	Självförtroende/självbild .....	6
3.1.8	Andra påverkansfaktorer.....	7
3.2	Läsinlärning .....	7
3.2.1	Metoder .....	7
3.2.2	Ordavkodning .....	8
3.2.3	Fonologisk medvetenhet.....	9
3.2.4	Undervisning.....	10
3.3	Motivation.....	11
3.4	Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram.....	12
3.5	Den sociokulturella teorin om lärande .....	14
3.6	Specialpedagogiska perspektiv .....	14
3.6.1	Det kompensatoriska perspektivet .....	14
3.6.2	Det kritiska perspektivet.....	14
3.6.3	Dilemmaperspektivet .....	14
<b>4</b>	<b>Metodologi.....</b>	<b>14</b>
4.1	Metodval .....	15
4.2	Val av undersökningsgrupp .....	15
4.3	Bortfall .....	16
4.4	Genomförande .....	16
4.5	Bearbetning och analys.....	16
4.6	Generaliserbarhet .....	17
4.7	Validitet, studiens giltighet.....	17
4.8	Reliabilitet, studiens tillförlitlighet.....	17

4.9	Etiska ställningstaganden.....	17
<b>5</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>18</b>
5.1	Fråga 1. Hur mäter ni förmågan att läsa med flyt? .....	18
5.2	Fråga 2. På vilket sätt görs extra anpassningar för de elever som inte kan läsa med flyt? .....	19
5.3	Fråga 3. När sätter skolan in särskilda stödinsatser då eleven inte lärt sig läsa med flyt? .....	20
5.4	Fråga 4. Vilka metoder används? .....	22
5.5	Fråga 5. Vilken betydelse tror du att den valda metoden har för resultatet? .....	23
5.6	Fråga 6. På vilket sätt samarbetar ni med hemmet? .....	24
5.7	Resultatsammanfattning .....	26
5.7.1	Fråga 1. Hur mäter ni förmågan att läsa med flyt? .....	26
5.7.2	Fråga 2. På vilket sätt görs extra anpassningar för de elever som inte kan läsa med flyt? .....	26
5.7.3	Fråga 3. När sätter skolan in särskilda stödinsatser då eleven inte lärt sig läsa med flyt? .....	26
5.7.4	Fråga 4. Vilka metoder används? .....	26
5.7.5	Fråga 5. Vilken betydelse tror du att den valda metoden har för resultatet? ..	27
5.7.6	Fråga 6. På vilket sätt samarbetar ni med hemmet? .....	27
<b>6</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>27</b>
6.1	Metoddiskussion .....	27
6.2	Resultatdiskussion .....	29
6.2.1	Hur mäter ni förmågan att läsa med flyt? .....	29
6.2.2	På vilket sätt görs extra anpassningar för de elever som inte kan läsa med flyt?.....	29
6.2.3	När sätter skolan in särskilda stödinsatser då eleven inte lärt sig läsa med flyt?.....	30
6.2.4	Vilka metoder används? .....	30
6.2.5	Vilken betydelse tror du att den valda metoden har för resultatet? .....	31
6.2.6	På vilket sätt samarbetar ni med hemmet? .....	31
6.3	Avslutande reflektioner .....	32
6.4	Framtida forskning.....	33
<b>7</b>	<b>Referenslista.....</b>	<b>34</b>

## Bilaga 1 Missiv

## Bilaga 2 Intervjufrågor

# 1 Inledning

Ett av kunskapskraven i svenska för de elever som slutar åk tre i den svenska grundskolan handlar om att de ska kunna läsa med flyt.

”Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt” (Skolverket, 2011, s. 227).

Att läsa med flyt är ett relativt begrepp som kan vara otydligt, och i viss mån subjektivt och svårt att mäta. Nybörjarläsarens ljudande kräver mycket övning för att övergå till flytande läsning (Lundberg & Herrlin, 2003). Skolorna har länge arbetat efter låt-gå principen och haft som argument att kunskapen kommer med ålder och mognad (Myrberg & Lange, 2006). Senare års forskning visar på motsatsen där tidiga insatser många gånger pekats ut som avgörande när det gäller läsutveckling, särskilt för de elever som har läs- och skrivsvårigheter (Høien & Lundberg, 2013).

Sverige sjunker i resultat i mätningar som gjorts i både PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och PISA (Programme for International Student Assessment). Det förstnämnda, en internationell undersökning som mäter läsförmågan hos nio- och tioåringar och det sistnämnda, en internationell undersökning som syftar till att mäta hur respektive lands utbildningssystem lyckas med att rusta 15-åringar att möta framtiden i bl.a. läsförståelse (Skolverket, 2012, 2013). Som en följd av bl. a. detta har staten beslutat att göra en rad främjande åtgärder inom läs- och skrivområdet. Den ena är *Lågstadiesatsningen* där skolor kan söka statsbidrag för att öka antalet lärare åk F-3 (Skolverket, 2015a). Syftet med denna satsning är att ge lärarna mer tid för varje enskild elev samt höja kvalitén i undervisningen. En annan satsning är *Läsflytet* där huvudmannen för grundskolan kan söka statsbidrag för att frigöra lärare som kan användas som handledare för andra lärare (Skolverket, 2015b). Syftet med satsningen är att öka elevers kunskaper i läsförståelse samt förmågan att skriva.

Skolverket har också fått i uppgift av regeringen att ta fram förslag till kunskapskrav i läsförståelse för åk 1 (Skolverket, 2015c). Från 1 juli 2016 blir det obligatoriskt att använda Skolverkets bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling och matematik i årskurs 1. Bedömningsstöden kommer att revideras, och under våren 2016 ska Skolverket publicera det kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1 som ska gälla från 1 juli 2016.

Under utbildningen har vi tagit del av en rapport som visade på att det inte finns något vetenskapligt utprövat sätt att mäta vad som är specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, och att det inte finns någon specifik gräns för när ett barn har dyslexi eller inte (SBU, 2014). Det finns runt 50 olika sätt att testa om en elev har dyslexi eller inte vilket har fått oss en smula misstänksamma mot diagnosens vara eller icke vara. Detta visar i sig att begreppet läsflyt kan vara svårt att komma åt och att sättet att angripa problemet kan variera i det oändliga.

På grund av ovanstående har vi valt att fokusera vår undersökning på hur speciallärare och lärare ser på begreppet läsflyt, hur de väljer att mäta detta och vilka metoder de väljer att arbeta med om läsflytet uteblir.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen var att undersöka vilket stöd speciallärare och lärare ger till elever med läs- och skrivsvårigheter för att de ska nå flyt i sin läsning.

Följande frågor ställs:

Hur mäts förmågan att läsa med flyt?

Vilka metoder används för att uppnå läsflyt?

Vilka extra anpassningar görs?

Vilka former av särskilt stöd ges?

## 3 Litteraturgenomgång

Läsningen utvecklas hela tiden från det att eleven påbörjat sin lästräning tills läsflyt uppnås. Elevens läsutveckling påverkas av olika faktorer, såsom mängden av lästräning samt lärarnas insatser. Olika hinder kan finnas för att elever ska nå läsflyt, till exempel läs- och skrivsvårigheter eller elevens självbild.

För att elever ska utveckla läsflyt är det också av största vikt hur läsundervisningen går till. Det finns olika metoder som kan användas. Ordavkodning och fonologisk medvetenhet är viktiga faktorer för att läsningen ska fungera. Läsundervisningen kan också organiseras på olika sätt.

Elevens motivation påverkar läsinläringen. Det är viktigt att elever får rätt stöd i skolan, såsom extra anpassningar och särskilt stöd, samt att åtgärdsprogram upprättas. Den socio-kulturella teorin samt specialpedagogiska perspektiv behandlas sist i litteraturgenomgången.

### 3.1 Läsutveckling

Läsutvecklingen genomgår olika stadier och en teori för detta redovisas nedan. Olika faktorer påverkar sedan läsutvecklingen, bl.a. hur mycket eleven lästränar och hur texterna kan anpassas efter läsaren. Att lärarna följer upp elevernas läsutveckling påverkar dess resultat. Det är också viktigt att välja en lämplig läsutvecklingsmodell.

#### 3.1.1 Läsutvecklingens olika stadier

Lundberg (2010) anser att barnet måste genomgå fyra olika stadier för att nå fram till en automatiserad läsning, nämligen pseudoläsning, logografiska stadiet, alfabetiska stadiet och ortografiska stadiet. Pseudoläsning innebär att barnet läser av omgivningen. Barn kan exempelvis känna igen skyltar med orden Pepsi eller Lego, men det är då inte bokstäverna utan snarare designen och färgerna som barnen identifierar.

I det logografiska stadiet ser barnet ord som bilder utan att bokstävernas ljudvärden har utnyttjats. Ju fler logografer barnet lär sig desto lättare blir det att blanda ihop de olika ordbilderna.

När barnet når det alfabetiska stadiet har det upptäckt att ord kan delas upp i beståndsdelar, fonem, och att dessa enheter symboliseras av bokstavstecken, grafem.

Många barn behöver organiserad och medveten vägledning för att förstå hur bokstav och ljud hänger ihop. Enligt Lundberg (2010) är det viktigt att uppmärksamma i vilken ordning läraren undervisar om de olika språkljuden. På detta stadium av läsutvecklingen kan barnet ljuda sig fram när det möter ett nytt ord.

I det ortografiska stadiet är barnet på väg in i en kvalitativt annorlunda och mera avancerad form av ordavkodning. Orden känns igen som ortografiska mönster på en gång och utan ansträngning. Orden avkodas direkt, omedvetet och automatiskt. Fortsättningsvis kan då uppmärksamheten vändas mot att tolka textens mening (a.a.).

Enligt Lundberg (2010) innefattar läsförmågan också fem olika dimensioner: fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Dessa olika dimensioner samspelar, men har också egna förlopp.

### 3.1.2 Lästräning

För att uppnå den automatiserade nivån i läsningen krävs mycket övning och det finns barn som tidigt undviker läsning eftersom nederlag leder till undvikande (Lundberg, 2010). Det blir en ond cirkel och barnet minskar därmed möjligheten att utveckla sin läsförmåga. Även Taube (2013) påpekar att elever som upplever läsningen som besvärlig kan ta till strategier för att undvika läsning. Detta gör att eleven inte vill läsa eftersom det leder till obehag. Att lära sig läsa är heller ingenting som hjärnan känner igen, enligt hjärnforskaren Martin Ingvar. Han hade själv väldigt svårt att lära sig läsa, men hans mamma traggade med honom. De många nervcellerna i hjärnan som måste samarbeta är inte bara ovana att göra det, de är också ovilliga (Lagerström, 2012).

"De flesta behöver en tydlig instruktion för att komma igång. Och enda sättet att bli bra, enligt de senaste 20 årens forskning i neurovetenskap och psykologi, är att träna, träna och åter träna" (a.a.).

Myrberg (2007) poängterar att det behövs mycket lästräning. "Även om vi efter hand kommer att förstå hjärnans funktionssätt allt bättre lär vi inte komma förbi det faktum att läsning är en kulturellt betingad verksamhet som kräver planmässig undervisning och ihärdig träning för att utvecklas väl" (Myrberg, 2007, s. 98).

Nybörjarläsarens ljudande kräver mycket övning för att övergå till flytande läsning (Lundberg & Herrlin, 2003). Läsning är i väsentliga delar en färdighet. Man brukar räkna med ca 5000 timmars ihärdig övning för att kunna bli bra på något. Om eleven då undviker alla lästillfällen är det svårt att nå dit och det är nödvändigt för att du ska få med dig förståelsen (a.a.). Det är också viktigt att eleverna läser på sin fritid för att utveckla sin läsförmåga och sitt läsintresse (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005). I PIRLS 2001 finns det ett starkt samband mellan elevers läsning av skönlitteratur och resultat på läsprov. Trendstudien visar att läsningen av skönlitteratur minskat med 3-4 procentenheter sedan 1991. Även läsning av serietidningar har minskat, vilket anses bero på en ökad användning av datorer och ett utbud av dataspel (a.a.).

Utvecklingen har på senare år gått mot att många läser E-böcker istället för böcker i pappersformat, och det har nu gjorts en undersökning av om detta förbättrar läsflytet (Akbar, Taqi, Dashti & Sadeq, 2015). Det var en grupp på 40 kvinnor som studerade första året på universitetet i Kuwait som deltog i studien och de faktorer som undersöktes var om läsning av E-böcker förbättrade läshastighet, läsförståelse och attityd till läsning. Resultatet visade att läs-



hastigheten förbättrades, men de studerande ansåg att läsförståelsen blev sämre när de läste E-böcker. Samtidigt hade de studerande en sämre attityd till att använda sig av E-böcker än vanliga böcker. I framtida undersökningar kanske resultatet gällande läsförståelsen ändrar sig om attityden till att läsa E-böcker ändrar sig (a.a.).

### 3.1.3 Anpassade texter

Det är svårt i skolans värld att i längden undvika läsning (Taube, 2013). Eleven antar då istället en passiv inlärningsstil. För att kunna ändra detta beteende måste eleven få uppleva att han/hon kan läsa med bibehållen förståelse och att det går framåt när han/hon anstränger sig. Det är viktigt att använda material på lagom svårighetsnivå som första steg i den riktningen. Eleven bör kunna läsa texten relativt flytande (a.a.).

Den ovane läsaren behöver lärarens hjälp för att öka utbytet av texten (Lundberg, 2010). Läraren kan hitta texter som angår eleverna, som berör eller ger glädje, spänning eller annan upplevelse. Den måste också vara anpassad efter elevens utvecklingsnivå och intressen (a.a.).

Det är viktigt för förståelsen att eleverna känner igen sig i de texter de läser för att de ska kunna skapa en mening i det lästa (Reichenberg & Lundberg, 2011). Texterna i läroböckerna kan ibland vara svåra att förstå. Om eleverna saknar relevanta förkunskaper blir läsförståelsen allvarligt lidande och lärarna behöver då ta sig tid att arbeta med texterna tillsammans med eleverna. En metod för att hjälpa eleverna att nå läsförståelse är genom strukturerade text-samtal. Om eleven inte integrerar sin tidigare kunskap med det de läser så uppstår aldrig någon egentlig läsförståelse (a.a.).

### 3.1.4 Lärarinsatser

För att kunna främja en god läsutveckling hos eleverna är det viktigt att läraren följer elevens läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2003). Genom att kartlägga utvecklingen i ett läsutvecklingsschema (LUS) där hänsyn tas till de tidigare nämnda fem dimensionerna går det att få ett tydligt underlag för att sätta in lämpliga åtgärder. Bedömningsschemat bör användas med viss regelbundenhet för att följa den enskilda elevens utveckling och för att effekterna av de pedagogiska insatserna ska kunna bedömas (a.a.). Hur läsutvecklingen fortskrider är i hög grad beroende av vilken undervisning elever fått och de speciella erfarenheter de gjort (Lundberg, 2010).

