



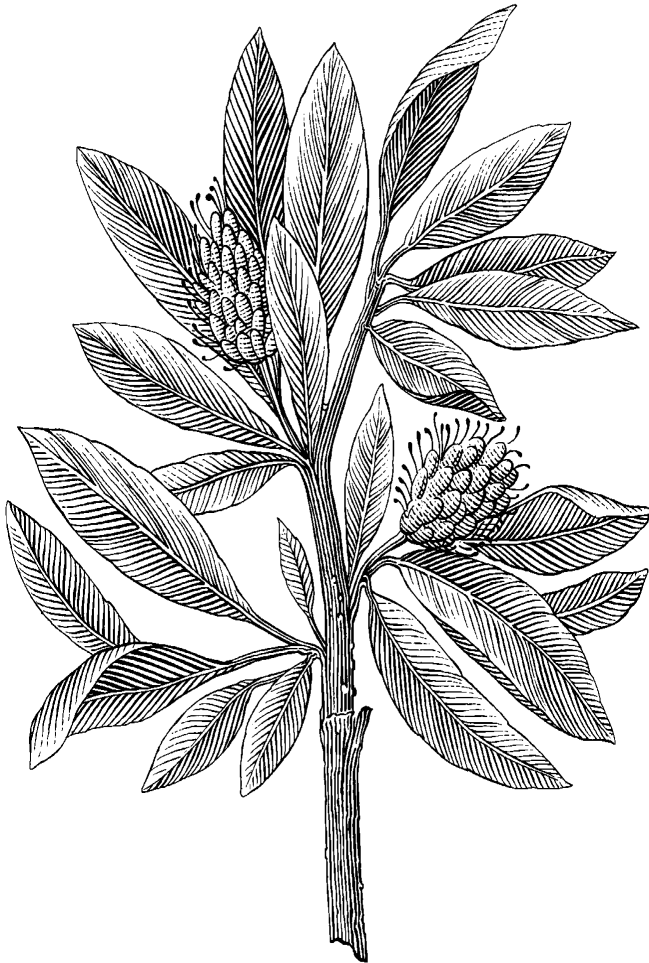
**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

Självständigt arbete i specialpedagog- eller  
speciallärarprogrammet, 15 hp

## Intensivläsning

*En interventionsstudie med WIP intensivprogram*



*Författare:* Sarah Kajén  
Katarina Stuesson  
*Handledare:* John Rack  
*Examinator:* Anna Fouganthine  
*Termin:* HT 18  
*Ämne:* Pedagogik  
*Nivå:* Avancerad  
*Kurskod:* 4PP22E



# Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

## Titel

Intensivläsning

En interventionsstudie med WIP - Wolff intensivprogram

## English title

Intensive Reading

An intervention study with WIP- Wolff intensive program

## Abstrakt

Syftet med denna studie var att ta reda på hur avkodning, stavning och motivation kan påverkas av 6 veckors träning med WIP intensivprogram. WIP är en multikomponent träning där tyngdpunkten ligger på kopplingen mellan fonem-grafem, läsflyt och läsförståelsestrategier. Omfattningen av WIP intensivprogram är 12 veckor men vi ville undersöka vilken effekt det kunde ge efter halva tiden. Studien var en form av ett kvasi-experiment då en grupp fick en särskild lästräningmetod och en annan grupp fick en vanlig lästräning i klassrummet.

Urvalet gjordes genom att samtliga elever i årskurs 3 och 4 på forskarnas egna skolor, fick göra testet Ordkedjor. De elever som hade ett staninevärde mellan 1 - 3 på det testet fick göra ytterligare ett test Lilla Duvan. De elever som låg under den kritiska gränsen, som är 79 poäng för årskurs 3, lottades in i en interventionsgrupp eller en jämförelsegrupp.

Interventionen gjordes en- till- en, 30 min/dag, 4 dagar/vecka under 6 veckor. På grund av tidsbrist fanns bara möjlighet till att ha små grupper, 6 stycken i interventionsgruppen och 6 stycken i jämförelsegruppen. Det fanns en medvetenhet om att det var på gränsen till för ett litet urval.

Studiens empiri samlades in genom både en kvantitativ ansats, en intervention, och en kvalitativ ansats genom semistrukturerade intervjuer.

Resultatet visar på att träningen med WIP under 6 veckor ger liten effekt på elevers avkodnings- och stavningsförmåga. Eleverna i interventionsgruppen var motiverade till att lästräna med metoden. Vid intervjuerna framkom att eleverna var övervägande positivt inställda till metoden.

## Nyckelord

Avkodning, Explicit undervisning, Fonologiskt grundarbete, Interventionsstudie, Intensivträning, Motivation, Upprepad läsning, WIP intensivprogram



## Innehåll

1. INLEDNING	5
2. TEORETISK BAKGRUND	6
2.1 Läsning och skrivning	6
2.1.1 The simple view of Reading	6
2.1.2 Dimensioner i läsutvecklingen	7
2.1.3 Avkodning	8
2.1.4 Läsförståelse	9
2.2 Specialpedagogiska perspektiv	10
2.2.1 Relationellt-kategoriskt perspektiv	10
2.2.2 Inkludering/exkludering	10
2.3 Läs- och skrivsvårigheter	11
2.3.1 Dyslexi	11
2.4 Interventionsstudier kring läsning	12
2.4.1 RTI	13
2.5 Lästräningmetoder	14
2.5.1 Läslisteträning	14
2.5.2 Upprepad läsning	14
2.5.3 Multisensorisk läsinlärning	14
2.5.4 Tyst läsning	15
2.5.5 WIP	15
2.6 Motivation	15
2.6.1 Matteuseffekten	16
2.6.2 Pygmalion-effekten	16
3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	17
4. METOD	18
4.1 Urval	18
4.2 Testinstrument	19
4.2.1 Ordavkodning	19
4.2.2 Stavning	19
4.2.3 Bedömning av läs- och skrivsvårigheter	19
4.3 Procedur	20
4.4 Intervjuer	20
4.5 Databearbetning	20



# Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

4.6 Etiska överväganden	21
4.7 Metodkritik	21
5. RESULTAT	22
5.1 Resultat pre- och posttest	22
5.2 Resultat intervjuer	27
5.3 Resultatsammanfattning	28
6. ANALYS OCH DISKUSSION	29
6.1 Analys och diskussion av intervention	29
6.2 Analys och diskussion av intervjuer	31
6.3 Metoddiskussion	31
6.4 Specialpedagogiska implikationer	33
6.5 Vidare forskning?	33
Referenser	35
Bilaga A Missivbrev till vårdnadshavare	39
Bilaga B Intervjufrågor om läsning och motivation	41
Bilaga C – resultat Lilla Duvan	42



## 1. INLEDNING

Vi lever i ett samhälle som ständigt omges av ord och kraven på god läs och skrivförmåga ökar (Ericson, 2016). All utbildning och arbetslivet förutsätter att alla kan läsa och skriva. Samtidigt vet vi att många är i läs och skrivsvårigheter och att det är den vanligaste funktionsnedsättningen bland elever och vuxna idag (Samuelsson, 2009). För att alla elever ska lyckas är det viktigt att skolan kan möta alla elevers olika förutsättningar. Det är också viktigt att tidigt fånga upp de elever som riskerar att halka efter i sin läs- och skrivutveckling för att motivationen ska bibehållas (Jenner, 2004).

I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 står att läsa att skolan ska ”främja alla elevers utveckling och lärande samt ge en livslång lust att lära” (Skolverket 2011 s.5). Utbildningen ska också anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Om en elev behöver ett särskilt stöd ska det enligt skollagen (2010:800) ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås (SFS, 2010). Stödet bör och kan se olika ut för olika elever.

Torgesen (2007) betonar vikten av tidig kartläggning och tidiga insatser (Tjernberg, 2013). Insatsen bör också vara systematiskt upplagd. Det är bättre att komprimera träningen under en kortare tid istället för att sprida ut den under en längre tid (Gustafsson, 2009). Denna studie syftar därför till att undersöka hur daglig träning med WIP, Wolff intensivträningsprogram, vid 24 tillfällen under en 6 veckorsperiod påverkade elevers avkodnings- och stavningsförmåga.



## 2. TEORETISK BAKGRUND

### 2.1 Läsning och skrivning

Alla elever har rätt till att lära sig att läsa och skriva och det är skolans skyldighet att se till att det uppfylls eftersom förmågan att läsa och skriva påverkar framtida möjligheter att välja utbildning och yrke (Høien & Lundberg, 2013; Elbro, 2004). En viktig nyckelkomponent i processen är att eleven har ett stort ordförråd eftersom det finns ett samband mellan det talade och skrivna språket (Kamhi & Catts, 2011). Trots att människan föds med förmågan att kommunicera ser ordförrådet olika ut beroende på varierande omständigheter i uppväxtmiljön (a.a.).

Läsa och skriva är komplicerade processer som kräver mycket träning "time on task" och stor kognitiv förmåga, där tankar och erfarenheter ska förmedlas med rättstavade ord, rätta meningar, avsnitt och text (Høien & Lundberg, 2013; Kamhi & Catts, 2011). Begreppet "time on task" betyder att desto mer tid som läggs på läsning desto bättre läsare blir det (Jacobson, 2006). För att alla elever ska utveckla en god läs och skrivförmåga krävs det även att pedagogen bedriver en skicklig undervisning som bygger på breda ämneskunskaper och didaktisk kompetens (Alatalo, 2016; Tjernberg, 2013). "En pedagogisk struktur med känsla för studentens krav och möjligheter" krävs vilket innebär en pedagogisk miljö som engagerar och motiverar varje elev utifrån sina förutsättningar (Tjernberg, 2013, s. 139). Det betyder att pedagogen bör använda olika metoder och arbetssätt i undervisningen (a.a.).

För att en elev ska kunna stava ett ord korrekt måste denne uppfatta de enskilda språkljuden i ordet, koppla dessa språkljud till rätt bokstavstecken, för att sedan göra en analys och syntes av språkljuden så att eleven kan skriva ordet. En elev som har svårt att uppfatta språkljuden måste först bli säker på de olika språkljuden och kunna urskilja dem ur ord (Carlström, 2010).

"Specialläraren besitter viktig kunskap om barns och elevers språk-, skriv- och läsutveckling och därtill relaterade svårigheter, en kunskap som är viktig för alla i kraft av att den gäller såväl elevernas läverkyg som lärarnas undervisningsverktyg" (Byström & Bruce 2018, s. 23). I samarbete med klassläraren ska specialläraren vägleda och ge eleven en stödjande struktur, scaffolding, som gör att eleven vill fortsätta framåt (Taube, 2013; Alatalo, 2016). Motivationen kan öka om arbetet läggs på lagom nivå men även aningen utmanade. Det stämmer överens med Vygotskys proximala utvecklingsnivå. Genom att ha lagom höga förväntningar på eleverna och ge dem det stöd de behöver kommer de att utvecklas bäst. Det gäller alla elever (a.a.).

#### 2.1.1 The simple view of Reading

En modell som förklarar läsningen är "The Simple view of Reading" (Gough & Tunmer, 1986). Modellen visar på att Läsa = avkodning x förståelse och att båda delarna är lika viktiga och beroende av varandra (a.a.). Avkodningen är den tekniska biten då grafem ska kopplas till fonem och fås ihop till morfem. Förståelsen handlar om läsarens språkförståelse, vilket ordförråd som finns, och vilken semantisk, syntaktisk och pragmatisk förmåga som läsaren har (Høien & Lundberg, 2013). "The Simple view

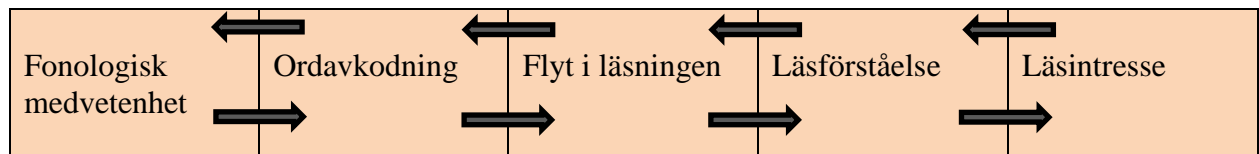
of Reading” är en formel som varje pedagog ska ha god kunskap om och om det blir läs och skrivsvårigheter bör pedagogen kunna avgöra om det beror på avkodningen eller förståelsen eller är en kombination av båda delarna. Dalby (1992) har vidareutvecklat formen The Simple view of Reading till att även innehålla motivation,

Läsa = avkodning x förståelse x motivation, och menar att alla tre delar är lika viktiga och har lika stor betydelse för att läsning med förståelse ska uppstå (Taube, 2007). Även Alatalo (2016) framhåller att det finns flera andra komponenter som är minst lika viktiga för läsningen, däribland motivation men också mängden lästräning.

