



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete i
speciallärarprogrammet, 15 hp

Lästräningsmetoders inverkan på ordavkodning och läshastighet i helklass.

En studie i årskurs fyra.



Författare: Hanna Svensson
Anna Ivarsson Friman
Handledare: Marianne Björn
Examinator: Tobias Bromander
Termin: HT 19
Ämne: Pedagogik
Nivå: Avancerad
Kurskod: 4PP22E

Titel

Lästräningens inverkan på ordavkodning och läshastighet i helklass – En studie i årskurs fyra.

English title

The effect of reading training methods on decoding and reading speed in full-class – A study in class four.

Abstrakt

Skolans fokus på läsinlärning behöver inte avta när eleverna slutar lågstadiet. Elever på mellanstadiet kan vara i behov av fortsatt lästräning då kraven på läsning ökar och en god läsförmåga behövs för att läsa för att lära.

Syftet med studien är att undersöka vilken inverkan lästräningens metoder, WIP's upprepade läsning, Wendicks läslistor samt elevers tysta läsning, har på ordavkodning och läshastighet för elever i årskurs fyra, när de görs i helklass.

Studien görs i fyra stycken årskurs 4 klasser med sammanlagt 82 medverkande elever.

Studien är en kvantitativ studie i form av en intervention. Det är även en form av kvasi-experimentell undersökning där tre klasser lästränas med tre olika läsmetoder samt en jämförelsegrupp som får ordinarie undervisning. Interventionen pågår under fem veckor och eleverna tränar vid 20 tillfällen à 10 minuter/dag. Läsmetoderna är upprepad läsning, WIP, läslistor, Wendick, samt tyst läsning. Jämförelse av läshastighet och ordavkodning görs i helklass samt i grupper som ligger över respektive under normen.

Resultatet visar att alla grupper utom en ökade i ordavkodning och läshastighet efter en intensiv läsinlärning. Elever med låg läshastighet och ordavkodning som lästränas med upprepad läsning, WIP, ökade mest i ordavkodning men hade en väldigt liten ökning av läshastighet. Den största ökningen av läshastighet står elever med låg ordavkodning och läshastighet för som läst läslistor, Wendick, och de har även en hög ökning av ordavkodning.

Med en intensiv och strukturerad läsinlärning i årskurs fyra kan elevers läshastighet och ordavkodning påverkas positivt även om insatsen görs i helklass. Samarbetet mellan lärare och speciallärare är viktigt för att möta alla elevers behov och för att fånga upp elever vid studieövergångar

Nyckelord

Helklass, Intensivträning, Intervention, Läshastighet, Läslistor, Läsning, Årskurs fyra, Ordavkodning, RTI, Tyst läsning, Upprepad läsning,

Innehåll

1 Inledning	4
2 Bakgrund	5
3 Syfte och frågeställningar	6
3.1 Syfte	6
3.2 Frågeställningar	6
4 Teoretisk bakgrund	7
4.1 Läsning	7
4.1.1 <i>The Simple View of Reading</i>	7
4.1.2 <i>Läsutveckling</i>	7
4.1.3 <i>Ordavkodning</i>	8
4.1.4 <i>Läshastighet</i>	8
4.1.5 <i>Läsflyt</i>	9
4.2 Specialpedagogiskt perspektiv	9
4.3 Lästräsningsmetoder	10
4.3.1 <i>Upprepad läsning</i>	10
4.3.2 <i>WIP upprepad läsning</i>	10
4.3.3 <i>Läslistor</i>	11
4.3.4 <i>Wendicks läslistor</i>	11
4.3.5 <i>Tyst läsning</i>	11
5 Tidigare forskning	12
6 Metod	13
6.1 Urval	13
6.2 Testinstrument	14
6.2.1 <i>Läshastighet -H4</i>	14
6.2.2 <i>Ordavkodning - Ordkedjor</i>	15
6.3 Procedur	15
6.4 Reliabilitet och validitet	16
6.5 Etiska övervägande	16
6.6 Metodkritik	17
7 Resultat	18
7.1 Resultat på för- och eftertest	18
7.2 Resultatsammanfattning	21
8 Analys	22
9. Diskussion	24
9.1 Metoddiskussion	24
9.2 Resultatdiskussion	25
9.3 Specialpedagogiska implikationer	26
9.4 Vidare forskning	27

Referenser _____ **28**

Bilagor _____ **I**

Bilaga A Information till rektor och undervisande lärare. _____ **I**

Bilaga B Missivbrev _____ **II**

1 Inledning

Behovet av att vara en bra läsare är viktigt i vårt samhälle då mycket av information och kommunikation sker via text. Enligt PIRLS 2016 (Skolverket 2017b) ägnar elever mindre tid åt läsning på fritiden nu än tidigare och skolan får då en ännu viktigare roll när det gäller att utveckla elevers läs- och skrivförmåga. Stora insatser görs i den tidiga läs- och skrivinlärningen och här finns också den mesta forskningen.

På mellanstadiet förväntas eleverna kunna läsa och skriva och då avtar ofta explicit lästräning och fokus blir mer på resultat i de olika skolämnena (Hagtvet, Frost & Refsahl 2016). Detta kan påverka elevers avkodning och läshastighet och kan göra att fler ”trillar mellan stolarna”. Flera elever är också i läs- och skrivsvårigheter och skolan behöver möta alla elever efter olika förutsättningar och behov (Skolverket 2018). Denna studie har dock inte behandlat dessa elever som en separat enhet. Detta berättas det mer om i metoddelen.

Skolans fokus på lästräning behöver inte avta för att eleverna slutar lågstadiet. Elever på mellanstadiet kan vara i behov av fortsatt lästräning då kraven på läsning ökar och en god läsförmåga behövs för att läsa för att lära. Skolverket (2018) framhåller att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att stärka språket för att tänka, kommunicera och lära. I arbetet som lärare kan uppmärksammas att elever som precis klarar målen i svenska för årskurs 3, ofta kan tappa i läsförmåga i början av mellanstadiet då textmängd och kravnivå i de olika ämnena ökar. Benämningen “Fourth grade slump” används då man vill beskriva att eleverna i övergångar mellan olika stadier får svårare med texter och ordförståelse samt ett innehåll som inte är känt sedan innan och detta kan göra att läsförmågan inte räcker till (Chall, Jacobs & Baldwin 1990). Det finns vinningar av att göra denna lästräning i helklass som ett inkluderande syfte och detta kan även betyda att fler elever får stöttning inom klassens ram. Mer tid frigörs då för de elever som behöver ett större individuellt stöd av speciallärare.

2 Bakgrund

Som speciallärare blir utmaningen att hitta nya metoder utifrån forskning och beprövad erfarenhet där alla elever ges möjlighet att uppnå en säker ordavkodning vilket leder till ökad läshastighet, bättre förståelse och en ökad läsförmåga. Samband mellan läshastighet och läsförståelse ökar mer på högstadiet än på mellanstadiet (Stenlund 2017). Om inte rätt insatser sätts in riskerar elevernas svårigheter att fortsätta påverka deras läsförmåga (Griffin 2016).

Denna studie vill undersöka hur olika läsmetoder i helklass, WIP's upprepade läsning, Wendicks läslistor samt tyst läsning, påverkar elevernas ordavkodning och läshastighet då dessa förmågor i längden även påverkar läsförståelsen (Stenlund 2017). Läsförståelsens påverkan studeras dock inte djupare i denna studie. Den egna tysta läsningen på mellanstadiet används ofta. Denna läsning kan upplevas som ett dilemma i skolan då det som lärare kan vara svårt att veta hur effektiv elevernas läsning är. Därför är det intressant att undersöka detta.