Inte bara lärarna i svenska, utan alla lärare, har i sitt uppdrag att främja barnens språkutveckling. I LGR 11 (läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, 2011) kapitel 2, övergripande mål och riktlinjer, står följande:

”läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Skolverket, 2011, s.14).

Där står också följande:

”Skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt”(Skolverket, 2011, s.13).

### 3.1.5 Modell för läsutveckling

En studie på 110 engelsktalande och 70 grekisktalande barn i åk 1 gjordes för att undersöka om det går att förutsäga om det blir någon skillnad på ordavkodning och läsflyt vid inläring av de olika språken (Georgiou, Parrila & Papadopoulos, 2008). Vid starten av studien testades fonologisk medvetenhet, fonologiskt minne, ordmobilisering, ortografisk läsning, ordavkodning och läsflyt. Eftersom grekiskan är ett ortografiskt konsekvent språk, vilket innebär att språkljud och stavning stämmer ganska väl överens, medan engelskan är ett ortografiskt inkonsekvent språk, var det intressant att studera om resultatet blev olika i de två språkgrupperna. Samma elever testades sedan i åk 2 vad gäller ordavkodning och läsflyt. Fonologisk medvetenhet och ordavkodning var de mest avgörande faktorerna för läsförmågan ett år senare, men ordavkodningen påverkades olika i de två språken. Vid val av modell för läsundervisning är det viktigt att tänka på att olika språk får olika betydelse när det gäller ordavkodning och därför inte går att omsätta direkt från ett språk till ett annat (a.a.).

### 3.1.6 Specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi

Dyslexi är en funktionsnedsättning som i regel är medfödd. Nedsättningen yttrar sig i svårigheter att avkoda ord och orsaken är att omvandlingen mellan bokstäver och språkljud går långsamt. Elever med dyslexi har svårt att läsa nya ord och s.k. nonsensord. De kan också ha svårt för att stava (SBU, 2014).

Dyslexi är i första hand knutet till ordavkodningen och dessa problem beror i sin tur på svaghet på det fonologiska området. En elev som har dessa svårigheter försöker istället utnyttja ledtrådar såsom bilder eller annat som kan finnas i kontexten. Resultatet blir ofta felsägningar och gissningar.

”Begreppet fonologisk medvetenhet syftar på förmågan att känna igen, identifiera och hantera stavelser och fonem i det talade språket – att känna igen de minsta ljudbärande delarna av ett ord” (Ingvar, 2008, s.13).

Enligt Høien & Lundberg (2013) är kvarstående problem med ordavkodningen ett viktigt kriterium för en dyslexidiagnos.

Det finns inte någon exakt gräns mellan läs- och skrivsvårigheter och specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi. I dagsläget finns heller inga tydliga riktlinjer för hur en dyslexiutredning ska gå till. En inventering visar att det finns över 50 olika utredningstester i Sverige. Ingen av dem är vetenskapligt utvärderade, men en del av dem har teoretisk förankring. Det finns alltså ingen enhetlighet i hur dessa utredningar görs i Sverige idag. En tidig upptäckt och där efter tidiga insatser kan ha stor betydelse för både kunskapsutveckling och livskvalitet för de elever som ligger i riskzonen (SBU, 2014).

Att strukturerat träna sambandet mellan fonem och grafem är en vetenskapligt prövad metod som visat sig hjälpa eleven att läsa snabbt, stava bättre, förstå det lästa samt få en bättre fonologisk medvetenhet. Förmågan att läsa nonsensord ökar också (SBU, 2014). Vikten av att en elev som har dyslexi får rätt träning betonas även av Von Euler (1995). Eftersom en individ som har dyslexi har annorlunda uppkopplingar i vissa delar av hjärnan leder det till svårigheter med läsinläring och stavning. Specialpedagogiska insatser och träning med hjälp av kunniga lärare ger goda resultat. Med rätt vägledning kan de flesta som har dyslexi lära sig att kringgå sina svårigheter och hitta vägar till en väl fungerande läsning (a.a.).

Att träna läsning i alla dess former är också nödvändigt för att på sikt komma över en del av problemet och automatisera ord-ljudkombinationer (Høien & Lundberg, 2013). De elever som har dyslexi undviker oftast situationer där läsning ingår och på så vis skapas en ond cirkel.

I de fall där svårigheterna är tidigt upptäckta, testerna väl utförda och de efterföljande insatserna adekvata, tycks detta ha betydelse för individens självkänsla som vuxen (SBU, 2014).

Lärarskicklighet är en mycket viktig faktor för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Det gäller för både dyslexi och andra typer av läs- och skrivsvårigheter. En skicklig lärare har kunskaper om elevers språkliga utveckling och en god förmåga att individanpassa undervisningen med lämpliga metoder (Myrberg & Lange, 2006).

### **3.1.7 Självförtroende/självbild**

I dagens samhälle är det i hög grad individens förmåga att prestera som avgör människans värde (Taube, 2013). Samhället är anpassat till en läs- och skrivkundig befolkning. Att kunna läsa är viktigt, vilket också många vuxna förmedlar till barnen. När några barn redan under det första skolåret märker att det var mycket svårare att lära sig läsa än de hade trott, mister de en hel del av sitt självförtroende och sin lust att lära. Den negativa självbild som detta skapar kan påverka en elevs användande av strategier. Elever som stött på problem tidigt inleder en serie misslyckanden och har ofta läs- och skrivproblem hela skoltiden. Speciallärare vittnar om att den svåraste gruppen att nå utgörs av de barn som helt har förlorat självförtroendet och gett upp hoppet om att det finns någon hjälp (a.a.).

Enligt Swalander (2006) visar det sig vara viktigt att elever har en positiv självbild för läsning. Denna påverkas mycket av förutsättningarna i hemmet, såsom föräldrarnas utbildning, antal böcker i hemmet, tillgång till dagstidning, läsattityd och självreglerat lärande. Självbildens påverkas också av tidigare framgångar eller misslyckanden i läsning. För att ge alla elever möjligheter till att bli goda läsare behöver lärare i skolan stärka elevernas tilltro till sin egen förmåga att lyckas med läsning (a.a.).

Undersökningar i år 1-6 visar att även om eleverna har samma kognitiva utvecklingsnivå har de elever som har läs- och skrivproblem en lägre självkänsla (Taube, 1988). De elever som initialt har läs- och skrivproblematik, som de lyckas överbrygga, ökar sitt självförtroende medan de som har bestående problem med läsningen under hela sin skoltid har lägre självförtroende och fler negativa skolminnen (Taube, 1988).

En metod som används i USA, Success for all, utgår bl.a. från att eleverna får arbeta med det som går lätt och blir rätt för att bygga upp sin självkänsla (Slavin & Madden, 2001). Metoden har också spridits till andra länder. Tanken med undervisningen är att alla elever kan och måste lyckas under de första årskurserna, oavsett språk och hemmiljö. Metoden går ut på att förebygga, identifiera och åtgärda läs- och skrivsvårigheter.

"When a child fails to read well in the early grades, he or she begins a downward progression."(Slavin & Madden, 2001, s. 4).

Skolan tar på sig ett långsiktigt, resurskrävande åtagande som ofta innebär att läraren arbetar en-till en med eleven, allt för att undvika ett misslyckande (a.a.).

### 3.1.8 Andra påverkansfaktorer

Enligt Bjar och Liberg (2011) har barns tidiga möten med språket betydelse för hur barnen sedan möter språkliga sammanhang i exempelvis skolan. Likartade sociala miljöer ger ofta liknande erfarenheter och barnen får därför tillgång till samma ordförråd. Lundberg (2010) nämner att man i en amerikansk studie fann att treåringar från ett hem med välutbildade föräldrar i genomsnitt hade ett aktivt ordförråd på 1200 ord. Däremot hade barn till föräldrar med arbetaryrken 800 ord och barn till lågutbildade med socialbidrag 500 ord. När det gjordes en uppföljning vid 10 års ålder visade det sig att det fanns fler barn i behov av särskilt stöd i den "språksvaga" gruppen. Skillnader mellan olika sociala miljöer borde kunna utjämnas i en allmän förskola med välutbildade lärare som förstår betydelsen av språkutveckling. Det är också viktigt att känna till metoder som är verkningsfulla för att utveckla barns språk. Att lära sig ord är helt avgörande för den fortsatta språkutvecklingen (a.a.).

Hjärnan utvecklas under barn- och ungdomsåren (Ingvar & Eldh, 2014). Hjärnans språk-system förskjuts till den vänstra hjärnhalvan, en nödvändig utveckling för att få ett tillräckligt snabbt fungerande språk. Denna förskjutning sker inte hos personer med dyslexi.

"Om läs- och skrivfunktionen tränas för lite leder det till en annorlunda organisation och utveckling av hjärnans kognitiva funktioner jämfört med normalläsaren" (Ingvar & Eldh, 2014, s. 36). Om barnen får effektiv träning så normaliseras dock hjärnans språksystem (a.a.).

När elever stöter på ord som de har svårt att läsa försöker de ofta gissa vad som står utifrån sammanhanget (Lundberg, 2010). Under ett visst stadium av läsutvecklingen är detta helt naturligt, men om gissningen blir alltför impulsiv är det viktigt att vara uppmärksam på att något håller på att gå snett. Sådana gissningar kan vara ångestladdade och uttryck för elevens känsla av att misslyckas. Detta kan också vara tecken på en allmän rastlöshet och att eleven inte ger sig tid till eftertanke, utan bara läser de första bokstäverna och gissar resten. Denna ytliga lässtrategi är dessvärre inte hållbar i längden och kan förhindra utvecklingen av en automatiserad ortografisk avkodning (a.a.).

## 3.2 Läsinlärning

Det finns olika åsikter om vilken metod som är bäst lämpad vid läsinlärning. Nedan redovisas några olika metoder och skillnaden mellan dem. Ordavkodningsförmåga och fonologisk medvetenhet är av stor betydelse vid läsinlärning, liksom hur läsundervisningen går till.

### 3.2.1 Metoder

Enligt Lundberg (2010) finns det två olika metoder för läsinlärning, den syntetiska, ljudmetoden, och den analytiska, helordsmetoden. I Sverige har lärare sedan länge använt den avkodningsinriktade metodiken, ljudmetoden. Eleverna får tidigt öva på att analysera ord i olika bokstavsljud och sedan ljuda ihop dem till ord. Samtidigt med läsinlärningen får eleverna också öva att skriva, framför allt övningar som ska ge stöd åt läsinlärningen. Enligt Lundberg vill en del anhängare av den analytiska helordsmetoden hoppa över avkodningsfasen i läsinlärningen helt och hållet (a.a.). Även Stanovich (2000) kommenterar det som han kallar the "Reading Wars" och anser att lärare inte ska tvingas av staten att undervisa enligt den ena eller andra metoden, utan menar att forskningen får visa vägen för vad som fungerar i den tidiga läsundervisningen. De som förespråkar helordsmetoden har inte tagit till sig att forskningen pekar mot att tydliga instruktioner av alfabetets bokstäver och ljud underlättar den tidiga läsinlärningen för elever i behov av särskilt stöd (a.a.).

Druid Glentow (2006) gör en jämförelse mellan traditionell metod, ljudmetod, och LTG (läsning på talets grund), helordsmetod. Jämförelsen gäller bokstavsinnlärning, sammanljudning och nybörjarläsning. I samband med bokstavsinnlärningen utgår läraren inom den traditionella metoden från bild, till bokstav, till ljud. Inom LTG används inga bilder och utgångsläget är istället från texten, till ordet, till bokstaven, till ljudet. Båda metoderna använder sig av bokstavskort för sammanljudning. Nybörjarläsningen med ljudmetoden utgår från de ord som kan bildas med hjälp av de bokstavsljud eleven lärt sig medan en LTG-text utgår från de ord som eleverna vill skriva, med hjälp av läraren. De flesta lärare som har elever i de tidiga åldrarna använder sig av den ena eller den andra metoden, eller kombinerar dem (a.a.). I en läromedelssammanställning gjord av SPSM (Specialpedagogiska Skolmyndigheten) finns det läromedel för läsinlärning som utgår från det som kallas helhetsmetoden och läromedel som enbart använder sig av ljudmetoden, men många av läromedlen kombinerar metoderna (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2015).

Trageton (2014) anser det vara dags att vända den långa traditionen av läs- och skrivinlärning med fokus på läsning och istället använda sig av skriv- och läslärande med fokus på skrivning. Alla läsmetoder har sina för- och nackdelar, men alla börjar med den komplicerande läsningen av en obekant text och låter skrivandet vara sekundärt. Enligt Trageton har forskningen de senaste fyrtio åren visat att skrivning är enklare än läsning för barn i 4-7-årsåldern. I ett treårigt forskningsprojekt har elever från 14 klasser i åk F-3 från fyra nordiska länder deltagit. Eleverna har fått använda dator i stället för penna och det visade sig att datorklasserna skrev bättre och längre texter än klasserna som skrev för hand (a.a.). Även Swalander (2006) framhåller detta som en metod för att lära sig läsa med förståelse. I en undersökning som gjordes i åk 2 var lärarnas mål att försöka få eleverna att känna mer ansvar för sitt lärande. Eleverna fick använda datorprogram för att producera eget material i form av autentiska skrivuppgifter. Eleverna skulle bara skriva med sina egna ord. Experimentgruppen var ganska liten, men en slutsats av undersökningen var att det datorstödda skrivandet kan främja läsförståelsen (a.a.).

Enligt Liberg (1990) kan läs- och skrivsvårigheter uppstå på grund av traditionella läs- och skrivprogram. Många elever har inte de förkunskaper som krävs för att delta i den typen av program. Lärandet av skriftspråket lärs med fördel in på samma sätt som det muntliga språket, d.v.s. genom att läsning och skrivning lärs ut i ett sammanhang (a.a.).

### 3.2.2 Ordavkodning

Att kunna läsa innebär inte bara att känna igen ord, men ordavkodning är en viktig fas under det första årets läsutveckling (Olofsson, 2009). I en undersökning av 40 st sjuåringar visade det sig att det sker en kraftig förbättring under det första skolåret när det gäller att läsa ord. I september klarar elever i genomsnitt att läsa 20% av orden, i maj hela 70%. Eleverna fick läsa både vanliga ord och nonsensord. Resultatet visar att nybörjarläsarna framgångsrikt använder en fonologisk avkodningsstrategi. För att uppnå en automatisering av ordavkodningsförmågan behöver eleven kunna läsa även nya ord både korrekt och snabbt. Om eleven misslyckas med detta får läsaren sin läsning störd av felläsningar och läsningen blir hackig eller långsam (a.a.). För en ovan läsare krävs det stora mentala resurser för att klara ordavkodningen och läsningen kan då bli mycket mödosam (Lundberg, 2010).