## 2.1.2 Dimensioner i läsutvecklingen

En god läsutveckling vilar på fem dimensioner (Lundberg & Herrlin, 2004). Grunden är en fonologisk medvetenhet som är en av pelarna i den språkliga medvetenheten.

- fonologisk medvetenhet
- ordavkodning
- flyt i läsningen
- läsförståelse
- läsintresse



Figur 2.1. Läsningens fem dimensioner (Lundberg & Herrlin, 2014). De mest grundläggande förutsättningarna för läsning finns längst till vänster.

Det finns ett samspel mellan läsningens olika sidor. En god fonologisk medvetenhet gynnar ordavkodningen och en god avkodning påverkar den fonologiska medvetenheten men också läsflytet positivt. Ett bra läsflyt underlättar ordavkodningen och det har också en positiv inverkan på läsförståelsen samtidigt som en god läsförståelse bidrar till ett bättre läsflyt. God läsförståelse är en förutsättning för ett positivt läsintresse och läsintresset bidrar också till att förståelsen blir bättre (Lundberg & Herrlin 2004).

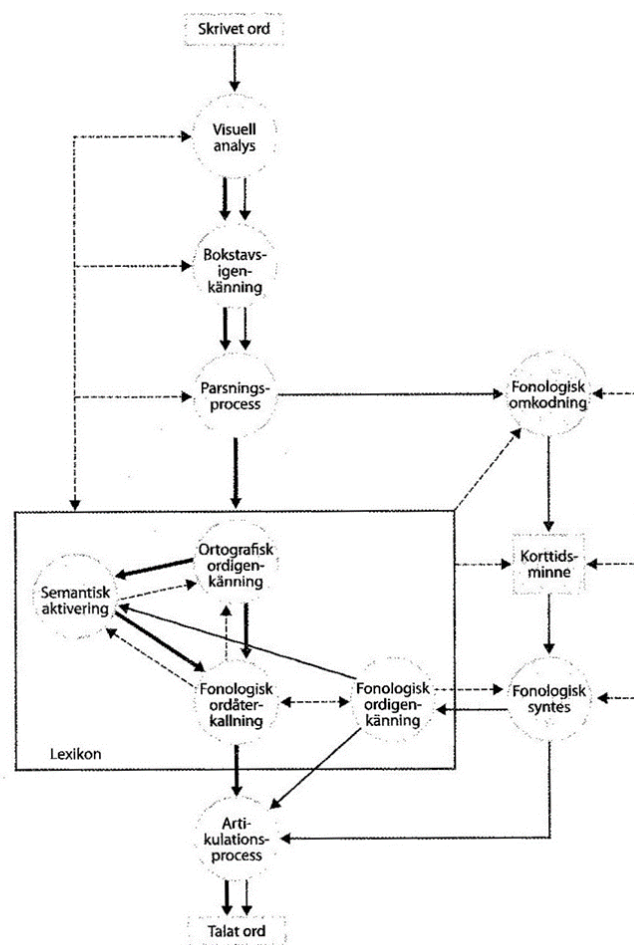
Den språkliga medvetenheten kan delas i olika nivåer - pragmatisk, semantisk, syntaktisk, morfologisk och fonologisk medvetenhet. Att vara språkligt medveten betyder att alla delar finns med och då är eleven läsförberedd enligt Alatalo (2011). Lundberg (1984) förklarar språklig medvetenhet som att eleven kan växla perspektiv från innehållssida till ordets form (Alatalo, 2016).

Läsutvecklingen kan delas in i olika stadier eller faser även om alla inte följer den exakt eftersom barn är olika (Høien & Lundberg, 2013; Ehri, 2005). Det börjar tidigt med pseudoläsningen då nyfikna barn läser Coca-cola på läskburken eller låtsasläser i en bok, de läser kontexten. De kan läsa sitt namn, som en kontextbunden ordbild, utan att

kunna några bokstäver. Ehri (2005) kallar denna fas för pre-alphabetic. I steg nummer två kommer den logografiska läsningen (partial-alphabetic) då barnet läser fler ordbilder men är inte lika kontextberoende. Ehri (2005) betonar att ett litet barn trots att de inte knäckt den alfabetiska koden, kan dra nytta av de bokstäver de kan vilket bli ett ytterligare stöd i ordigenkänningen. Först när förståelsen för sambandet mellan grafem och fonem kommer och barnet genom syntes få ihop fonem till morfem kan helt nya ord läsas. Då har det lilla barnet knäckt koden och nått tredje fasen, den alfabetisk-fonemiska läsningen (full-alphabetic). Den fjärde och sista fasen, ortografisk-morfemiska (consolidated-alphabetic) innebär att avkodningen är automatiserad och barnet läser med flyt och inlevelse. Efter en del träning kommer en god läsförståelse och här kan undervisning i stavning ske (a.a.).

## 2.1.3 Avkodning

Avkodning är en avgörande del för att läsning ska uppstå (Gough & Tunmer, 1986). För att klara utmaningen att få alla elever att kunna läsa och skriva bör fokus i undervisningen ligga på ordavkodning (Elbro, 2004). En automatiserad ordavkodning innebär att eleven läser och förstår ordet snabbt och kognitiva resurser kan läggas på förståelsen (Stanovich, 1986; Lundberg & Herrlin, 2004).



Figur 2.2. Avkodningsmodell (Høien & Lundberg, 2013)

Modellen visar två olika vägar för ordavkodning, den direkta -ortografiska vägen eller den indirekta -fonemiska vägen. Att kunna skapa ett inre lexikon är viktigt i processen





eftersom det lagrar ord, det vill säga vad de betyder, hur de stavas och hur de uttalas (Høien & Lundberg, 2013). En läsare som avkodar enligt den direkta vägen är den vana läsaren som är i det ortografisk-morfemiska stadiet, som får en visuell bild av ordet och direkt kan koppla det till ett ord i det inre lexikonet, långtidsminnet. Eleven kan med fördel växla mellan dessa vägar vid behov. En elev som precis börjat lära sig läsa och befinner sig i alfabetisk-fonologiska stadiet, går den indirekta vägen. Eleven tittar på varje bokstav och försöker översätta det till ett ljud i lexikonet. Därefter ska en fonologisk process göras med omkodning och syntes och ordet känns igen. Denna väg är mödosam för arbetsminnet och det är här det kan bli svårigheter för vissa elever (Frank & Herrlin, 2016).

I läsforskningen finns olika förespråkare för hur läsinlärning görs på bästa sätt. Å ena sidan betonas avkodningens betydelse för läsningen och metoden Phonics, Bottom up eller the Simple view of Reading. Eleverna behöver få hjälp med att avkoda bokstäver till ljud genom explicit undervisning (Gustafson & Fält, Svensson, Tjus, Heimann, 2011). Å andra sidan finns Whole language, Top down, alltså barnen läser ordbilder och gissar sig fram med hjälp av kontexten. Senare forskning visar att en kombination av dessa metoder är mest framgångsrik eftersom elever är olika och alla svarar inte på Bottom-up (a.a.).

## 2.1.4 Läsförståelse

För att utveckla en god läsförståelse krävs många kompetenser (Høien & Lundberg, 2013). Dels är en automatiserad ordavkodning helt nödvändig men även en syntaktisk och semantisk medvetenhet krävs. Semantisk förmåga betyder att läsaren kan avgöra hur två meningar skiljer sig från varandra och kan förstå att samma ord kan ha olika betydelser. Det bygger i sin tur på att läsaren har en god begreppsförståelse. Ju större ordförråd desto bättre läsförståelse. Finns det bakgrundskunskaper och tidigare erfarenheter gynnar det också läsförståelsen då inferenser och reflektioner kan göras. Läsarens arbetsminne, uppmärksamhet och koncentration är andra faktorer som kan påverka läsförståelsen (a.a.). Mats Myrberg förklarar att utvecklingen av läsförståelsen följer tre steg (Westlund, 2009). Talspråksplattformen är det första steget och sker på förskolan. Här byggs ordförrådet upp och barnet lär sig nya ord och förstår hur de kan användas. Vid skolstart kommer barnet in i Kodknäckarfasen. Här lär sig barnet att läsa och ökar sin semantiska förmåga. Den sista fasen kallas för Förståelseprocessen och beroende på barnets bakgrundskunskaper, ordförråd, syntaktiska och semantiska förmåga påverkas läsförståelsen i olika grad (a.a.). En skicklig läsare läser orden snabbt och förstår dess innebörd med ett ögonkast "sightwords" vilket underlättar för förståelsen av texten (Ehri, 2005)

Läsförståelsen kan tränas genom att pedagogen ger explicit undervisning i läsförståelsestrategier (Westlund, 2009). Genom att lyssna på högläsning utvecklar barnet sitt ordförråd, skapa inre bilder, få förståelse för hur en berättelse är uppbyggd, höra tydligt uttal och möjlighet att prata om det lästa. Det ger läsglädje och gynnar läsförståelsen (Tjernberg, 2016). Ett samspel mellan läsaren och texten sker om de metaspråkliga funktionerna används på rätt sätt. Läsaren använder då olika strategier för olika texter (Carlström, 2010).

## 2.2 Specialpedagogiska perspektiv

### 2.2.1 Relationellt-kategoriskt perspektiv

Elever hamnar i läs- och skrivsvårigheter och det gäller för pedagoger att ta på sig rätt glasögon för att ge rätt särskilt stöd. Persson (1998) beskriver de två olika sidorna som det relationella och det kategoriska perspektivet som står mot varandra men som ändå inte behöver utesluta varandra (Tinglev, 2014). Det relationella utgår ifrån det sociala perspektivet där svårigheter uppstår i mötet eller i lärmiljön. Eleven är *i* svårigheter. De specialpedagogiska åtgärderna blir ett gemensamt ansvar för elev, klasslärare och speciallärare där lärmiljön studeras. Det kategoriska perspektivet utgår ifrån det medicinska och psykologiska perspektivet och problematiken förläggs till eleven. Det är elever *med* svårigheter och stödet blir en uppgift enbart för specialläraren (a.a.). Flera forskningsrapporter visar på att det kategoriska perspektivet av tradition har varit det dominerande genom tiderna trots att det relationella perspektivet har genomsyrat forskningen på senare år (Tinglev, 2014). Fortfarande ser skolorna oftast svårigheterna hos barnet och inte i miljön. Det gäller att kunna göra ett perspektivbyte, en intersubjektiv vändning (Von Wright, 2001). Det betyder att pedagogen växelvis kan inta elevens perspektiv och sitt egna perspektiv. De mellanmännsliga relationerna påverkar hur vi ser på oss själva och varandra (a.a.). För att skapa en gemensam förståelse krävs en relation mellan parterna (Røkenes & Hanssen, 2016). Alla människor föds med en grundläggande förmåga att kunna kommunicera och kommunikationsförmågan utvecklas när människor interagerar med andra. Därför är den språkliga utvecklingen en viktig resurs för att bli en kommunicerande människa. I skolans praktik handlar det om relationen mellan pedagog-elev, pedagog-förälder eller pedagog-pedagog (a.a.).

### 2.2.2 Inkludering/exkludering

“Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning under lärarens ledning, såväl i helklass som enskilt. Lärarna ska sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i olika former” (Lgr 11:2.2; Lgr 11:13).

Skolan har ett uppdrag att möta alla elever efter deras olika förutsättningar och behov (Skolverket, 2011). Det kan upplevas som ett dilemma då skolan å ena sidan ska följa det men ändå har kunskapskrav att uppnå vid en viss tidpunkt. Claes Nilholm (2013) menar att en rumsligt inkluderad elev kan känna sig exkluderad om inte uppgifterna anpassas på rätt nivå. Då skolan ska vara en skola för alla bör olikheter ses som en tillgång och undervisningen anpassas så att alla elever ska finna en “vi-känsla”. Ordet inkludering finns inte i skolans styrdokument och Nilholm (2013) menar att inkludering bygger på elevens känsla av delaktighet. Enligt Nilholm (2013) finns olika slags inkludering, den gemenskapsorienterade då eleven känner ett sammanhang socialt och pedagogiskt, den individorienterade och den placeringsorienterade. Nilholm (2013) betonar att elevernas grad av inflytande och engagemang påverkar inkluderingen.

Känslan av sammanhang, KASAM<sup>1</sup>, kan vara avgörande för elevens vidare utveckling. KASAM består av tre delar, hanterbarhet, begriplighet och meningsfullhet. Balansen mellan delarna påverkar hur eleven hanterar de svårigheter den befinner sig i (Antonovsky, 2005).

## 2.3 Läs- och skrivsvårigheter

Specifika läs- och skrivsvårigheter tillhör de vanligaste skolrelaterade inlärningssvårigheterna hos barn och ungdomar idag (Mayer & Motsch, 2015). Studier visar på att dessa i sin tur kan påverka elevens självbild när eleven upplever återkommande misslyckanden (Taube, 2013).

