



Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för  
Speciallärarexamen mot specialisering  
Språk- skriv- och läsutveckling  
VT 2019

## Tidig läsinsats i förskoleklass

### Effekt av insats och elevers upplevelser

Ann-Charlotte Ahlin och Anette Hansson

Sektionen för lärande och miljö

## **Förord**

Vi vill först och främst rikta ett stort tack till vår handledare Helena Sjunnesson vid Fakulteten för Lärarutbildningen, Kristianstad Högskola som funnits tillgänglig för oss under hela vår process med examensarbetet och gett oss värdefull vägledning. Vår studie är ett gemensamt arbete, då vi under hela processen haft en nära dialog och gemensamt skrivande. På så sätt har vi varit lika delaktiga i examensarbetets slutprodukt.

**Författare**

Ann-Charlotte Ahlin, Anette Hansson

**Titel**

Tidig läsinsats i förskoleklass – Effekt av insats och elevers upplevelser

**Handledare**

Helena Sjunnesson

**Examinator**

Daniel Östlund

## **Abstract**

A prerequisite in today's society is to be able to read and write in order to be able to develop fully into a participant community citizen. The aim of the Swedish curriculum is for the pupils to learn to read and write so that they can benefit from the education (Skolverket, 2011a). The school should be able to meet all children's differences and needs to fulfill this. Several research studies have shown that the earlier the pupils in the risk zone for reading difficulties are identified and the earlier cost-effective reading interventions are implemented the lower the risk of school failure. The purpose of this study was to analyze whether a specific teaching package supports the development of pupil's knowledge of letters, letter sounds and word decoding. In addition, the pupil's experiences of participation in the reading intervention were studied. The study included seven pre-school class pupils who were at risk for reading difficulties, they were randomized into an experimentgroup of four and a controlgroup of three pupils. When collecting data, both quantitative and qualitative methods were used. The pupils conducted a pre- and posttest in the form of the Swedish National Agency for Education's mapping material for the preschool class (Skolverket, 2018). In addition, observation of the reading data sessions and interviews with the pupils were used after this was completed. As far as the measurable results about the pupil's knowledge development were concerned there was a positive result, but it is not possible to draw any conclusions about the impact of the reading intervention. Regarding the pupil's experiences of the reading intervention they were positive to both the participation and reading. One conclusion we draw from this is that the playful element of the reading intervention together with the multisensory supplement probably contributed to the pupil's finding it both joyful and motivating. From a special educational perspective early reading intervention enables inclusion and participation.

## **Keywords**

Decoding, early reading interventions, inclusion, motivation, multisensory, participation, preschool, student experiences

## **Sammanfattning**

En förutsättning för att kunna utvecklas till en delaktig samhällsmedborgare är att kunna läsa och skriva. Ett övergripande mål i läroplanen är att eleverna tillägnar sig skriftspråket vilket är ett medel för att kunna tillgodogöra sig utbildningen (Skolverket, 2011a). Skolan ska kunna möta alla barns olikheter så att de får den undervisning och det stöd de behöver för att kunna erövra och utveckla läs- och skrivförmågan. Flera studier har visat att ju tidigare eleverna i riskzonen för lässvårigheter identifieras och ju tidigare kostnadseffektiva läsinsatser genomförs, desto mindre risk för framtida skolmisslyckanden. Syftet med denna studie var att analysera huruvida ett specifikt undervisningspaket stöder utvecklingen av elevernas kunskaper om bokstäver, ljud och ordavkodning. Dessutom studerades elevernas erfarenheter av deltagande i läsinsatsen. Studien omfattade sju förskoleelever som bedömdes vara i riskzonen för lässvårigheter vilka bildade en experimentgrupp om fyra elever och en kontrollgrupp om tre elever. Vid insamling av data användes både kvantitativa och kvalitativa metoder. Skolverkets kartläggningsmaterial för förskoleklassen (Skolverket, 2018) användes som för- och eftertest. Dessutom gjordes observationer av läsinsatsen samt elevintervjuer efter avslutad läsinsatsperiod. De mätbara resultaten kring elevernas kunskapsutveckling visade ett positivt resultat, men det gick inte att dra några slutsatser kring undervisningspaketets effektivitet. Utifrån resultatet kring elevernas upplevelser av läsinsatsen fann vi att eleverna var positiva till både läsinsatsen och läsning. En slutsats vi drar av detta är att det lekfulla inslaget i läsinsatsen tillsammans med det multisensoriska tillägget förmodligen har bidragit till att eleverna tyckte att det både var lustfyllt och motiverande. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv är det angeläget med tidiga insatser som kan göra eleverna läsförberedda och därmed öka chansen till inkludering och delaktighet.

## **Ämnesord**

Avkodning, delaktighet, elevers upplevelser, förskoleklass, inkludering, motivation, multisensorisk, tidiga läsinsatser

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1. Syfte och frågeställningar.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2. Förtydligande av begrepp .....</b>	<b>11</b>
<b>1.3. Avgränsningar.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Tidigare forskning .....</b>	<b>12</b>
<b>2.1. Läsning.....</b>	<b>12</b>
<b>2.2. Förutsättningar för läsning .....</b>	<b>13</b>
2.2.1. Minne.....	13
2.2.2. Fonologisk medvetenhet.....	14
2.2.3. Fonemisk medvetenhet.....	15
2.2.4. Motivation och självbild.....	16
<b>2.3. Läsinlärningsmetoder .....</b>	<b>18</b>
2.3.1. Komponenter i framgångsrika läsinlärningsmetoder.....	18
<b>2.4. Elevers upplevelser av specialpedagogiskt stöd .....</b>	<b>20</b>
<b>2.5. Tidiga insatser .....</b>	<b>21</b>
<b>2.6. Teoretiska perspektiv .....</b>	<b>22</b>
2.6.1 Sociokulturell teori.....	22
2.6.2. Kognitiv inlärningsteori .....	23
2.6.3. Specialpedagogiska perspektiv.....	24
<b>3. Metod .....</b>	<b>27</b>
<b>3.1. Metodologiska utgångspunkter .....</b>	<b>27</b>
<b>3.2. Urval .....</b>	<b>28</b>
<b>3.3. Datainsamlingsmetod.....</b>	<b>29</b>
3.3.1. Kartläggning av kunskaper i bokstavsnamn, bokstavsljud samt första ljudet i ordet.....	29
3.3.2. Observation .....	29
3.3.3. Intervju .....	30
3.3.4. Genomförande.....	31
3.3.5. Praktiskt genomförande av undervisningspaketet Läsklar.....	33
<b>3.4. Bearbetning och analysmetod .....</b>	<b>33</b>

<b>3.5. Studiens tillförlitlighet och giltighet .....</b>	<b>34</b>
3.5.1. Tillförlitlighet.....	35
3.5.2. Tillförlitlighet i den kvalitativa delen av studien .....	35
3.5.3. Tillförlitlighet i den kvantitativa delen av studien .....	36
3.5.4. Giltighet .....	36
3.5.5. Giltighet i den kvalitativa delen av studien.....	37
3.5.6. Giltighet i den kvantitativa delen av studien.....	37
3.5.7. Generaliserbarhet .....	37
<b>3.6. Forskningsetiska överväganden.....</b>	<b>37</b>
<b>4. Resultat.....</b>	<b>39</b>
<b>4.1. Effekt av läsårsinsats .....</b>	<b>39</b>
4.1.1. Ordavkodning.....	40
4.1.2. Snabbjudning.....	41
<b>4.2. Elevernas upplevelser av deltagande i läsårsinsats.....</b>	<b>41</b>
4.2.1. Delaktighet och inkludering.....	41
4.2.2. Upplevelse av momenten i undervisningen .....	42
4.2.3. Attityd till läsning.....	43
<b>4.3. Korrelation mellan upplevelse och effekt .....</b>	<b>45</b>
<b>4.4. Teoretisk tolkning/analys .....</b>	<b>45</b>
<b>4.5. Resultatsammanfattning .....</b>	<b>47</b>
<b>5. Diskussion .....</b>	<b>49</b>
<b>5.1. Metoddiskussion .....</b>	<b>49</b>
<b>5.2. Resultatdiskussion .....</b>	<b>50</b>
5.1. Specialpedagogiska implikationer.....	52
5.2. Förslag på fortsatt forskning.....	53
<b>Referenser.....</b>	<b>54</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>61</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>61</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>62</b>
<b>Bilaga 3 .....</b>	<b>64</b>

<b>Bilaga 4 .....</b>	<b>66</b>
<b>Bilaga 5 .....</b>	<b>67</b>

# 1. Inledning

Att kunna läsa och skriva är en förutsättning för att fullt ut kunna utvecklas till en delaktig samhällsmedborgare. En välutvecklad läs- och skrivförmåga krävs för att kunna förstå, värdera och använda den lästa texten för att argumentera, diskutera och påverka. När barn börjar skolan har de med sig olika erfarenheter av läsning och skrivning vilket ställer stora krav på skolan att kunna möta olikheterna så att alla barn får den undervisning och det stöd som de behöver för att kunna erövra och utveckla läs- och skrivförmågan. Att behärska skriftspråket är ett övergripande mål i läroplanen och ett medel för att kunna tillägna sig utbildningen (Skolverket, 2011a).

Flera forskningsstudier har visat att tidig identifiering av elever i risk för lässvårigheter tillsammans med tidiga läsinsatser, där framförallt den fonologiska förmågan tränas, är effektiva (Catts, Nielsen, Bridges, Liu & Bontempo, 2015; Kjeldsen, Niemi & Olofsson, 2003; Lundberg, Frost & Petersen, 1988). Ju tidigare lässvårigheter upptäcks och åtgärdas desto mindre är risken att elever upplever perioder av skolmisslyckanden med låg läs- och skrivsjälvbild som följd. Bokstavskänedom tillsammans med fonologisk medvetenhet i förskoleåldern är den förmåga som bäst kan förutsäga hur det kommer att gå i den första läsutvecklingen (McCardle, Scarborough & Catts, 2001). Förskoleklassen som en arena för läsinsatser kan därför i sammanhanget vara föremål för diskussioner kring hur en tidig läsinlärning ska utformas och praktiseras (Ackesjö & Persson, 2010; Alatalo, 2017).

Den 1 juli 2019 införs nya bestämmelser i skollagen (2010:800) gällande en garanti för tidiga stödsatser till elever i förskoleklass, grundskolans lågstadium, specialskolan och sameskolan, den så kallade *Läsa-, skriva-, räkna-garantin*. Syftet är att säkerställa att de elever som är i behov av särskilt stöd, anpassningar eller utmaningar får detta tidigt och att insatserna är anpassade efter individens behov. För speciallärare med inriktning mot språk-, skriv- och läsutveckling är detta ett angeläget arbetsområde där speciallärarens fördjupade kunskap om språkutveckling, elevers lärande, förebyggande arbete samt vetenskapligt förhållningssätt fyller en viktig funktion (SFS 2011:186).

Enligt vår erfarenhet ges elever som är i risk för lässvårigheter och i behov av stöd vid läsinlärningen ofta stödet i form av speciallärarledd undervisning där speciallärarens val av undervisningsmetod är avhängigt det material som finns på skolan – ofta färdiga undervisningspaket (vår benämning som kommer att användas i texten) inköpta av kommunen/skolan. Dessa undervisningspaket hänvisar vanligtvis i sin marknadsföring till



forskning kring läsinlärningsmetoder som undervisningspaketen i sin tur byggt sin modell/design på. Alla undervisningspaket ser dock inte likadana ut – de skiljer sig åt vad gäller undervisningstillfällenas frekvens, tid för insatserna och enskilda komponenter i innehållet. De innehåller dessutom mer eller mindre omfattande fortbildning för utövarna (lärarna/speciallärarna) och material (fysiskt/IT). Enskilda undervisningspaket som används i Sverige gällande läsinlärning tillhör ett utforskat område som inte systematiskt har kvalitetsgranskats såvitt vi kan se. Som en jämförelse publicerade Skolverket en rapport *Utvärdering av metoder mot mobbning* där åtta namngivna program/undervisningspaket som använts mot mobbning i 39 skolor utvärderades både kvantitativt och kvalitativt (Skolverket, 2011b).

En kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever utkom år 2015 och bidrar med en kartläggning över vilket vetenskapligt stöd som finns för olika läsinlärningsmetoder (Taube, Fredriksson & Olofsson, 2015). Det finns däremot inga specifika namngivna undervisningspaket med i kartläggningen. I översikten konstateras att amerikansk forskning ofta utvärderar olika typer av undervisningspaket och att de svenska lärarna troligen också använder sig av färdiga undervisningspaket men att de i högre grad än de amerikanska lärarna själva får avgöra hur de ska genomföra sin läs- och skrivundervisning. Då dessa undervisningspaket är att betrakta som läromedel är det värt att notera att den statliga granskningen av läromedel upphörde år 1991 varefter det åligger varje lärare och huvudman att själv granska och värdera de läromedel som finns på marknaden (Johnsson Harrie, 2009).

Enligt Lundberg (2010) lyckas flertalet elever lära sig läsa oavsett vilken läsinlärningsmetod som valts men för de som riskerar att hamna i lässvårigheter kan metodvalet påverka resultatet. Läs- och skrivundervisningen innebär att varierade anpassade metoder används vilket ställer höga krav på pedagogernas kunskap kring såväl läsinlärningsmetoder som olika undervisningspaket samt när och för vem/vilka de ska användas.

Vägledning tillsammans med kvalificerad granskning av effektiviteten hos de olika metoderna och undervisningspaketen behövs för pedagogerna och i detta sammanhang spelar den specialpedagogiska kompetensen en viktig roll. Ju bättre och mer tidseffektiv läsundervisningen är och kan anpassas efter elevens behov, desto mer kan känslan av exkluderande hos eleven och ett framtida behov av specialpedagogiskt stöd för eleven minska.

Om ineffektiva metoder används drabbar detta primärt eleverna och kan inte försvaras vare sig etiskt eller ekonomiskt. Elevernas röster är i sammanhanget viktiga att fånga upp då det är eleverna som är föremål för undervisningen. Deras egna upplevelser av undervisningen är betydelsefulla för utfallet av densamma (Taube, 2009).

Hur fungerar ett undervisningspaket som riktar sig till de yngsta eleverna som bedöms vara i riskzonen för lässvårigheter och vad tycker eleverna? I denna studie valde vi att använda undervisningspaketet *Läsklar* då detta fanns tillgängligt på en av våra skolor. Ytterligare en anledning till valet handlade om att undervisningspaketet bl.a. riktar sig till elever i förskoleklass, en målgrupp som väckte vår nyfikenhet. Dessutom fann vi det intressant att en vetenskaplig studie nyligen är publicerad kring undervisningspaketet (Bøg, Dietrichson & Isaksson, 2019).

## 1.1. Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med studien är att bidra med kunskap om huruvida ett specifikt undervisningspaket, *Läsklar*, stödjer utvecklingen av elevers kunskaper om bokstäver, bokstavsljud samt ordavkodning. Vidare kommer elevernas upplevelser av deltagandet i läsånsatsen att belysas. Läsånsatsen riktar till elever i förskoleklass vilka bedöms vara i riskzonen för lässvårigheter.

- Vilken mätbar effekt har en läsånsats med undervisningspaketet *Läsklar* på elevernas kunskaper om bokstäverna och bokstavsljuden samt ordavkodning av enkla enstaviga ord?
- Hur upplever eleverna deltagandet i läsånsatsen med undervisningspaketet *Läsklar*?
- Hur korrelerar elevernas upplevelser av deltagandet i läsånsatsen med det mätbara resultatet?

## 1.2. Förtydligande av begrepp

I denna studie används olika begrepp som behöver förtydligas. Med *läsinlärningsmetoder* avses de metoder för läsinläring som är väl beforskade och innebär en bred repertoar av olika pedagogiska och didaktiska ingredienser. Med *undervisningspaket* avses ett läromedel som är unikt sammansatt av olika läsinlärningsmetoder. *Läsinsats* är benämningen på utförandet och användningen av undervisningspaketet. Under forskningsgenomgången återfinns begreppen *intervention* och *program* som beteckning på de åtgärder som syftar till förändring, exempelvis en läsinsats.

## 1.3. Avgränsningar

Denna studie har ett enskilt undervisningspaket som särskilt fokus och kommer inte att beröra andra undervisningspaket som finns på marknaden vilket hade varit intressant, framförallt gällande jämförelser av effektivitet men detta ryms inte inom ramen för detta examensarbete.