Vinsten av att lästräna i helklass kan vara att alla elever inkluderas i klassrummet och att klassläraren då kan få en större helhetssyn på elevernas läsning samt att en nödvändig lästräning sker på kort tid, tar liten tid av undervisningstiden, men ändå ger vinster i läsutvecklingen. Det kan också finnas en tidsvinst för speciallärare som, i och med att alla elever får en läsinsats i helklass, kanske kan fokusera mer på de elever som har lägst läshastighet och ordavkodning. Kanske ger lästräningen den extra skjuts som en del av de elever som inte läser så mycket självmant behöver, för att kunna hålla sin läshastighet på en högre nivå och inte tappa i hastighet.

3 Syfte och frågeställningar

3.1 Syfte

Syftet med studien är att undersöka vilken inverkan lästräningsmetoderna, WIP's upprepade läsning, Wendicks läslistor samt elevers tyst läsning, har på ordavkodning och läshastighet för elever i årskurs fyra, när de görs i helklass.

3.2 Frågeställningar

1. Hur påverkar de olika läsmetoderna i studien ordavkodning och läshastighet?
2. Vilken läsmetod hjälper den grupp elever som ligger lägst i ordavkodning och läshastighet?
3. Syns fördelar hos fler elevgrupper än hos den grupp som har lägst ordavkodning och läshastighet vid lästräning i helklass?

4 Teoretisk bakgrund

4.1 Läsning

Förmågan att kunna läsa är en viktig kunskap i vårt samhälle. Läsförmåga gör att läsaren kan läsa de böcker de tycker om men också att kommunicera via text och skrift samt att klara arbete och studier. Läsning är en komplicerad aktivitet där flera faktorer påverkar (Høien & Lundberg 2013; Kamhi & Catts 2014). Nyckeln till den första läsinlärningen är att barnet förstår att ord i talspråket kan delas upp i enskilda språkljud (fonem) som kan kopplas till en eller flera bokstäver (grafem) i alfabetet (Frost 2009; Taube 2007; Taube 2013).

Skolans undervisning i den tidiga läsinlärningen spelar en stor roll i hur eleverna bygger upp sin läsförmåga. Det är viktigt att läraren hittar en balans i läsundervisningen för att eleverna ska utveckla sin läsning på bästa sätt (Tjernberg 2019). Flera olika faktorer spelar stor roll för hur eleverna presterar i skolan, bland annat lärarens roll, lärmiljö, kamrater och att eleverna vet vad som förväntas av dem (Hattie 2012).

Barn utvecklas på olika sätt och skolan måste anpassa undervisningen efter elevernas olika behov. Speciallärare med sin kunskap om språk- läs- och skrivutveckling i samarbete med klasslärare kan tillsammans hitta strukturer och arbetsformer som främjar alla elevers läsutveckling (Jones 2019).

Processen med att koppla språkljud till bokstav behöver vara automatiserad för att läsningen ska flyta och gå snabbt (Bååth 2019; LaBerg 1974; Taube 2007). Först då kan läsarens energi gå till att förstå texten. Förståelse för det lästa är målet med all läsning (Alatalo 2019). För att bli en bra läsare behöver man läsa mycket och Time on task är det pedagogiska begreppet för detta (Carlström 2011; Elbro 2004; Ericson 2011; Jacobson 2011; Kamhi & Catts 2014).

Stanovich (1986) menar att elever med svag avkodning också läser mindre än elever med god avkodning vilket påverkar läsutvecklingen negativt. Elever med god avkodning tenderar ofta att läsa mer vilket har en positiv påverkan av läsutvecklingen. Begreppet kallas Matteuseffekten. Elevens egen motivation och lärares förväntningar är av stor vikt för elevens kunskapsutveckling. Lärares höga förväntningar är av betydelse för att elever ska vara motiverade och kunna prestera bättre. Detta kallar Jenner (2004) för Pygmalioneffekten.

4.1.1 The Simple View of Reading

Gough & Tunmer (1986) uttrycker via formeln "The Simple View of Reading" hur läsning är beroende av avkodning och förståelse. $Läsning = Avkodning \times Förståelse$. Båda dessa faktorer behöver samspela för att produkten ska bli läsning. Brister det i avkodning eller förståelse blir det ingen god läsning (Frank & Herrlin 2019; Høien & Lundberg 2013; Lundberg & Herrlin 2014; Oakhill, Cain & Elbro 2018).

4.1.2 Läsutveckling

För att lära sig läsa behöver man ha knäckt den alfabetiska principen då man förknippar bokstav (grafem) med ett ljud (fonem). Läsaren klarar av att sätta ihop ljud till ord, syntes och plocka ut de enskilda ljuden från ett ord, segmentering. Läsutveckling kan

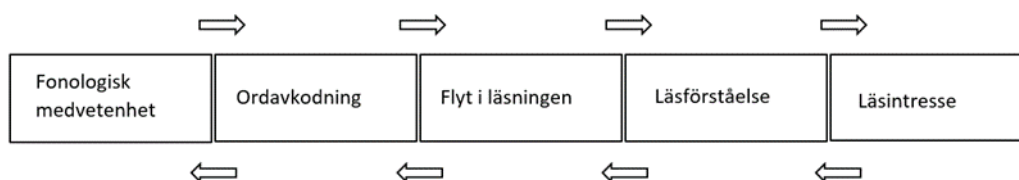
delas in i olika stadier eller faser men ser inte likadan ut för alla elever (Ehri 2005; Frith 1985; Høien & Lundberg 2013).

Friths (1985) faser kan beskrivas så här;

1. Pseudoläsning- en sorts låtsasläsning där enbart ledtrådar från sammanhanget leder fram till vilket ord som läses.
2. Logografisk-visuell läsning - läsaren har ännu inte knäckt den alfabetiska principen men känner visuellt igen kända ord som ordbilder.
3. Alfabetisk-fonemisk läsning- Läsaren har förståelse av att ett ord delas in i grafem och fonem och kan syntes och segmentering.
4. Ortografisk- morfemisk läsning- Avkodning är automatiserad och läsningen går snabbt.

Lundberg & Herrlin (2014) väljer att visa läsutveckling i fem olika dimensioner som alla samspelar med varandra (se figur 1.). Den fonologiska medvetenheten är grundläggande för alla dimensioner eftersom läsaren i denna del får insikt om hur ord byggs upp med hjälp av fonem och grafem (a.a).

Figur 1. "De fem dimensionerna" från Lundberg & Herrlin (2014) s.10



Med regelbunden läsning fortsätter elevernas läsutveckling att framskrida (Blomqvist & Wood 2006). Främst hos elever som sällan läser på egen hand ökar läsförmågan genom regelbunden läsning (a.a).

4.1.3 Ordavkodning

Ordavkodningen är en del av formeln "The Simple View of Reading". För en god läsförmåga behövs både ordavkodning och språkförståelse. Ordavkodning innebär att ett skrivet ord identifieras, känns igen. Det kan då uttalas och betydelsen avgöras. Vid ordavkodning känns ordets generella betydelse igen, uttal samt dess grammatiska egenskaper (Elbro 2004). Färdigheten att kunna avkoda byggs upp över tid då varje gång ett ord läses stärks minnesbilden av det och efter hand känns ordet igen snabbt och säkert. Ordavkodningen har då blivit automatiserad (Høien & Lundberg 2013).