För att elever inte ska hamna i läs och skrivsvårigheter krävs ett fonologiskt grundarbete. Det behövs explicit undervisning i läs och skrivinläring, mycket träning och multisensorisk stimulering (Høien & Lundberg, 2013). Med tidig identifiering och tidiga insatser kan läs och skrivsvårigheter minimeras (Kamhi & Catts, 2011). För att läsning ska uppstå måste både avkodning och förståelse finnas med.

Elever med avkodningsproblem är beroende av yttre ledtrådar. De försöker ofta hålla ett högre tempo när de läser än vad de klarar av och utvecklar därför många gånger en ungefär-läsning, där de försöker ta sig igenom just den mening de har framför sig. Detta leder till att eleven får en otillräcklig översikt över läsmaterialet och läsförståelsen blir lidande. En svag läsförståelse kan vara orsak till att avkodningen inte är tillräckligt automatiserad (Taube, 2013). Om en läsare måste stanna upp vid många ord bryts förståelsen (Ehri, 2005). Det finns forskning som pekar på att det ofta är fonologiska problem hos elever med läs och skrivsvårigheter och därför har de flesta studier handlat om det (Gustafsson et.al. 2011). Genom att träna på kopplingen mellan fonem och grafem så att den automatiseras och genom undervisning i språklig medvetenhet gynnas elever med risk för läs och skrivsvårigheter (SBU, 2014).

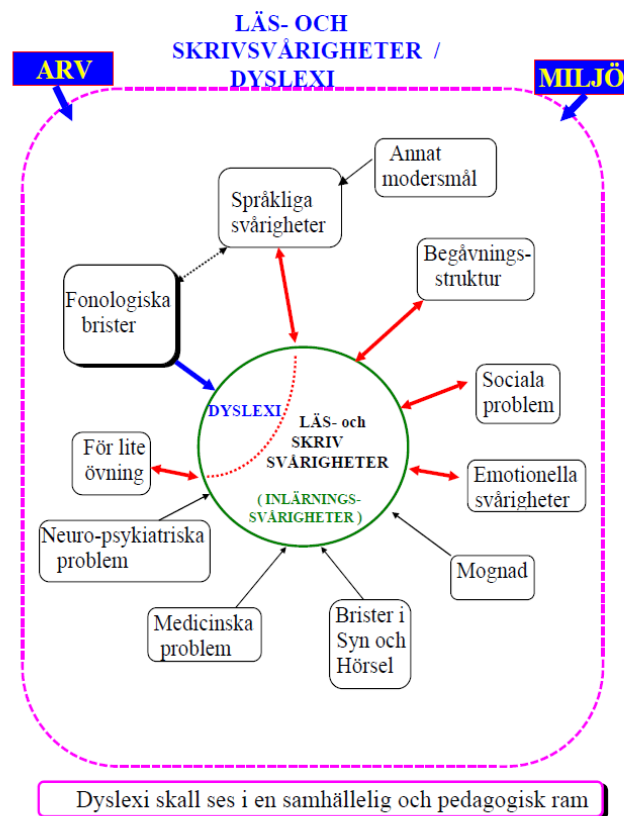
### 2.3.1 Dyslexi

Dyslexi är specifika läs- och skrivsvårigheter och ungefär 5–8 % av Sveriges befolkning har dyslexi (SBU, 2014). En definition av dyslexi är “en ihållande störning av kodning av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet” (Høien & Lundberg 2013, s.21).

Jacobson (2005) menar att läs- och skrivsvårigheter kan ha olika orsaker och dyslexi är en av dem. I modellen nedan förklaras dess orsaker och deras samband.

---

<sup>1</sup> KASAM = En känsla av sammanhang. En salutogenetisk modell av Aaron Antonovsky (2005) som fokuserar på vilka faktorer som främjar hälsa. <http://www.ka-sam.se/>



Christer Jacobson, 2005

Figur 2.3. Orsaker till läs- och skrivsvårigheter/Dyslexi (Jacobsson, 2005)

Möjliga faktorer till läs- och skrivsvårigheter kan vara fonologiska, språkliga faktorer, begåvning, emotionella och sociala faktorer, mognad, syn- eller hörselnedsättningar, medicinska, neuropsykiatriska faktorer samt för lite övning i läsning. Den yttre cirkeln står för de samhälleliga och pedagogiska faktorer som negativt och ibland positivt kan påverka hur allvarliga läs- och skrivproblem det blir för den enskilde eleven. De skriftspråkliga krav som ställs på en person idag är högre än de krav som ställdes på medborgarna för 50–100 år sedan. Med den pedagogiska faktorn finns det en risk att elever som möts av en bristfällig läs- och skrivundervisning kan uppfatta sig ha läs- och skrivsvårigheter senare i livet. Å andra sidan kan en elev med dyslexi i släkten, med hjälp av god pedagogik i skolstarten förebyggas att senare i livet få läs- och skrivproblem. Faktorerna arv och miljö påverkar alla de andra faktorerna. Fonologiska brister är exempelvis till stor del ärftliga och brister i miljön, såsom skolk, bristande omsorg, kan ses som möjliga orsaker till läs- och skrivsvårigheter (Jacobsson, 2005). Huvudsymtomen för dyslexi är: ingen automatiserad avkodning, svårt att läsa nonsensord, svårt med rättstavning, stor skillnad på läs och hörförståelse, att ärftlighet finns, svårigheterna kvarstår hela livet (Høien & Lundberg, 2013). Här betonas återigen betydelsen av en god avkodning.

## 2.4 Interventionsstudier kring läsning

Interventioner är viktiga för att utveckla teorier om vad som påverkar läsförmågan (Rack & Turner, 2004). En intervention kring läsning har syftet att se vilka effekter en viss träningsmetod har på elever med läs- och skrivsvårigheter. En interventionsstudie



är en form av ett kvasi -experiment då en grupp får en särskild lästräningsmetod och en annan grupp får traditionell lästräning i klassrummet. Det är inte randomiserade grupper det vill säga det är inte slumpmässigt gjorda grupper (Eriksson, Forsberg & Wengström, 2017). Gustafsson (2009) poängterar att en intervention måste vara systematisk upplagd och intensiv. En förebyggande intervention är mer effektiv än en åtgärdande (Torgesen, 2001; Wolff, 2011). Flera studier visar på att en intensiv daglig träning under en begränsad tid ger bättre resultat för elever med läs och skrivsvårigheter än endast en utspridd stödundervisning ett par gånger i veckan (a.a.). En intervention där en varierad träning ges leder till ökad motivation och kan ge ett bättre resultat (Gustafsson et.al, 2011). De flesta forskarna är också överens om att en avgörande komponent i en intervention är utvecklingen av fonologisk medvetenhet och att detta är det mest effektiva när korrelationen mellan fonem och grafem görs explicit (Wolff, 2011; Rack, 2004).

WIP bygger på Ulrika Wolffs (2011) studie RAFT "Reading And Fluency Training based on phoneme awareness" som är en strukturerad läsundervisning med fonemisk medvetenhet som grund för barn med läs- och skrivsvårigheter. När RAFT studien avslutats och de båda grupperna jämfördes, visade det sig att intensivträningen gett betydligt bättre resultat än den traditionella stödundervisningen. Wolff (2011) menar att trots att det är en resurskrävande intervention så lönar den sig i längden eftersom effekten av förbättringen finns kvar 1 år efter avslutad träning. I en studie av Mayer & Motsch (2015) testades om det var möjligt att genomföra en intervention i klassrummet. Pedagogen skulle stötta elever i svårigheter i inkluderande miljöer med hjälp av utbildningsprogram som kunde utföras av den ordinarie klassläraren och inom den vanliga läsundervisningen i åk 1. Den grupp elever som fick en kombination av undervisning i fonologisk medvetenhet och undervisning i ordigenkänning genom grafem-fonemkoppling var den som fick bäst resultat.

## 2.4.1 RTI

RTI står för Response to Intervention och handlar om hur mottaglig en elev är på en pedagogisk insats, en intervention. Genom att utvärdera interventionen kan elevens förmågor, styrkor och svagheter tas tillvara. Tanken är att RTI ska förebygga läs och skrivsvårigheter (Høien & Lundberg, 2013). RTI delar upp i tre nivåer.

Nivå 1 handlar om extra stöd i klassrummet.

Nivå 2 handlar om särskilda åtgärder i liten grupp.

Nivå 3 handlar om särskilda åtgärder parvis eller enskilt.

Ofta används RTI i samband med att fastställa om en elevs läs och skrivsvårigheter är dyslexi eller inte. Om eleven har genomgått en intervention med en systematisk och strukturerad träning och inte fått en positiv utveckling kan det leda till att en dyslexidiagnos lättare kan fastställas. Svårigheterna vid dyslexi är svårare att påverka genom träning, eleven kan vara non-responder, eleven behöver istället kompensatoriska hjälpmedel (a.a.).

## 2.5 Lästräningmetoder

### 2.5.1 Läslisteträning

Rydaholmsmetoden är en träningsmetod där målet är att öka avkodningsförmågan (Pettersson, 2010). Metoden är en enkel en-till-en undervisning men kräver att pedagogen är engagerad och strukturerad. Arbetsgången följer samma struktur varje gång vilket ger en känsla av trygghet. Materialet bygger på läslistor med en, två eller tre bokstäver som läses varje gång, en form av upprepad läsning. Varje tillfälle börjar och slutar med de enklaste listorna med en bokstav som eleverna känner att de kan behärska. Det kan leda till ökad motivation.

Träningen ska göras minst 2 gånger/vecka, ca 10–15 min/gång. Det är korta och intensiva pass. Utvärdering kan göras med eleven efter varje vecka och ett H4 test kan göras några gånger per termin för att synliggöra framstegen för eleven. Träningen kan upprepas under flera perioder. Grundtanken är att avkodningen ska automatiseras vilket är viktigt för läsförmågan.

Wendickmodellen (Wendick, 2018) är en annan läslistemethod som har som syfte är att automatisera avkodningen. Materialet består av läslistor som innehåller fonem, stavelser och nonsensord. Det finns också veckoscheman som fungerar som motivation för eleven och visar på elevens utveckling. Det finns särskilda test för att kunna mäta läshastigheten. Lästräningen är en-till-en-undervisning och bygger på 10–15 min/tillfälle och ska pågå under 4–8 veckor. Läslistorna ska läsas med alla rätt innan man går vidare till nästa lista (Berglund, 2016).

### 2.5.2 Upprepad läsning

Ett sätt att träna läsflyt kan vara genom upprepad läsning, som går ut på att eleven får läsa ett stycke text flera gånger. Läsningen sker tillsammans med någon annan och respons är viktigt. Som ett sätt att motivera eleven till den upprepade läsningen kan ett tävlingsmoment läggas in där läraren noterar antal felläsningar och eleven kontrollerar lästempot genom att ta tid med ett stoppur. Dessa faktorer förs in i ett diagram och i slutdiagrammet kan sedan elevens utveckling följas (Alatalo 2016; Høien & Lundberg 2013; Herrlin & Lundberg, 2005). I WIP (Wolff, 2016) tränas upprepad läsning i syfte att få ett ökat läsflyt. Varje text ska helst inte ta mer än 5 minuter att läsa vid första tillfället, vilket innebär cirka 50 ord/minut. Där räknas också antal felläsningar som görs, för att uppmärksamma eleven på dessa (a.a.). En säker läsare ska märka felläsningar och gå tillbaka i texten för att få en förståelse (Høien & Lundberg, 2013).

### 2.5.3 Multisensorisk läsinlärning

Vid multisensoriskt lärande aktiveras olika delar av hjärnan på samma gång, vilket gör det lättare att förstå och minnas vid inlärning. I undervisningen kopplas tal till visuella tecken, som exempelvis munbilder och sandpappersbokstäver. Metoden bygger på interaktion mellan auditiva, visuella, kinestetiska och taktila modaliteter (Høien & Lundberg, 2013). Fonomix (Löwenbrand Jonsson, 2011) är en multisensorisk metod, som bygger på fonemen och deras grafem. Metoden aktiverar flera av elevens sinnen i arbetet med att befästa kopplingen fonem-grafem. Stor vikt läggs vid hur språkljudet formas i munnen. Metoden visar tydligt på språkljuden, deras uttal och kopplingen till

grafemen och är lämplig för elever som har fonologiska brister (Löwenbrand Jonsson, 2011).

## 2.5.4 Tyst läsning

Tyst läsning är en vanlig undervisningsmetod i skolan, som går ut på att eleverna ges tid att få läsa tyst själva och för de goda läsarna ger detta ett ökat ordförråd och bättre läsflyt och läsförståelse (Alatalo, 2016; Høien & Lundberg, 2013). Alatalo (2016) och Høien och Lundberg (2013) menar dock att för elever med dålig avkodning behöver undervisning i kopplingen grafem-fonem och avkodning ske parallellt med undervisning i läsflyt och läsförståelse och det är inte förrän avkodningen automatiseras som läsflytet utvecklas.