"Om utbytet av läsningen inte står i paritet med kostnaden, föredrar man att göra något annat i stället" (Lundberg, 2010, s. 109).

Ett sätt att hjälpa eleven är att få ner "kostnaden". Då handlar det om att utveckla ordavkodningen till full automatisering. Det är nödvändigt att det blir flyt i läsningen (a.a.).

Att förstå det lästa är en kombination av att kunna avkoda ord och att förstå ord (Kahmi & Catts, 2012). Det finns alltså ett samband mellan hur väl orden förstås och hur bra det går att avkoda dem. De som har svårt med läsandet har ofta en lägre förståelse för vad orden betyder, och det kan därför vara viktigt att arbeta med ordförståelse i denna grupp för att förbättra läsförmågan. Vissa elever har svårt med avkodningen och får därmed svårt med förståelsen, och då är det avkodningen som eleven behöver träna (a.a.).

"The story of comprehension development is more difficult to tell than the story of how children become proficient word-level readers" (Kahmi & Catts, 2012, s. 41).

Enligt Lundberg (2010) har läsningen två sidor som intimt hänger samman, nämligen avkodning och läsförståelse. Idag råder det enighet bland de flesta läsforskare om att goda avkodningsstrategier och flyt i läsningen är avgörande för läsförståelsen (Westlund, 2009).

### **3.2.3 Fonologisk medvetenhet**

För att undersöka relationen mellan fonologisk skicklighet och ordavkodning gjordes en studie på 1007 skandinaviska barn i åk 3 och 4 (Høien-Tengesdal & Tønnessen, 2011). Fonologisk medvetenhet, verbala korttidsminnet och ordmobiliseringsförmågan undersöktes. Resultatet visade på att fonologisk medvetenhet var den viktigaste förmågan i förhållande till ordavkodningen. En intressant iakttagelse var att de barn som hade fonologiska svårigheter befann sig inom normalintervallet när det gällde ordavkodning. Största ordavkodningsproblemet uppstod för de barn som hade både låg fonologisk medvetenhet och nedsatt korttidsminne, vilket även tidigare undersökningar visat (a.a.).

En rapport som sammanfattar forskningen om den typiska utvecklingen av den fonologiska medvetenheten konstaterar att den är mycket viktig för att kunna lära sig läsa (Anthony & Francis, 2005). Rapporten visar att det finns en allmän utveckling av den fonologiska medvetenheten. Det är av största vikt att den utvecklas för att en person ska kunna urskilja enskilda ljud i ett ord eller kunna höra om orden rimmar.

"Basically, individuals who have difficulty detecting or manipulating sounds in words will struggle with learning to read"(Anthony et al., 2005, s. 255).

Fyrtio års forskning fastslår detta samband samt att intensiv träning av den fonologiska medvetenheten förbättrar barns läsförmåga. Detta är extra viktigt när det gäller elever som har svårt med läsandet samt barn som riskerar att utveckla lässvårigheter (a.a.).

Även Lundberg (2010) anser att barnet behöver en fonologisk medvetenhet för att kunna avkoda och tolka skriftspråket. Han hänvisar till en sammanställning av forskning om den första läsinläringen som gjordes av National Reading Panel 2002. I den framhålls att det är viktigt med systematisk undervisning om språkljuden. Det är också nödvändigt med undervisning i fonologisk medvetenhet, flyt och förståelse (a.a.).

Det kan finnas många olika orsaker till att elever har svårigheter med läsningen (Wolff, 2005). Olika faktorer påverkar hur läsförmågan utvecklas, såsom hemförhållande, språkbak-

grund etc. Det är därför viktigt att undersöka orsaken till varför läsningen inte fungerar så att rätt insats kan sättas in. I en studie av vuxna elever med dyslexi återfanns två grupper av dyslexi, de elever som enbart har fonologiska problem och de som även har ordavkodningsproblem. Undersökningen visade att utvecklingen av ordavkodningsförmågan var försenad och förbättrades, men att de fonologiska problemen bestod. Detta förstärker hypotesen att fonologiska problem är orsaken till dyslexi (a.a.).

### 3.2.4 Undervisning

Vetenskapsrådet har kommit med en rapport angående läsundervisningen för yngre elever. Kartläggningen av läs- och skrivområdet syftar till att öka måluppfyllelsen och förbättra kunskapsresultaten genom att öka kunskaperna kring hur barn lär sig läsa och skriva (Vetenskapsrådet, 2015). Rapporten vill också visa på forskning som är praktisk användbar i skolan. Slutsatsen är att den fonologiska medvetenheten kan påverkas genom pedagogiska insatser som ger positiva effekter på läsutvecklingen. Det finns ett klart samband mellan träning i fonologisk medvetenhet och utveckling av ordavkodning. Det är också viktigt att det genomförs en systematisk undervisning om samband mellan bokstäver, språkljud och talade ord. Denna bör integreras med annan läsundervisning (a.a.).

Undervisning om morfem har också positiva effekter på ordläsning och stavning, framför allt för elever med lässvårigheter (Vetenskapsrådet, 2015). Det är också viktigt att öva upp läsflyt för att uppnå läsförståelse. En metod som nämns är "upprepad läsning" där eleven får läsa samma text flera gånger. Denna träning leder till att eleven läser den tränade texten med bättre flyt, men det är inte säkerställt om det sedan leder till bättre läsning av en annan text (a.a.).

I ett försök att förbättra läsningen testades ett fonembaserat insatsprogram på 9-åriga svenska elever med lässvårigheter (Wolff, 2011). Träningen var anpassad till svenska språkets stavning och pågick i 12 veckor med en-till-en undervisning. Ungefär 5% av alla barn misslyckas med att uppnå en god lässkicklighet på grund av bristande ordavkodning. Bristfällig och långsam ordavkodning leder till sämre läsförståelse. Detta kan leda till läs- och skrivsvårigheter, vilket i sin tur kan ge dåligt självförtroende. Det har tidigare visat sig svårt att förbättra läshastigheten och ett viktigt syfte med insatsen var att förbättra denna med ett anpassat träningsprogram. Elevernas resultat jämfördes med en kontrollgrupp. Gruppen som fått träning förbättrade sin fonologiska medvetenhet, stavning, läsförståelse och även sin läshastighet. Även ett år senare uppvisade träningsgruppen bestående resultat. Undersökningen visar på vikten av att ha ett träningsprogram som kombinerar träning av fonem, läsförståelsestrategier och läsflyt. Även om svenskan delvis har en transparent stavning behövs denna typ av träning (a.a.).

Rosén, Myrberg och Gustafsson (2005) framhåller att en avgörande betydelse för elevernas utveckling av läskompetens är god läsundervisning, och där är lärarnas utbildning och erfarenhet en viktig faktor. Även Snow (2005) betonar vikten av att alla lärare får större kunskap om hur man undervisar elever med läs- och skrivsvårigheter för att undvika senare skolsvårigheter. Eftersom de flesta elever får sin läsundervisning i klassen är det av största vikt att läraren, inte bara specialläraren, har den kunskapen. Undersökningar visar att eleverna i de klasser som har lärare med den utbildningen ligger ett år före i läsningen jämfört med andra elever. Snow menar att i stället för testning med avsikt att se vilka som inte hänger med och behöver stöd av speciallärare borde det satsas på att alla lärare har den kunskapen (Snow, 2005).

Ett projekt som kallades "Reading Together" genomfördes i USA med en grupp elever i åk 3-5 som kämpade med sin läsning (Young, Mohr & Rasinski, 2015). Volontärer utbildades för att hålla i lästräningen. Det fanns också en kontrollgrupp som inte fick någon träning, vars resultat volontärgruppens kunde jämföras med. Metoden var en blandning av "Repeated reading"(RR) och "Neurological Impress Method"(NIM). RR går ut på att eleven får läsa samma text ett antal dagar tills den flyter bra, och NIM är en form av parläsning där en läsare med flyt läser tillsammans med en läsare som behöver träna. Den sistnämnda metoden är idealisk med en förälder som partner, eftersom det då går att läsa hemma i en avslappnad miljö. Lästräningen visade sig ge stor effekt i förhållande till kontrollgruppen. Eleverna utvecklade läshastigheten och sitt läsflyt, och ökade även sin läskompetens i allmänhet (a.a.).

### 3.3 Motivation

Att elever saknar motivation att läsa kan vara en följd av en långvarig historia av misslyckanden och hjälplöshet (Lundberg, 2010). Om eleven saknar lust och vilja blir det inte mycket bevänt med läsningen (Sternes & Lundberg, 2002).

Det är också viktigt att ta reda på om eleven har en inre eller yttre motivation för att läsa (Westlund, 2009). Elever som drivs av en inre motivation är uppslukade av böckerna, de är nyfikna och söker kunskap från texten. Om eleverna istället drivs av en yttre motivation är de beroende av yttre belöningar och känner ingen större lust att läsa. Som lärare bör man sträva efter att skapa den inre motivationen hos eleven som ger lusten till ett livslångt lärande genom läsning (a.a.).

En forskningsöversikt gjord av Giota (2001) visar att elevers glädje i att lära sig och den inre motivationen verkar vara det som fått det minsta utrymmet i skolan på 2000-talet. Enligt henne leder elevers nyfikenhet och lust att lära till de mest bestående kunskaperna både i skolan och i livet. Dessutom uppnår elever med uttalade tankar om framtiden högre mål än de elever som mest är "här och nu". Översikten visar att det behöver utvecklas en omfattande teoretisk konstruktion för att studera elevers motivation ur ett flerdimensionellt perspektiv (a.a.).

Om eleven redan misslyckats med läsinläringen är det mycket svårare att få eleven att vilja läsa (Slavin & Madden, 2001). Motivationen sjunker drastiskt och även om de så småningom lär sig kommer det aldrig att vara ett nöje att läsa. Det är viktigt att utnyttja den entusiasm och det självförtroende som elever i de lägre årskurserna har. I stället för att senare satsa på specialundervisning är det här det måste sättas in resurser så att alla barn lär sig läsa (a.a.). Motivation påverkas också av återkoppling och prestation enligt en ny avhandling (Appelgren, 2015). Enligt den påverkas elever mer än vad som antas av det som sägs innan eleven börjar, och av den respons eleven får medan uppgiften pågår. I en studie av mellanstadieelever visade det sig att motivationen att slutföra en uppgift berodde på hur eleverna tänkte innan de påbörjade den. Om eleverna hade en positiv inställning och trodde att de skulle kunna fullfölja uppgiften så gjorde de också det. Att ge feedback efter varje enskild uppgift under ett test gjorde att det blev svårt att hålla koncentrationen, och prestationen blev därmed också sämre. Studien visade också att om eleverna trodde att intelligens gick att förbättra genom träning så var de mer motiverade att genomföra fler övningar. Ett annat test visade att prestationsinriktad återkoppling av typen "du valde rätt" fick eleverna att prestera bättre än karaktärsinriktad återkoppling, exempelvis kommentarer som "du är smart" (a.a.).



Enligt Ingvar och Eldh (2014) tycks motivationen stärkas när du lyckas lagom ofta. För att utvecklas inom den proximala utvecklingszonen, det vill säga inom det område som ligger i den svårare delen av det du kan klara, är det lagom att klara 75-90 % av uppgifterna. Det får inte vara för lätt, men inte heller för svårt. Om skolan inte klarar att ge eleverna lagom stora utmaningar blir varje dag för vissa elever ett stort misslyckande. Barns hjärna påverkas också av många motivationssignaler, men återkoppling är ett måste eftersom det inre belönings-systemet ännu inte hunnit utvecklas. Eleven är fortfarande beroende av yttre belöning, exempelvis som kommentarer "jag vet att du kan, försök igen". Om eleven får positiv förstärkning från omgivningen när han/hon gör framsteg, bygger eleven så småningom upp förmågan att motivera och belöna sig själv. Om läraren inte hinner med att återkoppla efter läxor sjunker elevens motivation att göra dem. Denna brist på återkoppling i skolan är förödande för elevers möjligheter att lära sig läsa, skriva, räkna (a.a.).

Lärarens förväntningar har också en avgörande betydelse när det gäller att skapa och vidmakthålla elevens motivation (Jenner, 2004). Det brukar talas om "Pygmalioneffekten", som innebär att positiva förväntningar leder till goda resultat medan negativa förväntningar leder till negativa resultat. Elever med låga förväntningar på sig presterar sämre och läraren får sina uppfattningar bekräftade. Resultatet blir en ond cirkel (a.a.). Att synliggöra lärandet för eleven är det mest väsentliga för att förbättra elevens studieresultat mer än bara genomsnittligt, vilket en forskningsöversikt visar (Hattie, 2012). Den har granskat vilka faktorer som påverkar elevers studieresultat. Det finns olika motivationsfaser eleven behöver hjälp att ta sig förbi. Lärare behöver utveckla ett utvärderande förhållningssätt för att undervisningen ska bli effektivare. För att återkopplingen ska fungera behöver läraren ha god kunskap om var eleven befinner sig och kunna förmedla det till eleven. Eleven behöver också känna till målet med undervisningen och få hjälp med strategier för hur han/hon tar sig dit. Att synliggöra de framsteg eleven gjort ökar elevens motivation att närma sig målet. (a.a.).

### **3.4 Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram**

Från och med 1 juli 2014 har bestämmelserna om stödinsatserna i skolan ändrats. Skolverket utkom då med nya allmänna råd med kommentarer gällande anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Extra anpassningar är de insatser som kan göras inom ramen för den ordinarie undervisningen. Dessa är normalt möjliga att genomföra för den ordinarie skolpersonalen såsom lärare och fritidspedagog. Det måste inte fattas beslut av rektor för att genomföra dessa insatser (Skolverket, 2014).

Exempel på extra anpassningar kan vara att eleven får hjälp att strukturera upp dagen, att eleven får extra instruktioner inför en uppgift eller att eleven får tillgång till en egen dator vid skrivuppgifter. Det är oftast lärare som gör bedömningen av elevers behov av extra anpassningar. Bedömningen görs med utgångspunkt i läroplanens kunskapsmål och kunskapskrav och sätts därför in för de elever som riskerar att inte nå upp till eller klara dessa. Det kan också handla om elever som på grund av till exempel funktionsnedsättning eller koncentrationssvårigheter, bedöms ha svårigheter att på längre sikt nå och klara dessa kunskapsmål och kunskapskrav. När ett sådant konstaterande gjorts ska eleven skyndsamt få hjälp i form av extra anpassningar. Det är mycket viktigt att resultatet av åtgärderna följs upp och utvärderas. Om eleven efter en tid inte utvecklas i den takt som förväntas ska anpassningarna utökas. Samtliga extra anpassningar som gjorts för en elev skall dokumenteras i dennes individuella utvecklingsplan i de årskurser som dessa skrivs (Skolverket, 2014). Eftersom det inte fattas några formella beslut kring extra anpassningar är det viktigt att skolan samverkar med hemmet. Föräldrarnas erfarenhet och kunskap kring eleven är ovärderlig för att få fram en rättvisande bild av elevens behov av stöd (a.a.).