God läsfärdighet förutsätter en automatisk och precis ordavkodning vilket visats i forskning (Shaywitz 2003). En god läsare avkodar snabbt och automatiskt en text och energin kan då läggas på förståelsen (Ehri 2005; Elbro 2004; Frank & Herrlin 2019; Kamhi & Catts 2014). Ordavkodning är den tekniska delen av läsningen (Frank & Herrlin 2019; Jacobson 2005). För att kunna avkoda krävs fonologisk medvetenhet, att vara medveten om hur talat språk kan delas in i mindre delar, segment som språkljud och stavelser (Herrlin & Frank 2019).

4.1.4 Lëshastighet

Hastigheten i läsningen är av grundläggande betydelse för läsförmågan (Alatalo 2019). Läsförståelsen påverkas av lëshastigheten (Wolff 2006). Stenlunds forskning (2017) visar att en långsam läsning på mellanstadiet ofta finns kvar även på högstadiet. Läraren

har här en viktig roll att hjälpa eleverna att komma upp i god läshastighet. För att göra detta krävs god språklig medvetenhet, automatiserad avkodning samt riklig läsning av texter i olika genrer (Alatalo 2019). Morris m fl (2013) menar att läshastigheten är en viktig faktor för läsförmågan då den kan mätas tillförlitligt och kan jämföras med andra faktorer som är viktiga för läsningen t ex ordigenkänning.

4.1.5 Läsflyt

Läsflyt blir som en bro mellan ordavkodning och förståelse (Lundberg & Herrlin 2014). En läsare som läser med flyt kan rikta uppmärksamheten mot innebörden av texten istället för att identifiera de skrivna orden (Alatalo 2019; Lundberg & Herrlin 2014). Lundberg & Herrlin (2014) skriver att läsflyt innebär att meningar kan läsas med rätt satsmelodi, att sammanhängande text kan läsas snabbt och felfritt vilket gör att förståelsen av texten kan ske på ett djupare plan. Läsaren med läsflyt vet var man ska göra paus och var betoningen ska läggas samt kunna dela in texten i meningsfulla enheter, fraser och satser. Flytet beror på vilken text som läses, ordens bekantskap och hur mycket man tränat på texten (a.a). Ett av de huvudsakliga hindren för lässkicklighet är bristande avkodningsförmåga (Rack m.fl. 1992). När läsaren läser med flyt används förmågorna att läsa med god hastighet, att ha god ordigenkänning utan att använda den alfabetisk-fonemisk läsning och att läsa med lämpligt prosodimönster, när de behövs (Alatalo 2019). Fuchs m fl (2001) skriver att läsflyt är en indikator för allmän läsförmåga där läsflyt är en direkt mätning av fonologisk segmentering, ordavkodningsförmåga och snabb ordigenkänning.

4.2 Specialpedagogiskt perspektiv

Ett specialpedagogiskt dilemma är att bidra till och legitimera åtgärder som kan upplevas exkluderande (Persson, 2019). En intervention i helklass kan istället bidra till inkludering av ett specialpedagogiskt förhållningssätt där alla elever i klassen genomför lästräningen och ingen behöver gå undan för att träna. För klassläraren ska insatsen vara lätt att genomföra, med stöttning av speciallärare. Det är viktigt att elever med läs- och skrivsvårigheter eller långsam läsning får möjlighet att läsa mycket i skolan för att inte tappa ännu mer i ordförråd, begrepp och allmänbildning i förhållande till klasskamraterna (Frost 2009).

Genom att ge eleverna en skjuts i form av en intensiv läsinsats vid skolstart kan många barn i riskzonen få hjälp med en mer positiv läsutveckling (Høien & Lundberg 2013). Fridolfsson (2015) menar att med en kraftig och intensiv satsning under första skolåret kan behovet av specialundervisning längre fram reduceras. Response to intervention, RTI, innebär att elevens resultat utvärderas efter en pedagogisk åtgärd och anpassningar görs utifrån hur eleven svarat på åtgärderna. På så vis är RTI ett sätt att förebygga senare läs- och skrivsvårigheter genom att tidigt fånga upp elever som har en långsam utveckling och samtidigt blir det tydligt vilka starka samt svaga förmågor eleven har. RTI kan ses som ett diagnostiskt verktyg (a.a).

Det finns elever som inte kan ta till sig av skolans ordinarie läsundervisning på grund av en lässvårighet eller låg motivation eller läsintresse. Dessa elevers läsförmåga riskerar att inte räcka till när det ställs högre krav på läsningen och därför är det betydelsefullt att skolan gör en pedagogisk insats som främjar alla elevers läsning. Intensiv strukturerad lästräning har visat ge en ökad läsförmåga och en intervention som är koncentrerad i tid ger större vinster än utspridd undervisning där en av de största vinsterna är ökad läshastighet (Ehri 2005; Gustavsson, Ferreira & Rönnberg 2007; Rack 2004; Wolff 2011).

Forskning har visat att övergångar till ett annat stadie kan vara en kritisk punkt i elevernas läsning. Texter som de möter kan vara svårare, innehålla fler svåra ord och ha ett innehåll som inte är känt sedan innan och det gör att deras läsförmåga inte räcker till. Fenomenet kallas ”The fourth grade slump” (Chall, Jacobs & Baldwin 1990). Samma fenomen som visar sig i övergången mellan årskurs 3 till 4 kan visa sig från årskurs 6 till 7 (a.a).

Goda relationer mellan lärare och elev och samarbete mellan hem och skola är särskilt viktigt för elever i behov av stöd. Lärares undervisning med god lärmiljö, struktur och tydlighet är viktigt och gynnar alla elever. Specialläraren finns till hjälp med anpassningar och arbete med individuella insatser men ett specialpedagogiskt tänk bör finnas hos alla lärare (Jones 2019). “Varje pedagog behöver ha specialpedagogisk kunskap, men alla elever behöver inte individuella specialpedagogiska insatser för att lyckas” (Jones 2019 s 309).

4.3 Lästräningmetoder

Läsning är en komplicerad process som kräver tid och träning för att utvecklas (Elbro 2004). Det finns flera olika undervisningsmetoder som kan användas i läsundervisningen. Den kan utgå från fonem eller förståelse. För att träna läsning kan undervisningen bestå i ledd högläsning, där läraren stöttar eleven som läser högt eller självständig tyst läsning där eleverna ges tid att läsa tyst själva vilket kan vara schemalagt eller improviserat (Alatalo 2019). Även undervisning i läsförståelsestrategier behövs för att utveckla en god läsförmåga och de elever som inte är fonologiskt medvetna eller inte har automatiserat avkodningen behöver träna på fonem-grafem-kopplingen (a.a). Då studien är inriktad på WIP’s upprepade läsning, Wendicks läslistor samt tyst läsning kommer dessa läsmetoder att förklaras närmare.

4.3.1 Upprepad läsning

Upprepad läsning går ut på att eleven läser samma text flera gånger högt efter varandra tills dess att texten läses med flyt och i stort sett felfritt (Alatalo 2019; Elbro 2004). Upprepad läsning är ett vanligt sätt att träna läsflyt. Det kan vara att läsa listor med vanliga ord eller påhittade ord (nonsensord), läsa listor med stavelser eller att läsa sammanhängande text upprepade gånger. Genom att läsa en text upprepade gånger stärks säkerhet och hastighet i läsningen (Skolverket 2017a). Den upprepade läsningen ger generellt bättre läsare och den tränas vanligtvis under 10–15 minuter vid varje tillfälle (Elbro 2004). Goda resultat av läsflyt har setts med användandet av upprepade läsning, samt att läsförståelsen förbättrats (Koskinen & Blum 1999). Eleverna känner sig även mer säkra i sin läsning och deltar gärna i aktiviteten, de blir motiverade (a.a). Genom upprepade läsning av samma text förbättras avkodningsförmågan och ordigenkänning (Alatalo 2019; Kuhn & Stahl 2003). Upprepad läsning är viktig för både flyt och förståelse (Therrien 2004). Therrien (a.a) menar att det är 3 gånger bättre övning när lärare läser med elev än en förälder, kompis eller syskon. Enligt Vetenskapsrådet (2015) förbättrar upprepade läsning läsningen upp till årskurs 5 eller längre, dock är det viktigt med samma text då annan text ger sämre resultat.