## 2. Tidigare forskning

I detta kapitel kommer kunskapsläget kring läsning att presenteras. Först komponenter som utmärker läsning och faktorer som påverkar läsinlärningen, därefter en redogörelse för läsinlärningsmetoder och de ingående komponenter som det finns forskningsstöd för. Vidare redogörs för elevers upplevelser av specialpedagogiskt stöd och dessutom belyses tidiga insatser och förskoleklassen som en arena för tidig läsinlärning. Slutligen redogörs för studiens teoretiska perspektiv.

### 2.1. Läsning

Enligt Lundberg (2010) finns det redan när barnet är litet en naturlig strävan efter att kommunicera med omvärlden och här läggs grunden för språkutvecklingen. Att lära sig läsa innebär att kunna bemästra ett nytt visuellt språk som skiljer sig från samtalsspråket vad gäller syntax, semantik och funktion. Det är många komponenter som ska fungera tillsammans för att läsningen ska utvecklas. Till de särskilt viktiga hör *fonologisk medvetenhet, ordavkodning, läsförståelse samt läsintrasse*.

Förmågan att kunna läsa brukar beskrivas enligt en modell som utarbetats av Gough och Tunmer (1986), *The Simple View of Reading*, som lyder  $L = A \times F$  där läsförmågan (L) är beroende av både avkodning (A) och språkförståelse (F) för att fungera. I modellen tolkas läsning som produkten av avkodning och språkförståelse vilket innebär att båda faktorerna är lika viktiga för att läsning med läsförståelse ska nås.

Lundberg (2010) menar att läsutvecklingen följer på den språkutveckling som grundläggs under barnets tidigare år. Vid tiden för skolstart har de flesta barn utvecklat en språklig medvetenhet som innebär en insikt om att språket inte bara handlar om *vad* som sägs utan *hur* det sägs, språkets formsida. Den språkliga medvetenheten som omfattar utvecklingen av fonologi, grammatik, semantik och pragmatik är viktiga förutsättningar för skriftspråksinlärningen.

Själva läsprocessen handlar huvudsakligen om två grundläggande delar, avkodning och läsförståelse, där avkodningen som föregår förståelsen är av intresse för att förstå den komplexa kognitiva process som ett barn går igenom i sitt läslärande. Läsforskning har med fokus på ordavkodning frambringat olika stadieteorier kring de steg barnet tar i sin läsutveckling. Lundberg (2010) menar dock att stadieteorier över skriftspråksutvecklingen bör ses som ett ramverk för att kunna förstå hur det går till att erövra skriftspråket snarare än en exakt beskrivning

av utvecklingen då det finns individuella variationer. Nilholm och Wengelin (2013) ställer sig kritiska mot stadietänkandet och menar att stadiemodeller snarare beskriver *vad* barnet kan på ett visst stadium än att dessa modeller beskriver processen att komma dit. Därmed ger de alltså inte några svar på *hur* läslärandet går till, enligt författarna.

Lundberg (2010) använder en stadiemodell när han beskriver de olika stadierna i skriftspråksutvecklingen. Det första stadiet benämns *pseudoläsning* där barnet låtsasläser som de vuxna gör och visar en medvetenhet om hur skriftspråket kan användas. Barnet lär sig att känna igen skyltar som kopplas ihop med ett sammanhang och något som barnet är intresserat av att vilja ha, exempelvis en glass. Den *logografiska läsningen* kännetecknar det andra stadiet och innebär att ord känns igen som en unik bild utan att barnet känner till de enskilda bokstäverna, deras ljud eller specifika ordning. Vid det tredje stadiet, *alfabetisk/fonemisk avkodning*, har barnet knäckt läskoden vilket kräver en språklig medvetenhet där uppmärksamheten kan riktas mot skriftens form och inte bara dess innehåll. Det fjärde stadiet är det *ortografisk-morfemiska* och innebär en avancerad form av ordavkodning. Vid sammanljudningen ljudas varje enskild enhet varpå ordens ortografi blir synlig, vilket bidrar till att de skrivna orden efterhand får en stabilare representation i det inre lexikonet. När ordet presenterats vid flera tillfällen etableras en ortografisk bild i långtidsminnet. Det innebär inte att den alfabetisk/fonemiska avkodningen lämnas helt och hållet, det kan finnas lästillfällen där både den fonologiska och den ortografiska strategin kan behöva utnyttjas.

Flera forskare (Carlström, 2010; Lundberg, 2010; Tjernberg, 2011) menar att en grundförutsättning för läsning är att barnet upptäcker den alfabetiska principen och förstår att bokstäverna (grafemen) kan kopplas till språkljuden (fonemen), att dessa går att sammanfoga till ord samt att ord kan segmenteras i fonem (syntes och analys).

## **2.2. Förutsättningar för läsning**

En del faktorer kan ses som särskilt betydelsefulla för att läsinlärningen ska lyckas. I det följande redogörs för några av dessa faktorer.

### **2.2.1. Minne**

Carlström (2010) redogör för hur läs- och skrivförmågan är beroende av ett välfungerande arbetsminne som kan hantera såväl visuella som auditiva stimuli. Det verbala arbetsminnet avgör hur många ljudsegment som kan hanteras samtidigt vid sammanljudning, man ska kunna lagra

auditiv information som exempelvis språkljud i korttidsminnet och minnas ljuden i rätt ordning. Om arbetsminnet brister tar det längre tid att bygga upp ett ordförråd och ordmobiliseringen blir långsam.

Adler och Holmgren (2000) redogör för hur minnesfunktionerna kan förstås. Minnet är mångfacetterat och kan beskrivas som olika minnessystem som tillsammans utgör det vi kallar minne. Det *semantiska minnet*, faktaminnet, är beroende av kontinuerlig övning för att inte kunskaperna ska förloras, *procedurminnet* hanterar de förmågor som redan automatiserats och därför inte kräver något aktivt tankearbete. Det *perceptuella minnet* rör förmågan att känna igen saker i omgivningen utifrån sinnen, att kunna tyda och identifiera saker i omgivningen med hjälp av syn, hörsel, känsel, lukt och smak. Långtidsminnet eller det *episodiska minnet* kopplar ihop vår historia bakåt i tiden med känslor och fakta. Ur det episodiska minnet hämtas exempelvis beskrivningen av hur den första skoldagen var för länge sedan, men också upplevelser som är mer närallgande dåtid. Avgörande är att detta minne laddas med känslor som hjälper till att minnas innehållet bättre. Om händelserna inte är tillräckligt viktiga lagras de inte i det episodiska minnet. Ett gammalt talesätt, *övning är kunskapens moder*, avslöjar en viktig komponent för att minnesprestationerna ska bli välfungerande, nämligen *återupprepnigen*. Förmåga till *association* är ytterligare en komponent som hjälper till att länka det inlärd med tidigare kunskaper.

Høien och Lundberg (2006) beskriver multisensoriskt lärande som bygger på att olika delar av hjärnan aktiveras på samma gång vilket underlättar för arbetsminnet som då får tillgång till fler associationsbanor. När flera sinnen är involverade i läsinlärningen såsom auditivt (hörsel), visuellt (syn), taktilt (känsel) och kinestetiskt (rörelser) stimuleras inlärningen multisensoriskt och undervisningen blir mer effektiv.

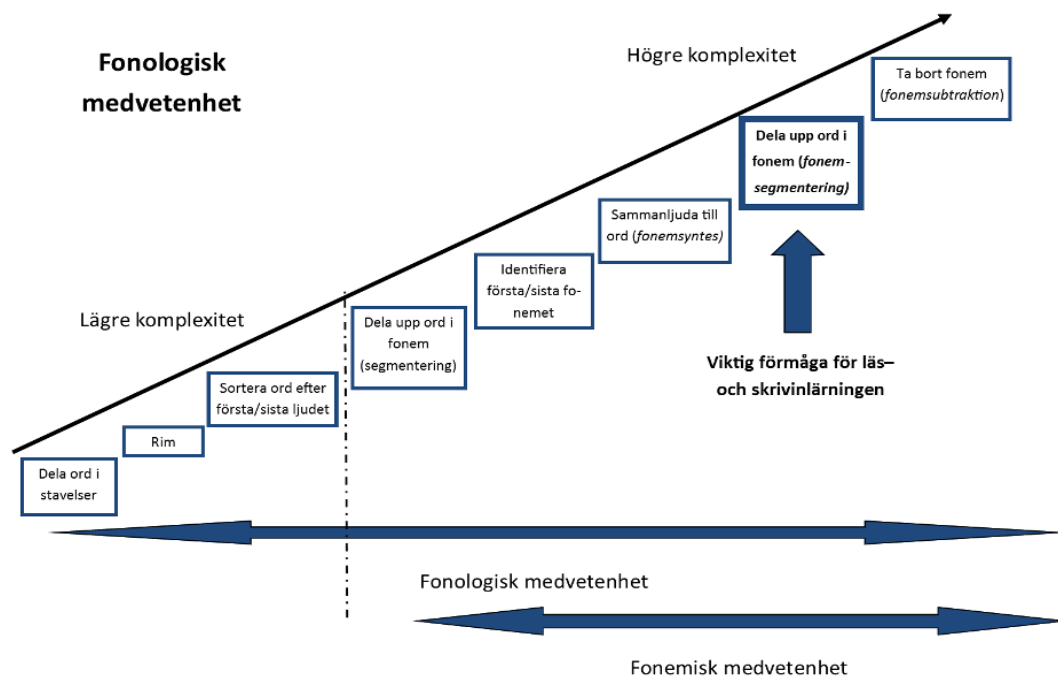
### 2.2.2. Fonologisk medvetenhet

Lundberg (2010) menar att den alfabetiska skriften ställer krav på fonologisk medvetenhet och att detta är en förutsättning för att läsinlärningen ska lyckas. Nilholm och Wengelin (2013) förhåller sig tveksamma till detta antagande eftersom de menar att en del studier *inte* påvisar den starka kopplingen mellan fonologisk medvetenhet och läsinlärning. Författarna argumenterar att det i så fall inte skulle vara möjligt för döva barn att lära sig läsa, vilket många döva gör, trots avsaknaden av språkljud som kan överföras till skriftspråket.

Lundberg (2010) beskriver fonologisk medvetenhet som en förmåga att kunna rikta uppmärksamheten mot talspråkets formsida. Kännetecknande är när barnet förstår att talspråket består av ord och att orden kan delas upp i mindre beståndsdelar. Denna medvetenhet om talspråket kan övas upp och utvecklas under läsinläringen. Övningar för att stimulera fonologisk medvetenhet har störst betydelse upp till årskurs ett. Schuele och Boudreau (2008) menar att fonologisk medvetenhet kan beskrivas utifrån graden av komplexitet eller svårighet barnet uppnått i sin utveckling, där enklare fonologisk medvetenhet omfattar förmågan att kunna klappa stavelser, rimma på ord, eller identifiera ord som börjar på samma språkljud. Mer avancerade förmågor i den fonologiska medvetenheten kräver särskild uppmärksamhet på de enskilda språkljuden i orden, så kallad fonemisk medvetenhet.

### 2.2.3. Fonemisk medvetenhet

Høien och Lundberg (2006) beskriver hur fonemen är abstrakta representationer av språkljuden. För att kunna göra kopplingen mellan grafem och fonem krävs en medvetenhet om de enskilda språkljuden i orden, att orden går att delas in i de olika fonem som utgör orden. Fonemisk medvetenhet möjliggör förståelsen av den alfabetiska principen och det finns ett starkt samband mellan fonemisk medvetenhet och läsfärdighet. Enligt Schuele och Boudreau (2008) är det först när barnet har fonemisk medvetenhet som det kan tillägna sig ortografisk kunskap och lära sig vilka bokstäver och bokstavskombinationer som representerar olika språkljud. I figur 1 beskrivs den fonologiska medvetenhetens progression där den fonemiska medvetenheten ingår och spelar en avgörande roll för läsutvecklingen.



Figur 1. Den fonologiska medvetenhetens progression. (Figur 1 är vår översatta och omarbetade version av Schuele & Boudreau, 2008, s.6)

#### 2.2.4. Motivation och självbild

Enligt Taube (2013) infinner sig värderandet av den egna förmågan jämsides med de första stegen i erövrandet av skriftspråket. Barnet börjar utveckla en läs- och skrivsjälvbild som talar om hur bra denne är på att lära sig att läsa. Olika kringfaktorer kan hjälpa till att förstärka eller försvaga självbilden. Så kan exempelvis föräldrars positiva förväntningar tillsammans med rätt stöd starta goda cirklar som påverkar barnets självbild medan en oförmåga eller ovilja att stödja tillsammans med negativa förväntningar verkar motsatt. Självbilden är således beroende av hur barnet uppfattar att andra värderar dennes förmågor men också hur barnet själv uppfattar sina prestationer i jämförelse med andra barn. Detta påverkar också hur barnet förklarar sina framgångar och misslyckanden, om de beror på barnets egna ansträngningar eller om förklaringen ligger utanför barnet själv och beror mer på slumpen eller andra människor.

Taube (2009) redogör för hur upplevelsen av *inre* respektive *yttre kontroll* påverkar barns läs- och skrivinlärning. När läsinlärningen präglas av framgångar resulterar detta i upplevelse av inre



kontroll, eleven är mer benägen att anstränga sig och prestera eftersom denne ser sig själv som ansvarig för framgångarna.

Fischbein (2009) beskriver hur sambandet mellan motivation och självbedömning är ömsesidigt förstärkande på så sätt att upplevd självförmåga ökar med stigande motivation och motivationen för ett ämne ökar när man lyckas med detta. Omvänt innebär detta att motivationen för ett ämne minskar när upplevelsen finns av att inte kunna eller lära sig i samma takt som sina jämnåriga kamrater.

*Matteuseffekten* omnämns som ett fenomen för att beskriva vad som händer de barn som inte tillägnat sig de grundläggande färdigheterna och därför hamnat på efterkälken jämfört med sina jämnåriga kamrater, med ett undvikande beteende som följd (Stanovich, 1986). Fenomenet hänförs till bibelcitatet ”Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har” (Matteusevangeliet, kap. 13). Redan under de första förskoleåren tillägnar sig barnet språkliga förutsättningar i samspelet med vuxna och andra barn, det gäller både språkets innehåll, struktur och grammatik. För de barn som inte får den språkliga stimulansen tidigt inträder också Matteuseffekten tidigt. Denna eskalerar med tiden, ju mer språkfärdigheter – desto mer lärande och utveckling. De som kan mycket får enligt detta synsätt mer kunskap och erfarenheter, därmed ökar också självtilliten. Barn med svag läsförmåga undviker läsning och riskerar därmed att än mer halka efter. Följaktligen, menar Taube (2009), sjunker tilliten till den egna förmågan och de undviker att träna för att inte riskera ytterligare misslyckanden.

Bandura (2018) menar att barn lär sig beteenden främst när de observerar hur andras beteenden blir belönade eller bestraffade. I hans sociokognitiva teori tillmäts individens förmåga till självbedömning stor betydelse för lärandet. Upplevd självförmåga, *self-efficacy belief*, styr graden av motivation inför den uppgift som individen har framför sig. Hög grad av upplevd självförmåga ger eleverna en känsla av att kunna och ökad motivation för att delta och arbeta för sitt lärande. I linje med Matteuseffekten riskerar elever med låg upplevd självförmåga tappa motivationen för läsning och därmed också sämre läsförmåga.

## 2.3. Läsinlärningsmetoder

Enligt flera forskare (Carlström, 2010; Tjernberg, 2011) har de senaste decenniernas läsundervisning i skolan dominerats av två synsätt på läsinlärning, ofta benämnda *phonics* och *whole language*. Phonics kan beskrivas som en syntetisk metod där läsningen går från delarna – språkljuden och bokstäverna – till helheten – orden och meningarna (bottom-up). För whole language-metoden gäller i huvudsak den motsatta vägen, nämligen en analytisk metod där läsningen utgår från helheten till delarna (top-down). Under ett par decennier mot slutet av 1900-talet fördes en mycket livlig och emellanåt animerad debatt kring läs- och skrivsvårigheter, både vad gäller orsakerna och vilka pedagogiska åtgärder som bäst möter svårigheterna. Debatten utmynnade i början av 2000-talet i det så kallade konsensusprojektet där de flesta läsforskare enades om att den bästa pedagogiken tar tillvara det bästa inom de båda läsriktningarna *phonics* och *whole language*.