När de utökade insatserna av extra anpassningar prövats under en tid och eleven fortfarande inte förväntas klara kunskapskraven ska en anmälan om eventuellt behov av särskilt stöd göras till rektor. Särskilt stöd handlar om insatser av mer ingripande karaktär och dessa är normalt inte möjliga att genomföra inom ramen för den ordinarie undervisningen. Insatsernas omfattning eller varaktighet eller både omfattning och varaktighet gör skillnaden mellan särskilt stöd och extra anpassningar. En elev kan också vara i behov av särskilt stöd på grund av koncentrationssvårigheter eller problem i samspelet med kamrater och eller vuxna. Detta kan gälla nutid eller att det föreligger en risk att kunskapskraven inte kommer att nås längre fram (Skolverket, 2014).

När rektor fått in en anmälan om ett eventuellt behov av särskilt stöd ska en utredning påbörjas snarast. Det är rektors ansvar att detta blir gjort, men arbetet kan delegeras till annan pedagogisk personal. Resultatet av utredningen skall ringa in elevens skolsituation och orsaker till det eventuella behovet av särskilt stöd. Det skall också ge vägledning om vilken sorts särskilt stöd eleven är i behov av (a.a.). Utredningen består oftast av två delar, dels en kartläggning av elevens hela skolsituation på individ, grupp och skolnivå. Därefter följer en pedagogisk bedömning som syftar till att reda ut vilken sorts särskilt stöd eleven är i behov av. Bedömningen kan också visa att eleven inte är i behov utav särskilt stöd, utan att mål och kunskapskrav kan klaras av med hjälp av extra anpassningar eller förändringar i organisationen eller de pedagogiska metoderna. Visar utredningen på detta så är det viktigt att kontinuerliga uppföljningar på insatsernas resultat genomförs. När en pedagogisk utredning är färdigställd har föräldrarna enligt Skollagen (2010) rätt att ta del av den. Därför är det viktigt att inblandade lärare ser till att tillfälle till detta ges. Vårdnadshavarnas och elevens kunskaper blir en viktig pusselbit för att komma fram till om eleven är i behov av särskilt stöd eller vilken typ av särskilt stöd som är lämpligt att sätta in för elever (Skolverket, 2014).

Efter det att utredningen är gjord fattar rektor, eller den person som rektor delegerat uppgiften till, beslut om att åtgärdsprogram skall utformas eller inte utformas. Båda dessa beslut skall dokumenteras skriftligt. Därefter skall vårdnadshavarna informeras om beslutet. Det är också viktigt att beslutet dateras, detta för att vårdnadshavarna har rätt att överklaga beslutet (Skolverket, 2014).

Den som utarbetar ett åtgärdsprogram bör utgå från den pedagogiska bedömning som gjorts i utredningen kring eleven. Därefter skall konkreta, utvärderingsbara åtgärder för arbetet kring eleven utformas. Det skall också framgå tydligt vem som ansvarar för vilken åtgärd och i vilken omfattning stödet kan ges (Skolverket, 2014). Enligt Skollagen (SFS 2010:800) har eleven och elevens vårdnadshavare rätt att delta när ett åtgärdsprogram skall utformas. De får då möjlighet att ge sin syn på elevens skolsituation och samtidigt komma med konkreta förslag till åtgärder (Skolverket, 2014). Forskning visar att elevens och dennes vårdnadshavares medverkan har stor betydelse för resultatet, eftersom de har värdefull kunskap om elevens situation (a.a.). Dessa möten är utformade som planerade samtal där ett utbyte av information samt skapande av relationer sker (Asp-Onsjö, 2013). Föreslagna åtgärder skall vara kopplade till elevens behov och utgå från kunskapsmålen och de kunskapskrav som minst skall uppnås i den aktuella årskursen. Exempel på en åtgärd kan vara specialpedagogiskt stöd under en längre period (Skolverket, 2014). Det är viktigt att samtliga parter är väl insatta i de mål och åtgärder som sätts upp för eleven. Dessa skall efter hand följas upp och utvärderas. Nya mål och åtgärder kan formuleras efter utvärdering och därefter fortgår processen i riktning mot läroplanens kunskapskrav (Carlström, 2011).

## 3.5 Den sociokulturella teorin om lärande

Den sociokulturella teorin om lärande har sin utgångspunkt i den ryske psykologen Lev Vygotskys (1896-1934) idéer. Han utvecklade sina tankar om den mänskliga utvecklingen i dåvarande Sovjetunionen på 1920- och 1930-talen. Den marxistiska världsbild som rådde var starkt etablerad och den som ville utmana den var tvungen att gå mycket försiktigt fram. Teorier om lärande har en genomslagskraft som gör att de etablerar sig i samhället och blir en självklarhet. Ett annat exempel är föreställningen om att lärande sker genom överföring från en som kan till en som inte kan. Att perspektiv på detta sätt blir självklara är problematiskt när nya insikter vaknar och viljan till att förändra ett synsätt föds. Vygotsky behärskade tekniken att gå varligt tillväga och lyckades så sakteliga etablera sina idéer om lärande (Säljö, 2005).

Sett ur ett sociokulturellt perspektiv är lärande en nödvändighet i alla mänskliga verksamheter. Det går inte att undvika att lära i olika sammanhang såsom till exempel ett vardagligt samtal. Vi tar över sätt att tala, tänka och agera från andra människor som vi möter i vår omvärld (Säljö, 2005). Från det att vi föds gör vi våra erfarenheter tillsammans med andra. Vi byter kunskaper och erfarenheter med de vi möter genom att omgivningen förtolkas, medieras, genom lek och samspel med andra (a.a.).

## 3.6 Specialpedagogiska perspektiv

Nedan följer en kort sammanfattning av Nilholms specialpedagogiska perspektiv.

### 3.6.1 Det kompensatoriska perspektivet

Enligt Nilholm (2011) handlar en syn på specialpedagogik till stor del om att kompensera för brister som enskilda individer visar upp. Problem tillskrivs eleverna och specialpedagogiken finns till hands för att täppa till de kunskapsluckor eleverna uppvisar. Detta sätt att hantera och se på specialpedagogiken kallas enligt Nilholm det kompensatoriska perspektivet.

### 3.6.2 Det kritiska perspektivet

Det kritiska perspektivet innebär i första hand kritik av det kompensatoriska perspektivet där problemet enbart förläggs hos individen och miljö och metoder står fria från skuld. Ur ett kritiskt perspektiv syns problemen i elevens omgivning snarare än hos eleven själv. Kritik riktas även mot begreppet specialpedagogik som i sig självt antyder att det finns speciella egenskaper som kräver särskild pedagogik.

### 3.6.3 Dilemmaperspektivet

Anhängare av dilemmaperspektivet anser att det kritiska perspektivet är sprunget ur en fantasivärld där alla pedagogiska problem upphört att existera. Ur ett dilemmaperspektiv är det motsägelsefullt att ge samtliga elever en likvärdig utbildning med likvärdiga pedagogiska erfarenheter samtidigt som hänsyn tas till varje individs enskilda behov (a.a.).

## 4 Metodologi

Hermeneutiken var från början en uppsättning metodregler som utvecklades under 1500-talet till hjälp för att tolka bl. a teologiska texter. I modern tid har hermeneutiken utvecklats till ett slags tolkningshjälp och tolkningsteori för alla former av texter, mänskliga skapelser som t.ex. konst, samt människans beteende (Molander, 2003). Denna moderna form av hermeneutik

började ta form på 1800-talet, först genom den tyske teologen Friedrich Schleiermacher och därefter genom historikern Wilhelm Dilthey.

”Att förstå en text eller ett uttalande är för Schleiermacher att förstå avsändarens tankar och avsikter bakom texten” (Allwood & Eriksson, 2005, s.92).

Enligt Schleiermacher handlar hermeneutik till stor del om att frigöra sig från förutfattade meningar för att kunna komma till förståelse. Schleiermacher ligger också bakom den hermeneutiska cirkeln där andemeningen är att delar bara kan förstås i ljuset av sin helhet och en helhet kan bara förstås med hjälp av sina delar (a.a.).

Wilhelm Dilthey var den som tyckte att hermeneutiken skulle användas som vetenskaplig metod inom humaniora, eftersom han menade att humaniora syftar till att förstå mänskligt meningsinnehåll. Han ville alltså skilja mellan humaniora och naturvetenskap. En annan modern hermeneutiker är Martin Heidegger. Han menar att människan genom sin existens har en förmåga att förstå och tolka. Heidegger anser också att man först behöver lägga bort sina fördomar innan det går att tolka det som är nytt (Molander, 2003).

Den som troligtvis betytt mest för den moderna hermeneutiken är den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Gadamer influerades mycket av Heidegger då han hävdar att all kunskap är beroende av tolkning, både kunskaper som vi tillägnar oss i vår vardag och kunskaper som tillägnas genom vetenskaplig forskning. Vidare menar Gadamer att all förståelse utgår från förförståelse (Allwood & Eriksson, 2005).

Vi har inspirerats av hermeneutiska tänkesätt vid analys av resultatet. Svaren från respondenterna tolkar vi utifrån vårt subjektiva synsätt och vår förförståelse sätter gränser för vad som kan tolkas in. Vidare tolkar vi den transkriberade textmassa som producerats med hjälp av intervjumaterialet. Vi tolkar alltså ur vårt perspektiv, som har ett biologiskt, kulturellt och språkligt ursprung (Molander, 2003).

## **4.1 Metodval**

Studiens empiri grundar sig på en kartläggande kvalitativ intervju där åtta halvstrukturerade intervjuer genomförts. En halvstrukturerad intervju är varken ett helt öppet vardagssamtal eller en sluten intervju hänvisad till ett strikt frågeformulär. Den är istället delvis styrd av en intervjuguide där vissa givna teman tas upp (Kvale & Brinkmann, 2014). Enligt Dysthe, Hertzberg och Løkensgard (2011) är det viktigt att motivera varför metoden är lämplig just för den problemställning som undersöks. Syftet med att använda sig av en kvalitativ intervjuundersökning var att ge utrymme till följdfrågor och på så sätt kunna få en djupare bredd på svaren. En intervjuguide skapades med sex öppna frågor rörande valt ämne. Frågorna var ämnade att ha som stöd för att inte riskera att missa syftet med intervjuerna.

## **4.2 Val av undersökningsgrupp**

Intervjuer har genomförts med fyra klasslärare och fyra speciallärare. Valet att ta två olika yrkesgrupper byggde på idén om att få en så samlad erfarenhet som möjligt. Samtliga lärare och speciallärare arbetar inom samma kommun och är fördelade på fem olika skolor. Urvalet är ett så kallat strategiskt bekvämlighetsurval då vårt syfte var att hålla oss till två yrkeskategorier samt att vi, av bland annat tidsskäl, valt att hålla oss inom en och samma kommun (Stukát, 2011). Både lärare och speciallärare har varit verksamma som lärare i mer än fem år,

detta för att komma åt en viss bredd och erfarenhet. Respondenterna förmedlades i fem fall av åtta via kontakter och övriga tre kontaktades via mail, först till skolans rektor och därefter till aktuell respondent (a.a.).

### 4.3 Bortfall

Grundidén var att intervjua en lärare och en speciallärare från vardera skolan, alltså sammanlagt fyra skolor. Det var svårt att få tag på intresserade respondenter och på grund av tidsbrist var vi till slut tvungna att välja respondenter från fler skolor. De tillfrågade lärarna som valde att tacka nej gjorde detta på grund av stress och tidsbrist.

### 4.4 Genomförande

Enligt Stukát (2011) är det viktigt att intervjuaren har förmåga att skapa en miljö där intervjupersonen känner sig fri och säker nog att prata om händelser som ska registreras för senare offentligt bruk. Det är lämpligt att träffa den intervjuade på dennes hemmaplan, vilket innebär att man åker ut till den skola personen arbetar på. Målet med detta är att uppnå en för respondenten ohotad och lugn miljö (a.a.). Också för intervjuaren är en avspänd miljö viktigt då kvalitén på intervjun är helt avgörande för hur analysen av resultatet ska bli (Kvale & Brinkmann, 2014).

Samtliga intervjuer genomfördes på respektive skola i ett klassrum eller angränsande grupprum. Miljön var lugn och helt fri från störande inslag såsom till exempel ljud av röster. Intervjuerna spelades in med hjälp av en inspelningsapparat (handy recorder) och tog mellan 20 och 45 min i anspråk. Intervjuerna genomfördes med sex, i förväg nedskrivna intervjufrågor, som stöd. I samtliga fall blev situationen som ett samtal där det fanns stort utrymme för följdfrågor och pedagogiskt prat som hörde ämnet till. Samtliga respondenter hade fått ett missiv samt intervjufrågorna i förväg. Detta för att öka chansen till att intervjuerna skulle bli innehållsrika och svaren genomtänkta (Stukát, 2011).

### 4.5 Bearbetning och analys

Då intervjuerna var genomförda transkriberades de i stort sett omgående. Detta för att vi som intervjuare skulle komma ihåg nyanser i konversationerna som enbart stod att läsa mellan raderna. Därefter lästes utskriften igenom för att hitta lämpliga kategorier i materialet. För att komma bakom det skrivna och undvika ett ytligt resultat krävs att textmassan läses ett flertal gånger (Stukát, 2011). För att kunna kategorisera svaren använde vi oss av överstrykningspennor i olika färger, vi klippte också ut olika citat och placerade dessa i olika högar. Till sist kunde vi enas om att intervjufrågorna passade bäst att ha som rubriker då essensen i textmassan i stort sett följde frågeordningen. Vi sammanfattade samtliga respondenters svar under varje fråga och styrkte ibland det de sagt med citat.

Till sist gjorde vi en analys av resultatet, inspirerad av hermeneutiska tänkesätt. Utifrån den förförståelse vi vid tillfället hade, tolkade vi respondenternas svar så som vi uppfattat dem.

”Det finns inget förutsättningslöst frågande, lika litet som förutsättningslös tolkning eller förståelse” (Ödman, 2007, s.106).

I en intervjusituation som denna, där utformning har formen av ett styrt samtal, är det inte säkert att det vi som intervjuare uppfattar är det som respondenterna i grunden avser att säga.

I en sådan situation är vi som intervjuare hänvisade till att tolka det respondenten säger utifrån den förkunskap vi besitter (Molander, 2003).