4.3.2 WIP upprepade läsning

Ulrika Wolff (2015) är grundare till WIP-materialet som används i denna studie. Materialet som helhet stödjer sig på tre ben; träning av koppling mellan fonem och grafem, läsflyt och läsförståelsestrategier. Till denna studie har den upprepade läsningen lyfts ut där läsflyt tränas. I materialet förespråkas att texten ska läsas för en lärare som

antecknar antalet felästa ord. Eleven tar också tid på den lästa texten och för in i ett diagram. Materialet består av en berättelse som är uppdelad i sex avsnitt. Varje avsnitt läses av eleven högt för läraren, en gång varje dag och två gånger den sista dagen, innan nästa avsnitt läses på samma sätt. På så sätt tränas denna upprepade läsning under sex veckor. Med hjälp av diagrammen som eleven för kan eleven se hur tiden för det lästa stycket minskar ju fler gånger den läses.

4.3.3 Läslistor

En form av intensiv strukturerad lästräning är att använda sig av läslistor. Det är också en form av upprepade läsning med ord utan sammanhang (Skolverket 2017a). Läraren sitter då med en elev intill sig och har en lista med ord som eleven ska läsa. Dessa läslistor innehåller ord med fokus på att träna avkodning, både fonologiskt och ortografiskt (Høien & Lundberg 2013). Listorna kan bytas ut varefter elevens avkodning utvecklas. Läraren pekar på det ord som ska avkodas och stannar till med pennen tills ordet blir rätt läst. Efterhand som läsningen blir mer automatisk flyttas pennen snabbare över orden (Wendick 2018).

4.3.4 Wendicks läslistor

Wendickmaterialet, som används som lästräningsslag i studien, är ett strukturerat intensivträningsslag för upprepade läsning av läslistor där syftet är att automatisera ordavkodning. Listorna innehåller både vanliga ord och nonsensord. Nonsensord är ord som inte har en betydelse. Materialet tränar både fonologisk och ortografisk läsning och bygger på Høien och Lundbergs (2013) teori om processerna i den fonologiska respektive ortografiska lässtrategin. Den fonologiska läsningen innebär att man tar hjälp av fonem vid läsning och det tränas särskilt med listorna med nonsensord där eleven behöver använda både fonem och grafem. I den ortografiska läsningen klarar man av att läsa ut hela ord eller orddelar. Wendicks läslistor kan vara lämpliga som körläsning i helklass men även som parläsning då de då kan vara en mer motiverande och effektiv träningsform (a.a.).

4.3.5 Tyst läsning

Tyst läsning i skolan är när eleverna sitter själva och läser individuellt. Det är ett vanligt lässätt i skolan som kan bidra till att automatisera avkodningen i läsningen. Egen tyst läsning förutsätter att eleven kan förknippa bokstav med fonem så det blir ett ord (Westlund 2009). Det krävs att man har förståelse för ordet och att man har ett flyt i sin läsning så att orden tillsammans bildar en förståelse. Alla barn har inte alla dessa delar som behövs så att egen tyst läsning kan utveckla läsningen positivt. Svaga läsare hinner inte med och upplever misslyckanden vilket kan leda till att de undviker läsning eller utvecklar fel strategier (Taube 2007). Elever som har lässvårigheter får en långsammare läsutveckling både med avkodning och förståelse vilket gör att de undviker läsning och hamnar i en ond cirkel, detta kallas Matteuseffekten (Stanovich 1986).

5 Tidigare forskning

Det har varit svårt att hitta studier kring strukturerade läsinsatser för elever på mellanstadiet då fokus oftast ligger på tidiga insatser på lågstadiet. Tidiga insatser är mest effektiv för elevens läsutveckling och bör sättas in tidigt i den första läsinläringen. Elever som uppmärksammas först på mellanstadiet behöver snabbt intensiva insatser så tidigt som möjligt.

Egerhag och Svärd (2011) har gjort en interventionsstudie om hur arbetet med Rydaholmsmetoden fungerar på elever med låg ordavkodning. 15 elever i årskurs 7 fick under fem veckor enskild intensiv lästräning, 2 gånger / vecka à 20 minuter. Studien visar goda resultat gällande ordavkodning. Aldrin och Persson (2011) har gjort en interventionsstudie med Rydaholmsmetoden med fem elever i årskurs två under fem veckors tid. Eleverna läste listor 3 gånger/ vecka á 10–15 minuter. Resultatet visade att de flesta eleverna var hjälpta av att läsa läslistor men att elever med en säkerhet mellan grafem och fonem visar bäst resultat.

Görling och Philip (2012) interventionsstudie gjordes med BRAVKODs läslistor där 10 elever från åk 3 och 4 fick träna individuellt 8 tillfällen á 20 minuter. Resultatet visar att elever med bristande avkodningsförmåga kan gynnas av att träna med läslistor. Anvegård och Nilvius (2015) gjorde en interventionsstudie med Wendicks läslistor med elever från både låg- och högstadiet. 15 elever deltog från varje stadiet och varje elev tränade enskilt 20 tillfällen á 10 minuter. Resultatet visade på en positiv påverkan av ordavkodning för elever på båda stadiet.

Wolff (2011) genomförde en strukturerad intervention kring läsning under 12 veckor där elever fick individuell lästräning av bland annat upprepad läsning. Resultaten visade på ökad läshastighet efter interventionens slut och även på eftertest ett år efter. Upprepad läsning är en välbekant lästräningsslag som har visat sig vara väldigt effektiv. Frågan är inte längre om det är ett bra sätt att träna utan snarare vilka elever som är mest hjälpta av läsmetoden (Meyer & Felton 1999).

Ericsson, Hedén och Siltala (2006) har gjort en studie av den tysta läsningen i klassrummet. I studien deltog 68 elever från årskurs 2 till 4 samt 6 pedagoger, 3 lärare och 3 specialpedagoger. Deras resultat visar att majoriteten av eleverna läser under stunden och tycker om det. Det finns ingen direkt koppling till resultat av avkodning eller läshastighet mer än att författarna anser att den tysta läsningen passar bäst för de som har en automatiserad läsning och att de lässvaga bör få läsa högt.

Stenlunds (2017) avhandling följer läsutvecklingen för mellanstadiet elever upp till högstadiet. Resultatet visar att på mellanstadiet är det ett större samband mellan korrekt avkodning och ordförståelse medan det på högstadiet finns ett större samband mellan läshastighet och läsförståelse. Detta visar vikten av lästräning även på mellanstadiet.

6 Metod

Syftet med studien var att se om en förbättring av avkodning och läshastighet skedde efter genomförd åtgärd i helklass. För att få svar på syfte och frågeställningar behövdes en experimentell undersökning - en intervention (Dahmström 2011). Studien är en kvantitativ studie för att undersöka hur läsmetoderna Wip's upprepade läsning, Wendicks läslistor samt tyst läsning i helklass påverkar elevernas ordavkodning och läshastighet. En jämförelsegrupp användes för att kunna jämföra läsmetodernas påverkan. Kvantitativa primärdata har använts för att få svar på frågeställningarna då aktuella data var viktig i denna studie. Den viktigaste fördelen med primärdata är just att den ska vara aktuell (a.a). Det är även en form av kvasi-experimentell undersökning då grupperna ej är randomiserade (a.a).