Tjernberg (2011) menar att det förebyggande arbetet med tidig screening, kontroll av läsutvecklingen, språklekar och fonologisk träning i förskoleklassen utvecklar den språkliga medvetenheten vilket ger förutsättningar för att lättare erövra skriftspråket. Vidare bör undervisningen präglas av balans mellan form och funktion där det som är temat för undervisningen skapar funktionen och sammanhanget men där också strukturerat arbete med formen inom ramen för temat, exempelvis bokstäver, ord och text kan lyftas fram.

### 2.3.1. Komponenter i framgångsrika läsinlärningsmetoder

Vilka komponenter bör finnas med i ett undervisningspaket för att det ska ha förutsättningar för att bli ett framgångsrikt verktyg i läsinlärningen för de elever som är i risk för lässvårigheter? En absolut grundläggande utgångspunkt är att hitta de faktorer som det finns forskningsstöd för.

Reynolds, Wheldall och Madelaine (2010) redovisar i sin forskningsöversikt de variabler som bör finnas med när man utformar interventioner som ger bäst effekt i läsinlärningsprogram. Tio komponenter identifierades, bland annat att lässvårigheterna upptäcks i god tid, att lästräningen utförs i små grupper, är intensifierad och innehåller träning i fonologisk medvetenhet. Några av de granskade studierna visade att lästräning i smågrupper om max fyra elever var lika effektiva (och därmed mer kostnadseffektiva) som en-till-en undervisning.

Slavin, Lake, Davis och Madden (2011) fann i sin metaanalys av totalt 97 forskningsstudier kring effektiva metoder för yngre elever med läsinlärningsproblematik att en-till-en undervisning

inriktad på att öka den fonologiska medvetenheten var den typ av läsintervention som hade bäst effekt, således bättre än undervisning i smågrupper. De fann också att effekterna varar över tid om klassrumsundervisningen innehåller inslag av kooperativt lärande och strukturerade syntetiska metoder (phonics) för läsinläringen.

Fälth (2013) redovisar i sin avhandling två interventionsstudier som handlar om att hitta lämpliga åtgärder för elever som har lässvårigheter. En del av studierna är inspirerade av *Respons to intervention* (RTI) genom att en viss flexibilitet finns inom varje intervention och vid valet av intervention. Forskningsfrågorna rör både det kvantitativa resultatet på elevernas läsförmågor som en effekt av interventionerna men också hur elever och lärare upplevde sitt deltagande i interventionerna. Resultaten visar att välstrukturerade interventioner med relevant och varierat innehåll kan vara effektiva för elever i risk för lässvårigheter tillsammans med intensifierad träning i perioder och undervisning i mindre grupper eller en-till-en. Ett RTI-inspirerat arbetssätt gör det möjligt att nivåanpassa och skräddarsy interventionen för varje enskild elev. Målgruppen i studien var elever i årskurserna 1-4.

En svensk randomiserad interventionsstudie gjord av Wolff (2011, 2016) inkluderade 112 elever i tredje klass med lässvårigheter där hälften av eleverna under 12 veckor fick daglig träning i fonem/grafem-koppling, läsförståelse samt läshastighet i en-till-en undervisning (s.k. RAFT-träning; reading and fluency training). De andra eleverna fick traditionell stödundervisning. Interventionsgruppen uppvisade bättre resultat än kontrollgruppen inom stavning, läsförståelse, läshastighet och fonologisk medvetenhet direkt efter interventionen och även ett år senare. Däremot visade uppföljningen fem år senare att eleverna i interventionsgruppen *enbart* presterade signifikant bättre än kontrollgruppen vad gäller avkodningsförmåga, ingen kvarvarande effekt fanns vad gällde övriga parametrar. Wolff (2016) påpekar att det i ett längre perspektiv är viktigt att efter intensiva läsinsatser fortsätta med ett kontinuerligt stöd för eleverna.

I kunskapsöversikten från Statens beredning för medicinsk utvärdering, SBU (2014) utvärderas tester och insatser för barn och ungdomar med dyslexi. Slutsatserna är att det finns vetenskapligt stöd för att träning av kopplingen mellan språkljud och bokstäver - *som ett ständigt pågående stöd* - förbättrar läsförmåga, stavning, läsförståelse, läshastighet och fonologisk medvetenhet.

I en nyligen presenterad svensk randomiserad studie undersöktes effekterna av undervisning med undervisningspaketet *Läsklar* (Bøg m.fl., 2019). Studien inkluderade 161 elever i förskoleklass och årskurs ett på 12 svenska skolor där de deltagande eleverna var de som skolorna ansåg hade

störst risk att hamna i lässvårigheter. Eleverna fördelades slumpmässigt till interventions- eller kontrollgrupp. Interventionsgruppen genomförde läsårsinsatsen under 8-10 veckor medan kontrollgruppen följde ordinarie undervisning. Läsårsinsatsen har ett fokus på att träna kopplingen mellan bokstäver och ljud och har multisensoriska inslag i sin metod (en mer detaljerad beskrivning av *Läsklar* återfinns i bilaga 1). På de två primära utfallsmåtten, standardiserat test av avkodningsförmåga samt bokstavskänedom, uppvisades stora positiva effekter. Även test av den fonologiska medvetenheten samt mått på självtillit, läsglädje och motivation uppvisade positiva resultat.

## **2.4. Elevers upplevelser av specialpedagogiskt stöd**

Jönsson och Tvingstedt (2002) redovisar i sin studie intervjuer av tio elever som fått specialundervisning om deras skolvardag och hur de mindes sin skolstart. Skolstarten upplevdes av de flesta som en period präglad av oro och osäkerhet inför risken att inte klara skolans krav. Specialundervisningen för dessa elever ägde rum utanför klassrummet, enskilt eller i liten grupp. För många av eleverna upplevdes denna form av specialundervisning som positiv, det var lugnt och undervisningen var individualiserad och kännetecknades av trygghet, förståelse och struktur. Samtidigt fanns flera motbilder som handlade om stigmatisering och annorlundaskap, något Jönsson och Tvingstedt (2002) menar verka öka med stigande ålder. Eleverna ville inte utmärka sig genom att behöva gå till specialundervisningen.

Ingesson (2007) har vid intervjuer av 75 tonåringar och unga vuxna med dyslexi kring deras upplevelser av sin skoltid funnit att de första sex skolåren upplevts som de svåraste vad gäller upplevd självförmåga och välbefinnande. En majoritet av eleverna hade erfarenheter av att ha känt sig dumma, annorlunda och sämre under sin tidiga skoltid. Ingesson (2007) påpekar att barn i åldersgruppen 7-11 år är känsliga för att uppfattas som annorlunda då de under denna period utvecklar sitt medvetande om hur de uppfattas i andras ögon. Om de då erfar misslyckanden i sin läsinlärning och ofta tvingas gå ifrån klassundervisningen för att få stöd finns det en risk för att självkänslan sjunker.

Fishbein (2009) lyfter bland annat fram det dilemma som många elever anser att de befinner sig i - antingen få vara kvar i klassen utan stöd eller bli placerad i en liten grupp där chansen är större att få adekvat stöd. Problemet med att få stöd enskilt eller i en liten grupp är att man kommer ifrån sina kamrater och känner ett utanförskap. Fishbein (2009) menar att skolans organisation

av det specialpedagogiska stödet kan vara avgörande för hur eleverna upplever sin skolsituation. Med en tydlig inkluderande organisation där eleverna slipper att gå ifrån klassen under skoldagen minskar riskerna för stigmatisering och marginalisering.

Savage (2006) hävdar att evidensbaserade strukturerade läsinlärningsmetoder som sätts in tidigt, redan innan skolstart, kan sammanlänkas med skolans inkluderingsmål. Tidiga insatser med fokus på bemästrandet av den alfabetiska principen kan vara tillräckligt för att många barn fortsättningsvis ska kunna delta i ordinarie klassrumsundervisning. Enligt Savage (2006) är det både kostnadseffektivt och inkluderande ur ett längre perspektiv att så tidigt som möjligt ge alla barn detta försprång till läsning.

## 2.5. Tidiga insatser

Tidiga insatser kan på goda grunder sägas ha flera fördelar. Om eventuella lässvårigheter åtgärdas tidigt eller förebyggs innan de manifesteras behöver eleverna inte uppleva längre perioder av skolmisslyckanden (SOU 2016:59). Långa perioder av skolmisslyckanden kan resultera i låg motivation och en negativ självbild för eleven. Om åtgärder sätts in senare i skolan kan dessa därmed behöva vara mer omfattande för att lyckas

I utredningen kring åtgärdsgarantin för läsning, skrivning och matematik (SOU 2016:59) beskrivs direktiven från regeringen som att stödinsatser rimligen borde kunna påbörjas redan i förskoleklassen. Utredningen konstaterar att det redan nu finns denna skyldighet inom ramen för skollagens bestämmelser om stöd men att det däremot finns anledning att i ännu högre grad stimulera läsande, skrivande och matematik i förskoleklassen.

Catts m.fl. (2015) har i en studie undersökt tidig identifiering av elever i risk för lässvårigheter med RTI som interventionsram vilket möjliggör att eleverna får träning på rätt nivå och kan användas redan innan första skolåret. RTI innebär täta screeningar av elevernas bokstavskänedom, fonologiska medvetenhet, snabbläsning av ord och nonord varefter eleverna delas in i olika interventionsgrupper som är skräddarsydda för just dessa elevers behov. Flera forskare (Kjeldsen m.fl., 2003; Lundberg m.fl., 1988) menar att tidig strukturerad träning av den fonologiska medvetenheten har visat samband med framgångsrik läsutveckling och är en viktig komponent i interventioner för elever som är i riskzonen för lässvårigheter.

Alatalo (2017) visar i sin studie kring undervisning och lärande i förskoleklass att *leken* är den bärande plattformen i verksamheten. Leken framstår som särskilt viktig, varifrån det

skolförberedande arbetet utgår. Alatalo (2017) liksom Ackesjö och Persson (2010) belyser den speciella position förskoleklassen har mellan förskola och skola. Övergången till skolan förutsätter ett traditionsmöte där förskolans omsorgsbetonade kunskapssyn och lärarnas kunskapsinriktade syn möts för att kunna stärka förskoleklassens förmåga att bli en skolförberedande pedagogisk verksamhet.

Gjems (2016) menar att utvecklingen av barns läs- och skrivinlärning till stor del är beroende av hur mycket de lärt sig innan de börjar skolan. Därför är kunskapen om hur pedagogerna bäst stödjer och handleder barns lärande viktig. Det handlar inte om att träna delfärdigheter som anses särskilt skolförberedande utan att värna den barnstyrda pedagogiken som är utmärkande för skandinavisk förskolepedagogik. Att främja förskolebarnens språkutveckling stödjer deras senare framgångar i läs- och skrivutvecklingen.

Eriksen-Hagtvet (2009) pekar på vikten av att det förberedande arbetet i förskolan görs på ett sätt som är förankrat hos barnen och sker i meningsfulla sammanhang. Om barnen är involverade i för dem meningsfulla sammanhang så utvecklar de läs- och skrivförmåga vilket kräver ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt där stimuleringen av skriftspråket sker på ett konkret och naturligt sätt och där individuell handledning kan ges in i skriftspråkskulturen.

## **2.6. Teoretiska perspektiv**

För att tolka, förstå och förklara de fenomen som uppstår i vår omvärld används teorier som redskap. Dessa kan ge modeller för hur analysarbetet av en studies resultat kommer att se ut och i denna studie har sociokulturell teori tillsammans med kognitiv inlärningsteori samt specialpedagogiska perspektiv valts för att förstå och tolka studiens resultat. I det följande presenteras dessa tre perspektiv. Den sociokulturella teorin har sin grund i den ryske psykologen Lev Vygotskijs teorier och har fått flera uttolkare. I denna studie har vi valt att använda Säljös (2015) tolkning av det sociokulturella perspektivet.

### **2.6.1 Sociokulturell teori**

Enligt Säljö (2015) är kommunikationen det centrala för lärandet inom den sociokulturella teorin. Språket ses som det medierande redskapet, där vi kan beskriva, tolka och analysera världen på olika sätt i interaktion med andra, vilket är en förutsättning för att erövra kunskap. Grundtanken för den sociokulturella teorin är att det är inom ramen för det sociala samspelet med andra människor som barnet lär sig att förstå omvärlden och kan utvecklas. Vygotskij menade att vi lär

oss av varandra, att vi tillägnar oss psykologiska verktyg där *språket* är det främsta verktyget. I analogi med fysiska redskap som hörapparat, kikare och glasögon kan vi använda intellektuella eller språkliga redskap när vi tänker och kommunicerar, så kallade medierande redskap.

Säljö (2015) menar att en av byggstenarna för lärandet i den sociokulturella traditionen är *appropriering*, att ta till sig kunskap och göra den till sin egen. Barnets språkutveckling sker i interaktion med vuxna, nya ord och uttryck blir genom appropriering språkliga byggstenar i barnets tänkande som ingår i den mentala verktygslådan som sedan kan användas både i kommunikation med andra och i en inre dialog och tänkande. *Den närmaste utvecklingszonen* tillhör den sociokulturella teorins mest kända begrepp. I utgångsläget finns de kunskaper man behärskar, i utvecklingszonen finns de kunskaper som ligger inom räckhåll men som man behöver stöd för att nå. Barnet lånar den vuxnes insikter och lär genom samspelet hur det ska gå till. Den proximala utvecklingszonen kan kort definieras som utvecklingsområdet mellan det eleven kan och det eleven kan lära sig med hjälp av assistans. Det är här eleven har tillräcklig förståelse för att kunna hänga med.

Olsson och Olsson (2017) lyfter fram *leken* som också tillhör elevens proximala utvecklingszon och fungerar som stöd när social kompetens, språkförmåga och självkänsla utvecklas.

Den närmaste utvecklingszonen hos eleven ska uppmärksammas i undervisningen (Säljö, 2015). Genom guidning och stöttning, *scaffolding*, från läraren tar eleven till sig kunskapen och gör den till sin. I det sociokulturella perspektivet är kontexten central, sammanhanget där lärandet sker. Enligt Säljö (2015) förstår vi ett fenomen enbart i det sammanhang vi befinner oss i. Om vi inte förstår ställs vi utanför. Vi deltar i olika sociala praktiker, exempelvis läsning, där också erfarenheten av dessa sammanhang har betydelse för lärandet.

### 2.6.2. Kognitiv inlärningsteori

Inom kognitionspsykologin riktas intresset mot bland annat perception, minne och inlärning (Psykologilexikon, 2008; Säljö, 2015). Den kognitiva utvecklingen sker enligt ett stadieschema där nya kunskaper medför ny förståelse av redan inhämtad kunskap genom att individen tolkar och omtolkar kunskapen (ackommodation). Stor vikt läggs vid både arbetsminnet, vars kapacitet är nödvändig för att kunna bearbeta och genomföra en uppgift, och långtidsminnet som bevarar och lagrar information i olika stadieschema för att kunna tas fram och användas lång tid efter att det registrerades.

Intresset är riktat mot individen och de processer som sker inom individen snarare än det sociokulturella perspektivets grundtanke om kommunikativa samspel som grund för kunskapsutveckling. För denna studie är bägge perspektiven användbara för att förstå och tolka studiens resultat.

Carlström (2010) beskriver arbetsminnets betydelse för läsinlärningen. När man lär sig läsa handlar det om att hålla flera bokstavsljud kvar i arbetsminnet för att bilda ett ord. Efterhand automatiseras avkodningen och den lediga kapaciteten i arbetsminnet kan användas för att förstå och tolka innehållet i texten vilket också kräver åtkomst till långtidsminnet för att kunna dra slutsatser baserat på tidigare erfarenheter.

Såväl Carlström (2010) som Lundberg (2010) menar att för elever i risk för lässvårigheter kan läsinlärningen försvåras både vad gäller avkodning och läsförståelse om det finns brister i dessa kognitiva funktioner. För elever där läsinlärningen är mödosam riskerar avkodningsprocessen att sluka all kognitiv energi som skulle behövts till förståelseprocessen.

### 2.6.3. Specialpedagogiska perspektiv

Två perspektiv brukar omnämnas som centrala inom det specialpedagogiska forskningsfältet: det *kategoriska* respektive *relationella* perspektivet (Ahlberg, 2015; Nilholm, 2007). Det kategoriska perspektivet ser eleven som bärare av skolsvårigheterna – en elev *med* svårigheter – där orsaken till svårigheterna ofta är medicinska, psykologiska eller neurologiska. I det relationella perspektivet uppstår skolsvårigheterna mellan eleven och omgivningens krav – eleven är *i* svårigheter – och intresset riktas därmed mot skolans förmåga att möta eleven på rätt sätt.