## 2.5.5 WIP

WIP Wolff, 2015) är ett träningsmaterial utformat för elever i åldrarna 9–12 år som är i läs- och skrivsvårigheter. Träningen sker individuellt en- till- en i 12 veckor och ca 30 minuter per dag. WIP är en multikomponent träning, det vill säga den är strukturerad och innehåller många olika delar.

WIP vilar på tre ben:

- strukturerad träning av kopplingen mellan fonem och grafem (ordavkodning och stavning). Träningen görs genom att koppla ihop fonem och bilder på hur munnen ser ut när den säger fonemet. Man arbetar också med minimala par, dvs ord med olika semantisk innebörd och som endast skiljer sig åt med ett fonem ex får-tår-lår-sår.
- övningar för att uppnå läsflyt. Detta tränas genom upprepad läsning för att stärka säkerhet och hastighet. Tid tas vid varje lästillfälle och staplar antecknas i en bok, man antecknar också antal läsfel. Fallande tids-staplar visar att det fungerar.
- övningar för att utveckla god läsförståelse. Detta tränas genom att läraren läser textkort och tillsammans med eleven svarar man på frågor på vad texten har handlat om.

## 2.6 Motivation

Motivationen är helt avgörande för hur mycket en elev läser. Om en elev läser mycket och ofta påverkar det i sin tur motivationen. Elevens self- efficacy, tro på sin egna förmåga ökar. Men om en elev ständigt får misslyckanden i samband med läsning så undviker eleven aktiviteter med läsning (Alatalo, 2016; Elbro, 2006; Taube, 2013). Begreppet motivation kommer från grekiskans movere som betyder röra på sig. Både Jenner (2004) och Gärdenfors (2010) menar att motivation är viktig drivkraft att få elever att 'röra sig' framåt mot ett önskat mål och en lyckad skolgång. Gärdenfors (2010) skiljer på inre och yttre motivation, där den inre motivationen kommer från elevens egna intressen och drivkrafter och den yttre motivationen kommer från skolans betygssystem, föräldrars löften om belöningar eller bestraffningar samt från samhällets förväntningar och krav på kunskap. Vid inre motivation är det aktiviteten i sig som ger tillfredsställelse medan yttre motivation drivs av att aktiviteten leder till något annat värdefullt, som inte är direkt kopplat till aktiviteten (Gärdenfors, 2010).

## 2.6.1 Matteuseffekten

Elever med dåligt läsflyt och automatiseringsbrister har ofta haft brist på mängdträning vilket leder till problem med förståelsen och dessa svårigheter finns oftast kvar under hela skoltiden (Myrberg, 2002). Stanovich (1986) myntade begreppet Matteuseffekten<sup>2</sup> utifrån att de elever i lågstadiet med avkodningsproblem också läser mindre, utvecklar sitt ordförråd långsammare och får en sämre läsförståelse än de elever som är duktiga avkodare. Från de tidiga skolåren och upp i skolåren kommer gapet mellan dessa två grupper att öka. De elever med svårigheter i läsning har tendens att undvika läsning, de väljer lättare texter och ofta saknar dessa elever stöttning hemifrån. Om eleverna blir utan stöd i sin tidiga läsutveckling kommer gapet gentemot de övriga att växa och påverka alla skolämnena (Myrberg, 2002).

Elever med inlärningsvärigheter använder sig ofta av ineffektiva strategier. De har en passiv inlärningsstil ofta utan målinriktad motivation. De har metakognitiva svagheter och misslyckas ofta att välja de rätta strategierna (Taube, 2013). Med bristfälliga strategier möter elever ofta motgångar i den grundläggande läs- och skrivinläringen, vilket leder till nedsatt motivation och passivitet. Svaga läsare har ofta låga förväntningar på sin egen prestation och dålig uthållighet (Taube, 2013). Detta påverkar hela skolarbetet negativt och det blir en ond spiral. Därför är det av största vikt att tidiga insatser sätts in som kan motverka detta (Alatalo, 2016; Høien & Lundberg, 2013).

## 2.6.2 Pygmalion-effekten

Lärarens förväntningar har en central betydelse när det gäller att skapa och upprätthålla elevens motivation. Jenner (2004) använder begreppet Pygmalioneffekten när han beskriver hur förväntningar kan fungera som självuppfyllande profetior, där positiva förväntningar från läraren leder till goda resultat och låga eller negativa förväntningar leder till dåliga resultat. I Tjernbergs (2013) avhandling betonas vikten av att ha en positiv syn på att alla elever kan och vill lära sig. Studien beskriver bland annat lärare som ser det som en utmaning att arbeta med elever som möter hinder i sitt lärande. Vidare beskrivs vikten av att ha ett naturligt förhållningssätt till olikheter och att alla elever ska känna en delaktighet och gemenskap i klassen.

---

<sup>2</sup> Matteuseffekten = Barn som läser bättre än sina jämnåriga läser mer, och blir ännu bättre på att läsa.





## 3. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med studien är att se hur en multikomponent intervention, WIP, kan öka avkodningsförmågan och stavning hos elever med läs- och skrivsvårigheter. Ett annat syfte är att ta reda på om och i så fall hur motivationen kan påverkas av interventionen.

- Vilken effekt ger WIP intensivprogram på avkodning och stavning efter 6 veckor?
- Hur påverkar WIP intensivprogram elevers motivation till läsning?

## 4. METOD

För att stärka studiens reliabilitet, validitet och trovärdighet, användes både den kvantitativa och den kvalitativa ansatsen för att få olika perspektiv, triangulering (Dahmström, 2016; Eriksson et.al, 2017). Den kvantitativa och positivistiska ansatsen, var ett statistiskt experiment, en intervention. Syftet med interventionen var att se om en viss åtgärd som sattes in gav någon effekt och ledde till en förbättring av avkodningen (Dahmström, 2011). Interventionen innehöll 24 träningstillfällen för alla deltagare.

Studien hade en experimentgrupp och en jämförelsegrupp. Eftersom det inte var möjligt med randomisering av eleverna som skulle delta i kontrollgruppen hade vi en jämförelsegrupp, studien har därmed en kvasi-experimentell design (Eriksson et.al 2017).

Studiens empiri samlades även in med hjälp av kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Det betyder att studien även hade en induktiv ansats eftersom intervjuerna gjordes för att ta reda på elevernas upplevelse av läsning. Forskarna tolkade sedan den information som kom fram (a.a.).

Intervjuerna skedde enskilt både före och efter interventionen. Metoden med intervjuer är särskilt motiverat när syftet är att få reda på upplevelser och känslor hos deltagarna (Dahmström, 2011; Denscombe, 2016). Vår förhoppning var att genom intervjuer få svar på en av frågeställningarna: Hur påverkar WIP intensivprogram elevens motivation till läsning?

### 4.1 Urval

Studien gjordes i årskurs 3–4 på två olika F-6 skolor i två olika kommuner. Skolorna valdes utifrån att de var tillgängliga för forskarna och både elever och klasslärare var positiva till studien vilket Bryman (2011) kallar för ett bekvämlighetsurval.

Innan interventionen fick samtliga elever i årskurs 3 och 4 göra testet Ordkedjor (Jacobsson 2005). De elever som hade stanine<sup>3</sup> 1–3 på det testet fick göra Lilla Duvan (Wolff 2016). De elever som låg under den kritiska gränsen, som är 79 poäng för årskurs 3 och 107 poäng för årskurs 5, lottades antingen i en interventionsgrupp eller en jämförelsegrupp (Se bilaga C). Dessa elever gjorde testen H4 (Jönsson 2010) och DLS stavning (Järpsten & Taube 2013) innan interventionens start. Eleverna i interventionsgruppen informerades om studiens syfte och tillvägagångssätt av sin lärare. Ett missivbrev (bilaga A), i enlighet med de forskningsetiska principer studien följt, skickades hem till de vårdnadshavare vars barn låg under det kritiska värdet på pretesten och de tog därefter ställning till deltagande. Alla elever i interventionsgruppen tackade ja till erbjudandet. Eleverna i jämförelsegruppen fick traditionell

---

<sup>3</sup> Stanineskalan är en niogradig skala som utgår från testets råpoäng. Stanine 1–3 är under genomsnittet, 4–6 är genomsnittet och 7–9 är över genomsnittet.

läsundervisning som vanligt i klassrummet, antingen med eller utan anpassningar. Dessa anpassningar var exempelvis mer tid till vissa uppgifter, möjlighet att få läsa högt, lyssna på text, arbeta i mindre grupp eller ha alternativa verktyg som hjälp.

## 4.2 Testinstrument

### 4.2.1 Ordavkodning

För att mäta elevernas avkodningsförmåga före och efter interventionen användes: Ordkedjor (Jacobson, 2016) samt H4/H5 (Jönsson, 2010). I studien användes olika tester för avkodning för att stärka validiteten och reliabiliteten och för att öka möjligheterna att ställa resultaten mot två normeringar. Det ökar säkerheten i bedömningen (Lundberg & Herrlin, 2004).

Ordkedjor (Jacobsson, 2016) är en snabb gruppsscreening för att bedöma ordavkodningsförmågan eller ordigenkänning vid läsning. I testet ska eleverna med pennstreck markera gränsen mellan tre sammanskrivna ord. Testet består av 120 ordkedjor med en ordlängd mellan 2 till 7 bokstäver och bestående av ordklasserna substantiv, verb, adjektiv och räkneord. Testtiden är endast 2 minuter, vilket är till fördel för motivationen.

H4/H5 är ett individualtest och utvecklades av Rikard Lindahl (1954) och används för att få en överblick av elevernas ordavkodningsförmåga vid högläsning. Testen är normerade på 50- och 60-talet och det finns normer för pojkar och flickor. H4/H5 går snabbt att göra och är relativt lättadministrerat. Testen går ut på att under en minut korrekt avkoda och högläsa så många ord som möjligt. Testledaren registrerar felästa ord och om tid finns även vad fel läsningen blev.

### 4.2.2 Stavning

DLS används för att få en uppfattning om elevens stavningsförmåga av vanligt förekommande ord (Järpsten & Taube, 2013). Delprovet innehåller 30 ord som skrivs efter diktamen. De flesta orden är ljudenligt stavade och endast något enstaka ord prövar ljudstridigt stavade ord. För att underlätta förståelsen av orden dikteras orden i meningar som bildar en berättelse.

### 4.2.3 Bedömning av läs- och skrivsvårigheter

Lilla Duvan (Wolff, 2016) består av fyra delprov. *Självrapport* som innehåller 14 påståenden, 9 påståenden är dyslexirelaterade och 5 speglar intresse och motivation för läsning. *Arbetsminne* som mäter förmågan att hålla presenterade bokstäver i minnet, samtidigt som man utför en annan uppgift. *Ljuden ger ordet* där ett stort antal nonord presenteras radvis tre och tre, där man ska markera det nonord i varje rad som låter som ett riktigt ord när man uttalar det. *Bokstäverna ger ordet*, där ett stort antal nonord och riktiga ord presenteras radvis tre och tre, där uppgiften är att markera det ord som är korrekt stavat i varje rad.

## 4.3 Procedur

Träningen har utgått ifrån WIP - Wolff intensivprogram, som är en multikomponent träning 30 min/dag, 5 dagar/vecka i 12 veckor.

På grund av tidsbrist var tanken först att helt plocka bort delen med läsförståelse och läsförståelsestrategier. Men efter mailkontakt med Ulrika Wolff<sup>4</sup> så ändrade vi oss. Hennes rekommendation var att försöka ta med läsförståelsen vilket vi också gjorde. Syftet med vår studie var att ta reda på vad som händer med avkodningen redan efter 6 veckor. Tyngdpunkten låg på kopplingen mellan fonem-grafem och läsflyt genom upprepad läsning. Den upprepade läsningen varvades med skrivövningar och munmotoriska övningar. Ibland var det spel exempelvis "vokalspel".

Eleverna i experimentgruppen fick en-till-en undervisning 30 min/dag 4 dagar under sex veckor, alltså totalt 24 tillfällen. Det var två pedagoger som ansvarade för varsin interventionsgrupp.

Undervisningen har skett i en trygg och välkänd miljö för eleven. Det har varit en fördel att det redan funnits en relation mellan forskare och elev och klasslärare då det har krävts ett nära samarbete under interventionen. Å andra sidan får det inte uppstå ett maktförhållande där eleven känner sig tvingad till att delta i interventionen. Hänsyn har tagits till hur schemat sett ut, ingen träning har skett exempelvis på idrott eller slöjd eftersom det kan påverka elevens motivation och känsla av exkludering.

Efter interventionen har post-tester gjorts på experimentgruppen och jämförelsegruppen och det är samma som pre-testerna, DLS, Ordkedjor och H4.