## 4.6 Generaliserbarhet

Studien omfattar fyra lärare och fyra speciallärare vilket gör den statistiska generaliserbarheten mycket låg. Då vi dessutom valt respondenter från en och samma kommun kan centrala beslut, såsom olika tillvägagångssätt, ha avgörande betydelse för undersökningens resultat. Studiens relaterbarhet är större då det finns lärare och speciallärare runt om i Sverige som kan känna igen sig i delar av studiens innehåll (Stukát, 2005). Genom att använda sig av analytisk generalisering kan bedömningen av resultatet av en studie ge vägledning för vad som kan hända i en annan, liknande situation (Kvale & Brinkmann, 2014).

## 4.7 Validitet, studiens giltighet

Att validera är att kontrollera (Kvale & Brinkmann, 2014). Det är viktigt att anlägga en kritisk syn på analysen och presentera vilket perspektiv som valts på ämnet, och vilka kontroller som gjorts för att motverka selektiv perception och snedvriden tolkning. Uppnåddes syftet med undersökningen, fick vi våra frågor besvarade på ett korrekt sätt? Det går inte att vara helt säker i frågan, men om vi väljer att utgå ifrån att de lärare och speciallärare vi intervjuat svarat sanningsenligt och att vi utifrån våra samlade erfarenheter tolkat respondenternas svar så nära sanningen som möjligt, så anser vi att studiens validitet är relativt hög (Stukát, 2005).

## 4.8 Reliabilitet, studiens tillförlitlighet

Enligt Stukát (2005) är intervjun som metod bra på det viset att oklarheter går att reda ut med hjälp av följdfrågor. Nackdelarna kan vara att det föreligger en teoretisk risk att respondenterna talar osanning eller anpassar svaren efter det de tror att vi som intervjuare vill höra. Respondenterna kan också ha dåliga dagar och av olika anledningar vara okoncentrerade vid intervjutillfället. Vi som intervjuare kan vara ofokuserade vid intervjutillfällena och på grund av detta missa viktig information. Det är vi som intervjuare som formulerar frågorna, utefter våra förkunskaper, vilket gör att det föreligger en stor risk att vi missar väsentlig information i ämnet. Det kan också vara så att både intervjuare och respondent blir störd av yttre faktorer såsom ljud- eller synintryck och kommer av sig i sina tankegångar (Stukát, 2005). Vi har försökt undanröja potentiella hinder genom att till exempel genomföra intervjuerna i lugna miljöer. Vi har valt, efter utbildning, kunniga lärare och speciallärare. Eftersom respondenterna dessutom har lång erfarenhet av att arbeta med elevers läsundervisning tror vi att svaren har hög reliabilitet. Enligt Kvale och Brinkman (2014) är det viktigt att även ta med de resultat som sticker ut i undersökningen, så att inte strävan mot reliabilitet motverkar kreativitet och variationsrikedom.

## 4.9 Etiska ställningstaganden

Det är viktigt att all forskning följer etiska principer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Intervjupersonerna har informerats om syftet med studien, att den mynnar ut i examensarbetet i Speciallärarprogrammet och att samtliga personer och skolor kommer att avidentifieras. Vi har vidare informerat om att samtliga inspelningar kommer att raderas efter det att arbetet färdigställts och fram till dess förvaras på ett sådant sätt att ingen som inte har med undersökningen att göra kan ta del av dem. Deltagarna har också blivit informerade om sin rätt att när de vill dra sig ur

undersökningen. Att ge information om en undersökning innebär att balansera mellan att ge för mycket detaljerad information och att utelämna aspekter som kan vara betydelsefulla för undersökningspersonerna (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjupersonerna har blivit tillfrågade om svaren får publiceras i uppsatsen och har blivit informerade om att den kan komma att läsas av andra personer i andra sammanhang också. Ingen del av studiens material får användas i kommersiellt syfte (Vetenskapsrådet, 2002).

## 5 Resultat

Efter att noga ha studerat den insamlade empirin kom vi fram till att det mest relevanta sättet att redovisa resultatet var att utgå från de frågor vi ställt under intervjuerna (se bilaga 2). Ibland går svaren på frågorna i varandra, men vi har ändå bedömt detta som den mest lämpade uppdelningen av resultatet. Vi har valt att kalla de intervjuade lärarna för L1, L2, L3 och L4, och speciallärarna för S1, S2, S3 och S4.

### 5.1 Fråga 1. Hur mäter ni förmågan att läsa med flyt?

L1 lyssnar på när eleverna läser. De får läsläxa varje vecka och i årskurs åk 1 handlar det mest om att lyssna om eleven kan alla ljud och om de klarar avkodningen. I åk 2 observerar läraren om det går trögt eller om eleven stakar sig när han/hon läser.

”Ofta så hör man det. Man ser att det är en elev som har det jobbigt, eller att det inte fungerar alls. Där är ju första tecknet. Det här stämmer inte”.

L2 lyssnar på eleven, och om det fortfarande inte blivit flyt i läsningen i åk 2 tar läraren reda på vilka luckorna är och individualiserar därefter.

”Man märker det redan i 1:an, men ibland hoppas man kanske ändå att det ska ta sig”.

Då målet är att kunna läsa med flyt så anser L3 att eleven bör kunna läsa ungefär som i ett samtal. Från åk 2 uppmanas eleven läsa med sin berättarröst och senare introduceras ordet inlevelse. L3 säger att eleverna uppvisar mycket fina resultat.

”Man kan ju läsa mer eller mindre snabbt, så att läsa med flyt kan man ju göra fast man läser långsamt. En del pratar ju långsamt, och en del pratar snabbt”.

L4 berättar att de lyssnar på eleverna. Genom att ge dem texter i läxa som de inte sett tidigare kan de höra om eleverna stakar sig då de läser. De märker också om de automatiserat vissa ordbilder och ändelser. De jobbar strukturerat med bokstavsinläringen redan i förskoleklass och på så vis märker de i fall något eller några barn har svårt att koppla ljud till bokstav.

S1 testar elevernas läshastighet med ett läshastighetstest (H4), fyra gånger under åk 1 och 2. Utöver det så lyssnar hon på samtliga elever i dessa årskurser vid ett tillfälle per vecka. I åk 2 arbetar de med läsgrupper.

”De barn som segar sig fram är oftast ett litet problem med, att det kanske ligger en dyslexi och lurar där”.

S2 säger att hon inte har något diagnosmaterial, utan hon testar om de kan alfabetet och ljuden när de börjar skolan. Hon antecknar noga vilka som är rena nybörjare. Om några elever inte

hänger med i klassens tempo använder S2 Ingvar Lundbergs "God läsutveckling". S2 har schemalagt sig mot varje klass när de går igenom läsläxan för att på så vis kunna lyssna på samtliga elever när de läser.

S3 säger att de använder sig av ett läsutvecklingsschema (LUS), vilket hon också anser bygger på en subjektiv bedömning. Att testa utefter detta schema gör skolan i första hand i åk 2 och 3. I sällsynta fall har de använt materialet i åk 1.

S4 hänvisar till en handlingsplan som de följer för att mäta förmågan att läsa med flyt. De gör olika kartläggningar från åk 1 och uppåt där de tittar på avkodningsförmågan, läser texter, gör bokstavskedjor, ordkedjor och testar läsförståelse. En stor del av övningarna utgår från TIL-materialet (tidig intensiv lästräning). Metoden går ut på att elever får enskild läsundervisning i 12 veckor med ett metodiskt träningsprogram. I början av ettan testar de bokstavskänedom och eleverna får läsa ljudenliga ord med versaler och därefter med gemener. De läser också en hel mening som är lite svårare. Detta har de sedan som underlag för val av läsebok. De använder sig också av DLS-tester (Diagnostiskt material för analys av läs- och skrivförmåga).

## **5.2 Fråga 2. På vilket sätt görs extra anpassningar för de elever som inte kan läsa med flyt?**

L1 anser att vissa elever har behov av en vuxen vid sin sida för att göra uppgifterna.

”Då sätter man sig vid en sådan elev som behöver hjälp och reder ut. Och så får de andra komma hit och samtidigt sitter man ändå kvar hos den eleven under lektionen”.

Specialläraren väljer vilken läslära varje barn ska ha. Vissa lektioner kommer fritidspedagogen in för att skapa möjlighet till lästräning med de elever som behöver det.

På L2:s skola görs extra anpassningar i form av tid med extra personal. Detta kan de lösa genom att lärare går in i varandras klasser när de har tid och möjlighet. De anpassar också materialet för de elever som behöver det. L2 anser att det är viktigt att det är en lärare som kan läsinläringen som tränar med eleven, men det händer att läraren handleder personal på fritids och att de sen läser med eleven. Sista timmen varje dag tar fritidspedagogen med sig halva klassen till fritids och läraren lästränar med de elever som är kvar.

”Jag ska egentligen säga att det absolut viktigaste är att det aldrig går så långt, att man får några som halkar så mycket efter. En bra lärare ska märka det, och gå långsamt och varligt fram, och göra så mycket övningar så att man inte tappar, så man får alla med sig”.

L3 berättar att specialpedagogen hjälper till med att skaffa anpassat material till de elever som behöver det och L3 lyssnar extra på dessa elever när resten av klassen har tyst läsning.

”Då hann man ju med det också, fast man var ensam. Jag tycker inte det är någon orsak att inte hinna med läsning”.

L3 tycker det är viktigt att det är läraren och inte fritidspedagogen som lyssnar på eleverna för bedömningen skall kunna ske direkt.

L4 säger att de anpassar texter och läxor för de elever som är i behov av det. De kopierar upp materialet så att texten blir större, hjälper till att läsa instruktioner i böcker och genomför en



till en undervisning 15-30 min om dagen. Det sistnämnda kan de lösa eftersom de i samtliga klasser är minst två pedagoger vid varje lektionstillfälle.

S1:s skola har tillgång till extrapersonal i form av fritidspedagoger. De fungerar som stöd för eleverna då de tränar med Qnoddarna, ett webbaserat material som finns från åk 1-3 ämnena i svenska och matematik. Eleverna tycker det är roligt, men S1 upplever att det är lika svårt för eleverna med nya övningar på Ipad som det är med papper och penna.

"Det som jag tycker är väldigt viktigt, vi måste möta barnen där de befinner sig, i den utvecklingsstegen där de är, för om vi lägger oss för högt, då slokar de ju direkt".

S2 ingår i 1-2:ans arbetslag efter beslut av rektor och i skolans extra anpassningar ingår att hon är med i klassen vissa timmar. S2 hjälper klassläraren med att ta fram en läsebok på rätt nivå för varje elev.

S3 svarar att de väljer att vara fler pedagoger i klassrummet som en extra anpassning och på så vis kan de rikta mer hjälp åt dem som behöver det. De anpassar också materialet genom att begränsa det som skall göras på vissa sidor eller att de får helt eget material. Det kan också vara att eleverna får extra träningstillfällen. Då är det viktigt att detta står på schemat, ca två tillfällen per vecka, för annars blir det inte av och tiden går förlorad.

S4 säger att de extra anpassningarna bestäms utefter resultat av kartläggningarna. Det kan till exempel vara att materialet anpassas, att extra personal sätts in eller att övningar på Ipad rekommenderas. TIL är den största och viktigaste anpassningen som görs och där ingår att läsa 40 min om dagen i sex eller tolv veckor. Denna träning genomförs helst i slutet av åk 1, före sommarlovet. S4 nämner också arbete i gruppum som en del i anpassningarna.

### **5.3 Fråga 3. När sätter skolan in särskilda stödinsatser då eleven inte lärt sig läsa med flyt?**

L1 berättar att specialläraren gör tester på våren i förskoleklassen för att se vilka bokstäver och siffror eleverna kan. Specialläraren läser med barnen varje vecka och i början av åk 1 testas alla elever med Fonolek som bedömer fonologisk medvetenhet. I samband med detta gör specialläraren bedömningen om eleven behöver särskilt stöd. I andra fall är det läraren som ber om stöd för eleven.

När L2 märker att eleven inte fått med sig grunderna som lärs ut i åk 1 sätter skolan in speciallärare. Detta sker oftast i år 2, men då anser L2 att det kan vara svårt att ta in hela grunden. Specialläraren kan även behövas som stöd i åk 3 och 4. Läraren får då försöka hitta enkla texter som lockar lite äldre, och det kan vara svårt.

Specialläraren i L3:s skola brukar hjälpa till med att ta reda på vilka bokstäver och ljud eleverna kan i början av åk1. Hon har uppfattningen att de flesta elever har knäckt läskoden till jul i åk 1. L3 har en elev som går i åk 3. När eleven gick i åk 1 blev det problem med läsningen. Eleven kunde alla bokstäver och ljud, men vid läsning läste han något helt annat än det som stod i texten. På våren i åk 1 ansökte L3 om stöd från speciallärare, men fick inget. I början av åk 2 tog L3 upp frågan i Elevhälsoteamet (EHT), och då fick eleven hjälp med läsningen en gång i veckan. Just denna elev älskade att skriva redan i åk 1.

"Han skrev ju allt möjligt, och då tänkte jag att det måste vara den vägen man ska gå in. Det måste vara det som gäller för den här eleven".

Nu i åk 3 går eleven i en läsgrupp, har en lästid och en skrivtid med specialpedagog och läser med L3 i klassrummet. Eleven har kommit igång bra med läsningen nu.

"Men man kanske inte behöver sluta att ha läsläxa för att man blivit nio år, det kanske är lite tidigt, särskilt om läsningen dippar för våra elever, då kanske man ska fortsätta och hålla ut med det ett tag till och se om det ger någonting".

L4 säger att det oftast går till så att hon som lärare upptäcker problemet, därefter pratar hon med EHT. Beroende på problemets art och omfattning sätts olika insatser in. Det kan vara handledning av specialpedagog, specialundervisning eller förslag till extra anpassningar. Oftast faller det först under extra anpassningar. Dessa kan intensifieras under en period och om resultaten uteblir upprättas ett åtgärdsprogram och särskilt stöd sätts in.

"Ja, och vi lägger det ju även under extra anpassningar, alltså om vi märker att här går det inte så snabbt fram eller att det har stannat upp så sätter vi in insatser under en period för att se om det hjälper, och att det sen kan bli att specialläraren tar vid".

I förskolan gör S1 ett bokstavstest, och på hösten i åk 1 gör hon Fonolek. De elever som ligger lågt på testet kommer en gång i veckan till S1 för fonologisk träning. Elever som har lågt resultat på H4 när höstterminen börjar i åk 2 får extra lästräning av S1. I takt med att läsningen flyter på blir eleven motiverad att träna mer. Det är viktigt att läsa lagom svåra texter. Ju äldre eleverna blir desto svårare är det att hitta texter på rätt nivå, eftersom de lätt blir för barnsliga. Om eleven fortsätter träna går det lättare att ta sig igenom texter och eleven förstår innehållet bättre.

"Det är ju egentligen som med vilken sport som helst att ibland måste man bara öva teknik. Man blir ju inte bättre i tennis för att man spelar mycket. Ibland måste man bara sätta serven".