Enligt Ahlberg (2015) är teorigrunden inom specialpedagogiken mångfacetterad och kan ses som ett tvärvetenskapligt område med teorier hämtade från pedagogik, sociologi, psykologi, medicin och filosofi. Enligt författaren kan detta vara förklaringen till att det inte utvecklats några *grand theories* i specialpedagogik, en enda teori anses inte kunna förklara den komplexa problematik som ska studeras. Emellertid ser många forskare att forskning med fokus på delaktighet, jämlikhet och inkludering kan vara en utveckling mot teoribildning inom specialpedagogiken.

Nilholm och Göransson (2013) redogör för *inkluderingsbegreppet* som är centralt inom specialpedagogiken och öppet för olika tolkningar. Gemensamt för de olika tolkningarna är ett grundläggande synsätt där olikhet ses som en tillgång och undervisningen ska anpassas till alla elevers olika förutsättningar. Den *gemenskapsorienterade definitionen* innebär att en och samma



skola är ansvarig för alla elever oavsett deras individuella behov, där det inte skapas några segregerade lösningar. Alla elever har sin identitet i gruppen och ska känna sig delaktiga, både socialt och pedagogiskt. En *individorienterad definition* beskriver inkludering utifrån den enskilde elevens situation. Det finns inga tydliga gemensamma mål för klassen, inkluderingsgraden mäts i förhållande till varje enskild elevs trivsel eller individuell måluppfyllelse. Med denna definition följer ofta ett ensidigt intresse för elever i svårigheter. *Placeringsdefinitionen* innebär att inkludering betyder att elever i svårigheter är placerade i det vanliga klassrummet. Enligt författarna måste denna definition snarast ses som en missuppfattning, eftersom inkludering innebär mer än var eleverna fysiskt befinner sig i skolan. Med *dilemmaperspektivet* pekar Nilholm (2007) ut de dilemman som återfinns inom utbildningssystemet. Skolan ska ge alla barn en liknande utbildning där de får gemensamma erfarenheter och kunskaper, samtidigt som den också måste anpassa undervisningen efter alla barns olikheter vad gäller individuella erfarenheter, förmågor och egenskaper. Dilemmat kan då uppstå kring vad som ska anses viktigast och bör ges företräde åt. Är det elevens behov av att ingå i en grupp eller klass på grund av sociala skäl som ska prioriteras eller är det behovet av stöd genom individuell undervisning, som då sker exkluderat från klassen?

*Delaktighet* kan tolkas som rätten att uttrycka sin åsikt och ha inflytande men det kan också tolkas som rätten att ingå i sociala relationer och sammanhang, menar Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015). Författarna har vidareutvecklat och anpassat en modell där delaktighet tolkas genom sex aspekter: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, engagemang, erkännande och autonomi. Aspekterna belyser både det som individen själv upplever och det som kan observeras av andra. Alla aspekter hänger samman och påverkar varandra och de är alla viktiga att uppmärksamma för att få betydelse för elevers möjlighet till delaktighet i skolans lärmiljöer.

*Tillhörighetsaspekten* liknar placeringsdefinitionen av inkludering och rör elevens formella tillhörighet i verksamheten. *Tillgänglighetsaspekten* omfattar dels den fysiska tillgängligheten men också tillgängligt meningssammanhang och sociokommunikativt samspel. Det handlar om att göra lärmiljön meningsfull och begriplig för alla, till exempel genom att skapa struktur och tydlighet kring uppgifter. Aspekten *samhandling* rör elevers gemenskap och att medverka i en aktivitet tillsammans med andra. För att samhandling ska komma till stånd kan det krävas att den görs tillgänglig för alla, till exempel att en elev med dyslexi behöver en text till gruppdiskussionen i ett annat format än övriga i gruppen. *Engagemang* beskrivs som en

egenupplevd aspekt. Den har betydelse för hur väl genomförda de övriga aspekterna är. *Erkännande* handlar i grunden om våra attityder gentemot olikheter. Erkännande är att bli erkänd för den man är och att inte behöva dölja svårigheter. I inkluderande lärmiljöer där olikheter ses som en tillgång är erkännandet av elevers delaktighet större än i miljöer med en snävare syn på vad som är normalt. *Autonomi* är den aspekt som beskriver varje individs möjlighet till inflytande och självbestämmande (Szönyi & Söderqvist Dunkers, 2015).

### **3. Metod**

I kapitlet som följer presenteras inledningsvis metodologiska utgångspunkter och olika beaktanden som lett fram till studiens design och datainsamlingsmetoder. Därefter beskrivs studiens urval, val av metoder vid datainsamlingen, genomförandet, samt bearbetnings- och analysmetoder. Avslutningsvis redovisas studiens tillförlitlighet och giltighet samt vilka etiska överväganden som beaktats. Eftersom vi är två som genomfört studien har vi valt att kalla den student som genomfört läsånsatsen för pedagog A och studenten som utfört observationerna för pedagog B.

#### **3.1. Metodologiska utgångspunkter**

Studiens övergripande syfte var att bidra med kunskap om hur en tidig läsånsats med hjälp av ett specifikt undervisningspaket kan stödja utvecklingen av elevers kunskaper vad gäller bokstäver, bokstavsljud samt ordavkodning. Till syftet hörde även att belysa elevernas upplevelse av deltagandet i läsånsatsen. Med utgångspunkt i syfte och frågeställningar valdes både kvantitativa och kvalitativa metoder.

Gestaltad didaktik sätter görandet i fokus, det är själva arbetssättet i undervisningen som studeras, med fördel genom observationer (Nilholm, 2017). Enligt författaren är det fördelaktigt om utfallet kan jämföras med utfallet i en kontrollgrupp eftersom det ökar möjligheten att få en uppfattning om vilken påverkan undervisningsexperimentet haft. Nilholm (2017) menar att experiment är den metod som är särskilt väl lämpad för en studie där undervisningens funktionalitet undersöks genom effekten av olika arbetssätt. Det särskilda arbetssätt som studeras, experimentet, kan utvärderas utifrån flera av skolans mål där också en teori om hur insatsen kan bidra till ökad måluppfyllelse kan utformas. I vår studie är det effekterna av undervisning enligt ett specifikt undervisningspaket som studeras, ur de aspekter som gestaltad didaktik beskriver.

Kvasiexperimentell design innebär att ett experimentliknande upplägg används i studien där jämförelser görs mellan experimentgrupp och kontrollgrupp (Stukát, 2011). Att använda experiment som metod i skolsammanhang och göra en slumpmässig fördelning av elever i experiment- och kontrollgrupper är oftast svårt men genom en kvasiexperimentell design kan viss kunskap fås om exempelvis effekterna av ett nytt arbetssätt, även om resultaten får ses som något osäkra. Om resultatet ska användas som underlag för beslut om konkreta åtgärder i

undervisningen behöver det kompletteras med observation och kvalitativa analyser för att upptäcka eventuella kringfaktorer som kan ha påverkat utfallet av experimentet.

För att få svar på studiens frågeställning huruvida eleverna gjort några mätbara framsteg i sin läsutveckling användes kvantitativ metod. Bryman (2011) menar att kvantitativa metoder är mer objektiva till sin art och väljs med fördel i de fall då mer mätbara data i form av siffror och statistik är grund för studiens resultat och analys.

Studiens andra frågeställning rörde elevernas upplevelser av att delta i läsinsatsen med undervisningspaketet *Läsklar* och för att få svar på detta användes kvalitativa metoder med vissa kvantitativa inslag. Empirin bestod av fältanteckningar under läsinsatsperioden, elevernas utvärderingar efter varje tillfälle, observationer av tre läsinsatstillfällen samt intervjuer efter avslutad läsinsatsperiod.

Kvalitativa metoder är mer pedagogiska och subjektiva till sin art och anger nuläget, med fokus på elevernas egna upplevelser av sin skolsituation (Fredriksson & Taube, 2012) vilket stämmer överens med studiens syfte och frågeställningar. Avsikten med valet av de kvalitativa metoder som använts i studien var att de skulle kunna fungera som ett komplement till analysen av de kvantitativa resultaten och ge ytterligare dimensioner för att finna orsakssamband mellan elevernas upplevelser av läsinsatsen och resultatet.

Bryman (2011) menar att studiens tillförlitlighet säkerställs genom användningen av både kvantitativa och kvalitativa metoder. Den kvalitativa forskningen kännetecknas mer generellt av ord, deltagarnas uppfattning, en större närhet, kontextuell förståelse med mer fylliga data som skapar mening i en mer naturlig miljö.

### **3.2. Urval**

Urvalet bestod av åtta elever - varav sju elever deltog - i förskoleklass och var inte ett sannolikhetsurval utan ett målstyrt bekvämlighetsurval för att kunna ge svar på studiens forskningsfrågor. Enligt Bryman (2011) innebär målstyrt urval att informanterna väljs utifrån relevans för forskningsfrågorna. Eleverna som ingår i studien går på samma skola där det finns två förskoleklasser, eleverna är jämt fördelade mellan klasserna. Pedagog A arbetar inom samma rektorsområde som de bägge förskoleklasserna, dock ej på samma skola, vilket innebar att det inte fanns någon kontakt mellan pedagog A och eleverna sedan tidigare. En fördel var dock att

pedagogen kände de två ansvariga förskollärarna i klasserna vilket underlättade i fråga om både tillträde och närhet till verksamheten, därav bekvämlighetsurvalet.

De ansvariga förskollärarna i klasserna valde ut fyra elever vardera från respektive klass som de bedömde var i riskzonen för lässvårigheter. Förskollärarna samtalade med såväl vårdnadshavare som elever om läsånsatsen. Vårdnadshavarna till de utvalda eleverna fick förfrågan via missivbrev om deltagande i studien. Vårdnadshavarna till sju av de åtta eleverna gav sitt medgivande till att delta i studien vilket innebar att det externa bortfallet var en elev. De sju eleverna delades slumpmässigt genom lottning in i två grupper, en experimentgrupp om fyra elever som genomförde läsånsatsen och en kontrollgrupp med tre elever som deltog i den ordinarie undervisningen. Av de fyra eleverna som ingick i experimentgruppen tillhörde tre samma förskoleklass. Skolan där studien genomfördes är en två-parallellig F-6 skola i södra Sverige.

### **3.3. Datainsamlingsmetod**

3.3.1. Kartläggning av kunskaper i bokstavsnamn, bokstavsljud samt första ljudet i ordet. Det empiriska materialet bestod av insamlandet av elevernas resultat från Skolverkets kartläggningmaterial (Skolverket, 2018) gällande bokstavskänedom (bokstavsnamn, bokstavsljud samt första ljudet i ordet) för elever i förskoleklass. Alla eleverna i både experimentgrupp och kontrollgrupp genomförde samma test två gånger, ett förtest innan läsånsatsens början och ett eftertest efter att den avslutats. Jämförelser mellan för- och eftertest gjordes mellan elevernas egna individuella resultat och mellan eleverna, dessutom jämfördes experimentgruppens sammanlagda resultat med kontrollgruppens.

#### **3.3.2. Observation**

Strukturerad observation som metod användes vid tre tillfällen under den sju veckor långa läsånsatsen, ett vid varje delmoment som *Läsklar* är uppdelat i, och utfördes av pedagog B. Observationen syftade till att undersöka hur aktiva och intresserade eleverna var under ett läsånsatstillfälle, hur eleverna och pedagog A interagerade med varandra med hjälp av *Läsklar* samt om eleverna verkade tycka om och kunde ta till sig ny kunskap i form av nya bokstäver och deras ljud. Vid den strukturerade observationen användes ett observationsschema som var indelat i olika kategorier för att förtydliga vad som skulle observeras. Enligt Bryman (2011) gör

observation av första ordningen att fokus kan bibehållas på det som observationen är avsedd för. Genom att göra systematiska iakttagelser utifrån ett observationsschema som är indelat i olika kategorier kan observationen ge ett direkt svar på frågor om exempelvis beteende eller en iakttagelse av något slag. Björndahl (2005) menar att observation av första ordningen är att föredra eftersom observatörens fokus inte är splittrat och därmed säkerställs observationens kvalitet.

Under läsinsatsen gjordes även observation av andra ordningen, då pedagog A var en del av den pedagogiska verksamheten. Inget observationsschema användes, istället fördes fältanteckningar i direkt anslutning till varje läsinsatstillfälle. Vid observation av andra ordningen blir själva observationen inte huvudsakligt fokus utan endast ett komplement till den egna pedagogiska verksamheten. Björndahl (2005) menar att det hör den gode läraren till att kunna studera både sig själv och eleverna samtidigt under pågående aktivitet, eftersom detta kan ge värdefull information om hur den fortsatta undervisningen ska se ut.

### 3.3.3. Intervju

En av studiens frågeställningar var att få svar på elevernas egna upplevelser, därför valdes semistrukturerad kvalitativ intervju som ett komplement till observationerna för att komma mer på djupet kring deras upplevelser av deltagandet läsinsatsen. Enligt Bryman (2011) lämnar semistrukturerade kvalitativa intervjuer utrymme för flexibilitet under intervjuprocessen. De frågor som forskaren ofta har med sig i en så kallad intervjuguide är snarare en slags lista över teman som ska tas upp men där både intervjuaren och intervjupersonen har stor frihet att utforma egna svar och nya följdfrågor under intervjun. Intervjuguiden till studien innehöll frågor som vi bedömde skulle vara möjliga för en sexåring att svara på, som inte var för många och som var så öppna som möjligt.

Vi valde att också använda tre frågor som använts i studien kring *Läsklar* (Bøg, 2019) där visuell analog skala (VAS) användes för att mäta attityder till läsning. Bryman (2011) menar att det vid en kvalitativ studie är fullt möjligt att använda sig av ett kvantitativt perspektiv vid analysen och tvärtom. Detta tenderar att bli allt vanligare, då det annars finns en risk att viktiga data går förlorade. En kvalitativ forskare som intresserar sig för att kvantifiera data i form av ord som *många*, *flera*, *få* och *några*, s.k. *kvasikvantifiering*, gör försök till kvantifiering som blir missvisande eftersom orden är inexakta och därmed oanvändbara. Om däremot kvantifieringen kan avgränsas kan ett mer exaktare svar fås, vilket VAS- skalan från 1-10 skulle kunna vara ett

exempel på. Intervjuerna planerades att genomföras direkt efter avslutad läsinsatsperiod av pedagog A, i samma rum som använts vid träffarna och med undervisningspaketet *Läsklar* framme.

Att välja intervju som metod med barn i sexårsåldern kan många gånger vara komplicerat och kräver avvägningar och anpassningar för att minimera fallgropar, menar Sandberg (2012). Vid intervjuer råder en viss maktobalans mellan barn och lärare inom skolans ram, på så sätt att eleverna uppfattar läraren som en auktoritet. Detta kan inverka på svaren genom att barnet strävar efter att vara till lags för att undvika framtida konsekvenser och de kan då svara så som de tror att läraren vill att de ska svara.

Enligt Sandberg (2012) är det många olika faktorer som intervjuaren bör ta hänsyn till för att få barnen samarbetsvilliga och ge adekvata och användbara svar. Författaren menar att intervjun underlättas om intervjuaren använder konkreta objekt att tala kring inledningsvis samt att intervjun genomförs i nära anslutning till den pågående verksamheten. Den allra viktigaste och mest betydelsefulla faktorn för intervjuns genomförande och resultat är dock att intervjuaren har en nära och känd relation med barnet, vilket inger trygghet och förtroende.

I det första missivbrevet till vårdnadshavarna angavs att inspelning av samtal ej skulle förekomma. Efter noga överväganden ändrades detta beslut och ett andra missivbrev delades ut (bilaga 3) till vårdnadshavarna med förfrågan om att få använda mobiltelefonens röstmemo under intervjuerna, vilket de medgav. Enligt Bryman (2011) är ljudinspelning av intervjuer att föredra jämfört med att anteckna svaren eftersom man i efterhand kan transkribera svaren korrekt och det underlättar en noggrann analys av vad människor har sagt.

#### 3.3.4. Genomförande

Rektorn på skolan kontaktades i ett tidigt skede och gav sitt godkännande till att genomföra studien. Därefter kontaktades de ansvariga förskollärarna som även de samtyckte varefter de ombads välja ut vardera fyra elever som de kände oro för och som skulle kunna tänkas vara i riskzonen för lässvårigheter. Missivbrev lämnades till de åtta elevernas vårdnadshavare (bilaga 2).