## 4.4 Intervjuer

De kvalitativa intervjuerna genomfördes enskilt före och efter interventionen. Fördelen med enskilda intervjuer är att det blir en förstahandskälla (Denscombe, 2016). Semistrukturerade intervjuer bygger på öppna frågor där den intervjuade får berätta om sina synpunkter. När det är intervjuer med barn måste frågorna vara av den karaktären att det inte uppstår några tolkningssvårigheter, om exempelvis svåra begrepp används måste dessa förklaras så att den intervjuade förstår frågan (a.a.). I vår studie användes fyra frågor om läsning och motivation innan interventionen och sex frågor efteråt (bilaga B). De fyra första frågorna var samma vid båda intervjutillfällena men de två sista frågorna handlade om hur eleverna hade upplevt lästräningen.

## 4.5 Databearbetning

Alla resultat på pre-och posttester samlades in och registrerades på individnivå i en tabell. För att åskådliggöra resultatet tydligt gjordes stapeldiagram på varje testresultat. Där visas respektive elevs resultat före och efter interventionen. Syftet med de

---

<sup>4</sup> Ulrika Wolff, mailkontakt 29 mars 2018, [ulrika.wolff@ped.gu.se](mailto:ulrika.wolff@ped.gu.se)



semistrukturerade intervjuerna var att få reda på elevernas upplevelser av läsning. Intervjuerna spelades in och finns beskrivna i löpande text.

## 4.6 Etiska överväganden

I alla studier bör forskaren hålla sig till de forskningsetiska principer som finns, det vill säga informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017). När det gäller barn under 15 år, som i denna studie, är det extra viktigt. Vår studie granskades därför av Etikkommitén Sydost Dnr: EPK 484–2018 och hänsyn togs till de rekommendationer som gavs. Rektor ska alltid informeras och ge sitt godkännande till studier vilket också gjordes i detta fall. Information gavs muntligt till eleven och läraren och en skriftlig informationsblankett skickades hem och skrevs under av elevernas vårdnadshavare. Alla var väl medvetna om studiens syfte, vad som skulle göras och hur studiens resultat skulle redovisas. Eleven var informerad om att hen när som helst fick fråga om eller avbryta studien, både vad gäller interventionen och intervjun. Det får inte uppstå ett beroendeförhållande mellan forskare och deltagare (Dahmström, 2011).

## 4.7 Metodkritik

Studien använder sig både av kvalitativa och kvantitativa metoder (Dahmström, 2016; Eriksson et.al, 2017). Risken med den kvalitativa metoden med intervjuer, är att forskaren inte blir helt objektiv. Den bygger helt på forskarens tolkning vilket kan påverka reliabiliteten (Denscombe, 2016). Men å andra sidan kommer forskaren närmare elevens verklighet och det är en förstahandskälla vilket höjer reliabiliteten (Fangen & Sellerberg, 2013). Ett experiment i form av en intervention är en kvantitativ metod. Gustafsson (2009) förklarar att det finns en viss svårighet med interventioner eftersom elevernas läsförmåga inte är helt identiska från början och det är många faktorer som påverkar läsförmågan. Interventionen sker i en mångfacetterad kontext där det blir svårt att kontrollera för alla påverkansfaktorer. Att en elev får extra mycket uppmärksamhet under en period kan påverka hur läsförmågan utvecklas (Gustafsson et.al. 2011). Pygmalion-effekten kan komma att påverka (Rack & Turner, 2004). En lösning för att kontrollera effekten av en intervention är att låta flera grupper ha samma intervention (a.a.). En risk med att göra pre- och posttest så nära inpå varandra som 6 veckor är att minneseffekten samt att eleverna andra gången vet hur testet går till kan påverka resultatet (Jacobson, 2016).

## 5. RESULTAT

I studien deltog sammanlagt 12 elever i årskurs 3–4. Interventionsgruppen bestod av 6 elever och jämförelsegruppen av 6 elever.

Resultatet av pre- och post-testerna redovisas utifrån forskningsfrågorna. Elevernas individuella resultat redovisas i diagram. Gruppresultatet redovisas i tabeller med medelvärde. Interventionsgruppens intervju svar redovisas i löpande text.

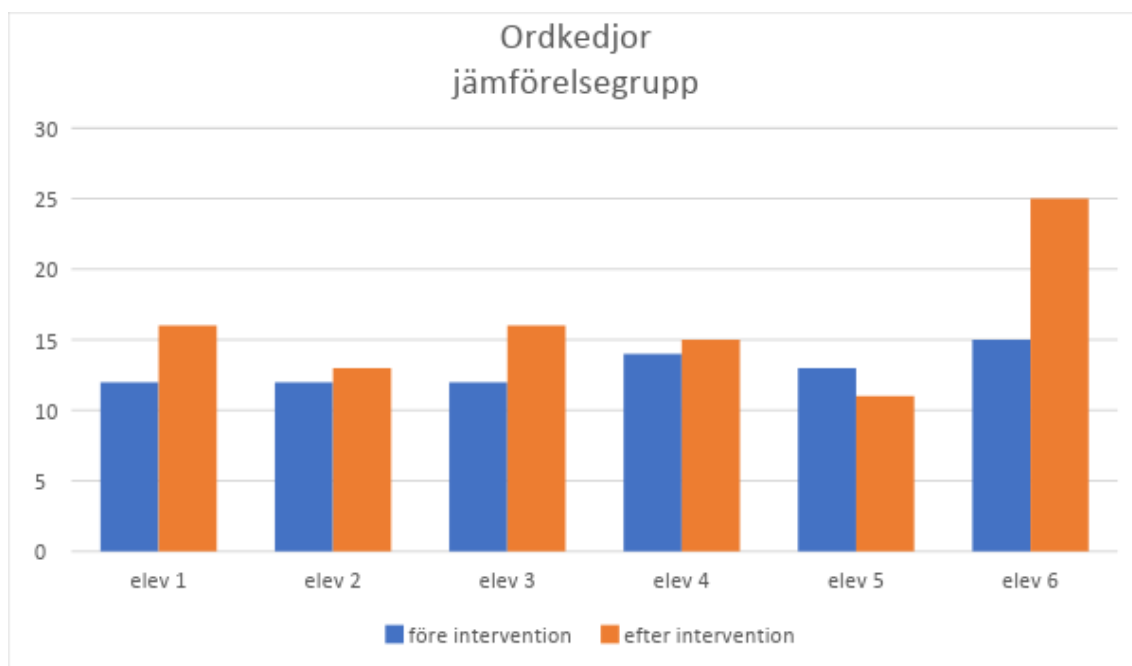
### 5.1 Resultat pre- och posttest

#### Ordkedjor

Medelvärde för åk 3–4 är 26,6. Dessa medelvärden kan relateras till värdena nedanför.

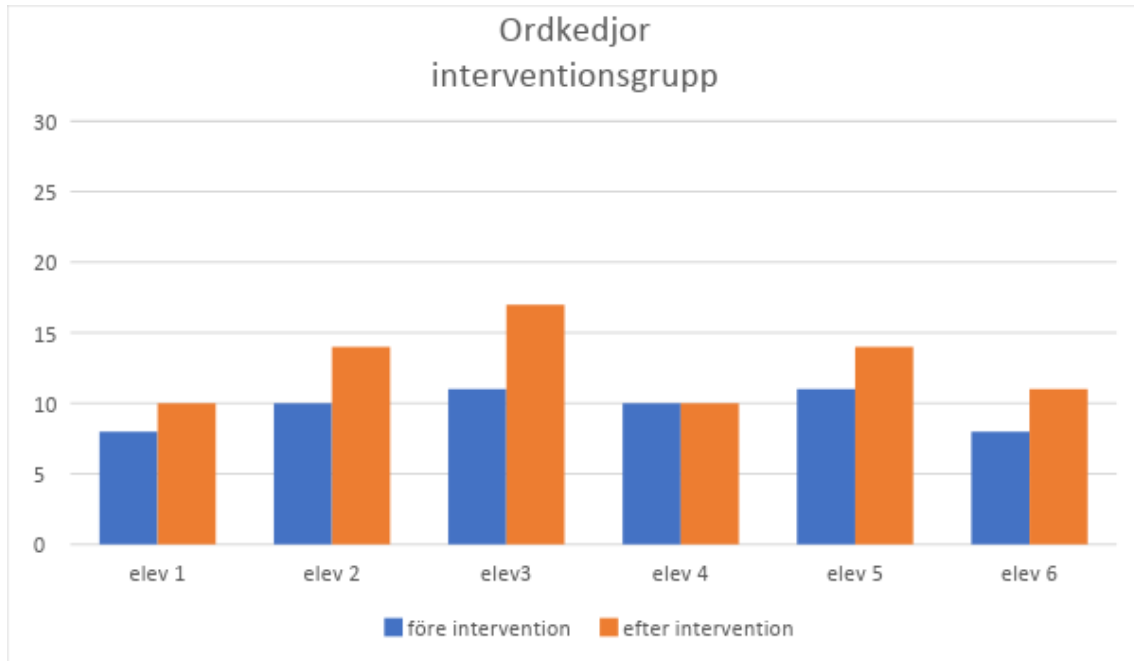
	Interventionsgrupp medel	Standard- avvikelse	Jämförelsegrupp medel	Standard- avvikelse
Före	9,66	1,24	13	1,54
Efter	11,25	1,63	16	4,39
Förändring	+1,59		+3	

Tabell 5.1. Medelvärde på testet Ordkedjor före och efter interventionen för interventions- och jämförelsegruppen. Resultaten presenteras på grupp nivå.



Figur 5.1. Resultat på testet Ordkedjor för eleverna i jämförelsegruppen. Resultatet presenteras på individnivå.

Genomsnittligt har gruppen ökat resultatet med 3 poäng. En elev har den största ökningen med 10 poäng, två elever har ökat 1 poäng, två elever har ökat med 4 poäng och en elev har minskat sitt resultat med 2 poäng före och efter interventionen.



Figur 5.2. Resultat på testet Ordkedjor för eleverna i interventionsgruppen. Resultatet presenteras på individnivå.

Genomsnittligt har gruppen ökat resultat med 1,5 poäng. En elev har den största ökningen med 6 poäng, tre elever har ökat med 4 poäng, en elev har ökat med 2 poäng och en elev har samma poäng före och efter interventionen.

På testet Ordkedjor (Jacobson, 2006) hade jämförelsegruppen vid testtillfälle 1 ett medelvärde på 9,6 ordkedjor och vid testtillfälle 2 var medelvärdet 12,8 ordkedjor. Detta innebär en positiv förändring på 3 ordkedjor. Interventionsgruppen hade vid testtillfälle 1 ett medelvärde på 9,66 ordkedjor och vid testtillfälle 2 ett medelvärde på 11,25 ordkedjor. Detta ger en positiv förändring på 1,54 ordkedjor. Jämförelsegruppen har ökat mer än vad interventionsgruppen har gjort.

#### H4

Det kritiska gränsvärdet för H4 enligt BRAVKOD är 70 för pojkar och 74 för flickor i årskurs 3. Medelvärdet blir då 78 ord för årskurs 3–4 (Jönsson, 2010).

	Interventionsgrupp medel	Jämförelsegrupp medel
Före	54	66
Efter	59	63
Förändring	+5	-3

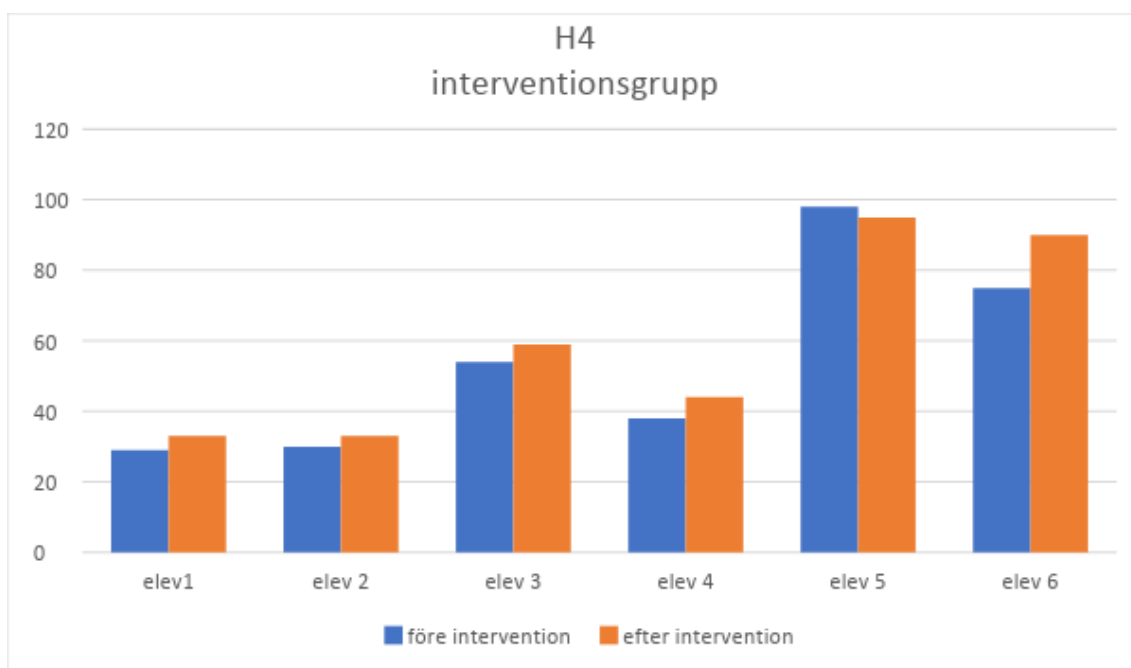
Tabell 5.2. Medelvärde på testet H4 före och efter interventionen för interventions- och jämförelsegruppen. Resultaten presenteras på gruppnivå.