S2 kan efter möte med rektor få besked om att hon ska träna mer med en elev som behöver det. Svårast är att hjälpa de elever som undviker sådant de inte kan.

"Så jag känner ju att man som speciallärare, det gäller ju att bygga en relation, och det gäller att bli kompis med dem".

S3 tycker att frågan är tolkningsbar och hänvisar till tillfällena då hon redan i förskoleklass upptäcker de som kommer att få det svårt med läsningen. Då kan de nivågruppera eleverna, med specialläraren i den grupp där stödet behövs mest. S3 tycker att detta i sig är en form av särskilt stöd och att hjälpen då sätts in tidigt.

S4 säger att de sätter in särskilt stöd när de tycker att de gjort vad de kan gällande extra anpassningar och att resultaten ändå uteblir.

"När man gjort så mycket anpassningar att man tycker att man tömt ut sig, då får man göra en anmälan till EHT, specialläraren är ju med i EHT så att då har man ju också en förkunskap, och i kartläggningen har vi ganska mycket underlag när det väl tas upp och sen beslutas det där om det behöver bli särskilt stöd. Det kan ju vara så att man beslutar att prova en omgång TIL igen".

Kvarstår problemet med läsningen i fyran påbörjas eventuellt en utredning för dyslexi. S1 säger att föräldrarna oftast reagerar redan i ettan och vill göra kartläggningar och utredning för dyslexi. Skolan anser detta vara för tidigt och försöker istället komma till rätta med problemet i skolan.

”Om man gör en dyslexiutredning alldeles för tidigt, och det kanske har med koncentrationen att göra, då kanske man får en dyslexidiagnos fast det kanske är bristande koncentration. Det kan ju vara svårare att avgöra i de åldrarna, så vi väntar lite grand med det”.

På frågan om det är de här eleverna, där föräldrarna larmat tidigt, som senare får en dyslexiutredning, svarar S4 att det oftast stämmer överens.

## 5.4 Fråga 4. Vilka metoder används?

När L1 märker att någon av eleverna behöver träna på bokstavsljuden så gör hon övningar som tränar detta, i halvklass.

L2 anser att metod bestäms efter elevernas kunskapsluckor.

L3 tycker att det är läsningen i sig som är metoden. Att träna läsning på olika sätt, enskilt, i grupp och högt för någon med sin egen berättarröst. De tränar att läsa med inlevelse på den läsläxa de har varje vecka och L3 påpekar för barn och föräldrar hur viktig den praktiska läsningen är för elevens utveckling.

"Det är ju att läsa, läskondis kallar vi det. Man måste träna för att få upp den, samma sak som din träningskondis egentligen."

L4 säger att de använder sig av flera olika metoder, bl.a. av Skolstil2 som är en app som de har på sina Ipads. Varje gång de trycker ner en tangent hörs bokstavens ljud, de lyssnar på bokstavsljudet och skriver sig till läsning. De använder sig också av Qnoddarna.

”Där man börjar från början och spårar, lyssnar på bokstavsljuden, letar efter bokstavsljuden, lyssnar på var i ordet bokstavsljudet kommer och så småningom kommer man in och läser och fyller i så att säga”.

De arbetar också mycket med ”En läsande klass” som är ett material där eleverna samtalar om texter och de olika lässtrategierna. L4 hävdar att detta gynnar de barn som inte kan läsa med flyt, på så vis att de kan vara en del av läsningen fast de inte kan läsa texten själva. De arbetar också med läsgrupper där barnen läser texter två och två på en gemensam nivå.

S1 berättar att de elever som inte klarar av läsningen i grupp i åk 2 kommer till henne två gånger i veckan. Då har S1 undervisning i grupp i form av en kurs som går ut på att strukturera upp språket med stam, ändelser etc. Om en elev i åk 3 eller 4 behöver reparera sin läsning använder S1 sig av läslistor. Med dem kan eleven träna att läsa olika konsonant- och vokalkombinationer. S1 har lästräning några gånger i veckan, max 10 min per gång. Därefter testas S2 eleven med H4.

"Det är bara de som har det fullständigt hopplöst som jag går in på listor".

S2:s skola använder en läsebok som bygger på en blandning av ljudmetoden och helordsmetoden. Eleverna får arbeta med ett ljud i veckan. S2 använder sig av olika spel och ibland Ipad när eleverna tränar. Det är viktigt att ligga ett steg före med läsläxan för att dra nytta av förståelsen.

S3 tycker frågan är svår att svara på, eftersom hon använder olika metoder, beroende på vad det är för elev och vad som är svårt för just den eleven. De arbetar bl.a. med ljud och ordbilder, det som passar vid varje enskilt tillfälle. Hon har ett stort lager av texter på olika nivåer och det gör det lätt att anpassa material efter behov.

"Nya texter, som blir en liten lagom utmaning, så att det är precis att man vet att de behärskar det, och så tar man och bygger vidare, där var vi sist".

S3 använder de åtta vanligaste bokstäverna först, de som det går att bygga ord av. När eleven behärskar dessa bygger hon vidare med fler. S3 använder gärna material i pappersform för hon anser att det blir mer påtagligt för eleverna vad de har presterat. Ett tag arbetade hon mycket med Ipad, men tror det är bättre för elevernas självkänsla att se ett konkret resultat.

"Alltså, har jag läst allt detta?"

S3 har också arbetat en del med lästräning på dator. Datorn serverar ord som eleven skriver och lästränar. Där kan eleverna få resultatet direkt, hur många ord de läst rätt, i form av ett stapeldiagram.

"Då ser de ju sin egen utveckling".

S4 anser att deras handlingsplan är en metod och att deras viktigaste verktyg är att arbeta förebyggande med TIL. De använder också "Qnoddarna" för att öva bokstavsljud och tecken. Eleverna kan vid behov få olika tekniska hjälpmedel såsom talsyntes eller en dator som skrivverktyg.

"När de går i tvåan då börjar vi arbeta med "Qnoddarna", då är ju det liksom grunderna för åk 1 igen, man jobbar mycket med ljudet, och det är ordbilder på olika sätt".

S4 säger också att de har börjat arbeta med de olika lässtrategierna.

## **5.5 Fråga 5. Vilken betydelse tror du att den valda metoden har för resultatet?**

L1 väljer metod efter hur många som hänger med på det hon går igenom. Är det flera som behöver stöd kan hon inte sitta hos varje elev. Hon väljer då parövningar.

L2 tror att ljudmetoden är bäst då det lägger grunden för att kunna läsa och skriva. Den bör kombineras med träning för att automatisera högre frekventa ord.

L3 låter eleverna ljuda från början och läsa helord när de kan. Hon skulle inte känna sig bekväm med att börja med bara helord.

L4 tror att den valda metoden har stor betydelse för den enskilda elevens resultat. Hon ger exempel att Skolstil2 kan hjälpa elever, som har svårt att höra bokstavsljuden, att läsa och

skriva. Appen kan också vara till hjälp vid stavning eftersom en röst läser upp det som eleven skrivit. I appen går det också att skriva in vad uppgiften går ut på, eleven får det uppläst för sig och kan på så vis arbeta mer självständigt och slippa få allting förklarat en extra gång.

S1 menar att eftersom det i varje klass finns barn med dyslektiska eller fonologiska problem fungerar det inte att börja med helordsmetoden. S1 upplever att det blir väldigt många gissningar då. När hon gör H4-testet med nonsensord i den klassen som arbetar med helordsmetoden chansar eleverna hela tiden medan eleverna från de andra klasserna ljudar orden och klarar det bra.

"Dom blir lässäkrare, det kan jag säga med 100 % säkerhet, och de blir framför allt stavningsmässigt betydligt bättre om du går fonologiskt fram".

S2 tror att det är betydelsefullt vad eleverna har för lärare i åk 1 eftersom grunderna i läsinläringen är viktig. En orsak till att läsningen inte fungerar kan vara att eleven har dåligt arbetsminne. Det testar S2 med hjälp av Ordbildsmemory som går ut på att eleven ska försöka para ihop ett ord med en bild. S2 anser att den säkraste läsinlärningsmetoden är att ljuda, men att en del elever behöver konkreta metoder som att tillverka bokstäver eller skriva i sand.

"Inte bara helordsmetoden, det tror jag absolut inte på. Jag tror inte man klarar sig utan ljudmetoden, men jag tror det är väldigt bra att kombinera".

S3 vill gärna tro att den valda metoden har stor betydelse för resultatet men hävdar samtidigt att lärare väljer de metoder som känns mest bekväma. Detta kan resultera i att en elev missar en metod som kanske skulle vara perfekt för just henne/honom. S3 ser helst att utbildade lärare arbetar med en vald metod eftersom det annars finns en risk att grundidén går förlorad.

S4 hänvisar till handlingsplanen som metod och tycker att den hjälper många elever eftersom de på skolan inte missar någon, alla blir upptäckta och får hjälp. Hon säger vidare att den intensiva lästräningen är bra för de elever som behöver en extra push. Huruvida det hjälper de elever som har specifika läs- och skrivsvårigheter eller inte, kan hon inte svara på.

"De som har specifika läs-och skrivsvårigheter är det svårt att veta hur mycket de blir hjälpta för det är svårt att veta hur de legat till om de inte fått detta. Så där är svårare att säga".

## **5.6 Fråga 6. På vilket sätt samarbetar ni med hemmet?**

På första föräldramötet i åk 1 informerar L1 föräldrarna om hur skolan arbetar. Då är både klasslärare, speciallärare, fritidspedagog och SvA-lärare (svenska som andraspråklärare) med. De går också igenom upplägget för läsläxan.

"Och det här berättar hon för föräldrarna, och hur viktigt det är att vi lyssnar på varje barn, men vi behöver föräldrarnas hjälp för att få mängden läsning".

L1 ger föräldrarna tips om hur de kan stötta och hjälpa eleven med läsläxan. Detta kan vara av stor vikt i de familjer där det är svårt att få tiden att räcka till. L1 erbjuder läxhjälp under den tiden eleven vistas på fritids.

”Och sen har jag sagt till barnet i utvecklingssamtal, att när mamma och pappa inte hinner lyssna, första gången kan man läsa för nallen, nästa gång för storasyster, och tredje gången för mamma eller pappa”.

L2 tycker det är viktigt att få med sig föräldrarna då eleverna behöver läsa högt betydligt oftare än vad som ges tillfälle till i skolan. Lärarna vädjar till föräldrarna om hjälp samtidigt som kravet inte får bli för stort. Svårast är när föräldrarna inte har möjlighet eftersom det är viktigt att inte skuldbelägga. L2 tycker att en läsläxa i veckan, åk 1 - 3, är en rimlig mängd.

L3 berättar i veckobrevet vad läxan går ut på och vad föräldrarna skall tänka på när de hjälper sina barn.

"Det är ju då man nästan kan fostra dem hur de ska tänka, för en del föräldrar de vill ju vara säkra på att det de gör är rätt".

Föräldrarna till de treor som har svårt med läsningen brukar få ett tips av L3. Det går ut på att öva extra på första sidan och därefter ger läraren de här eleverna möjlighet att läsa först. Detta upplevde föräldrarna var till stor hjälp. Men alla elever har inte föräldrar som kan stötta.

”Och skolan försöker ju hela tiden vara kompensatorisk för att några av de här barnen har ju också det här med sig att de har föräldrar som inte alls stöttar”.

L4 tycker att de på skolan har ett mycket bra samarbete med hemmet. Vid läsläxa och arbete med Skolstil2 får föräldrarna övningsuppgifterna förklarade för sig och därefter sitter de tillsammans med sina barn och övar. Det kan också vara så att föräldrarna läser läsläxan först så att eleven vet vad texten handlar om innan hon/han ska läsa själv. Samarbetet sköts oftast via tät mailkontakt.

"Mailkontakt någon gång i veckan och tätare ibland när det behövs. Sen så går det ett tag och då har vi kanske inte lika mycket kontakt, men väldigt gott samarbete”.

S1 säger att föräldrarna generellt är glada för att barnet får hjälp.

S2 redogör för att alla elever har läskort som läraren uppmanar föräldern att skriva på när barnen läser och gärna skriva en kommentar. S2 brukar vara med på föräldramötet i åk 1 och presentera sitt arbete, samt prata mycket om läsningen. Hon försöker delta på utvecklingssamtalet med de elever hon arbetar extra med.

S3 tycker att de har ganska tät kontakt med föräldrarna och att samarbetet sköts till stor del vid hämtning och lämning på fritids. Då kan de stämma av läxan och övrig lästräning. S3 säger vidare att hon alltid skickar med en fråga längst ner på läsläxan relaterad till texten. På så vis kan de försäkra sig om att läxan blir gjord.

S4 tycker att de har bra samarbete med föräldrarna. När de jobbar med TIL skickar de en bok fram och tillbaka mellan skolan och hemmet, varje dag, där de skriver och pushar. Eleven får hela tiden positiv feedback på det arbete de lägger ner. Det som inte är bra tar de via mail. De pratar också en del i telefonen.

## 5.7 Resultatsammanfattning

Här nedan sammanfattar vi vad lärare och speciallärare svarat på respektive fråga. Samtliga respondenter benämns här lärare.

### 5.7.1 Fråga 1. Hur mäter ni förmågan att läsa med flyt?

Lärare lyssnar på eleverna när de läser och gör därefter en subjektiv bedömning angående elevernas läsflyt. De testar på olika sätt, bl.a. H4 som är ett läshastighetstest.

### 5.7.2 Fråga 2. På vilket sätt görs extra anpassningar för de elever som inte kan läsa med flyt?

Samtliga lärare anpassar materialet. De säger vidare att de vid vissa tillfällen frigör extra personal för att möjliggöra en till en undervisning. Ett par av lärarna lägger extra tid för läsning då resten av klassen arbetar självständigt. Någon kopierar upp texter så att bokstäverna blir större och de hjälper till att läsa instruktioner.

Metoden TIL nämns, som en extra anpassning. Här får eleverna intensivläsning 40 min per dag i sex veckor. Övningar på Ipad är ytterligare förslag på extra anpassningar som lärarna använder sig av. Det är viktigt att det är lärare eller speciallärare som lyssnar på eleverna då de läser. Vid de tillfällen någon annan i personalgruppen tar hand om lästräningen tycker de att det ska föregås av handledning.

### 5.7.3 Fråga 3. När sätter skolan in särskilda stödinsatser då eleven inte lärt sig läsa med flyt?

Samtliga lärare svarar att det särskilda stödet sätts in efter att de som lärare alternativt specialläraren upptäckt problemet och det därefter tagits upp i EHT. Det brukar vara i åk 1, 2 eller 3. En av lärarna ger fonologisk träning redan i åk 1, till dem som efter avslutat test visat sig behöva det. En annan svarar att det särskilda stödet ska föregås av ett beslut av rektor. Någon nivågrupperar redan i förskoleklass och benämner detta som en form av särskilt stöd.