Efter att medgivande från vårdnadshavarna till sju av eleverna inkommit genomfördes förtest med eleverna. Materialet som användes var Skolverkets kartläggningmaterial för förskoleklassen (Skolverket, 2018). Endast den del av kartläggningmaterialet som rör

färdigheter i bokstavskänedom användes, eftersom det var det som läsinsatsen tränade och därför bedömdes möjligt att erhålla mätbara data från. Lärarhandledningen följdes för *Vi kommunicerar med symboler och bokstäver* gällande avsnitten *Kan namnge bokstäver*, *Kan urskilja första språkljudet i ord* samt *Kan koppla samman bokstäver med deras språkljud*. Testningen utfördes i ett avskilt rum i förskoleklassernas lokaler där varje testsituation pågick under cirka 15 minuter då eleverna fick plocka ut de bokstäver de kände igen och eventuellt kunde namnge samt försöka ge ljudet för bokstaven. Därefter visades bildkort där eleven uppmanades att ange första språkljudet i ordet. Eleverna bedömdes efter testningen ha ungefärliga liknande resultat varför lottning gjordes för att få en experimentgrupp om fyra elever. Läsinsatsperioden startade för experimentgruppen veckan efter förtestet och omfattade totalt sju veckor, under perioden inföll en veckas lov. Vid fyra tillfällen i veckan om cirka 15 minuter per elev genomfördes läsinsatsen tillsammans med pedagog A. Efter varje läsinsatstillfälle fick eleverna göra en bedömning av hur de upplevt tillfället genom att peka på en emoji (glad, neutral, ledsen). Vid läsinsatstillfällena användes ett litet rum i förskolornas lokaler och pedagog A förde löpande fältanteckningar efter varje gång.

Undervisningspaketet *Läsklar* kan delas upp i tre moment, därför genomförde pedagog B observationer av läsinsatstillfällena med pedagog A och eleverna tre gånger cirka en vecka efter att det nya momentet introducerats. Efter avslutad period intervjuades de fyra eleverna i experimentgruppen var för sig av pedagog A i direkt anslutning till sista läsinsatstillfället. Slutligen genomfördes eftertest enligt samma upplägg som förtestet med samtliga sju elever.

Tidsramen för studien var sju veckor vilket innebar att perioden var kortare och antalet läsinsatstillfällen färre än vad undervisningspaketet *Läsklar* rekommenderar. Förhoppningen var att kunna genomföra 28 av de rekommenderade 30 läsinsatstillfällena men av olika anledningar (utflykter, utvecklingsdagar, sjukdom) reducerades antalet tillfällen med i genomsnitt åtta för samtliga elever vilket innebar att antalet läsinsatstillfällen genomfördes till cirka två tredjedelar av det rekommenderade antalet. Eftersom studien var begränsad i tid var det endast två elever som påbörjade moment tre.



### 3.3.5. Praktiskt genomförande av undervisningspaketet Läsklar

Övningarna följde materialets upplägg där eleven vid första tillfället presenterades för de tre första figurerna *orm*, *sol* och *lejon*. Rekommendationen i materialets handledning är att börja med de bokstavsljud som går att ljuda länge, som /O/S/M/A/R/I/L/. Instruktionen till eleven var att hjälpa figurerna att flytta in i sitt fack genom att först identifiera första bokstavsljudet i ordet, försöka hitta figurens fack (bokstaven), därefter lära sig nyckeln som öppnar dörren till bokstavsfacket (handalfabetet). När figurerna flyttat in i sina fack togs de ut för en kort lekstund på bordet, direkt därefter blev uppmaningen att figurerna längtade efter sina nya bostäder och det blev ytterligare ett tillfälle att träna bokstavsljudet tillsammans med den visuella representationen av bokstaven och handalfabetet.

Vid nästa läsinsats-tillfälle fick eleverna först flytta in med de tidigare avklarade figurerna och sedan öka på med nya figurer. När eleverna behärskade cirka 12 bokstavsljud introducerades de för steg två som innebar att ord som representerades av bildkort klistrade på A5-ark skrevs av pedagog A på baksidan av arket i takt med att eleven identifierade de olika bokstavsljuden och sade dem tillsammans med handalfabetstecknet. I instruktionen ingick informationen att pedagog A agerade sekreterare och eleven var chef, sekreteraren skrev bara om eleven sade ljudet och gjorde handalfabetstecknet på samma gång. Vid de tillfällen då det var svårt att lista ut vilka bokstavsljud som ingick i ordet sades ordet väldigt långsamt av eleven och pedagog A stoppade vid det rätta ljudet. Arken sattes in i plastfickor i en pärm och vid nästa tillfälle lästes dessa först innan eventuellt nya ord presenterades. När pärmerna innehöll cirka 20 ord häftades dessa ihop till en bok som eleverna fick ta hem.

Moment tre innebar att eleverna fick träna på att snabbljuda ihop bokstäver med hjälp av stavelsekort. Korten matades fram av pedagog A och eleven läste ihop stavelserna efterhand som korten exponerades. Detta gjordes med tidtagning på en minut. De lästa korten räknades av eleven och resultatet fördes in i ett stapeldiagram.

## 3.4. Bearbetning och analysmetod

Vid insamling av kvantitativa data menar Bryman (2011) att val av analysmetod bör göras i ett tidigt skede, eftersom alla tekniker inte är applicerbara på alla datamängder utan dessa behöver anpassas till de variabler som studien utgår ifrån. Därför bör forskaren så tidigt som möjligt ha tänkt ut hur dessa variabler ska klassificeras. För- och eftertesten utgick från tre variabler där vi

undersökte elevernas kunskap om bokstavsnamn, bokstavsljud samt om de kunde identifiera första ljudet i ord. När båda testen var genomförda jämfördes resultaten för att påvisa eventuella likheter eller skillnader, både mellan eleverna men också mellan experimentgrupp och kontrollgrupp. Därefter bearbetades och jämfördes dessa med resultaten från den kvalitativa delen där bara experimentgruppen deltog, för att se om det gav några nya infallsvinklar till analysen.

Björndal (2005) menar att analys- och bearbetningsprocessen innebär att man gör förenklingar, klassificeringar eller kartläggningar för att finna tydliga mönster av observations- och intervjumaterial. Bearbetningen av det insamlade empiriska materialet påbörjades efterhand, exempelvis direkt efter förtesten, eller så fort en observation hade genomförts. Vid bearbetningen av observationerna studerades observationsprotokollen noggrant och sökning gjordes efter likheter och skillnader i det som observerades under läsinsatsen, både mellan eleverna men även mellan elever och observationstillfällena. Dessa jämfördes sedan med de fältanteckningar pedagog A gjort efter varje läsinsattillfälle. Elevintervjuerna som gjordes efter avslutad läsinsatsperiod transkriberades ordgrant, med undantag för exempelvis betoningar, pauser eller någon annan nyansering. Det transkriberade materialet lästes därefter igenom flera gånger för att mer förstå och tolka elevernas svar. Den kvantitativa delen av studien (för- och eftertest) granskades även kvalitativt för att se om det fanns någon korrelation mellan elevernas mätbara resultat och attitydfrågorna. Avslutningsvis bearbetades och analyserades hela materialet för att söka de mönster som kunde besvara studiens frågeställningar.

### **3.5. Studiens tillförlitlighet och giltighet**

Kvale och Brinkmann (2009) redogör för hur begreppen reliabilitet och validitet framförallt är tillämpbara inom den kvantitativa forskningen och att dessa behöver omformuleras för att bättre stämma överens med kvalitativa studier. Författarna menar att reliabiliteten handlar om tillförlitlighet medan validiteten kan ersättas med studiens giltighet. Merriam (1988) pekar på att forskningen måste vara trovärdig och pålitlig för att få effekt i den pedagogiska praktiken och teorin. Pedagogiska undersökningar med tillämpad karaktär kräver att forskare och andra personer kan lita på att undersökningen rymmer giltiga och tillförlitliga resultat.

Inledningsvis diskuterades vilka olika metoder som skulle passa för vår studie. I vårt resonemang utgick vi från att det vi ville undersöka inbegrep både kvalitativa och kvantitativa metoder.

Eftersom vår studie till övervägande del är kvalitativ har ett medvetet val gjorts att genomgående använda begreppen tillförlitlighet och giltighet, även i förhållande till de kvantitativa delarna.

### 3.5.1. Tillförlitlighet

Merriam (1988) menar att tillförlitligheten inom samhällsforskningen är ett problematiskt begrepp eftersom människors beteende är föränderligt och inte statistiskt. Pedagogikens område befinner sig i ständig förändring och är kontextuellt bundet varför en upprepning av undersökningen inte kommer att ge samma resultat. Författaren resonerar vidare kring hur tillförlitligheten kan förstärkas genom att vara noggrann i redovisningen av de antaganden och teorier som ligger till grund för undersökningen, beskriva vilket förhållande forskaren har till studiens deltagare, detaljerat beskriva hur materialet samlats in och vilka beslut som fattats under olika skeden av undersökningen. Stukát (2011) pekar på brister vad gäller tillförlitligheten inom kvalitativa undersökningar som exempelvis kan handla om feltolkning av frågor eller svar hos den bedömda eller bedömaren, yttre störningar under undersökningen, dagsformen hos deltagarna i studien, gissningseffekter eller felskrivningar vid behandling av svaren.

### 3.5.2. Tillförlitlighet i den kvalitativa delen av studien

För att öka tillförlitligheten i den kvalitativa delen av studien valde vi att använda flera metoder. Genom observationer av både första och andra ordningen samt intervjuer var vår förhoppning att så långt som möjligt optimera tillförlitligheten.

I vår studie har görandet varit i fokus, det som kan kallas gestaltad didaktik (Nilholm, 2017). Genom att kunna följa processen både inifrån (pedagog A) och utifrån (pedagog B) har vi kunnat få syn på didaktiska detaljer som skulle kunna ha betydelse för läsånsatsen.

Studien hade för avsikt att i möjligaste mån ta tillvara vad eleverna gav uttryck för både under observationer och vid elevintervjuer, till detta krävs en medvetenhet kring de olika faktorer som kan inverka på deras svar och som måste beaktas vid analysen. Sandberg (2012) pekar exempelvis på den maktobalans som råder mellan eleven och läraren.

För att minska denna felkälla resonerade vi enligt följande. Pedagog A, som genomförde läsånsatsen med eleverna, hade ingen tidigare relation med dem. Efterhand som de arbetade tillsammans vid fyra tillfällen per vecka utvecklades relationen mer och mer. Pedagog B, som inte hade någon relation till eleverna, skulle vid tre tillfällen komma och observera

läsinsatstillfället och intervjuar eleverna efter avslutad period. Vid det första observationstillfället hade eleverna förberetts på att ytterligare en person skulle vara med och titta på. Två vuxna och en elev satt tätt i ett mycket litet rum och läsinsatstillfället inleddes med att presentera den nya personen (pedagog B). Sammantaget resulterade detta i att eleverna blev mer försiktiga i sitt agerande än vid tidigare läsinsatstillfällen. Denna försiktighet tolkade vi som ett möjligt uttryck för maktobalans och viss otrygghet från elevernas sida. För att öka tryggheten och minska eventuell maktobalans bytte vi därför intervjuare till pedagog A som hade en utarbetad relation med eleverna. Både Sandberg (2012) och Bryman (2011) menar att forskarens relation till intervjupersonen spelar en avgörande roll för intervjuens utfall. En nära relation inger trygghet och förtroende, vilket Sandberg (2012) menar skapar bättre förutsättningar för eleven att både vilja och våga svara på frågorna.

### 3.5.3. Tillförlitlighet i den kvantitativa delen av studien

Denna studie innehåller också kvantitativa inslag där elevernas bokstavskänedom samt ordavkodningsförmåga mättes i ett förtest och eftertest samt jämfördes med resultatet av samma test i en kontrollgrupp. Dessutom innehöll elevintervjuerna en attitydmätning med hjälp av VAS-skala.

Positivt inspirerade att göra studien med ett experimentliknande upplägg blev vi dock så småningom uppmärksammade på vår studies brister i tillförlitlighet i den kvantitativa delen. Eftersom kontrollgruppen inte fick någon individuell undervisning med ett alternativt undervisningspaket, går det inte att dra några slutsatser om undervisningspaketet *Läsklars* eventuella effekt. Jämförbarheten omkullkastades i enlighet med *allt annat lika*. Resultatförbättringar kan alltså ej tillskrivas undervisningspaketet då det lika väl kan vara de individuella insatserna i sig som gett effekterna. Möjligen skulle tillförlitligheten kunnat förbättras ifall även kontrollgruppen fått individuell undervisning men utan att undervisningspaketet *Läsklar* använts för kontrollgruppen.

### 3.5.4. Giltighet

Enligt Stukát (2011) handlar giltigheten om huruvida mätinstrumentet mäter det som avses att mätas, om man undersöker det man verkligen vill undersöka. Stukát (2011) pekar på vikten av att känna till de felkällor som kan påverka giltigheten, exempelvis om frågorna i intervjuguiden är utformade så att de täcker det man vill ta reda på.

### 3.5.5. Giltighet i den kvalitativa delen av studien

När det gäller intervjuerna bearbetades vår intervjuguide noggrant och anpassades för att göra det möjligt för en sexåring att förstå frågorna och kunna svara på dem. När vi reflekterar över giltigheten i huruvida vi ställde rätt frågor anser vi att frågorna ringade in det väsentliga kring elevernas upplevelser av deltagandet i läsinsatsen i enlighet med syftet. Trots detta svarade de flesta eleverna mycket knapphändigt på intervjufrågorna. En möjlig tolkning är att intervjusituationen var ovanlig eller upplevdes som konstlad, frågorna var kanske trots allt för många eller upplevdes som svåra att besvara. Vad beträffar observationsprotokollen och fältanteckningarna fyller dessa väl kraven på giltighet i förhållande till vår frågeställning *Hur upplever eleverna deltagandet i läsinsatsen med undervisningspaketet Läsklar?*

### 3.5.6. Giltighet i den kvantitativa delen av studien

Skolverkets kartläggningmaterial för förskoleklassen (2018) användes vid för- och eftertester vilket vi bedömde gav adekvat information om elevernas kunskaper i bokstavskänedom och ordavkodning. Vad gäller attitydfrågorna enligt VAS-skalan var vi till en början övertygade om relevansen i samtliga frågor men den första frågeställningen *Hur lätt eller svårt är det att lära sig läsa, tror du?* innehåller en del tveksamheter när det gäller giltigheten, d.v.s. vi är inte helt säkra på att eleverna uppfattade frågan korrekt. Denna fråga ingår ej heller i tolkningen avseende korrelationen mellan upplevelser och effekt.

### 3.5.7. Generaliserbarhet

Om resultaten från en undersökning är tillämpliga även i andra situationer än den undersökta används begreppet generaliserbarhet. Syftet med denna studie är dock inte att bidra med generaliserbara resultat utan att bidra med kunskap om hur en tidig läsinsats kan stödja utvecklingen av elevers bokstavskänedom i förskoleklass samt hur läsinsatsen upplevs av eleverna, vilket i denna studie handlar om fyra elever.