Innan och efter studien genomfördes för- och eftertest av läshastighet, "H4" och ordavkodning, "ordkedjor". Testledarna, författarna till studien, genomförde testet "H4" enskilt med samtliga elever och klasslärare genomförde testet "ordkedjor" i helklass. Jämförelse skedde dels i helklass men även i grupper som låg under respektive över stanine 4 i "Ordkedjetestet" och under respektive över minimigränsen, som i resultatdelen kallas för normen, i "H4-testet", för att svara på frågorna i frågeställningen. En tabellanalys görs i resultatdelen. För att få fram förändringen, ökning eller minskning, användes förändringsfaktorn när medelvärden har jämförts. Medelvärdet för helklass togs fram genom att ta elevernas sammanlagda resultat dividerat med antalet elever i klassen. Medelvärdet för under normen gjordes genom att ta de elevers resultat som låg under normen dividerat med antalet elever som låg under normen. Likadant gjordes på de elever som låg över normen. Ett medelvärde redovisas under tabellen i procentform. I tabellen ses förändringen i form av 1+ ökning i procent i decimalform. 1,00 visar då ingen förändring eller ökning.

Valet av läsmetoderna upprepade läsning (WIP) av berättande text (se avsnitt 4.3.2) och intensiv läsning av läslistor (Wendick) med enbart ord/nonord (se avsnitt 4.3.4) valdes då dessa båda lässtrategier med fördel kan komplettera varandra för en bra läsförmåga (Rack 2004). Även tyst läsning innefattas av studien då det är ett vanligt sätt att läsa under skoltid på mellanstadiet. Ett resonemang om intervjuer med klasslärarna har förts men på grund av tidsbrist valdes det bort.

6.1 Urval

Studien gjordes på mellanstadiet i fyra stycken årskurs 4-klasser med sammanlagt 82 medverkande elever i en mellanstor svensk stad i södra Sverige. 8 elever deltog inte på grund av sjukdom eller att de tackat nej till medverkan. I samtliga klasser hade eleverna, med få undantag, svensk bakgrund. Medvetet har hänsyn inte tagits till genus eller andraspråkselever i undersökningen utan enbart jämfört resultat på ökad eller minskad läshastighet och ordavkodning generellt. Hänsyn har heller inte tagits till elever med särskilda behov.

Klasserna i studien har valts ut då rektor, klasslärare och elever varit positiva till medverkan samt att testledarna arbetar på en av skolorna, men inte med eleverna i klassen som studien görs i samt att de andra skolorna ligger i samma område. Klasserna har därmed valts efter bekvämlighetsprincipen (Eliasson 2018). Urvalet är heller inte

slumpmässigt, randomiserat. I studien jämförs 3 experimentgrupper samt en jämförelsegrupp. Samtliga grupper gör för- och eftertest av ordavkodning (Ordkedjor) och läshastighet (H4). Varje experimentgrupp tränar efter en speciell lästräningssmetod vilka är; upprepad läsning, *WIP*, läslistor, *Wendick*, samt tyst läsning.

Jämförelsegruppen utsätts inte för interventionen och har som avsikt att eliminera eventuella inlärningseffekter på testerna (Bryman 2011). Jämförelsegruppen i studien är inte slumpmässigt ihopsatt utan en hel klass deltar som jämförelsegrupp. Flera faktorer kan vara avgörande för denna grupps testresultat. Det kan vara resultatet av en balanserad läsundervisning under de tidiga åren (Tjernberg 2013). Även ett relationellt bemötande, en god lärmiljö och tydliga lärandemål kan spela en stor roll för resultaten (Hattie 2012).

Klass 1 består av 11 pojkar och 10 flickor. 2 pojkar har valt att inte delta i studien med sina resultat. Sammanlagt deltar 19 elever, 9 pojkar och 10 flickor. 8 elever ligger lågt i läshastighet och 11 elever ligger högt i läshastighet enligt H4.

Klass 2 består av 10 flickor och 11 pojkar. En pojke har valt att inte delta i studien med sina resultat. Sammanlagt deltar 20 elever, 10 flickor och 10 pojkar. 17 elever ligger högt i läshastighet och 3 elever ligger lågt i läshastighet enligt H4.

Klass 3 består av 8 flickor och 12 pojkar varav 1 flicka och 3 pojkar valt att inte delta i studien. Sammanlagt deltar 7 flickor och 9 pojkar i studien, 16 elever. Det är ungefär lika många i klassen som ligger lågt i läshastighet som ligger högt i läshastighet enligt H4. 7 elever ligger under normen och 9 elever ligger över normen vid början av studien.

Jämförelsegruppen består av 17 pojkar och 10 flickor. En elev var sjuk och deltar ej med sina resultat i studien. Klassen ligger generellt högt i läshastighet enligt H4. 3 pojkar och 2 flickor ligger under normen vid studiens start.

6.2 Testinstrument

6.2.1 Läshastighet -H4

”H4-testet” prövar korrekt avläsning utan kontext vid högläsning och testar hur många ord eleven avkodar korrekt under en minut (Lindahl 1954). Eleven läser en lista med ord, med ökad svårighet, under en minut. Gränsvärdena är olika beroende på om det är en pojke eller flicka som gjort testen och hänsyn har tagits till detta. I resultatdelen syns inte flickors respektive pojkars enskilda resultat utan endast om resultatet är under eller över *normen*. Testet genomförs enskilt, elev-lärare, och är normerat från 1954. I studien används testet enbart att mäta läshastigheten.

Figur 2. Normen för H4 i maj. Lindahl (1954) s. 5.

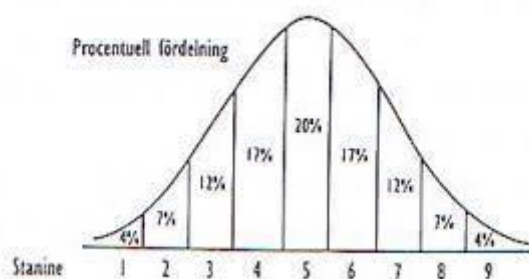
Klass	Gossar	Flickor
4	75	93

Tabellen anger minimigränsen för lästa ord per minut, för elever då en svårighet i läsningen kan misstänkas.

6.2.2 Ordavkodning - Ordkedjor

För att mäta elevernas ordavkodning valdes Jacobsons (2001) Ordkedjor, som ingår i testet ”Teckenkedjor, ordkedjor och meningskedjor”. Dessa test är normerade och standardiserade hösten 2000–2001. Ordkedjor visar om en elev har svårt att avkoda enskilda ord. Ordkedjor består av fyra ord sammansatta i en kedja, där ordens längd varierar mellan två till sex bokstäver och orden består av substantiv, adjektiv, verb eller räkneord, till exempel ”Hejbollspringata”. Eleverna markerar var mellanrummet ska varamed ett streck (Jacobson 2001). Resultat upp till och med stanine 3 kan vara en gräns som kan tyda på en svårighet (a.a). I studien har stanine 4 valts som gräns då studieövergångar visat att elevers läsförmåga inte alltid räcker till. Fenomenet kallas ”The fourth grade slump” (Chall, Jacobs & Baldwin 1990). Elever under respektive över stanine 4 jämförs i studien. Testet genomförs i helklass av klasslärare.

Figur 3. ”Stanineskalan” från Jacobson (2001) s 27.