Hos någon sätts det särskilda stödet in när samtliga lärare tömt ut sig i sina försök med extra anpassningar och det ändå inte hjälper. Denne säger vidare att de extra anpassningarna kan fortlöpa till åk tre och då sätts särskilda stödåtgärder in. Finns problemet kvar i åk fyra påbörjas en dyslexiutredning.

### 5.7.4 Fråga 4. Vilka metoder används?

Metod väljs efter hur problemet ter sig, de nämner alltså ingen specifik metod. Istället kontrollerar de om eleverna kan samtliga ljud och om inte sätts extra fonologisk träning in.

Någon tycker att texter på rätt nivå med hjälp av läsgrupper är en metod samt att läsa mycket för att få upp sin "läskondis". Konkreta metoder nämns, såsom, Skolstil2, Qnoddarna, "En läsande klass" samt läsgrupper. En av lärarna nämner en kurs som går ut på att strukturera upp orden i stam, ändelse mm. Läslistor och H4 nämns också som metoder. En annan respondent har en läslära som bygger på en blandning av ljudmetoden och helordsmetoden. Olika spel och övningar på Ipad används också.

Någon anpassar övningar efter problem. Denne har en stor textbank för att anpassa till rätt nivå. De åtta vanligaste bokstäverna används för att lätt kunna bygga ord, lägga ord mm. Pappersmaterial används för att ge eleverna ett synligt resultat. Även träningsprogram på datorn kan ge samma effekt, eftersom resultatet visas i ett stapeldiagram vilket också ger ett konkret resultat. En lärare nämner skolans handlingsplan och TIL samt Qnoddarna och ”En läsande klass”.

### **5.7.5 Fråga 5. Vilken betydelse tror du att den valda metoden har för resultatet?**

En lärare anser att det är viktigt att använda sig av ljudmetoden, men att den kan kombineras med små, vanliga helord. Samtliga tror att den valda metoden har stor betydelse för resultatet och någon nämner ljudträning med ”Skolstil2” som ett verktyg. En lärare betonar risken med att de som arbetar i skolan använder de metoder de känner sig bekväma med, men att risken då är att någon viktig metod går förlorad.

Någon tror att en handlingsplan verkar förebyggande på så vis att skolan inte missar någon elev med eventuella läs- och skrivsvårigheter. Denne tror också på TIL som metod, men vet inte hur mycket det hjälper de elever som fortfarande har svårt med läsningen efter intensivläsningen. Det går inte att svara på hur kunskaperna utvecklats utan träningen.

### **5.7.6 Fråga 6. På vilket sätt samarbetar ni med hemmet?**

Samtliga lärare nämner läsläxan som det viktigaste samarbetsprojektet under de första skolåren. Läsläxan förklaras för föräldrarna och lärarna uppmanar föräldrarna till att vara när eleverna gör läxan. Det viktiga är att barnet läser högt och det går i viss mån bra att läsa för syskon och gosedjur om föräldrarna inte har tid. Någon säger att de har tät mailkontakt med föräldrarna och en annan att de använder sig av föräldramöten, utvecklingssamtal, och veckobrev för att upprätthålla kontakten.

Ett par av lärarna deltar på föräldramöten för att presentera sitt arbete och ytterligare någon försöker delta på utvecklingssamtal kring de elever som denne arbetar extra med. Läraren skickar ett läskort som föräldrarna uppmanas att skriva på då barnen läst sin läxa. Någon har tät kontakt med föräldrarna vid hämtning och lämning på fritids. Då stämmer de bland annat av läsläxan. En av lärarna nämner att de under arbetet med TIL skickar en bok fram och tillbaka mellan skolan och hemmet. De har också telefonkontakt med hemmet och skickar mail.

## **6 Diskussion**

I metoddiskussion tar vi upp och diskuterar varför vi valt den metod vi använt i undersökningen. I resultatdiskussionen diskuterar vi det resultat vi fått från empirin och vad vi drar för slutsatser av det. Därefter presenterar vi egna tankar under avslutande reflektion, samt lyfter fram inom vilka forskningsområden vi gärna skulle se fortsatt forskning.

### **6.1 Metoddiskussion**

Med hänsyn till studiens syfte känns metodvalet rätt, eftersom det som efterfrågades var lärare och speciallärares uppfattningar. Enligt Stukát (2011) ger enkätundersökningar mer kraft åt resultatet än vad intervjuundersökningar gör. Detta för att fler personer tillfrågas i ämnet. Med tanke på den begränsade tid som funnits till förfogande hade det varit svårt att genomföra en



kvantitativ studie med tillförlitliga resultat. Syftet med en kvalitativ forskningsintervju kan vara att förstå ämnen från vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014). Att forskaren i en kvalitativ metod utgår från studieobjektets perspektiv betonas också av Alvesson och Sköldborg (2008).

Intervjun som metod har sina brister, särskilt då varje respondent bara tillfrågats vid ett tillfälle vardera. Det hade för studiens giltighet varit bättre om vi fått fler tillfällen till samtal för att förtydliga de eventuella frågetecken respondenternas svar gett upphov till. Vid granskning av undersökningens resultat visar det sig att ett par frågor inte är fullständigt besvarade. Det är svårt att avgöra om detta beror på otydligt ställda frågor eller kunskapsluckor hos aktuell respondent.

Vid valet av undersökningsgrupp är det av största vikt att försöka välja respondenter där resultatet inte begränsas till att bara gälla för denna lilla grupp (Stukat, 2011). Då vi valt lärare och speciallärare med stor erfarenhet kan studiens resultat ändå ge en vägledning om hur dessa yrkeskategorier arbetar för att ge elever stöd i sin lästräning.

Det finns också en potentiell risk att respondenterna anpassar svaren efter vad de tror är forskningsmässigt korrekt. Det är viktigt att ha en ödmjuk, men aktiv inställning (Alvesson & Sköldborg (2008).

“Tolkningsföremålets autonomi måste respekteras, samtidigt som vi måste gå in i det” (Alvesson & Sköldborg, 2008, s. 207).

Känslan är att kärnan i det respondenterna sagt är sant, delvis eftersom det rent praktiskt går att kontrollera, men också för att intervjusituationerna genomfördes i en förtrolig anda. Själva förutsättningarna för att förståelse ska uppstå är dock att intervjuaren medverkar som tolkande, betydelseangivande subjekt (Ödman, 2007).

Att forskaren har en förståelse för forskningsproblemet kan i praktiken vara svår att skilja från de slutsatser som dras efter utförd forskning (Molander, 2003). En viktig del av forskningens resultat är ofta att forskaren får en förbättrad förståelse av problemet under forskningsprocessen.

Forskaren kan ibland låta sina data träda fram för läsaren precis som de är (Ödman, 2007). Men ibland måste forskaren själv förklara dem genom att tolka dem. Valet att inspireras av hermeneutiken i metoden handlar om att respondenternas svar tolkas, både det som kommit fram muntligen, men också de transkriberade textmassorna. Av naturliga skäl går det inte att vara helt säker på att det som skrivs är det som respondenterna från djupet av sitt hjärta avsett att förmedla. Resultatet bygger på subjektiva tolkningar av det som respondenterna valt att svara.

”En tolkning utförs vid en bestämd tid och på en bestämd plats av en människa som befinner sig mitt i historien” (Ödman, 2007, s. 26).

Det finns också en risk att intervjuguiden färgats av förförståelse i det ämne som varit avsett att undersöka. Även respondenternas svar riskerar att påverkas av det sätt frågorna och följdfrågorna ställs. Förförståelse bär med sig både för- och nackdelar, eftersom det hade varit svårt att ställa en relevant följdfråga utan förförståelse i ämnet.

"all förståelse utgår ifrån en förförståelse - för att förstå någonting måste man redan ha en förståelse" (Allwood & Eriksson, 2005, s.94).

## 6.2 Resultatdiskussion

För att följa den röda tråden i resultatdelen har vi valt att utgå från de svar vi fått på intervjufrågorna. Genom att behandla varje område för sig har vi fått kunskap om *hur* lärare/speciallärare beskriver och uppfattar begreppet läsflyt, och hur de arbetar med elever för att de ska nå dit. I detta avsnitt kallas alla respondenter lärare, eftersom det är helhetsintrycket av hur lärare arbetar i skolorna vi är ute efter.

### 6.2.1 Hur mäter ni förmågan att läsa med flyt?

Det vanligaste sättet att mäta om eleven läser med flyt är helt enkelt att lyssna på när eleven läser. Fokus under de första årskurserna är att ge eleverna läsläxa och att de även får träna läsning i skolan. Att det är viktigt med lästräning för att uppnå den automatiserade nivån bekräftas av Lundberg (2010). Det krävs ca 5000 timmars övning för att tillägna sig en ny färdighet, exempelvis läsning (Lundberg & Herrlin, 2003). Myrberg (2007) hävdar att läsning kräver ihärdig träning för att utvecklas väl. De senaste 20 årens forskning i neurovetenskap och psykologi förespråkar att det enda sättet att bli bra på något är att träna (Lagerström, 2012).

Att det är viktigt att eleverna kan alla bokstavsljuden återkommer i intervjuerna, men alla skolor testar inte detta systematiskt, utan det blir i stället aktuellt att testa när eleverna misslyckats med läsningen. Enligt Høien et al. (2011) är den fonologiska medvetenheten den viktigaste förmågan i förhållande till ordavkodningen. Även Lundberg (2010) och Anthony et al. (2005) konstaterar att den fonologiska medvetenheten är mycket viktig för att man ska kunna lära sig läsa. Största ordavkodningssvårigheten har de elever som har både låg fonologisk medvetenhet och nedsatt korttidsminne (Høien et al., 2011). Enligt en rapport från Vetenskapsrådet (2015) kan den fonologiska medvetenheten påverkas genom pedagogiska insatser.

En av skolorna i undersökningen gör flera olika kartläggningar från åk 1 utifrån en handlingsplan, bl.a. testas avkodningsförmågan. Enligt Lundberg (2010) och Olofsson (2009) är det viktigt att ordavkodningen utvecklas till full automatisering för att inte läsningen ska störas.

### 6.2.2 På vilket sätt görs extra anpassningar för de elever som inte kan läsa med flyt?

Samtliga lärare anpassar texterna utifrån elevens läsnivå, men ibland inte förrän eleven redan halkat efter de andra eleverna. Vikten av anpassat material betonas av Taube (2013), eftersom det är viktigt att eleven måste få uppleva att det går framåt när hon/han anstränger sig. Lundberg (2010) anser att texterna även bör vara anpassade efter elevernas intresse. Helst ska eleven aldrig misslyckas med läsningen eftersom det då kan bli svårt att komma ikapp och leda till en sämre självbild. Att så ofta blir fallet bekräftas av Taube (1988, 2013), Swalander (2006) och Slavin & Madden (2001).

Extra anpassningar löses ofta med en extra personalresurs på skolorna. Men hur stor denna resurs är verkar vara väldigt olika. På några av skolorna ingår en extra pedagog eller specialläraren i arbetet med läsinläringen inom klassens ram, eftersom det är organiserat så. På andra skolor kan en extra lärare eller fritidspedagog gå in i klassen och hjälpa till med elevernas lästräning, men det är inte alltid denna resurs går att räkna med. Att det är viktigt att den

som har hand om lästräningen är kunnig på området betonas av flera lärare. Detta styrks också av Rosén et al. (2005) och Snow (2005).

### **6.2.3 När sätter skolan in särskilda stödinsatser då eleven inte lärt sig läsa med flyt?**

På denna fråga finns inget enhetligt svar bland respondenterna. I några av skolorna testas eleverna redan i förskoleklassen för att se om de kan några bokstäver och ljud. Samma elever testas sedan i åk 1 med Fonolek. Utifrån testets resultat kan sedan fonologisk träning sättas in efter behov. Vikten av tidiga insatser betonas av Høien och Lundberg (2013). När eleven misslyckas med läsningen leder det till en negativ självbild (Taube, 2013). De elever som stött på problem tidigt har ofta läs-och skrivproblem hela skoltiden (a.a.)

På övriga skolor sätts extra stöd in när lärare eller speciallärare upptäcker att eleven inte hänger med i klassens tempo. Detta kan ske i åk 1, åk 2 eller ännu senare.

Det är viktigt att eleven snabbt kommer på banan igen om han/hon halkat efter. Ju äldre eleverna är desto svårare är det att motivera dem att ta emot hjälp av speciallärare, och desto svårare är det att hitta relevanta texter. Om eleven har misslyckats tidigare saknas ofta motivationen att läsa (Lundberg, 2010). Även Slavin & Madden (2001) påpekar faran med att eleven misslyckas med läsningen.

Även om det är nödvändigt att sätta in resurser tidigt är det viktigt att inte dra förhastade slutsatser som i en förlängning kan verka stigmatiserande för eleven. Von Euler (1995) betonar att det viktigaste för en elev som har dyslexi är att rätt träning sätts in så att eleven kan lära sig kringgå sina svårigheter och få en fungerande läsning. Att eleven får rätt hjälp har stor betydelse för individens självkänsla som vuxen (SBU, 2014).

### **6.2.4 Vilka metoder används?**

Det finns ingen gemensam metod som lärarna arbetar utifrån. När en lärare märker att eleven inte behärskar alla bokstavsljud får eleven träna detta, antingen enskilt eller i grupp. Några lärare använder sig av övningar på Ipad, exempelvis Skolstil och Qnoddarna. Enligt Stanowich (2000) underlättar tydliga instruktioner av alfabetets bokstäver och ljud den tidiga läsinläringen för elever i behov av särskilt stöd. Wolff (2011) visar på goda effekter av ett fonembaserat insatsprogram för 9-åriga svenska elever med lässvårigheter. En vetenskapligt prövad metod som hjälper eleven att få en bättre fonologisk medvetenhet är att träna sambandet mellan fonem och grafem (SBU, 2014).

Lärarna nämner att eleven kan få extra lästräning i skolan samt att det är viktigt att eleven gör läsläxan varje vecka. Om eleven inte får tillräcklig lästräning leder det till en annorlunda utveckling av hjärnans kognitiva funktioner än hos normalläsaren (Ingvar & Eldh, 2014).

Lärarna poängterar att eleverna behöver läsa hemma för att de ska få tillräcklig lästräning. Att det är viktigt att eleverna läser på sin fritid bekräftas av Rosén et al. (2005).

En lärare berättar att de samtalar om texter och en annan att hon har en grupp elever där hon arbetar med språkets struktur. Studier gjorda av Reichenberg och Lundberg (2011) samt Young et al. (2015) visar på goda effekter av att läsa och arbeta med texter i grupp.

En av lärarna nämner att de haft en elev som arbetat med att skriva sig till läsning. Både Trageton (2014) och Swalander (2006) rekommenderar den metoden.