## 3.6. Forskningsetiska överväganden

Kontinuerliga etiska ställningstaganden ska alltid göras i en studie och likaså bör Vetenskapsrådets rekommendationer för forskningsetiska principer följas och beaktas (Vetenskapsrådet, 2017). Individskyddet har i studien säkrats utifrån följande huvudkrav:

- *Informationskravet* – vårdnadshavare och elever har tillfrågats om deltagande i studien. De har informerats om syftet med studien och att denna görs inom ramen för ett examensarbete. Vårdnadshavare och elever har både muntligt och skriftligt informerats om studiens upplägg och i stora drag läsårsinsatsens olika moment. De har även fått information om att deltagandet är frivilligt och anonymt och att deltagandet kan avbrytas när som helst. De har också fått veta att alla personuppgifter som skulle kunna röja elevernas identitet kommer att vara avidentifierade när studien är färdigställd och examinerad. Information gavs dessutom om att det insamlade materialet som bildade underlaget för studien kommer att förstöras efter avslutad studie och examination.
- *Samtyckeskravet* – i de studier där deltagarna är under femton år bör samtycke inhämtas från vårdnadshavarna (Stukát, 2011). Det är dessutom viktigt att de som medverkar vet att de har rätt att avbryta sin medverkan utan några negativa konsekvenser som följd. Detta har beaktats och vårdnadshavarna har fått skriftlig information kring studien och Vetenskapsrådets etiska principer vilket de godkände med sina underskrifter. Två missivbrev har delats ut till berörda vårdnadshavare. Det första missivbrevet innehöll ovan nämnda information tillsammans med en samtyckesblankett. Ytterligare ett missivbrev delades ut som rörde förfrågan om att få använda ljudinspelning vid elevintervjuerna.
- *Konfidentialitetskravet* – Bryman (2011) beskriver hur konfidentialiteten i grunden handlar om att deltagare i studier måste tillförsäkras största möjliga anonymitet, identiteten ska inte röjas. Personuppgifter ska exempelvis förvaras så att obehöriga ej får tillgång till dem. För att säkerställa deltagarnas anonymitet har olika åtgärder vidtagits i arbetet med det empiriska materialet. Det är endast vi som haft tillgång till materialet innan avidentifieringen. När det inte använts i läsårsinsatsen har det förvarats i ett låsbart skåp. Dessutom försäkrades konfidentialitet genom att det i studien inte anges några namn på eleverna. Namnen fingerades till Elev 1, Elev 2, Elev 3 och Elev 4. Elevernas kön, andra personuppgifter eller vilken skola eleverna går på anges ej i studien. Vi har medvetet förhållit oss till konfidentialitetskravet genom att vi varit noga med att inte röja elevernas identitet i de fall vi diskuterat studien.
- *Nyttjanderätt* – det empiriska materialet har endast använts i avsikt för denna studien. När studien är examinerad och godkänd kommer den att publiceras i databasen DIVA vilket det gavs information om i första missivbrevet.

## 4. Resultat

I följande avsnitt redovisas effekterna av hur ett specifikt undervisningspaket, *Läsklar*, kan stödja utvecklingen av elevers kunskaper om bokstäver, bokstavsljud, samt ordavkodning. Därefter redovisas elevernas upplevelser av deltagandet i läsånsatsen. Vidare redogörs för korrelation mellan upplevelse och effekt. Kapitlet avslutas med teoretisk tolkning av resultatet samt resultatsammanfattning.

### 4.1. Effekt av läsånsats

Vid för- och eftertesten användes relevanta delar av Skolverkets kartläggningsmaterial (Skolverket, 2018) för förskoleklassen; bokstavsnamn, bokstavsljud samt första ljudet i ordet. Eleverna fick säga vad bokstaven hette, hur den lät och för första ljudet i ordet visades bildkort där exempelvis bilden på en säng handlade om just ordet *säng* och uppgiften blev att försöka urskilja det första ljudet i ordet. I kartläggningsmaterialet fanns alla alfabetets bokstäver (29) samt 15 bildkort med.

Effekten av läsånsatsen blev att experimentgruppen totalt förbättrade sina kunskaper om bokstavsnamn från 37 till 73 rätt, från 12 till 76 rätt när det gäller bokstavsljud och från 33 till 60 rätt i kunskapen om första ljudet i ordet.

Tabell 1 För- och eftertest.

Experimentgrupp	Bokstavsnamn			Bokstavsljud			Första ljudet i ordet		
	Förtest	Eftertest	Diff	Förtest	Eftertest	Diff	Förtest	Eftertest	Diff
Elev 1	14	25	11	1	23	22	15	15	0
Elev 2	12	22	10	8	24	16	4	15	11
Elev 3	5	10	5	0	11	11	0	15	15
Elev 4	6	16	10	3	18	15	14	15	1
Summa experimentgrupp:	37	73	36	12	76	64	33	60	27
Genomsnittlig förbättring Exp-grupp			9,00			16,00			6,75
Kontrollgrupp	Förtest	Eftertest	Diff	Förtest	Eftertest	Diff	Förtest	Eftertest	Diff
Elev 5	5	5	0	0	5	5	0	11	11
Elev 6	5	27	22	2	27	25	0	15	15
Elev 7	22	25	3	20	25	5	15	14	-1
Summa kontrollgrupp:	32	57	25	22	57	35	15	40	25
Genomsnittlig förbättring K-grupp			8,33			11,67			8,33

Tabell 1 visar elevernas individuella resultat före (förtest) och efter läsånsats (eftertest) vad det gäller *Bokstavsnamn* (max möjliga 29 rätt), *Bokstavsljud* (max 29 rätt), samt *Första ljudet i ordet*

(max 15 rätt). För de tre kategorierna Bokstavsnamn (blått), Bokstavsljud (rött) och Första ljudet i ordet (grönt) räknas differensen fram för respektive elev (d.v.s. varje elevs kunskapsförändring mätt i antal rätt före och efter läsinsatsen). Differenserna summeras sedan för experimentgruppen respektive kontrollgruppen. Därefter räknas "Genomsnittlig förbättring" för varje grupp fram (där summan per grupp divideras med antal elever i respektive grupp).

Experimentgruppens och kontrollgruppens genomsnittliga förbättring jämförs i följande resultat:

*Bokstavsnamn* (+0,67), d.v.s. experimentgruppen visar i genomsnitt 0,67 högre resultatförbättring än kontrollgruppen.

*Bokstavsljud* (+4,33), d.v.s. experimentgruppen visar i genomsnitt 4,33 högre resultatförbättring än kontrollgruppen.

*Första ljudet i ordet* (-1,58), d.v.s. experimentgruppen visar i genomsnitt 1,58 lägre resultatförbättring än kontrollgruppen.

Samtliga elever i experimentgruppen gör framsteg i sin utveckling vad gäller framförallt bokstavsljud men också bokstavsnamn och första ljudet i ordet. Detta resultat kan möjligen tillskrivas att eleverna under perioden för läsinsatsen företrädesvis tränade på bokstavsljuden.

Noterbart i tabell 1 är att Elev 6 i kontrollgruppen gjort en remarkabel positiv utveckling mellan för- och eftertest i alla tre kategorierna. Med tanke på att båda grupperna är väldigt små så slår denna enda individs resultat igenom stort i kontrollgruppen. Trots detta noteras att i kategorin *Bokstavsljud* så har experimentgruppen (+16,00) ett klart bättre resultat jämfört med kontrollgruppen (+11,67). Skillnaden blir således hela 4,33 till fördel för experimentgruppen.

#### 4.1.1. Ordavkodning

Ingen av eleverna kunde vid starten av läsinsatsen avkoda ord men detta tillhör också de framsteg eleverna i experimentgruppen gjorde under läsinsatsperioden (tabell 2).

En av studiens frågeställningar handlar om elevernas ordavkodningsförmåga av enkla enstaviga ord. Effekten av läsinsatsen innebar att eleverna från att inte alls kunna avkoda ord ökat sina kunskaper att avkoda enkla enstaviga ord enligt tabell 2 nedan:



**Tabell 2** Ordavkodning.

Elev	Antal avkodade enkla enstaviga ord efter läsinsats
1	28 ord
2	20 ord
3	10 ord
4	25 ord

#### 4.1.2. Snabbljudning

Det tredje momentet i läsinsatsen handlar om att eleverna tränar upp förmågan att snabbt avkoda korta stavelser genom att stavelsekort matas fram av pedagog A. Det var endast två elever som påbörjade detta moment. En reflektion som görs av pedagog A är att detta moment verkar motivera en av eleverna extra mycket då denne är ivrig att se sin progression i form av stapeldiagrammet som görs direkt efter snabbljudningen.

### 4.2. Elevernas upplevelser av deltagande i läsinsats

#### 4.2.1. Delaktighet och inkludering

Vid den första observationen arbetar eleverna med lerfigurerna som var för sig representerar ett bokstavsljud och använder handalfabetet som en extra dimension till lärandet. I identifierandet av de olika ljuden används både lerfigurerna och handalfabetet som hjälp att minnas och tillsammans fantiserar eleverna och pedagog A om varje lerfigur när denna ska hitta hem till sitt hus. I lådan med de olika bokstavsfacken gäller det att hitta rätt bokstav för figuren och sedan öppna till figuren med handalfabetstecknet som nyckel. Eleverna försöker att ta till sig och lära av pedagog A som visar med mimik hur bokstavsljuden ska uttryckas samt hur handalfabetet tecknas. Ibland kan dock pedagog A vara lite för snabb att hjälpa eleverna och inväntar inte deras svar tillräckligt länge, vilket de påpekar och säger exempelvis: *Det sa jag ju!* och *Nej, jag kan själv!* Läsinsatsen föregås av ett nära samspel mellan elever och pedagog A som anpassar och utmanar eleverna utifrån deras nivå. Elevernas engagemang är stort, då de följer och arbetar efter de instruktioner som ges. De är ivriga och verkar emellanåt glömma att det sitter en extra vuxen i rummet som observerar.

Vid den andra observationen arbetar pedagog A och eleverna med moment två där pedagog A agerar sekreterare åt eleven som är chef, vilket de är noga med att tala om. De sträcker på sig och uttrycker glatt: *Jag bestämmer! Jag är chef!* Eleverna verkar tycka att det är en rolig rollfördelning när de får bestämma och att sekreteraren inte skriver förrän de säger bokstavsljudet i ordet.

Eleverna får under intervjun frågan hur det har varit att sitta själv med pedagog A och träna på bokstäver. Elev 2, 3 och 4 uttrycker att det har känts bra, medan Elev 1 uttrycker att det har känts roligt.

Nästa fråga handlar om hur de tror det hade varit om de istället kommit och tränat tillsammans med en eller två kamrater. Här framträder en skillnad i elevernas uppfattning från att det inte hade varit så bra om de var flera som tränade tillsammans till att det hade varit bättre om de var flera.

Inte bra! Pratit! (Elev 2)

Sådär! (Elev 3)

Det skulle vatt mycket roligare, för då kan man få prata med kompisar när du håller på med någonting. (Elev 1)

#### 4.2.2. Upplevelse av momenten i undervisningen

Eleverna verkar positiva till arbetet med alla delmomenten i läsinsatsen. Två av eleverna kommer springande emot pedagog A när det är dags för läsinsatsen och väljer att avsluta det som de håller på med. De visar på intresse genom att de deltar aktivt under hela träningstillfället. *Läsklars* upplägg och material verkar tilltala och intressera eleverna på ett lekfullt och bekräftande sätt. I moment ett lockar arbetet med lerfigurerna till fantasilekar när de ska hitta rätt till sina *hus*, respektive moment två och tre där de tydligt kan se sina framgångar genom antal ord i pärmen eller via resultaten i diagrammen. De uppvisar en god självbild över sin förmåga att lära sig läsa och verkar drivas av en inre motivation, då de ser en vinst med sin ansträngning som står i förhållande till antal bokstavsljud, ord eller stavelser som ökar mer och mer efterhand. De säger exempelvis: *Jag kan själv!*, *Jag kan läsa!*, *Jag älskar att läsa!*

Efter varje läsinsatstillfälle har eleverna fått göra en självbedömning över hur de tyckt att tillfället varit, där de övervägande har valt en glad emoji. Elev 3 valde en neutral emoji de två första gångerna, annars har eleverna valt en glad emoji vid alla tillfällen.

När eleverna under intervjun ska berätta vad de arbetat med svarar de mycket kortfattat, de behöver mycket stöd med förtydligande och vägledande frågor och de har *Läsklars* material framför sig.

Här är bokstäverna. (Elev 2)

Ja, vad finns i lådan? (pedagog A)

Djuren. (Elev 2)

Okej, vad har vi gjort med djuren? (pedagog A)

I'm gjort kees och sånt där. (Elev 2)

Vad är det vi har gjort? (pedagog A)

Vi la dit lejonen och roboten...(Elev 4)

Okej, vad gjorde vi med dom figurerna? (pedagog A)

Vi satte dom hel låda...(Elev 4)

Hur gick det till? (pedagog A)

Vi skulle gissa bokstäverna...(Elev 4)

:

Elev 2 och Elev 4 tycker pärmen med orden var roligast, Elev 3 väljer lerfigurerna som det roligaste och Elev 1 korten med stavelserna. Alla eleverna svarar att de lärt sig om *bokstäver*.

Vad tycker du att du har lärt dig? (pedagog A)

Bokstäver. (Elev 3)

Elev 1 kan berätta vad hen lärt sig och varför korten med stavelserna var bäst.

Jag tycker att jag lärt mig mycket av det här med...med bokstäver har jag lärt mig här.

För att man fick POÄNG! Jag ska försöka och ta alla korten!

Elev 4 pekar på *Läsklars* material och berättar att hen har lärt sig mycket med hjälp av alla momenten. Stavelsekortet var roliga men svåra.

#### 4.2.3. Attityd till läsning

Tre av frågorna fick eleverna besvara genom att på en skala sätta ett kryss vid den markering som de tyckte stämde med deras uppfattning. Frågorna inleddes genom att pedagog A förklarade att den sura gubben inte alls gillade eller tyckte att det skulle bli lätt/roligt och den glada gubben tyckte att det skulle bli jättelätt/roligt att lära sig läsa. Därefter följde ett resonemang kring hur man själv svarar enligt glad och sur gubbe – så som man själv upplever det enligt skalan.

Fråga ett rör självtillit om hur lätt eller svårt det är att lära sig läsa medan frågorna två och tre rör lust och motivation inför att lära sig läsa. VAS-skalan är 10-gradig och elevsvaren är i figuren sammanställda för varje fråga enligt de kryss de markerade på varsitt papper med skalan på. På fråga ett satte således Elev 1 sitt kryss i mitten, Elev 2 och 4 näst högst och Elev 3 satte sitt kryss i den ruta som motsvarade den högsta skattningen.

På fråga ett tycker Elev 1 att det är *sådär/mittemellan* lätt att lära sig att läsa, Elev 2 och 4 tycker *lätt!* och Elev 3 att det är *jättelätt* att lära sig att läsa.

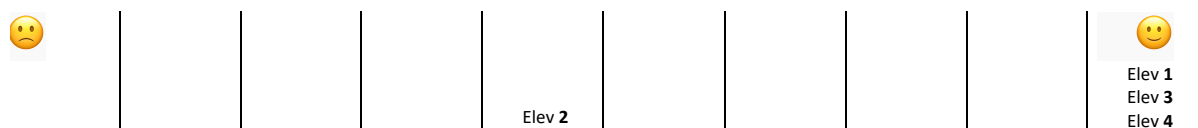
På fråga två tycker Elev 2 att det ska bli *sådär/mittemellan* att lära sig läsa medan de andra eleverna tycker att det ska bli *jätteroligt*.

På fråga tre svarar Elev 2 och 4 att de *gärna/väldigt gärna* vill lära sig läsa medan Elev 1 och 3 *jättegärna* vill lära sig läsa.

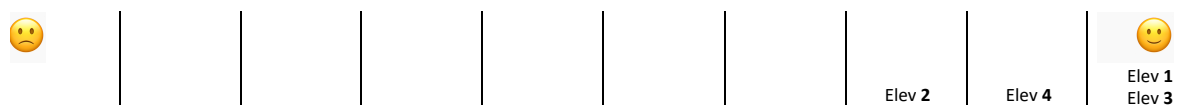
Fråga 1: Hur lätt eller svårt är det att lära sig läsa, tror du?



Fråga 2: Hur roligt tycker du att det ska bli att lära sig läsa?



Fråga 3: Hur gärna vill du lära dig läsa?



Figur 2. Resultat från den del av intervjun med eleverna efter avslutad läsinsatsperiod som består av tre frågor.

### 4.3. Korrelation mellan upplevelse och effekt

Elevernas skattningar av attitydfrågorna som berör deras självtillit, läsglädje och motivation är höga. En av studiens frågeställningar är huruvida vi kan se någon korrelation mellan elevens mätbara framgång (se tabell 1) och graden av lust (fråga två) och motivation (fråga tre) i svaren enligt VAS-skalan (figur 2). Någon sådan korrelation finner vi inte mätt på individnivå. Om man ser på hela gruppens svar noterar vi att av samtliga svar så ligger 10 av de 12 högt eller mycket högt på den positiva sidan av skalan. Hälften av svaren ligger på maximala grad tio i VAS-skalan, tre av svaren på nio och ett svar på åtta. Att skatta sig via en VAS-skala ställer visserligen höga krav på en sexårings abstraktionsförmåga att både förstå, tolka och värdera sig själv men resultatet indikerar ändå att de har en positiv syn på läsning.

Eftersom eleverna utvärderat de flesta läsinsatstillfällena med glad emoji och resultatet från observationerna visat övervägande positiva elevreaktioner är vår sammantagna tolkning ändå att det förefaller som att gruppen upplever tämligen hög grad av lust och motivation enligt de redovisade svaren, vilket också stöds av fältanteckningarna.