Stanineskalan är en normalfördelningskurva i nio skalsteg där det femte skalsteget utgör medelvärdet i skalan. Upp till och med Stanine 3 kan ses som en gräns där en svårighet kan förekomma (Jacobson 2001). Dessa elever behöver uppmärksammas tidigt.

6.3 Procedur

Lästräningen har skett vid 20 tillfällen under sammanlagt 5 veckor. Under dessa veckor har lärarna haft ett visst spelrum då flera dagar har fallit bort på grund av bland annat lov dagar. Lästräningen har skett i en trygg och välkänd miljö och inom klassens undervisning. Ordinarie lärare har stått för undervisningen. Elever med specialundervisning, i samtliga klasser, följde denna undervisning som vanligt under studien. Resultatet bearbetades genom att jämföra medelvärden på för- och eftertest i alla grupper.

Klass 1

Den upprepade läsningen med berättande text, *WIP*, genomfördes på så sätt att eleverna läste ett avsnitt i en utvald text ur materialet *WIP* varannan gång var under 10 minuter per dag. Samma text lästes 4–5 gånger per vecka för att sedan bytas ut mot ett nytt avsnitt i samma berättelse. Vi valde ut de texter som eleverna skulle läsa i paret och försåg läraren med materialet tillsammans med muntlig och skriftlig instruktion över tillvägagångssätt. Eleverna läste även här tillsammans med en jämbördig kompis, som läraren i klassen hade valt ut. Båda eleverna i paret hade samma text framför sig. Den ena läste och den andre följde med i texten. Enligt Wolff (2015) ska tiden tas vid varje läsning och sedan föras in i ett stapeldiagram. Detta valdes bort för att underlätta för eleverna då det gjordes i par. Wolfs *WIP*-material är tänkt som ett träningsprogram för

en-till-en undervisning, lärare-elev, men vi har valt att testa om det går att använda delen med den upprepade läsningen även i helklass.

Klass 2

Vid genomförandet av läsinsatsen med Wendicks läslistor användes samma utvalda listor med nonord respektive innehållsord till alla elever. Dessa listor byttes ut efter halva tiden. Läslistorna valdes ut av testledarna och distribuerade dessa till klassläraren tillsammans med en instruktion, både skriftlig och muntlig, över tillvägagångssätt. Eleverna läste tillsammans med en jämbördig kompis, som läraren i klassen hade valt ut. Båda eleverna i paret hade samma läslista framför sig. När den ena läste följde den andre med i listan. Instruktionerna för Wendicks kompisläsning följdes. Wendick (2018) föreslår att eleverna läser listorna tre gånger var, 10 minuter per dag och sätter kryss i ett lässchema. Läslistorna byttes ut en gång efter halva lästräningstiden. Eleverna läste listorna varannan gång var under 10 minuter och för att underlätta så användes inget krysschema.

Klass 3

Tyst läsning genomfördes av den tredje klassen, där eleverna enskilt läste skönlitterära böcker 10 minuter varje dag. Eleverna valde själva böcker efter intresse.

Jämförelsegruppen

Klassen följde ordinarie undervisning vilken innehöll ca 30 minuters enskild tyst läsning per vecka. Ingen annan lästräning i helklass skedde under dessa veckorna.

6.4 Reliabilitet och validitet

Flera orsaker kan påverka resultatet i undersökningen. Normerade test har använts, i för- och eftertester, samt tydlig information till undervisande lärare om respektive läsmetod, både muntligt och skriftligt, för att öka reliabiliteten. Reliabiliteten visar hur väl undersökningen är gjord och att få felregistreringar finns (Tuft 2011). Resultat från elever som tackat nej till att medverka med resultat i studien samt elever med frånvaro/sjukdom vid något av testtillfällena har tagits bort.

Med validitet menas att man mäter det man vill mäta (Dahmström 2011). I studien har två olika test använts för att öka tillförlitligheten. Även en jämförelsegrupp har använts för att se om läsmetoderna hade någon påverkan på läshastighet och ordavkodning under en viss tids träning. Studiens tillförlitlighet ökar med en jämförelsegrupp (Bryman 2011).

6.5 Etiska övervägande

I studier bör forskaren följa de forskningsetiska regler som finns och det är extra viktigt då studien innefattar barn under 15 år (Vetenskapsrådet 2017). En etikansökan skickades till Etikkommitén Sydost och upplägget justerades efter deras råd. Information om studiens syfte och en förfrågan om medverkan skickades till rektor och undervisande lärare (Bilaga A) i varje klass. Till vårdnadshavare och elever skickades ett missivbrev (Bilaga B) med studiens syfte samt samtycke ut med information om att eleven när som helst kan avböja sin medverkan. Det är viktigt att informera så att alla blir medvetna om att deltagandet är frivilligt (Dahmström 2011). De deltagande

eleverna kodades av klassläraren för att säkerställa deras integritet och konfidentialitet vid bearbetning av resultat och redovisning. Studiens insamlade data kommer endast att synas i vår undersökning enligt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2017).

6.6 Metodkritik

I studien valdes att göra en kvalitativ interventionsstudie där tre olika former av lästräningssmetoder undersöks och jämförs: WIP's upprepade läsning, Wendicks läslistor samt tyst läsning. Hade studien även innefattat en kvalitativ infallsvinkel i form av intervjuer av lärare och elever, om deras tankar kring insatsen, kunde studien blivit bredare. Denna studie är relativt liten vilket innebär att man inte kan dra för stora slutsatser av resultatet. Å andra sidan kan man se tendenser av läsmetoderna WIP's upprepade läsning, Wendicks läslistor samt tyst läsning påverkan på ordavkodning och läshastighet. Det är däremot svårt att veta om det är just läsmetoderna som påverkar. Flera faktorer påverkar läsningen därför blir det svårt att se vad som direkt påverkar läsningen efter en intensiv läsperiod (Gustavsson 2009).

För att få så stort urval som möjligt samt nyfikenheten över WIP's upprepade läsning och Wendicks läslisters påverkan av ordavkodning och läshastighet valdes fyra klasser ut. WIP's upprepade läsning samt Wendicks läslistor valdes till läsinsatsen då det materialet fanns på skolan där studien genomfördes. Testledarna är väl förtrogna med materialet. Däremot har inte testledarna själva genomfört lästräningen på grund av tidsbrist. En tydlig överlämning och genomgång av materialet har skett till den lärare som ansvarat för lästräningen. Detta gäller även instruktioner inför testet Ordkedjor vilket genomförs i helklass av klasslärare. Med säkerhet går ej att veta om dessa instruktioner följs vilket kan påverka testresultatet. Läslistorna är inte individanpassade utan testledarna har valt en genomsnittlig nivå av både vanliga ord och nonsensord, då syftet var att göra studien i helklass. Detta är kanske inte det bästa för varje elevs optimala läsutveckling.

Testledarna valde att endast använda deltestet ordkedjor ur testet tecken- ord- och meningsskedjor (Jacobson 2001). Detta gör att en heltäckande bild av detta test ej är möjlig. Valet att lyfta ut testet Ordkedjor togs för att just detta test avser att testa ordavkodning men hänsyn togs även till att eleverna inte ska utsättas för allt för många test. En kort tid mellan för- och eftertest kan ha inverkan på resultatet då det kan påverka inlärningseffekten av testet menar Jacobson (2001).

Studien sattes snabbt igång då det var viktigt att få avsluta läsinsatsen innan sommarlovets start. Konsekvenserna blev att förberedelserna inte var tillräckliga i vårt upplägg på information och förfrågan till de deltagande vilket gjorde att dessa fick justeras flera gånger.