Att det är viktigt att eleverna ser vad de har gjort påpekas av en lärare. Hon använder gärna material i pappersform för att hon anser att det blir mer påtagligt för eleverna vad de presterat. Samma lärare hade också arbetat med ett program på datorn där eleverna genom stapeldiagram direkt kunde se hur många ord de läst rätt. Hattie (2012) framhåller vikten av att synliggöra de framsteg som eleven gör för att öka elevens motivation att arbeta mot ett mål. Det är också viktigt att ge återkoppling på rätt sätt på elevernas resultat (Appelgren, 2015). Att ge prestationsinriktad återkoppling fungerar bäst. Eleven påverkas även av vad som sägs innan uppgiften påbörjas och av responsen under tiden (a.a.) Vilka förväntningar läraren har på eleven har också betydelse (Jenner, 2004).

### **6.2.5 Vilken betydelse tror du att den valda metoden har för resultatet?**

Här blir svaren ofta väldigt svävande. En av skolorna har en handlingsplan som de utgår ifrån och tror att det är bra så att de inte missar någon. En lärare säger att lärarna ofta väljer en metod som de själva tror på. Det verkar som om lärarna ofta utgår från sin egen erfarenhet. Lärarna testar olika metoder, och går inte det ena så fungerar kanske det andra.

Här kommer flera in på att det har betydelse vilken läsinlärningsmetod läraren utgår ifrån. En lärare påpekar att eftersom det finns elever med dyslektiska eller fonologiska svårigheter i varje klass, så fungerar det inte att börja med helordsmetoden. Det blir väldigt mycket gissningar då. Även Lundberg (2010) framhåller vikten av att elever tar sig vidare från det stadium av läsutvecklingen där många gissningar förekommer. Det finns annars risk för att det kan förhindra en automatisk ortografisk avkodning. En lärare påpekar att det är viktigt att den läraren som får klassen i åk 1 har mycket kunskap om läsinläring. Snow (2000) menar att eftersom de flesta elever får sin läsundervisning i klassen är det av största vikt att alla lärare, inte bara speciallärare, får större kunskap om hur man undervisar elever med läs- och skrivsvårigheter.

Utifrån de svar vi fått verkar de flesta lärare arbeta med en kombinerad metod. Eleverna får först lära sig bokstavsljuden, men får under tiden också lära sig enkla helord. Detta avspeglas också i de läsläror lärarna använder. Vetenskapsrådets rapport (2015) poängterar att det är viktigt att det genomförs en systematisk undervisning om samband mellan bokstäver, språkljud och talade ord. Denna typ av undervisning bedrivs i de skolor vi varit i, men hur systematisk den är har vi inte haft möjlighet att studera.

### **6.2.6 På vilket sätt samarbetar ni med hemmet?**

Läsläxan är det gemensamma samarbetsprojektet mellan skolan och hemmet under de första skolåren. På föräldramöten försöker lärarna få vårdnadshavarna att engagera sig i att lyssna på barnets läsläxa varje vecka. En del föräldrar har många barn och hinner därför inte lyssna på varje enskilt barn. Eleven uppmuntras då att läsa läxan för ett syskon eller nallen.

Olika system används för att kommunicera med föräldrarna, via läskort, mail, en bok eller telefonsamtal. En av lärarna arbetar på fritids och har möjlighet att stämma av läsläxan personligen med föräldrarna via hämtning och lämning. Det märks att det finns en stor vilja till samarbete från lärarnas sida. Om föräldrarna inte orkar är det viktigt att inte skuldbelägga dem. Då behöver skolan ta ett ännu större ansvar. Bjar & Liberg (2011) betonar att barns tidiga möten med språket påverkar hur de sedan möter språkliga sammanhang i skolan. Eftersom elevens självbild påverkas av hemmet kan det skilja mycket mellan olika elever

(Swalander, 2006). Föräldrarnas utbildning, tillgång till dagstidning och läsattityd påverkar eleven. Även Lundberg (2010) anser att bristande språkutveckling i hemmiljön borde kunna kompenseras i förskolan med välutbildade lärare.

### 6.3 Avslutande reflektioner

Samtliga respondenter nämner läsläxan som en viktig del i elevernas lästräning. Detta kan ses ur ett kompensatoriskt perspektiv då elevernas brister sätts i fokus (Nilholm, 2007). Den tidiga fonologiska träningen ges betydligt mindre utrymme. Enligt SBU (2014) är den fonologiska träningen mycket viktig för elevens fortsatta läsutveckling. Detta kan ses ur ett kritiskt perspektiv där de största insatserna för lästräning bör läggas i de tidiga årskurserna, i stället för att identifiera brister i senare årskurser hos eleverna. I de fall där lärarna trots hänsyn till lärmiljö och tidiga insatser ändå inte lyckas lotsa eleverna mot uppställda mål i läsning, t.ex. på grund av specifika läs- och skrivsvårigheter, hamnar lärarna i ett dilemma. Undervisningen återgår till kompensatoriska arbetssätt för att täcka upp för elevernas brister (Nilholm, 2007).

Vi ser en otydlighet i fråga om extra anpassningar och särskilt stöd. Då detta är relativt nytt för skolorna att ta hänsyn till borde det också vara färskt i lärarnas minne. Eventuellt tyder detta på någon form av oklarhet i förmedlingen av information, antingen från centralt håll eller från de rektorer som ansvarar för respektive enhet. Merparten av skolorna verkar också hålla isär arbetet yrkesgrupper emellan. Ett mer flexibelt samarbete skulle öka möjligheterna till kreativa lösningar på extra anpassningar. De nya reglerna genomfördes i första hand för att minska den administrativa bördan hos lärare, men vi anser det vara av större vikt att eleverna får rätt hjälp i sin väg att klara kunskapskraven.

Utifrån resultaten av undersökningen kan vi också konstatera att det i de undersökta skolorna saknas en röd tråd i förfarandet vad gäller uppföljning av de elever som inte läser med flyt. Det verkar som om lärare arbetar efter personliga erfarenheter, traditioner på skolorna samt vad som passar bäst utifrån aktuell situation. Dessa sätt att angripa problemen är i sig inte felaktiga, men kanske skulle det underlätta med ett gemensamt förhållningssätt och en gemensam handlingsplan för hur stöd ges till elever som inte lärt sig läsa med flyt. Planen skulle kunna vara övergripande med utrymme för respektive skola att själva detaljstyra verksamheten. En av respondenterna berättade att de på skolan hade en handlingsplan för dessa elever och verkade dessutom mycket nöjda med konceptet.

Young et al. (2015) har med sin forskning visat att rätt träningsprogram lett av volontärer kan ge resultat. I dagens skola finns ofta elevassistenter utan pedagogisk utbildning som arbetar med eleverna. En metod som kunde vara värd att prova vore att ge uppdraget till skolans speciallärare/specialpedagog att handleda elevassistenter så att de kunde hjälpa eleverna med lästräning på ett konstruktivt sätt.

Det är viktigt att skolan satsar på färdighetsträning i läsning eftersom det behövs många timmars lästräning för att uppnå läsflyt (Lundberg, 2010). Om eleven upplever läsningen som besvärlig kan det leda till en obehagskänsla och undvikande av läsning (Taube, 2013). Elever som har läs- och skrivproblematik har en lägre självkänsla än andra elever på samma kognitiva utvecklingsnivå (Taube, 1988). Enligt Skolverket (2011) ska skolan ansvara för att eleverna kan använda det svenska språket i tal och skrift och därmed främja elevernas språkutveckling.

För att eleverna ska få tillräcklig lästräning behöver de läsa extra hemma. Skolan skulle kunna engagera sig i detta och ett sätt kan vara att ta hjälp av skolbibliotekarien. Att det är viktigt att eleverna läser på sin fritid bekräftas av Rosén et al. (2005). Det finns ett starkt samband mellan elevers läsning av skönlitteratur och resultat på läsprov (a.a.).

## **6.4 Framtida forskning**

Vår studie har ett tydligt lärarperspektiv och resultatet visar en del av vad lärare anser att de gör för att hjälpa elever mot läsflyt. Det skulle vara intressant att undersöka det hela ur ett elevperspektiv för att på så vis få syn på deras tankar om hjälpen de får, metoderna som används samt deras egen syn på problemets kärna.

Som en förlängning av detta skulle begreppet läslust kunna undersökas. Vilka faktorer påverkar lusten att läsa, vad väcker nyfikenhet och intresse och på vad sätt kan läslust påverka läsfärdigheten?

## 7 Referenslista

- Akbar, R. S., Taqi, H. A., Dashti A.A. & Sadeq T.M. (2015). Does E-Reading Enhance Reading Fluency? *English language Teaching*, Vol 8, No.5, 195-207. doi: 105539/elt.v8n5p195.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alwood, C.M. & Eriksson, M.G. (2005). *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Antony, J.L. & Francis, D.J. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Direction in Psychological Science*, Vol 14, No.5, 255-259.
- Appelgren, A. (2015). *Error, praise, action and trait. Effects of feedback on cognitive performance and motivation*. Doktorsavhandling. Stockholm: Karolinska institutet.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentaion i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bjar, L. & Liberg, C. (2011). Språk i sammanhang. I L. Bjar & C.Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 17-28). Lund: Studentlitteratur AB.
- Carlström, M. (2011). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s. 91-150). Lund: Studentlitteratur AB.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs-och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Løkensgard Hoel, T:. (2011). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur. AB.
- Giorgio, G.K., Parrila, R. & Papadopoulos, T.C. (2008). Predictors of Word Decoding and Reading Fluency Across Languages Varying in Ortographic Consistency. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No 3., 566-580. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.566
- Giota, J. (2001). *Adolescents perceptions of school and reasons for learning*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.
- Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Høien-Tengesdal, I & Tønnesen, F-E. (2011). The relationship between phonological skills and word decoding. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 93-103. doi: 10.1111/j.1467-9450.2010.00856.x

- Ingvar, M. (2008). *En liten bok om dyslexi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ingvar, M. & Eldh, G. (2014). *Hjärnkoll på skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jacobson, C. & Lundberg, I. (1995). *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Forskning i fokus, nr 19. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kahmi, A.G. & Catts, H.W. (2012). *Languages and reading disabilities*. New Jersey, USA: Pearson Education, Inc.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lagerström, A. (2012). Vad var det jag sa? Martin Ingvar om den svenska skolkrisen. *Modern psykologi*, 2012, nr 6, 18-23.
- Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Molander, M. (2003). *Vetenskapsteoretiska grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi - en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 2: 2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Myrberg, M. & Lange A-L. (2006). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter. Konsensusprojektet*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Olofsson, Å. (2009). *Läsinläringens första år: Läsa rätt, läsa snabbt, svåra och lätta ord*, s. 110-114. I Resultatdialog 2009, Aktuell forskning om lärande, Vetenskapsrådets rapportserie (2:2009). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011) *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal - för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.



- Rosén, M., Myrberg, E. & Gustafsson, J. (2005). *Läskompetens i skolår 3 och fyra. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- SBU (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar. Tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU). SBU-rapport nr 225.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, Förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). Skolverkets allmänna råd med kommentarer. *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015a) *Statsbidrag för Lågstadiesatsningen*. Hämtad 2015-12-21 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/grundskole-och-gymnasieutbildning/lagstadiesatsningen-1.235053>
- Skolverket (2015b) *Statsbidrag för Läslyftet*. Hämtad 2015-12-21 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/grundskole-och-gymnasieutbildning/laslyftet>
- Skolverket (2015c) *Bedömningsstöd i svenska och svenska som andraspråk*. Hämtad 2015-12-21 från <http://www.skolverket.se/bedomning/bedomning/bedomningsstod/svenska-och-svenska-som-andrasprak>
- Slavin, R.E. & Madden, N.A (2001). Success for all: An Overview. In R.E. Slavin & N.A. Madden (Eds.), *Success for all. Research and reform in elementary education*. NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, inc.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) *Läromedel för läsinlärning -det samlade utbudet och den metod läromedlen utgår ifrån*. Hämtad 2015-12-21 från <https://www.spsm.se/Documents/guiden-lasinlarning.pdf>
- Stanovich, K. (2000). *Progress in Understanding Reading*. New York: The Guilford Press.
- Sterner, G. & Lundberg, I. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik* (NCM-rapport 2002:2). Göteborg: NCM, Göteborgs universitet.

- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Snow, C.E., Griffin, P. & Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading*. CA, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Swalander, L. (2006). *Reading achievement. Its relation to home literacy, self-regulation, academic self-concept, and goal orientation in children and adolescents*. Doktorsavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K. (1988). *Reading acquisition and self-concept*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet
- Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende*. Lund: Studentlitteratur AB
- Trageton, A. (2014). *Att skriva sig till läsning. IKT i förskoleklass och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Von Euler, C. (1995). Läs- och skrivsvårigheter i tvärvetenskapligt, internationellt perspektiv. I C. Jacobson & I. Lundberg (Red.), *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, erfarenheter och resultat* (s. 19-31). Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Young, C., Mohr, K.A.J., Rasinski, T. (2015). Reading Together: A Successful Reading Fluency Intervention. *Literacy Research and Instruction*, 54, 67-81. doi: 10.1080/19388071.2014.976678
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Wolff, U. (2005). *Characteristics and varieties of poor readers*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wolff, U. (2011). Effects of a Randomised Reading Intervention Study: An Application of Structural Equation Modelling. *Dyslexia*, 17, 295-311. doi: 10.1002/dys.438
- Ödman, P. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

# Bilaga 1

## Missiv

Göteborg 2015-09-26

Hej!

X heter jag och studerar sista terminen på speciallärarprogrammet, SLP610, Göteborgs Universitet. Där ingår att skriva en uppsats med didaktisk inriktning i ämnet svenska. Jag och en kurskamrat har valt att fördjupa oss i metodiken kring barns läsinlärning/läsflyt i de tidiga skolåren. För att ytterligare ringa in ämnet vill vi koncentrera oss på de barn som uppvisar någon typ av läs- och skrivsvårigheter.

Till grund för vår undersökning vill vi genomföra intervjuer med klasslärare och speciallärare/specialpedagoger på fyra skolor i din kommun. Dessa delar vi upp mellan oss och genomför intervjuer på två skolor vardera.

Skulle Ni kunna tänka er att ställa upp på en intervju angående Ert arbetssätt i detta ämne? Intervjun beräknas ta ca 30 min i anspråk.

Tack på förhand!

# Bilaga 2

## Intervjufrågor

1. Hur mäter ni förmågan att läsa med flyt?
2. På vilket sätt görs extra anpassningar för de elever som inte kan läsa med flyt?
3. När sätter skolan in särskilda stödinsatser då eleven inte lärt sig läsa med flyt?
4. Vilka metoder används?
5. Vilken betydelse tror du att den valda metoden har för resultatet?
6. På vilket sätt samarbetar ni med hemmet?