Figur 5.3. Resultat på testet H4 för eleverna i jämförelsegruppen. Resultatet presenteras på individnivå.

Genomsnittligt har gruppen minskat sitt resultat med 3 poäng. Två elever har ökat sina resultat med några ord och fyra elever har minskat sina resultat före och efter interventionen.





Figur 5.4 .Resultat på testet H4 för eleverna i interventionsgruppen. Resultatet presenteras på individnivå.

Genomsnittligt har gruppen ökat resultat med 5 poäng. En elev har ökat sitt resultat med 2 poäng, tre elever har ökat sitt resultat med 1 poäng, och en elev har minskat sitt resultat med 1 poäng.

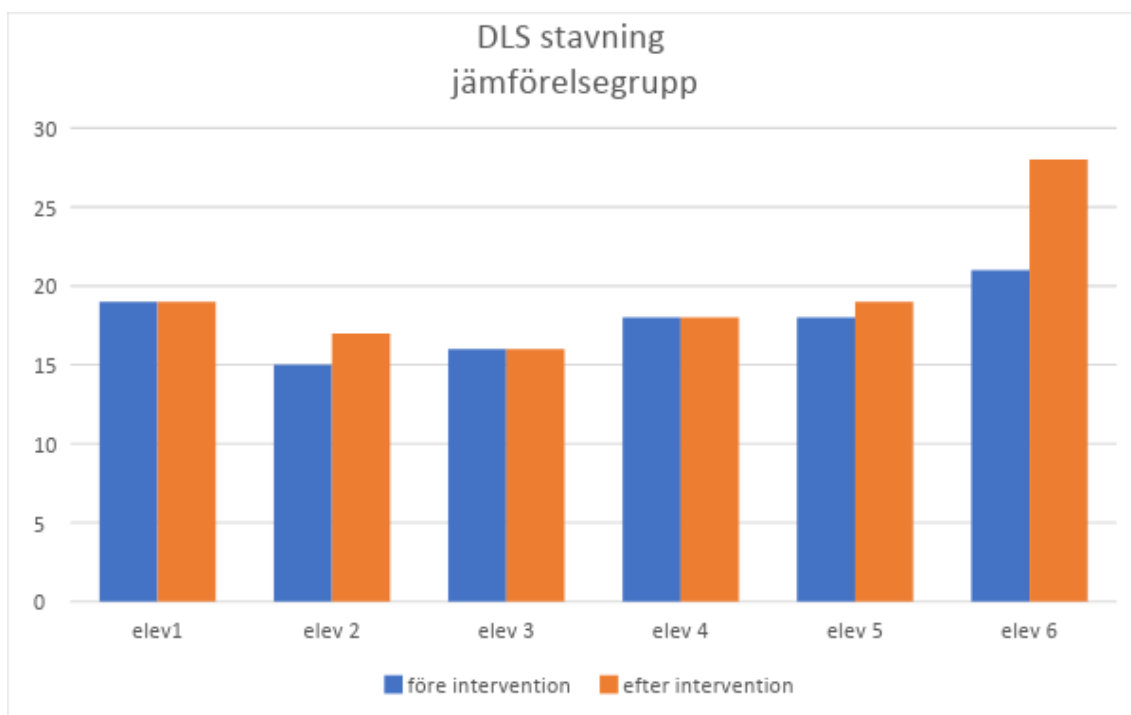
Interventionsgruppen har ökat sitt resultat efter interventionen något mer än vad jämförelsegruppen har ökat sitt resultat i H4 men vi kan inte säga att det är helt tillförlitliga resultat eftersom urvalet är litet. 5 av 6 eleverna i interventionsgruppen har ökat sitt resultat i H4 efter interventionen, jämfört med jämförelsegruppen där 2 av 6 elever har ökat sina resultat.

### DLS-stavning

Medelvärde för åk 3–4 är 20,9. Dessa medelvärden kan relateras till nedanstående värden.

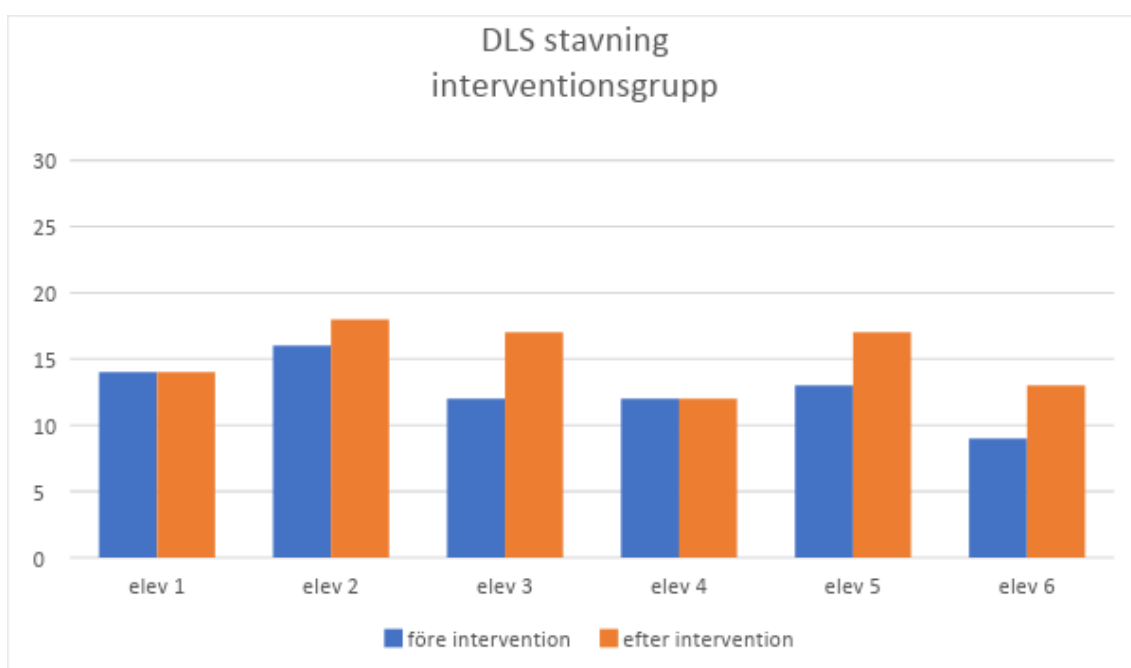
	Interventionsgrupp medel	Standard-avvikelse	Jämförelsegrupp medel	Standard-avvikelse
Före	12,6	2,13	17,8	1,95
Efter	15,2	2,26	19,5	3,94
Förändring	+2,6		+1,7	

Tabell 5.3. Medelvärde på testet DLS stavning före och efter interventionen för interventions- och jämförelsegruppen. Resultaten presenteras på gruppnivå.



Figur 5.5. Resultat på testet DLS stavning för eleverna i jämförelsegruppen. Resultatet presenteras på individnivå.

Genomsnittligt har gruppen ökat resultat med 1,7 poäng. En elev har den största ökningen med 7 poäng, två elever har ökat med något poäng, och tre elever har samma poäng före och efter interventionen.



Figur 5.6. Resultat på testet DLS stavning för eleverna i interventionsgruppen. Resultatet presenteras på individnivå.

Genomsnittligt har gruppen ökat resultat med 2,6 poäng. Tre elever har den största ökningen med 4 poäng var, en elev har ökat 1 poäng, två elever har samma poäng före och efter interventionen.

Interventionsgruppens medelvärde har ökat något mer än jämförelsegruppen. 4 av 6 elever i interventionsgruppen ökade sina resultat efter interventionen, jämfört med jämförelsegruppen där 3 av 6 elever ökade sitt resultat.

## 5.2 Resultat intervjuer

För att få svar på en av våra frågeställningar hur motivationen till läsning kan påverkas av WIP intensivprogram genomfördes semistrukturerade intervjuer. Nedan redovisas en sammanfattning av dessa.

### **Vad tycker du om att läsa? Vad brukar du läsa?**

Bara en av de intervjuade eleverna ansåg att läsning var roligt men ingen av de andra tog helt avstånd från det. Informanterna gav uttryck som "Oftast finns det annat roligt att göra istället", "Det är ganska kul", "Det är lite mittemellan", "Ibland är det roligt om jag inte är för trött". Eleverna läste mest skönlitterära böcker och gav förslag på olika titlar och genrer.

### **När brukar du läsa?**

De flesta läser på kvällarna. Några av dem läser varje dag medan några läser någon gång i veckan. Oftast blir det enbart läsläsning och inget annat. En elev säger att "tiden beror på humöret". Några berättar att de alltid läser själva, några läser aldrig själva utan tillsammans med någon förälder. En elev läser på skyltar när de är ute och åker bil.

### **Tycker du bäst om att läsa tyst eller högt?**

På denna fråga svarar alla att det känns bäst att läsa tyst. Det är både lättare och skönare och förståelsen blir bättre." Det är jobbigt att läsa högt, jag stakar mig ofta." "Jag läser helst tyst för då hör jag vad jag tänker", "Jag tycker att det är skönare att läsa tyst".

### **Hur har det varit att träna under dessa 6 veckor?**

Flera av eleverna tycker att det varit bra. Det har varit skönt att få gå iväg och arbeta själv tillsammans med en vuxen. Det har varit bra variation med olika uppgifter. Någon säger att träningen med upprepad läsning har varit bäst, "nu vågar jag läsa högt i klassrummet". En elev tycker att det ibland har varit lite jobbigt att gå iväg från klassrummet, men att det överlag har varit bra. En elev tycker att det har varit jobbigt att gå ifrån när de har gjort roligare saker i klassrummet. En elev skulle vilja gå iväg och sitta ensam med en lärare hela tiden.

### **Hur tycker du att din läsning har påverkats av lästräningen?**



De flesta upplever att de blivit bättre framförallt på att läsa högt. Någon anser att det inte har blivit någon skillnad, det är fortfarande tråkigt och lite pinsamt att läsa högt. Någon känner att hastigheten har ökat. En elev tycker att den har blivit noggrannare i sin läsning.

## 5.3 Resultatsammanfattning

Studien syftade till att undersöka om elevers avkodning och stavning förbättrades med hjälp av WIP intensivprogram under 6 veckor. Syftet var också att undersöka hur WIP intensivprogram påverkade elevers motivation till läsning.

### Konklusion

- Nästan alla elever i interventionsgruppen har ökat sina resultat på samtliga tester. Jämförelsegruppen ökade också sina resultat därför är det inte möjligt att säga att interventionen var mer effektiv.
- Eftersom det bara var 6 elever i varje grupp är det inte möjligt att använda sig av statistiska test för att jämföra skillnaderna av de båda gruppernas resultat.
- Interventionsgruppen ser ut att ha ökat sina resultat på DLS stavning mer än vad jämförelsegruppen gjorde, men eftersom urvalsgruppen var så liten kan vi inte generalisera resultaten.
- Resultatet visar att träningen med WIP under 6 veckor ger viss effekt på elevers avkodnings- och stavningsförmåga.
- Eleverna i interventionsgruppen var motiverade till att lästräna med metoden.
- Vid intervjuerna framkom att eleverna var övervägande positivt inställda till metoden.

## 6. ANALYS OCH DISKUSSION

Nedanstående analys och diskussion är uppdelad i två delar. Först analyseras och diskuteras interventionen och sedan intervjudelen.

### 6.1 Analys och diskussion av intervention

Syftet med studien var att undersöka om elevers avkodnings- och stavningsförmåga förbättrades genom 6 veckors intensivträning med WIP samt om deras motivation till läsning har blivit förändrat under interventionens gång.

Eftersom testresultatet endast visar på en marginell förbättring för interventionsgruppen i förhållande till jämförelsegruppen, får dessa resultat tolkas med försiktighet. Det betyder dock inte att någon utveckling inte har skett hos interventionsgruppen. Eftersom vi hade ett litet elevunderlag påverkas gruppresultatet av enskilda elevers resultat. En annan reflektion som gjordes var att dagsformen hos eleverna kan ha påverkat resultatet på de olika testerna. Resultaten på H4 och Ordkedjor visar en ökning men det visar inte om avkodningen gått snabbare eller om eleverna bara gjorde färre felläsningar.