7 Resultat

I studien deltog sammanlagt 82 elever från 4 olika årskurs 4-klasser. Varje klass lästränade efter en speciell metod. Gruppen som lästränade med upprepad läsning, *WIP*, bestod av 20 elever och kallas i resultatdelen för klass1. Eleverna som läste läslistor, *Wendick*, bestod av 19 elever och kallas i studien för klass 2. Den tysta läsningen genomfördes av 16 elever och nämns i studien som klass 3. Jämförelsegruppen kallas för klass 4 och bestod av en hel klass bestående av 27 elever. Resultat av för- och eftertest redovisas i tabeller utifrån klassresultat. Klassen är även uppdelad i grupper efter under eller över normen när det gäller läshastighet, H4, samt under eller över stanine 4 när det gäller ordavkodning, Ordkedjor. Varje test redovisas för sig i följande ordning; Upprepad läsning, *WIP*, läslistor, *Wendick*, tyst läsning och jämförelsegrupp.

7.1 Resultat på för- och eftertest

H4

I tabellen ses förändringen i form av 1+ ökning i procent i decimalform. 1,00 visar då ingen förändring eller ökning. Ett medelvärde redovisas under tabellen i procentform.

Tabell 1. Medelvärde på testet "H4" i helklass samt elevgrupp över och under normen före och efter interventionen av upprepad läsning, WIP, i klass 1.

Upprepad läsning (WIP) Klass 1	Före	Efter	Förändring
Helklass	95,6	102,8	1,08
Under norm	71,6	75,6	1,06
Över norm	99,8	107,6	1,08

"H4-testet" används i studien för att mäta läshastighet och resultat presenteras på gruppnivå, i helklass samt under och över normen. Samtliga grupper har ökat sin läshastighet mellan förtest och eftertest efter läsinsatsen med upprepad läsning, *WIP*. Genomsnittligt har klassen ökat läshastigheten som helklass med 8 %. Elevgruppen som låg under normen har ökat 6% och elevgruppen som låg över normen har ökat med 8 %. Ökningen är relativt lika för alla grupper.

Tabell 2. Medelvärde på testet "H4" på helklass och elever över och under normen före och efter interventionen av läslistor, Wendick, i klass 2.

Läslistor (Wendick) Klass 2	Före	Efter	Förändring
Helklass	90,3	102,7	1,14
Under norm	75,5	88,8	1,18
Över norm	101,0	112,9	1,12

"H4-testet" mäter läshastighet i studien och resultat presenteras på grupp nivå, i helklass respektive under och över normen. Alla grupper, som lästränat med Wendicks läslistor, har ökat läshastigheten mellan för- och eftertest. Klassen har genomsnittligt ökat med 14 %. Grupperna under normen har ökat 18 % och gruppen över normen har ökat 12 %. Gruppen under normen har ökat något mer än övriga.

Tabell 3. Medelvärde på testet H4 på helklass och elever över och under normen före och efter interventionen av tyst läsning i klass 3.

Tyst läsning Klass 3	Före	Efter	Förändring
Helklass	89,2	93,8	1,05
Under norm	77,4	85,1	1,10
Över norm	98,4	100,7	1,02

"H4-testet" mäter läshastighet i studien och resultat presenteras på grupp nivå, i helklass respektive under och över normen. Samtliga grupper har ökat sin läshastighet mellan för- och eftertest efter insatsen med tyst läsning. I helklass har läshastigheten ökat med 5%. Gruppen som låg under normen ökade 10 % och gruppen över normen ökade med 2 %. Den grupp som låg över normen ökade minst.

Tabell 4. Medelvärde på testet H4 på helklass och elever över och under normen före och efter interventionen i jämförelsegruppen, klass 4.

Jämförelse- grupp Klass 4	Före	Efter	Förändring
Helklass	93,4	100,5	1,08
Under norm	69,8	80,4	1,15
Över norm	98,8	105,0	1,06

"H4-testet" mäter läshastighet i studien och resultat presenteras på grupp nivå, i helklass respektive under och över normen. Den genomsnittliga läshastigheten har ökat i alla grupper när det gäller jämförelsegruppen. Den största ökningen, 15%, ses i gruppen som

låg under normen. Gruppen som låg över normen ökade med 6 % och helklass som helhet ökade med 8%.

Ordkedjor

Tabell 5. Medelvärde på testet Ordkedjor på helklass och elever över och under stanine 4, före och efter interventionen av upprepad läsning i klass 1.

Upprepad läsning (WIP) Klass 1	Före	Efter	Förändring
Helklass	15,0	18,4	1,23
Under stanine 4	12,5	17,7	1,42
Över stanine 4	19,7	22,8	1,16

Ordkedjetestet mäter ordavkodning och resultat presenteras på gruppnivå. Helklassen har genomsnittligt ökat ordavkodningen med 23 % efter lästräning med upprepad läsning. Gruppen som låg över stanine 4 ökade med 16 %. Gruppen som låg under stanine ökade ordavkodningen med 42 %. Mest ökade gruppen som låg under stanine 4. Minst ökade de som låg över stanine 4.

Tabell 6. Medelvärde på testet Ordkedjor på helklass och elever över och under stanine 4, före och efter interventionen med läslistor i klass 2.

Läslistor (Wendick) Klass 2	Före	Efter	Förändring
Helklass	14,8	18,0	1,22
Under stanine 4	12,1	15,8	1,31
Över stanine 4	22,4	29,2	1,30

Ordkedjetestet mäter ordavkodning och resultat presenteras på gruppnivå. Genomsnittlig ordavkodning har ökat i samtliga grupper som lästränat med läslistor. I helklass ökade den med 22 % och gruppen över stanine 4 ökade med 30 %. Gruppen under stanine 4 ökade mest, med 31 %.

Tabell 7. Medelvärde på testet Ordkedjor på helklass och elever över och under stanine 4, före och efter interventionen av tyst läsning i klass 3.

Tyst läsning Klass 3	Före	Efter	Förändring
Helklass	10,3	13,1	1,27
Under stanine 4	9,5	12,5	1,32
Över stanine 4	23,0	23,0	1,00

Ordkedjetestet mäter ordavkodning och resultat presenteras på gruppnivå. Efter läsinsatsen av tyst läsning ökar den genomsnittliga ordavkodningen i helklass med 27%. En ökning med 32% ses i gruppen med stanine under 4. Däremot ökar inte gruppen som låg över stanine 4.

Tabell 8. Medelvärde på testet Ordkedjor på helklass och elever över och under stanine 4 före och efter interventionen med jämförelsegruppen, klass 4.

Jämförelsegrupp Klass 4	Före	Efter	Förändring
Helklass	14,1	17,8	1,26
Under stanine 4	12,9	16,3	1,26
Över stanine 4	20,7	22,3	1,08

Ordkedjetestet mäter ordavkodning och resultat presenteras på gruppnivå. I jämförelsegruppen ökar den genomsnittliga ordavkodningen i samtliga grupper mellan för- och eftertest med 26 %. Samma ökning ses i gruppen som ligger under stanine 4. Gruppen som ligger över stanine 4 visar en ökning på 8 %. En markant mindre ökning ses i gruppen över stanine 4.

7.2 Resultatsammanfattning

Studien syftade till att undersöka och jämföra vilken inverkan lästräningsmetoderna upprepad läsning, *WIP*, läslistor, *Wendick*, samt tyst läsning har på ordavkodning och läshastighet i helklass under 20 tillfällen à 10 minuter under en femveckorsperiod.