Intressant är att se hur Elev 3 som inte hade samma utvecklingstakt som de andra eleverna i experimentgruppen, ändå skattar sig högst på alla skalfrågor.

### 4.4. Teoretisk tolkning/analys

Vid läsinsatstillfällena sker ett nära samspel mellan elev och pedagog A som stöttar och guidar eleverna vid läsinläringen. Handalfabetstecknen fungerar som stöd under tiden kopplingen mellan bokstav och bokstavsljud ska befästas och används så länge de behövs av både pedagog A och eleverna, vilket vi tolkar som ett exempel på scaffolding som enligt Säljö (2015) förknippas med den sociokulturella teorin. Det nära samspelet visar sig också genom samtalen och interaktionen dem emellan. Enligt Säljö (2015) är kommunikationen det centrala inom den sociokulturella teorin där språket är en förutsättning för att erövra kunskap. En av byggstenarna är *appropriering*, vilket innebär att barnets språkutveckling sker i interaktionen med den vuxne. Då lär barnet sig, tar till sig kunskapen och gör den till sin egen, vilket det skapades förutsättningar för under läsinsatsen.

Pedagog A anpassar undervisningen utifrån elevens nivå så att förhållandet mellan utmaning och stöd är gynnsamt för elevens kunskapsutveckling. Elev 3 behöver mer tid för att befästa bokstavsljuden och bokstäverna och får mer stöd av pedagog A med att hitta bokstaven samt

handalfabetstecknet för ljudet. Här finns det möjligheter för pedagog A att växla mellan aktiviteterna för Elev 3. Lerfigurerna och pärmen med ord används under samma läsinsatstillfälle för att eleven både ska få vara i det som denne behärskar och kan, samtidigt ges utmaningar med pärmen där stöd kan behövas. När undervisningen anpassas och balanseras mellan vad eleven kan och vad eleven kan med stöd, benämns detta som den *proximala utvecklingszonen*, vilket enligt Säljö (2015) är ett centralt begrepp inom den sociokulturella teorin. Under läsinsatsen har leken en given plats, framförallt vid moment ett men även moment två där rollerna som chef respektive sekreterare inbjuder till att på ett lekfullt sätt göra en förskjutning i maktförhållandet lärare-elev. Leken tillhör också elevens proximala utvecklingszon och fungerar som ett stöd för utveckling av den sociala kompetensen, språkförmågan och självkänslan (Olsson & Olsson, 2017).

Något förvånande var att momenten som eleverna tyckte var roligast skilde sig åt. En förväntad favorit var arbetet med lerfigurerna som lockade till fantasilekar under tiden som de arbetade. Det var endast Elev 3 som valde detta, vilket möjligen kan bero på att eleven inte hunnit arbeta så mycket med nästa moment och därför behövde mer tid för att befästa bokstävernas ljud. Valet av pärmen med ord (moment två) tolkar vi som att eleverna får en omedelbar, tydlig och konkret bekräftelse på vad de har lärt sig genom att se hur pärmen fylls på med fler och fler ord, vilket då kan antas inge en känsla av att kunna och vilja lära mer. Även övningen med stavelsekortet (moment tre) där eleven på en minut ska hinna läsa så många stavelser som möjligt, vilka sedan redovisas i ett stapeldiagram, ger snabb respons och bekräftelse på vad eleverna kan. Detta moment valde Elev 1 som sin favorit, eleven var den enda som hunnit arbeta med detta moment flera gånger och därmed kunnat få se sina framgångar över tid. Oavsett vilket moment i läsinsatsen som eleverna tyckte var roligast kan svaren tolkas som att de får bekräftelse på att de *kan*, att de egna ansträngningarna *ger resultat* vilket indikerar att motivationen är hög. Fischbein (2009) lyfter fram hur sambandet mellan motivation och självbedömning fungerar, en upplevd självförmåga ökar med stigande motivation och motivationen för ett ämne ökar när man själv lyckas med det. Vår analys av det samlade resultatet kring elevernas upplevelser av deltagandet i läsinsatsen är att eleverna är motiverade då de upplever framgångar som beror på de egna ansträngningarna vilket enligt Taube (2013) i förlängningen förstärker en god läs- och skrivsjälvbild.

Enligt kognitiv inlärningspsykologi sker den kognitiva utvecklingen i stadier genom att individen tolkar och omtolkar kunskapen (ackommodation). Stor vikt läggs vid arbetsminnet som ska bearbeta informationen innan det lagras i långtidsminnet (Psykologilexikon, 2008; Säljö, 2015). Läsinlärningsprocessen kan vara krävande innan avkodningen har automatiserats och det är lätt att arbetsminnet överbelastas (Carlström, 2010; Lundberg, 2010). Än svårare är det för de elever som har brister i den kognitiva förmågan och som då riskerar att hamna i framtida lässvårigheter. Genom arbetet med lerfigurerna som ska hitta till sina hus och där handalfabetet är nyckeln för att komma in skapas förutsättningar för lärandet med hjälp av att flera sinnen aktiveras och minnet kan krokas upp på flera associationspunkter. Minneskapaciteten stärks genom de multisensoriska övningarna vilket blev tydligt framförallt vid läsningen av orden där det, då det blev stopp och eleven inte kom ihåg, snabbt gick att komma rätt genom att forma handen till bokstavstecknet.

Generellt sett tolkar vi elevernas svar under intervjuerna som positiva till läsånsatsen, då de uttrycker att det varit bra och att de lärt sig bokstäver. Eleverna har vid läsånsatstillfällena lämnat gruppen för att arbeta individuellt med pedagog A i ett annat rum. Detta skulle kunna upplevas exkluderande, men elevernas svar på frågorna om detta ger inga sådana indikationer. Ej heller visar observationerna något annat. En observation visade hur två elever genast avbröt sina aktiviteter och sprang emot pedagog A för att delta i läsånsatsen. En av eleverna svarar dock på en direkt fråga att det hade varit roligt om de istället hade varit en liten grupp som tränade tillsammans. Enligt Nilholm och Göransson (2013) är inkluderingsbegreppet centralt inom det specialpedagogiska området och kan tolkas olika, men det grundläggande synsättet är att undervisningen ska anpassas till elevers olikheter och att dessa ses som en tillgång, alla elever har sin identitet i gruppen och ska känna sig delaktiga.

#### **4.5. Resultatsammanfattning**

Syftet med denna studie var att undersöka om ett specifikt undervisningspaket kan stödja utvecklingen av elevers kunskaper om bokstäver, bokstavsljud samt ordavkodning. Till syftet hörde också att lyfta fram elevernas upplevelser av deltagandet i läsånsatsen. Vad gäller det mätbara resultatet kring kunskapsutvecklingen kunde vi se att det för de deltagande eleverna blev ett positivt resultat även om studiens storlek var alldeles för liten för att kunna dra generella slutsatser kring undervisningspaketets effektivitet. När det gäller elevernas kunskapsutveckling kring bokstavsljuden, fonemen, var framstegen rent mättningsmässigt stora men vi kan inte utesluta att

själva uppmärksamheten och den individuella träningen i sig kan förklara skillnaden jämfört med eleverna i kontrollgruppen, vilka inte fick någon individuell läsinsats. Eftersom fonemisk medvetenhet är starkt förknippad med läsfärdighet (Høien & Lundberg, 2006; Schuele & Boudreau, 2008) kan vi dock anta att läsinsatsens stora fokus på träning av bokstavsljuden bidragit till den mätbart positiva utvecklingen. Det vi kan konstatera utifrån resultatet av studien när det gäller elevernas upplevelser av läsinsatsen är att de är positiva till både läsinsatsen och läsning. När vi tolkar resultatet drar vi slutsatsen att det lekfulla inslaget i läsinsatsen tillsammans med det multisensoriska tillägget förmodligen bidrar till att eleverna tycker att det är meningsfullt och motiverande.



## 5. Diskussion

Kapitlet inleds med metoddiskussion och därefter diskuteras resultatet i förhållande till tidigare forskning. Kapitlet fortsätter med att belysa specialpedagogiska implikationer och avslutas med förslag till fortsatt forskning.

### 5.1. Metoddiskussion

Det övergripande syftet med studien var att bidra med kunskap om huruvida ett specifikt undervisningspaket, *Läsklar*, stödjer utvecklingen av elevers kunskaper om bokstäver, bokstavsljud samt ordavkodning. Dessutom skulle elevernas upplevelser av insatsen belysas. Med utgångspunkt i syftet valdes både kvantitativa och kvalitativa metoder för att kunna ge svar på studiens frågeställningar. Denna kombination, menar Bryman (2011), stärker studiens tillförlitlighet. Genom att inleda och avsluta studien med insamlingen av kvantitativa data från Skolverkets kartläggningsmaterial jämfördes förtesten med eftertesten. Därmed fick vi ett mätbart resultat huruvida elevernas kunskaper om bokstäverna och bokstavsljuden samt ordavkodningen hade utvecklats. För att se om de kvantitativa resultaten korrelerade med elevernas upplevelser av läsinsatsen användes kvalitativa metoder i form av observationer och intervjuer.

Eftersom *görandet* är i fokus i denna studie, det Nilholm (2017) beskriver som gestaltad didaktik, blev vi inspirerade att använda ett experimentliknande upplägg som Nilholm (2017) menar är särskilt väl lämpad för studier där undervisningens funktionalitet undersöks genom effekten av olika arbetssätt. Inledningsvis övervägde vi att göra en fallstudie vilket kanske hade kunnat ge en mer fördjupad kunskap om elevernas upplevelser av läsinsatsen. Vi kom emellertid fram till att det experimentliknande upplägget bättre täckte alla våra frågeställningar. Dessutom bedömde vi att en fallstudie skulle krävt väsentligt mer tid per elev vilket inte rymdes inom ramen för studien. Eftersom den experimentliknande designen vi valde inte fullt ut uppfyllde de kriterier som krävs gick det inte att dra några slutsatser gällande undervisningspaketet *Läsklars* eventuella effekt. Självkritiskt måste vi konstatera att studiens tillförlitlighet hade kunnat förbättras om den individuella läsinsatsen även omfattat kontrollgruppen, men med ett annat undervisningspaket. Vi kan också i efterhand konstatera att attitydfrågorna till läsning hade kunnat ställas till eleverna *före* läsinsatsen. Då hade vi kunnat se om attityden till läsning hade förändrats efter läsinsatsen.

## 5.2. Resultatdiskussion

Vid genomgången av forskningsläget kring läsinlärningsmetoder för elever som riskerar att hamna i lässvårigheter fann vi att det idag finns starkt vetenskapligt stöd för att tidiga insatser, periodträning i kopplingen fonem-grafem i mindre grupper eller en-till-en undervisning hör till de metoder som är framgångsrika (Catts, Nielsen, Bridges, Liu & Bontempo, 2015; Kjeldsen, Niemi & Olofsson, 2003; Lundberg, Frost & Petersen, 1988). Tidiga insatser vad gäller elever i risk för lässvårigheter är viktigt ur flera aspekter. Att redan i förskoleklass fånga upp de elever som riskerar att hamna i lässvårigheter har flera fördelar, både ur ett individperspektiv och ett samhällsperspektiv. Om fler elever blir läsförberedda inför skolstart innebär det att fler elever är med redan från början och kan tillägna sig utbildningen utan att behöva riskera att drabbas av Matteuseffekten (Stanovich, 1986) där både den upplevda självförmågan och inhämtandet av ny kunskap påverkas negativt. För individen kan en tidig insats påverka både självbilden och motivationen. Att *vara en som kan* betyder mycket för känslan av delaktighet och inkludering, inte minst med tanke på att de första åren i grundskolan är känsliga för varje form av annorlundaskap (Ingesson, 2007; Savage, 2006).

I och med inträdet i skolan hamnar eleverna oftare än tidigare i situationer där deras prestationer mäts och jämförs med kamraternas vilket ytterligare talar för att tidiga insatser är nödvändiga eftersom risken att uppleva skolmisslyckanden motverkas (Bøg m.fl., 2019). Verksamheten i förskoleklass är fortfarande förhållandevis fri från styrda, likriktade aktiviteter om man jämför med det kunskapsfokus som präglar skolan. Kanske kan vi skönja dilemmaperspektivet här (Nilholm, 2007). Med skolstarten duger inte längre allas olikheter på samma sätt längre – trots skolans uttalade mål att möta varje elevs olika behov och förutsättningar förmedlas inte minst till eleverna vad det är som *egentligen* duger. Även av denna anledning kan det antas att insatser i förskoleklass ger god effekt eftersom arenan för insatserna inte ännu karaktäriseras av ett jämförande av förmågor.

Läsinsatsen med *Läsklar* innebar även den att elevernas prestationer och framgångar mättes, men jämförelsen stannade vid det egna självet – resultatet av framgångarna åstadkoms av den egna ansträngningen utan jämförelser med andra elever.

För att en läsinsats som riktar sig till elever i förskoleklass ska fungera behöver erfarenheter från förskolepedagogiken tas tillvara menar Gjems (2017). Aspekter som lekfullhet, meningsfullhet och delaktighet är viktiga komponenter i läsinsatsen vilket också vår studie visar. Det

multisensoriska inslaget i undervisningspaketet tillsammans med de korta läsinsats-tillfällena kan förmodligen förklara en del av framgångarna. Det blir interaktivt och lekfullt på ett sätt som inte tillhör den vanliga lärare-elev-situationen.

Denna studies syfte var att undersöka om ett specifikt undervisningspaket kan stödja utvecklingen av elevers kunskaper om bokstäver, bokstavsljud samt ordavkodning. Studien var alldeles för liten för att man ska kunna dra generella slutsatser kring effekten av läsinsatsen men resultatet visade ändå stora framsteg framförallt vad gäller elevernas kunskapsutveckling kring bokstavsljuden. Vi kan detta till trots inte säkert veta exakt vad som genererat dessa tydligt uppmätta framsteg. Är det ett resultat av själva läsinsatsen eller stimuleras eleverna till bättre prestationer av den extra individuella tiden och uppmärksamheten i experimentgruppen? Vår slutsats blir ändå att läsinsatsens stora fokus på träning av bokstavsljuden torde bidra till det positiva resultatet.

Enligt Carlström (2010) är läsförmågan beroende av ett välfungerande arbetsminne för att kunna lagra flera ljudsegment samtidigt för att sammanljudningsprocessen ska fungera. Det multisensoriska inslaget av lerfigurer och handalfabetstecken i läsinsatsen med *Läsklar* kan antas stärka minneskapaciteten som då får tillgång till fler associationsbanor vilket Høien och Lundberg (2006) menar kännetecknar multisensoriskt lärande. Att det dessutom möjliggörs för att fantasihistorier skapas kring huset där lerfigurerna bor aktiverar förmodligen även det episodiska minnet vilket Adler och Holmgren (2000) menar är gynnsamt för att kunskaperna ska bli bestående. Eleverna får lära sig bokstaven, ljudet och handalfabetstecknet på samma gång vilket gör att det blir lätt och smidigt att vägleda eleven i de situationer denne behöver stöd. Genom att visa handalfabetstecknet kommer eleven ihåg.

Till syftet hörde också att lyfta fram elevernas upplevelser av deltagandet i läsinsatsen. Det vi kan konstatera utifrån resultatet av studien när det gäller elevernas upplevelser är att de är positiva till både läsinsatsen och läsning. Vi kan se flera aspekter som skulle kunna förklara detta. Läsinsatsens upplägg där materialet verkar tilltala eleverna, interaktionen mellan pedagogen och eleven, pedagogens positiva förväntningar samt de täta återkopplingarna och bekräftelsen på elevens framgångar. Detta skapar förutsättningar för att eleverna upplever att den egna förmågan bär och därmed ökar motivationen. Det stämmer överens med vad flera forskare menar är av stor betydelse för lärandet (Bandura, 2018; Fischbein, 2009; Taube, 2009, 2013). När eleven upplever hög grad av självförmåga ökar meningsfullheten och motivationen för lärande.