Vi hade förväntat oss större skillnader mellan de två grupperna men de uteblivna effekterna berodde förmodligen på för liten urvalsgrupp och att interventionsperioden var för kort och med för få tillfällen. Detta är något vi är väl medvetna om. Resultaten skulle förmodligen bli ett annat om interventionen pågick under 12 veckor såsom Wolff (2015) själv förespråkar.

Interventionen genomfördes under april och maj månad när det var flera lov dagar. Detta innebar att interventionen inte genomfördes varje dag, under 6 veckor, som vi hade tänkt från början. Men å andra sidan uppnåddes målet att eleverna skulle få totalt 24 träningstillfällen och vi hade turen att eleverna höll sig friska.

I vår intervention använde vi oss av WIP som är ett intensivprogram som utförs en-till-en och där eleven fick träna kopplingen mellan fonem-grafem, läsflyt samt läsförståelse. När läsflytet tränas fyller läraren i tiden i staplar och antecknar läsfel. Fallande staplar är ett tecken på att det fungerar. I de fall där lässtaplarna har ökat i tid kan det bero på mindre antal läsfel, att eleven läser texten noggrannare vilket i sin tur resulterar i att det tar mer tid. Høien & Lundberg (2013) menar att ett viktigt steg i läsutvecklingen är att upptäcka felläsningar för att få ökad förståelse.

En intervention med varierad träning, dvs en kombination av fonologisk träning och läsförståelse ger bäst resultat på elevernas läsförmåga och leder till ökad motivation och bättre resultat (Fälth, 2013, Gustavsson et al, 2011). Det stämmer överens med hur vår studie är upplagd, där vi använde oss av en intervention som blandade fonologisk träning med läsflyt- och läsförståelseträning.

För att en elev ska kunna skriva ord med korrekt stavning måste eleven vara helt säker på kopplingen grafem-fonem (Ericson, 2010). Eftersom eleverna i interventionsgruppen har fått strukturerad träning i just kopplingen grafem-fonem, kan det vara en förklaring till att de har blivit säkrare i sin stavningsförmåga och fått bättre resultat på posttesterna.

Avkodning är en av de viktigaste delarna för att läsning ska uppstå enligt flera forskare (Gough & Tunmer 1986; Elbro 2004) och det krävs en automatiserad avkodning för att eleven ska kunna lägga sina kognitiva resurser på förståelsen (Stanovich 1986; Lundberg & Herrlin 2004). Gough & Tunmer (1986) förklarar läsningen med modellen "The Simple view of reading", som är den teoretiska grundtanken i vår studie, där avkodningen tillsammans med läsförståelsen är grunden för att läsning ska kunna uppstå. Elever med dåligt läsflyt och automatiseringsbrister hinner inte med den överinlärning som sker i klassrummet och det leder till problem med förståelsen (Myrberg, 2002), något som Høien & Lundberg (1999), Jacobson (2006) och Elbro (2004) håller med om. Stanovich (1986) skriver om Matteuseffekten där glappet mellan de som är duktiga avkodare och de med avkodningsproblem ökar allt eftersom tiden går om inte eleverna får stöd i sin läsutveckling (Myrberg 2002).

I vår studie har alla elever problem med avkodningen, vilket vi tror kan bero på antingen fonologiska svårigheter hos vissa elever men för de flesta kanske en brist på tillfällen att få överinlära, dvs för lite övning. Det benämner Jacobsson (2006) som "time on task", det vill säga barn som övar för lite läsning och skrivning blir inte heller speciellt bra på detta. Torgesen (2013) påpekar vikten av att insatsen blir intensiv och att den sätts in tidigt för att förebygga att elever senare i livet får läs- och skrivproblem. Insatsen bör komma tidigt (Gustafsson, 2009), vilket stämmer ganska bra in på vår intervention där de flesta eleverna går i åk 3.

Svaga läsare har ofta låga förväntningar på sin egen prestation och dålig uthållighet (Taube, 2013). Detta påverkar hela skolarbetet negativt och det blir en ond spiral. Därför är det av största vikt att tidiga insatser sätts in som kan motverka detta (Alatalo, 2016; Høien & Lundberg, 2013).

Det finns ett samspel mellan läsningens olika sidor. En god fonologisk medvetenhet gynnar ordavkodningen och en god avkodning gynnar i sin tur den fonologiska medvetenheten men också läsflytet. Ett bra läsflyt underlättar ordavkodningen och läsförståelsen samtidigt som en god läsförståelse bidrar till ett bättre läsflyt. En god läsförståelse är en förutsättning för ett positivt läsintresse (Lundberg & Herrlin 2004). Ett positivt läsintresse medför att motivationen för att läsa ökar och driver eleven framåt mot ett önskat mål (Jenner 2004, Gärdenfors 2010). En reflektion som gjordes på de elever som ingick i interventionen, var att de efter interventionen upplevde en utveckling av sin läsning, som i längden kan öka deras motivation till läsning.

Pedagogens förväntningar är viktiga när det gäller att skapa motivation hos eleverna. Jenner (2004) använder begreppet Pygmalioneffekten när han beskriver hur förväntningar kan fungera som självuppfyllande profetior, där positiva förväntningar från läraren leder till goda resultat och låga eller negativa förväntningar leder till dåliga resultat. I Chatarina Tjernbergs (2013) avhandling betonas vikten av att ha en positiv syn på att alla elever kan och vill lära sig, samt vikten av att ha ett naturligt förhållningssätt till olikheter och att alla elever ska känna en delaktighet och gemenskap i klassen. Beroende på hur man ser på det så kan en-till-en-undervisning ses som exkluderande då eleven plockas från gruppen för att träna enskilt med en lärare. En-till-en-undervisning behöver inte vara exkluderande utan ett sätt för eleven att få hjälp med

sina svårigheter att avkoda. På så sätt ökar elevens känsla av delaktighet eftersom uppgifterna anpassas till elevens nivå (Nilholm, 2013).

## 6.2 Analys och diskussion av intervjuer

Intervjuerna visade på att det finns ett samband mellan läsförmåga och motivation. Motivation är en avgörande komponent för att läsning ska uppstå och utvecklas enligt ”The Simple view of Reading” (Gough & Tunmer, 1986; Alatalo, 2016; Taube, 2007). Mycket lästräning ger ökad läsförmåga vilket ökar motivationen och eleven läser mer, Matteuseffekten uppstår (Stanovich, 1986). Flera av eleverna förklarade att de bara läser om de måste. Läsning känns inte särskilt roligt även om en del menar att det inte är så svårt. Eftersom några av dem inte läser så ofta och får lite lästräning påverkas läsförmågan och motivationen minskas. Det blir en negativ spiral och eleverna läser ännu mindre. Det blir en omvänd Matteuseffekt (Stanovich, 1986). Flera studier visar på att dålig läsförmåga kan bero på undermålig undervisning eller för lite lästräning (Alatalo, 2016; Tjernberg, 2013). Tyst läsning föredrar de flesta av de intervjuade eleverna vilket inte var helt oväntat. Flera av dem påpekar att det är skönare att läsa tyst och att förståelsen blir bättre. Men forskning visar att förklaringen till det är att det tar mer energi att läsa högt eftersom mycket energi går åt till att avkoda rätt (Stanovich, 1986; Lundberg & Herrlin, 2004). Vid tyst läsning märks inte felläsningar och ingen kontroll av förståelsen görs vilket kan upplevas skönt för eleven. Kanske betyder det också att läsförståelsen blir lidande då avkodningen inte fungerat säkert i den tysta läsningen (Høien & Lundberg, 2013). Därför behöver undervisningen fokusera mycket på ordavkodning (Elbro, 2004).

Flera av eleverna tyckte att det var bra med interventionen. Det var varierade uppgifter vilket verkade vara motivationshöjande för eleverna. Forskning visar på att olika metoder ska användas eftersom elever är olika och svarar på olika träningsuppgifter (Gustafsson et.al, 2011; Tjernberg, 2013). Att lämna klassrummet för att gå och lästräna kändes bra för alla med viss tveksamhet från en elev. Eleverna upplevde sig inkluderade trots att undervisningen var utanför klassrummet. Det fanns ett gott samarbete mellan forskare och klasslärare så eleven kände att de inte “missade något kul”. Det menar Nilholm (2013) är en avgörande faktor för elevens engagemang och motivation. Återigen betonas KASAM, känslan av sammanhang (Antonovsky, 2005).

Orsaken till att majoriteten hade en positiv upplevelse berodde också på att det redan fanns en viss relation mellan forskare och elev. Det gjorde att det fanns en viss trygghet som gynnade interventionen (Røkenes & Hanssen, 2016). Jenner (2004) betonar att relationer och förhållningssätt är viktiga komponenter i alla sociala sammanhang.

## 6.3 Metoddiskussion

I studien används en hermeneutisk analysmetod, det vill säga försöker tolka elevens upplevelse av läsning genom intervjuer (Eriksson et.al, 2017). Tidigare forskning visar att ju fler elever som kan vara med i en studie desto bättre reliabilitet och en randomisering av interventions- och kontrollgrupp ökar den interna validiteten och öka generaliserbarheten av resultaten (Eriksson et.al, 2017). Det fanns en medvetenhet om att inte kunna ha randomiserade grupper. Likaså att antalet elever i studien var på gränsen till för litet. Det berodde på den begränsade tiden. Men genom användandet av

pre-test och post-test ökades studiens reliabilitet (Denscombe, 2016; Eriksson et.al, 2017). Å andra sidan kunde eleven kanske ha kommit ihåg något från första testet vilket skulle kunna ha påverkat resultatet. För att få en säkrare bedömning använde vi oss av olika tester för att mäta avkodningen (Lundberg & Herrlin, 2004). Om studien hade varit en Multipel fallstudie, där vi hade tittat på varje elevs utveckling istället för hela gruppen, hade vi kanske kunnat läsa ut mer av resultaten.

En fördel var att vi hade två interventionsgrupper vilket kan vara bra för att få reda på effekten av en intervention (Rack & Turner, 2004). Men kanske hade resultatet blivit ännu mer tillförlitligt om det varit samma pedagog för två grupper. Men av tidsbrist var det en omöjlighet. Däremot var det en fördel att det var samma pedagog under hela perioden för respektive interventionsgrupp då det fanns större chans till likvärdig undervisning.

Studien gjordes på våra egna skolor vilket var positivt eftersom det redan fanns en relation mellan forskare och elev men samtidigt fanns en medvetenhet om risken för maktberoende. På grund av den "lilla urvalsgruppen" kan studiens generaliserbarhet diskuteras. Den hade ökat om vi haft fler elever i vår interventionsgrupp.

Intensivläsning med WIP är en metod som är lätt att följa. Metoden innehåller varierade uppgifter vilket studier visar på är motivationshöjande för eleven och kan ge bättre resultat (Gustafsson et.al, 2011). Det gav möjlighet till samtal och diskussion om stavning som kunde ske på ett naturligt och avslappnat sätt. Ett språkutvecklande arbetssätt leder till ökat ordförråd som i sin tur är viktigt för läsförståelsen (Kamhi & Catts, 2011).

WIP är tänkt att göras tidigast från 9 år. En reflektion som gjordes var att övningarna var av olika svårighetsgrad. Vissa övningar upplevdes dock som att de skulle kunna göras i tidigare åldrar exempelvis de munmotoriska övningarna med träning av kopplingen fonem-grafem. Men däremot upplevdes texterna till upprepad läsning som väl långa och ganska svåra för många, vilket gjorde att pedagogerna fick korta ner texterna för vissa elever medan andra tog väldigt lång tid på sig att läsa. Därför var dokumentationen viktig. Varje gång veckans text hade lästs gjordes staplar på hur lång tid det tog att läsa och antal fälläsningar räknades. Allt gjordes i en liten skrivbok och där kunde eleven se tydligt hur det hade gått. Varje vecka fick eleven välja ett klistermärke att dekorera sin framsida med, vilket kan påverka motivationen positivt.

En intervention ger bästa effekt om den innehåller daglig intensiv träning under en begränsad period (Torgesen, 2001; Wolff, 2011). WIP intensivprogram ska vara under 12 veckor, 5 dagar i veckan för att få den effekt som önskas. På grund av tidsbrist gjordes vår studie under 6 veckor och 4 dagar i veckan. Vår reflektion var att 6 veckor var lagom i den bemärkelsen att både pedagog och elev började "tröttna" i slutet. Att arbeta så intensivt tar energi och för att bibehålla motivation och för att få pygmalioneffekt (Jenner, 2004) kan det vara en fördel att ta en paus efter 6 veckor för att två veckor senare fortsätta med resterande 6 veckor. Om och hur det kan påverka resultatet kan bli en fortsatt forskning.



Läsförståelseträningen gjordes inte varje dag men blev ett uppskattat moment då eleverna fick lyssna på högläsning från vald kapitelbok eller läsförståelsekort. Här kunde återigen samtal och diskussioner föras vilket var givande.

WIP intensivprogram har visat sig vara framgångsrik för många elever eftersom effekten kvarstår 1 år efter avslutad insats (Wolff, 2011). Vi forskare behöver följa våra elever i deras vidare läs och skrivutveckling även om effekten inte var så stor efter 6 veckor.

## 6.4 Specialpedagogiska implikationer

Även om studien begränsades av både kortare tid och liten urvalsgrupp finns en vinst i att använda WIP intensivprogram. Vi ser en framgång i att använda metoden och det har gett oss evidens för det forskning visar, att träningen i kopplingen fonem-grafem är mest effektiva när eleverna ska lära sig läsa (SBU, 2014)

Läs och skrivsvårigheter är den vanligaste funktionsnedsättningen bland elever och vuxna idag (Samuelsson, 2009). Det gäller för skolan att möta varje elev efter deras förutsättningar och genom kartläggningar på såväl individ-, grupp- och organisationsnivå kan det möjliggöras.

I skollagens 3 kap §8 står att läsa “om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd ska han eller hon ges ett sådant stöd”. Utredningen ska visa på vilka styrkor och svårigheter som finns och därefter ska “rätt” insatser sättas in.

Vi som speciallärare ingår i Elevhälsan som främst ska arbeta hälsofrämjande och förebyggande (SFS, 2010). “I det individuellt inriktade arbetet har elevhälsan ett särskilt ansvar att undanröja hinder för varje enskild elevs lärande och utveckling” (Socialstyrelsen, 2016). Forskning visar på att just en förebyggande intervention är bättre än en åtgärdande (Wolff, 2015; Gustafsson et.al, 2011). Genom att sätta in tidiga insatser kan WIP intensivprogram bli en sådan intervention och specialläraren får en viktig roll. I vår intervention var det viktigt att samarbetet med klassläraren fungerade, vilket det gjorde. Eleverna kände att vi arbetade tillsammans, stöttade och vägledde för att höja motivationen. Det kan ha påverkat elevernas självbild, self-efficacy, i positiv riktning. Det kan i sin tur ha en avgörande betydelse för elevernas läs-skrivutveckling i framtiden (Taube, 2013).

## 6.5 Vidare forskning?

Eftersom urvalsgruppen i vår studie var liten hade det varit intressant att göra samma interventionsstudie men med en större urvalsgrupp för att se om skillnaden mellan de två grupperna hade blivit större.

Nytan av vår studie är att vi ser vikten av intensiva och tidiga insatser, för att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Elever i läs och skrivsvårigheter behöver träning av varierat slag och det finns tester för att försöka kartlägga dyslexi. Enligt vissa forskare finns bara en insats med vetenskaplig grund, det är phonics det vill säga strukturerad träning av kopplingen mellan fonem-grafem (SBU, 2014). WIP intensivprogram innehåller en



# Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

sådan träning. Vår studie kan ha bidragit till att stärka teorin om betydelsen av kopplingen mellan fonem-grafem.

## Referenser

- Alatalo, Tarja (2011). *Skicklig läs och skrivundervisning*. Göteborgs universitet.
- Alatalo, Tarja (red.) (2016) *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.
- Antonovsky, Aaron (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Berglund, Moa (2016). *Fyra speciallärares syn på Wendickmodellens användning som en läsutvecklingsmetod*. Examensarbete 2 för Grundlärarexamen inriktning 4–6, Högskolan i Dalarna.
- Kahmi, Alan G. & Catts, Hugh W. (2011). *Language and Reading Disabilities*. Third Edition. Boston: Pearson.
- Carlström, Margareta (2010). Pedagogisk utredning vid läs och skrivsvårigheter. I Ericson, Britta.(red) *Utredning av läs och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Dahmström, Karin (2011). *Från datainsamling till rapport - att göra en statistisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehri, Linnea C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and findings. I: Kompendium, LOS 1. Växjö: Institutionen för pedagogik, psykologi, idrottsvetenskap-PPI.
- Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Ericson, Britta (2010). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2017). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Frank, Elisabeth & Herrlin, Katarina (2016). Avkodning. I Alatalo, T. (red.), *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). "Decoding, Reading, and Reading Disability". I: Remedial & Special Education, Jan/Feb 1986, Vol. 7. Issue 1, p.6 - 10, Publisher: Sage Publications Inc
- Gustafson, S., Fälth, L., Svensson, I. Tjus, T. & Heimann, M. (2011). Effects of Three Interventions on the reading Skills of Children with Reading Disabilities in Grade 2. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), s. 123 - 135.
- Gustafsson, Stefan (2009). Dyslexi och interventioner. I Samuelsson, S.(red), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gärdenfors, Peter (2010). *Lusten att förstå*. Stockholm: Natur & Kultur.

Høyen, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1999). *Dyslexi: från teori till praktik*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Jacobsson, Christer (2005). *LUK's bok Dyslexi och läsutveckling*. Växjö: Linnéuniversitetet.

Jacobson, Christer (2016). *LäsKedjor*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.

Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1839>

Järpsten, Birgitta & Taube, Karin (2013). *DLS för skolår 2 - 3, 4 - 6*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.

Jönsson, Birgitta (2010). *BRAVKOD*. Uppsala: JL Utbildning.

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina. (2004). *God läsutveckling: Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Löwenbrand Jansson, Gullan (2011). *Fonomix munmetoden*. Nässjö: Gullow Förlag.

Mayer, A., & Motsch, H. (2015). Efficacy of a classroom integrated intervention of phonological awareness and word recognition in "double-deficit children" learning a regular orthography. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 88–111.

Myrberg, Mats (2002). *Dyslexi - en kunskapsöversikt*. Lärarhögskolan i Stockholm.

Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2013). *Inkluderande undervisning- vad kan man lära av forskningen?* FoU- skriftserie nr 3. Stockholm: Specialpedagogiska myndigheten. [http://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/00458\\_tillganglig.pdf](http://kvutis.se/wp-content/uploads/2014/05/00458_tillganglig.pdf) Hämtad 180509

Pettersson, Carl-Erik (2006). *Rydaholmsmodellen* <http://www.rydaholmsmetoden.se/> Hämtad 180524

Rack, John & Turner, Martin (2004). *The study of Dyslexia*. New York. Kluwer Academic Publisher.

Røkenes, O-H & Hansson, P-H (2016). *Bära eller brista-Kommunikation och relation i arbetet med människor*. Malmö: Gleerups.

Samuelsson, Stefan (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (1. utg. ed., Lärare Lär). Stockholm: Natur & kultur.



# Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

SBU - Statens beredning för medicinsk utvärdering (2014). Dyslexi hos barn och ungdomar tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt. (Rapport 225/2014) Stockholm: SBU.

SFS. (2010). Skollagen 2010:800, tillgänglig på: [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument/Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag2010800\\_sfs-2010-800/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument/Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag2010800_sfs-2010-800/) [2018-05-06]

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

Socialstyrelsen (2016). *Vägledning för elevhälsan*.  
<https://www.socialstyrelsen.se/publikationer2016/2016-11-4>

Stanovich, Keith (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. I: *Reading Research Quarterly*. 21 (4), s. 360–407.

Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Taube, Karin (2013). *Läsinlärning och självförtroende*. Malmö: Studentlitteratur.

Tinglev, Inger (2014). *Elevhälsan. En specialpedagogisk överblick*. Stockholm: Skolverket.

Tjernberg, Catharina (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Tjernberg, Catharina (2016). *Balanserad läsundervisning*. I Alatalo, T. (Red.), *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.

Torgesen, Joseph (2001). *The Theory and Practice of Intervention: Comparing Outcomes from Prevention and Remediation Studies*. I E. A. Fawcett, *Dyslexi - Theory and Good Practice*. London: Whurr publishers.

Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Stockholm. Hämtad 2017-09-14, från: [www.codex.vr.se](http://www.codex.vr.se)

Wendick, Gunnel (2018). *Wendickmodellen Intensivläsning*. Tillgänglig på <http://www.wendick.se> [2018-09-13]

Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Wolff, Ulrika (2011). Effects of a randomised reading intervention study: An application of structural equation modelling. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 17, s. 295–311.



# Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Wolff, Ulrika (2015). *WIP-Wolff intensivprogram*. Stockholm: Ulrika Wolff och Hogrefe Psykologiförlaget AB.

Wolff, Ulrika (2016). *Lilla Duvan*, dyslexiscreening för år 3,5 och 7. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.



## Bilaga A Missivbrev till vårdnadshavare

Hej!

Vi läser näst sista terminen till speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling på Linnéuniversitetet i Växjö. Under våren kommer vi att påbörja vårt examensarbete som är en studie vars syfte är att se hur intensivträning kan öka avkodningsförmågan och stavning hos elever med läs och skrivsvårigheter. Vi vill också ta reda på om och i så fall hur motivationen till läsning kan påverkas av intensivträningen.

Avkodning är en av nyckelkomponenterna för att läsningen ska fungera. Den andra är läsförståelse. Men om avkodningen tar för lång tid, kan läsförståelsen utebli. Metoderna utgår ifrån ett material WIP, Wolff intensivprogram, som är en individuell lästräning med fokus på avkodning. Vi kommer att träna mycket på koppling mellan ljud och bokstav och upprepad läsning, vilket innebär att barnen får läsa samma text flera gånger för att öka läshastigheten och avkodningsförmågan. Studien riktar sig mot de elever som vi upplever behöver bli säkrare i sin avkodning för att utvecklas till en så bra läsare som möjligt.

Vi erbjuder ert barn att få vara med och delta i studien. Vi har träffat era barn och dess lärare och pratat om vad vi ska göra och varför. De har muntligen gett sitt godkännande. Arbetet med metoderna kommer att rymmas inom ramen för den ordinarie skoldagen. Träningen kommer att omfatta cirka 30 minuters daglig träning 4 dagar i veckan under sex veckor. Det blir totalt 24 tillfällen. Barnen kommer att få göra tester (avkodning, stavning) före och efter avslutad träning för att vi ska kunna se hur avkodningsförmågan har utvecklats. Vi kommer också att intervjua barnen enskilt före och efter läsperioden för att ta reda på hur de upplever sin egen läsning.

Ditt barns medverkan i studien är frivillig. Rapporten kommer att följa de etiska reglerna för vetenskapliga studier. Alla elevuppgifter kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att namn, klass och skola inte kommer att framgå i studien eller examensarbetet. Vid avslutad studie kommer ni att få reda på ditt barns resultat. Ert barn kan när som helst avbryta sitt deltagande utan några konsekvenser.

Undrar ni över något går det bra att maila eller kontakta oss på skolan:

ks222pt@student.lnu.se

sk222zf@student.lnu.se

Handledare: John Rack

Med vänlig hälsning Katarina och Sarah

Om ni godkänner att ert barn deltar i detta projekt vänligen skriv under nedan och lämna tillbaka till klassläraren snarast dock senast 5/4 2018.

Om ni **inte** godkänner att ert barn deltar i detta projekt vänligen kryssa i rutan  skriv under nedan och lämna tillbaka till klassläraren snarast.



# Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Samtycke till deltagande ska ske i samråd med ert barn.  
Vi godkänner att vår son/dotter deltar i denna studie:

Ort och datum.....

Elevens namn .....

Vårdnadshavarens underskrift





## Bilaga B Intervjufrågor om läsning och motivation

Intervjufrågor innan interventionen:

- Vad tycker du om att läsa?
- Vad brukar du läsa?
- När brukar du läsa?
- Tycker du bäst om att läsa tyst eller läsa högt? Varför?

Intervjufrågor efter interventionen:

- Vad tycker du om att läsa?
- Vad brukar du läsa?
- När brukar du läsa?
- Tycker du bäst om att läsa tyst eller läsa högt? Varför?
- Hur har det varit att träna under dessa 6 veckor?
- Hur tycker du att din läsning har påverkats av lästräningen?



## Bilaga C – Resultat Lilla Duvan

Lilla Duvan Jämförelse- grupp	självrapport del 1	Arbetsminne	Ljudet ger ordet	Bokstäver ger ordet	Summa poäng	Gräns år 3 är 79	Gräns år 5 är 107
elev 1	26	34	12	11	83		
elev 2	28	28	1	9	66		
elev 3	33	22	12	8	75		
elev 4	22	32	7	15	76		
elev 5	24	30	10	13	77		
elev 6 * år 4	19	13	20	25	77		
Interventions- grupp							
elev 1	16	30	7	3	56		
elev 2	30	36	0	7	73		
elev 3	17	28	15	10	70		
elev 4	23	12	8	9	52		
elev 5	29	10	14	16	69		
elev 6 * år 4	26	22	4	7	59		