Med den kända kunskap vi har om potentialen med tidiga läsinsatser menar vi att det vore närmast ett svek mot alla de barn som behöver stöd att inte satsa på mer forskning och utveckling av effektiva verktyg, det som vi i vårt arbete benämner undervisningspaket. I dag finns ett antal av dessa undervisningspaket på marknaden men det saknas oftast gedigna vetenskapliga utvärderingar om effekterna av desamma. Undervisningspaket för läsinlärning, inkluderat de som är avsedda för elever i läs- och skrivsvårigheter, ser olika ut och skiljer sig åt både vad gäller innehåll och tidsåtgång. Vår erfarenhet är att skolor, antingen genom kommunens uttalade viljeriktning eller genom eget val, satsar på ett enda undervisningspaket som skolorna blir hänvisade till att använda. Hur valet av undervisningspaket på de enskilda skolorna eller i kommunen går till är för oss oklart men vår förhoppning är att det åtminstone föregås av en kvalificerad genomgång av de undervisningspaket som det finns vetenskapligt stöd för. Eftersom den statliga granskningen av läromedel inte finns längre (Johnsson Harrie, 2009) kan vi förmoda att många huvudmän och enskilda skolor förlitar sig på det som kallas *god praxis*. Om ett läromedel/undervisningspaket innehåller komponenter som gör lärandet tillgängligt för *en* grupp elever, då är det många gånger förmodligen bra för *alla* elever. Tillgänglighetsaspekten som Szönyi och Söderqvist Dunkers (2015) menar är en central del inom specialpedagogiken handlar om att göra lärmiljön meningsfull och begriplig för *alla*.

Vi välkomnar det centrala beslutet om införandet av en *Läsa-, skriva-, räkna-garanti* från och med halvårsskiftet 2019 (SFS 2010:800), vilket ligger väl i linje med kunskapsläget om fördelar med tidiga insatser och riskerna med att undvara elever i riskzonen ett tidigt stöd. Som vägledning för huvudmannen/kommunen och den enskilde läraren borde därför lämplig central samhällsinstans åläggas ansvaret för att kontinuerligt utvärdera befintliga och kommande undervisningspaket, vilket gjorts när det gäller exempelvis antimobbingprogram (Skolverket, 2011b).

## **5.1. Specialpedagogiska implikationer**

Det genomgående temat i denna studie är att tidig upptäckt av lässvårigheter och tidiga insatser är av största vikt när det handlar om att få fler elever att lyckas i sin läsutveckling. Här har specialläraren med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling en viktig funktion att fylla. Det handlar om att stötta lärare i att identifiera elever i riskzonen för lässvårigheter, bidra med aktuell forskning kring de metoder som är kostnadseffektiva och har vetenskapligt stöd samt driva och genomföra läsinsatser för elever i behov av specialpedagogiskt stöd.

Centrala begrepp inom specialpedagogiken är *inkludering* och *delaktighet*. Begreppen kan förstås ur många synvinklar där den gemenskapsorienterade definitionen kan ses som det skolan bör sträva efter att uppnå, där inga segregerade lösningar för eleverna finns. Alla elever har då sin identitet i gruppen och känner sig delaktiga både socialt och pedagogiskt. I praktiken uppstår det däremot ofta ett dilemma när de elever som har behov av individuell undervisning eller i liten grupp ges undervisning som innebär en exkludering från klassen. En tidig insats som är riktad mot de elever som är i riskzonen för lässvårigheter kan göra att eleverna blir läsförberedda och därmed har möjlighet att följa klassens undervisning från skolstart. Det ena behöver inte utesluta det andra - enskild intensivundervisning i perioder kan tvärtom möjliggöra delaktighet och inkludering i ett längre perspektiv.

## **5.2. Förslag på fortsatt forskning**

Denna studie har ett enskilt undervisningspaket som särskilt fokus och har inte berört andra undervisningspaket som finns på marknaden vilket hade varit intressant, framförallt gällande jämförelser av effektivitet och den vetenskapliga förankringen. Detta ser vi som både ett utforskat och viktigt framtidsområde för fortsatt forskning.

Vid genomgången av kunskapsläget noterade vi att studier i andra vetenskapliga arbeten och uppsatser liknande vår nästan uteslutande fokuserade på läraren och vuxenperspektivet med intervjuer av speciallärare etc. Elevperspektivet är därför ett annat område som vi anser behöver fortsatt beforskas och lyftas. Bland annat är det elevernas upplevelser av undervisningen som påverkar deras motivation och självbild, vilket har visat sig ha stor betydelse för läsutvecklingen.

I skenet av vad vi själva erfarit under detta arbetes gång och kunskapen om såväl behovet som möjligheterna av tidiga insatser närms vår förhoppning om att forskningen och utvecklingen av fler och bättre lästräsningsverktyg ges stark prioritet de närmaste decennierna.

## Referenser

- Ackesjö, H., & Persson, S. (2010). Skolförberedelse I förskoleklass. Att vara *lärare-i-relation* i gränslandet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15, (2/3), 142-163. Hämtad från <http://pedagogiskforskning.se>
- Adler, B., & Holmgren, H. (2000). *Neuropedagogik – om komplicerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. (2 uppl.) Stockholm: Liber.
- Alatalo, T. (2017). Förskollärares och grundskollärares uppfattningar om undervisning och lärande i förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(1/2), 79-100. Hämtad från <http://pedagogiskforskning.se>
- Aldenius Isaksson, A. (u.å). *Läsklar – multisensorisk läsinlärning*. Hämtad från <http://www.lararkonsult.se/>
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136.  
doi:10.1177/1745691617699280
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: Observationer, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.) Stockholm: Liber.

- Bøg, M., Dietrichson, J., & Aldenius Isaksson, A. (2019). *En multisensorisk läsinlärningsmetod för elever med risk för lässvårigheter*. (Rapport 2019:8). IFAU – Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering. Hämtad från <https://www.ifau.se/globalassets/pdf/se/2019/r-2019-08-en-multisensorisk-lasinlarningsmetod-for-elever-med-risk-for-lasvarigheter.pdf>
- Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s. 91-145). Lund: Studentlitteratur.
- Catts, H.W., Nielsen, D.C., Bridges, M.S., Liu, Y.S., & Bontempo, D.E. (2015). Early Identification of Reading Disabilities Within an RTI Framework. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 281-297. doi:10.1177/0022219413498115
- Eriksen-Hagtvet, B. (2006). *Skriftspråksutveckling genom lek: Hur skriftspråket kan stimuleras i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fischbein, S. (2009). Barns upplevelser av specialpedagogiska insatser. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredriksson, U., & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Fälth, L. (2013). *The use of interventions for promoting reading development among struggling readers*. Doktorsavhandling, Växjö: Linnéuniversitetet.
- Gjems, L. (2016). *Förskolans arbete med tidig litteracitet - på barns villkor*. Lund: Studentlitteratur.

- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. doi:10.1177/074193258600700104
- Høien, T., & Lundberg, I. (2006). *Dyslexi – från teori till praktik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Ingesson, G. (2007). *Growing up with dyslexia. Cognitive and psychosocial impact and salutogenic factors*. Doktorsavhandling, Lund: Lunds Universitet.
- Johnsson Harrie, A. (2009). *Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings Universitet.
- Jönsson, A., & Tvingstedt, A-L. (2002). *Elever i svårigheter. Delrapport 2: Elever berättar om sin skoldag*. (Rapporter om utbildning 12). Malmö: Malmö Universitet.
- Kjeldsen, A.-C., Niemi, P., & Olofsson, Å. (2003). Training phonological awareness in kindergarten level children: consistency is more important than quantity. *Learning and Instruction*, 13(4), 349-365. doi:10.1016/S0959-4752(02)00009-9
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263-284. doi:10.1598/RRQ.23.3.1



McCardle, P., Scarborough, H.S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*(4), 230-239.  
doi:10.1111/0938-8982.00023

Merriam, S. B. (1988). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad från <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/inkluderande-undervisning-tillganglig-version.pdf/>

Nilholm, C., & Wengelin, Å. (2013). *Att ha och sakna verktyg – om möjligheter och hinder att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Olsson, B-I., & Olsson, K. (2017). *Barn med utmanande beteende. Tidiga insatser i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Psykologilexikon (2008). *Kognitiv inlärningsteori*. WS Bookwell i Finland: Natur & Kultur.

Psykologilexikon (2008). *Kognitiv psykologi*. WS Bookwell i Finland: Natur & Kultur.

Reynolds, M., Wheldall, K., & Madelaine, A. (2010). Components of effective early reading interventions for young struggling readers. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 15(2), 171-192. doi:10.1080/19404150903579055

Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan: Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråklärande*. Doktorsavhandling, Uppsala: Uppsala Universitet.

Savage, R. (2006). Effective early reading instruction and inclusion: some reflections on mutual dependence. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), 347-361. doi:10.1080/1360311050022/495

Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3-20. doi:10.1044/0161-1461

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:186. *Svensk författningssamling. Förordning om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011b). *Utvärdering av metoder mot mobbning* (Skolverkets rapport, 353). Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2498>

- Skolverket (2018). *Hitta språket: Kartläggningsmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/undervisning/forskoleklassen/kartlaggning-i-forskoleklassen>
- Slavin, R.E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N.A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1-26. doi:10.1016/j.edurev.2010.07.002
- SOU 2016:59. *På goda grunder – en åtgärdsgaranti för läsning, skrivning och matematik: Betänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. 21(4), 360-407. doi:10.1598/RRQ.21.4.1
- Statens beredning för medicinsk utvärdering. (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar: Tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt* (SBU-rapport 225). Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU).
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Szönyi, K., & Söderqvist Dunkers, T. (2015). *Delaktighet - ett arbetssätt i skolan*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hämtad från <http://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/delaktighet---ett-arbetssatt-i-skolan-tillganglig-version.pdf/>
- Säljö, Roger (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende - psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Lund: Studentlitteratur.

Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:813027/FULLTEXT01.pdf>

Tjernberg, C. (2011). *Specialpedagogik i skolvardagen: En studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. Doktorsavhandling, Stockholm: Stockholms Universitet.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Hämtad från <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Wolff, U. (2011). Effects of a randomised reading intervention study: An application of structural equation modelling. *Dyslexia*, 17(4), 295-311. doi:10.1002/dys.438

Wolff, U. (2016). Effects of a randomised reading intervention study aimed at 9-year-olds: A 5-year follow-up. *Dyslexia*, 22(2), 85-100. doi:10.1002/dys.1529

# Bilagor

## Bilaga 1

### Undervisningspaketet Läsklar

Undervisningspaketet *Läsklar* riktar sig mot elever i förskoleklass och första klass som är i behov av extra läsinlärningshjälp. *Läsklar* har tre huvudfokus: fonologisk medvetenhet, multisensorisk träning och intensivundervisning (en-till-en eller mindre grupp). Undervisningen bygger på träning i cirka åtta veckor med sammanlagt 30 lästräningstillfällen, 3-4 gånger i veckan där varje tillfälle varar i ungefär 15 minuter. På de skolor där materialet köpts in har specialpedagoger/speciallärare och lärare fått utbildning i metoden innan genomförandet. Undervisningspaketet omfattar tre moment: I moment ett arbetar man med små figurer gjorda i cernitlera, en låda med 29 fack (ett fack för varje bokstav) samt handalfabetet. De första träffarna handlar om att på ett lekfullt sätt lista ut första bokstavsljudet i figurens namn och sedan med hjälp av handalfabetet som nyckel låta figuren flytta in i facket med rätt bokstav. Huvudregeln är att barnen ska arbeta med figurerna tills de kan 12-15 bokstäver och bokstavsljud, därefter går man över till moment två som innebär att man tillsammans använder ett kopieringsmaterial med bilder, ark att klistra bilden på ena sidan och skriva ordet på den andra. Pedagogen agerar sekreterare till eleven när denne ljudar fram vilka ljud/bokstäver ordet innehåller och skriver detta. Här används också handalfabetet tillsammans med bokstavsljudet. Arken med ord och bild samlas i en pärm och övas kontinuerligt. I moment tre används stavelsekort i olika svårighetsgrader för att öva upp snabbjudningen, detta görs på tid och resultatet noteras i ett stapeldiagram vilket gör att eleven kan se sina framsteg.

## Bilaga 2



Fakulteten för  
lärarutbildning

---

*På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA*

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

---

2019-02-03

### Missivbrev

Vi är två lärare, Ann-Charlotte Ahlin och Anette Hansson, som vidareutbildar oss till speciallärare på Speciallärarprogrammet med inriktning språk-, skriv- och läsutveckling vid Högskolan Kristianstad. Nu är det vår sista termin och vi ska skriva vårt självständiga arbete. Ämnesvalet för vårt självständiga arbete handlar om hur tidig lästräning med hjälp av en läsinlärningsmetod kan göra elever i förskoleklass läsförberedda inför skolstarten i årskurs 1 samt hur eleverna upplever lästräningen.

I studien kommer totalt 4 elever att få individuell undervisning utifrån en särskild läsinlärningsmetod 3-4 gånger i veckan under cirka 8 veckor där varje tillfälle varar i ungefär 10-15 minuter. Vi riktar oss till dem som ännu inte knäckt läskoden och har i samråd med undervisande lärare valt ut de elever som skulle kunna ha nytta av lästräningen. I studien kommer 4 elever att erbjudas plats, om det är fler som är intresserade kommer lottning att ske. Lästräningstillfällena kommer att planeras noggrant tillsammans med

personalen i klassen så att de passar in i schemat för ordinarie undervisning. Vid ett par lästräningsstillfällen kommer observation att göras och även intervjuer med eleverna mot slutet för att få reda på deras uppfattningar av lästräningen. Det är Ann-Charlotte som kommer att hålla i lästräningen med eleverna och Anette som gör observation och intervjuer. Eleverna kommer att få göra ett bokstavskännedomstest före och efter avslutad lästräningsperiod för att vi ska kunna se hur läsförmågan utvecklats. Enbart våra egna anteckningar kommer att förekomma. Eleverna kommer inte att filmas, fotograferas eller spelas in. Läsinlärningsmetoden heter *Läsklar* och används bl. a. på Dalhemsskolan i Helsingborg, mer information hittar ni här: [www.lararkonsult.se](http://www.lararkonsult.se)

Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer: [www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf)

som bl. a. innebär att:

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Kontakta oss gärna om ni undrar över något!

Namn: XXX XXXX

Namn: XXX XXXX

Tel. XXX

Tel. XXX

Ansvarig lärare/handledare:

Namn: XXX XXXX

Kontaktuppgifter Högskolan Kristianstad

Tel. XXX

## Bilaga 3

### Missivbrev angående ljudinspelning av elevintervju

Hej!

Jag har nu träffat xxx under sex veckor 3-4 gånger i veckan då vi under 10-15 minuter arbetat med *Läsklar*. För mig har det varit spännande och lärorikt att prova materialet tillsammans med xxx. Nu är det snart dags för xxx att säga vad han tycker! Jag kommer att göra en kort intervju (cirka 10-15 minuter) och skulle därför behöva använda mobiltelefonens röstmemo som stöd för mitt minne när jag bearbetar intervjun. Som tidigare informerats kommer materialet enbart att användas för den aktuella studien och det kommer att förstöras när denna är examinerad. Kontakta mig gärna om ni undrar över något!

XXX XXXX

Tel XXX

-----  
-----



# Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att intervjun spelas in med mobiltelefonens röstmemo:

JA

NEJ

Barnets namn.....

Förskola/Skola.....

*Vid gemensam vårdnad måste båda vårdnadshavare underteckna blanketten*

Datum.....

Vårdnadshavare 1

Vårdnadshavare 2

.....

.....

Återlämnas till ..... senast  
den.....

## Bilaga 4

### Observationsprotokoll

#### Observationsschema vid observationstillfälle

Namn	Deltar aktivt (B, M, S, H)	Eleven visar på intresse/ointresse	Behöver upprepade instruktioner.	Lång betänketid	Läraren följer manualen eller gör avvikelser	Sammanfattning
Elev 1						
Elev 2						
Elev 3						
Elev 4						
Sammanfattning/ reflektioner						

Deltar aktivt: B=i början, M= i mitten, S= i slutet, H= hela tiden.

## Bilaga 5

### Intervjuguide för elev

Frågor kring läsinsatsen och materialet

1. Berätta vad det är vi har gjort när vi har träffats? (som stöd visas materialet till de tre olika momenten, samt handalfabetet)
2. Vilket av momenten tycker du var roligast att arbeta med?
3. Vad har du lärt dig? Berätta!

Attitydfrågor till läsning (visuell analog skala, VAS)

4. Hur lätt eller svårt är det att lära sig att läsa, tror du?
5. Hur roligt tycker du att det ska bli att lära sig att läsa?
6. Hur gärna vill du lära dig att läsa?

Frågor angående inkludering/exkludering

7. Hur tycker du det har varit att sitta här själv med mig och träna på bokstäver?
8. Hur hade det varit om ni istället hade varit två eller tre barn som kommit och tränat tillsammans? Varför?

Övrigt

9. Något annat du kommer på som du vill berätta om som handlar om det vi talat om?