Slutsats

- Alla grupper utom en har ökat i både ordavkodning och läshastighet. Gruppen som ligger över stanine 4 i tyst läsning har inte ökat i ordavkodning och endast nämnvärt i läshastighet.
- Den största ökningen som gjordes i flest grupper var ordavkodningen.
- Den grupp som ökade mest i läshastighet var de som läste läslistor och låg under normen. Den störst ökningen av ordavkodning gjorde gruppen som låg under stanine 4 och tränade med den upprepade läsningen, *WIP*.

8 Analys

Enligt Wolff (2011) ger en intensiv läsånsats under en begränsad period bäst resultat för läsutvecklingen. Syftet med denna studie var att undersöka vilken inverkan lästräningsslagmetoderna upprepad läsning, *WIP*, läslistor (*Wendick*) samt tyst läsning i helklass hade på ordavkodning och läshastighet för elever i årskurs fyra, under en intensiv lästräningsslagperiod som innefattade 20 tillfällen under fem veckor.

Resultaten visar att elever som ligger över stanine 4 kan tillgodogöra sig träningen bäst med metoderna upprepad läsning, *WIP*, och läslistor, *Wendick*. Elever som ligger under stanine 4 har överlag en större ökning av både läshastighet och ordavkodning i samtliga läsmetoder. Elever som tränat med upprepad läsning, *WIP*, har den största ökningen av ordavkodning men väldigt liten ökning av läshastighet. Den största ökningen av läshastighet står eleverna som läst läslistor, *Wendick*, för och de har även en hög ökning av ordavkodning. Generellt har ordavkodning ökat mest.

”H4” - läshastighet

Läshastigheten är avgörande för läsförmåga och läsförståelse (Alatalo 2019; Wolff 2006). Den upprepade läsningen, *WIP*, som även innefattar läslistor, *Wendick*, är utformade för en-till-en undervisning av lästräning där läraren kontrollerar att eleven uttalar orden rätt. Denna del har frångåtts i denna studie då eleverna läst för varandra i par. Therrien (2004) menar att en avgörande faktor som kan ge ännu bättre utveckling och resultat är att en elev i taget läser för en lärare. Eleverna i klass 1, som tränat med läsmetoden upprepad läsning, *WIP*, visar jämnast ökning i helklass samt över respektive under normen. Detta stämmer med forskning som menar att upprepad läsning med samma text kan förbättra läsningen (Alatalo 2019; Kuhn & Stahl 2003; Vetenskapsrådet 2015). Upprepad läsning har i tidigare forskning visat goda resultat och ett effektivt sätt att träna läsflyt (Elbro 2004; Koskinen & Blum 1999; Wolff 2011). Läslistornas syfte är att träna avkodning, både fonologiskt och ortografiskt, för att få ett större läsflyt (Høien & Lundberg 2013; Wendick 2018). Denna studie visar att elevernas resultat i klass 2, med *Wendicks* läslistor, ökar likvärdigt i både helklass samt över och under normen, på läshastighet. Genom att läsa en text upprepade gånger stärks säkerheten och hastigheten i läsningen (Skolverket 2017a).

”The Simple View of Reading” visar att läsning är beroende av både ordavkodning och förståelse och den tysta läsningen förutsätter att eleven har en automatiserad läsning som gör att de förstår ord och text (Gough & Tunmer 1986; Westlund 2009). De starka läsarna med automatiserad läsning borde därför gynnas mest av den tysta läsningen. Resultatet i denna studien visar att den tysta läsningen ger en liten ökning av läshastighet, i både helklass samt över och under normen men att läsarna över normen visar på en mindre ökning av läshastigheten. Detta motsäger tidigare forskning som Ericsson, Hedén och Siltala (2006) gjorde om den tysta läsningen i klassrummet, att den gynnar de starka läsarna.

Ordkedjor- Ordavkodning

Den tekniska delen av läsningen är ordavkodningen (Frank & Herrlin 2019; Jacobsson 2005). Det är viktigt att en läsare kan avkoda snabbt och automatiskt så att energin istället kan läggas på förståelse (Ehri 2005; Elbro 2004; Frank & Herrlin 2019; Kamhi & Catts 2014). Klass 1, som lästränade med *WIP*'s upprepad läsning, visar en större ökning på ordavkodningen jämfört med läshastigheten, i både helklass och de som låg

över respektive under stanine 4. Detta stämmer väl överens med Alatalo (2019) som skriver att upprepad läsning av samma text förbättrar ordavkodning och ordigenkänning. Den största ökningen i ordavkodning på ordkedjor stod de elever som låg under stanine 4 för.

Klass 2, som lästränade med Wendicks läslistor, visade en större ökning på ordavkodningen än på läshastigheten. Detta kan kopplas till att ordavkodningen blir mer automatiserad ju fler gånger ett ord läses och lagras i minnet (Høien & Lundberg 2013; Wendick 2018; Wolff 2011). Både gruppen över och under stanine 4 ökar mycket. Läslistor kan vara lämpliga både som körläsning i helklass och parläsning då det kan ge en motiverande effekt på lästräningen (Wendick 2018).

I klass 3 där eleverna läste tyst ökade ordavkodningen i helklass samt i gruppen under stanine 4. Eleverna med stanine över 4 visar ingen ökning på ordavkodningen. Detta motsäger forskning som menar att starka läsare kan tillgodogöra sin läsning bättre. Taube (2007) menar att elever med god läsförmåga kan vidareutveckla sin egen läsning med den tysta läsningen. Eleverna med svag ordavkodning i klass 3 ökade mycket i ordavkodning mellan för- och eftertest. Kanske läggs omedvetet mer fokus på läsningen under läsperioden vilket gör eleverna mer motiverade. Detta kallar Stanovich (1986) för Matteuseffekten. Testledarna har inte kunnat påverka upplägget mer än att klassen ska läsa skönlitteratur enskilt i 10 minuter. Då klassläraren fått fria händer med den tysta läsningen finns ingen kontroll över vilket stöd och stimulans som getts. Genom att komplettera stöd och stimulans som exempelvis färdighetsträning i ordavkodning och läsoplevelser eller frågor och dialoger med en lärare eller en kompis får även läsare med svag ordavkodning större nytta av den tysta läsningen (Fridolfsson 2015; Westlund 2009).

Jämförelsegruppen som inte har utsatts för interventionen visar ändå en ökning av både läshastighet och ordavkodning i helklass. Gruppen som ligger över normen eller över stanine 4 ökar mindre. Skolans undervisning i den tidiga läsinlärningen spelar stor roll för elevernas fortsatta läsutveckling därför är lärarens insats för den balanserade läsundervisningen väldigt viktig (Tjernberg 2013).

Det går inte att utesluta flera faktorer påverkan av resultatet i samtliga grupper. Lärarens roll med ett relationellt bemötande, tydliga lärandemål, återkoppling samt en god lärmiljö och social miljö är exempel på faktorer som spelar stor roll för kunskapsinhämtningen i skolan menar Hattie (2012). En utvecklande undervisning, höga förväntningar eller elevernas motivation är exempel på faktorer som kan påverka. Genom höga förväntningar på eleverna kan inlärningen påverkas positivt vilken beskrivs av Pygmalioneffekten (Jenner 2004).

9. Diskussion

9.1 Metoddiskussion

Denna kvantitativa studie med primärdata från 82 elever har gett oss en god grund att utgå ifrån. Bortfallet var endast 8 elever vilket är en fördel. Studien hade kanske fått ytterligare bredd om vi även testat elevernas läsförståelse eftersom läsningen kräver både avkodning och förståelse för att bli komplett. På grund av den begränsade tiden vi hade på oss valde vi därför bort detta. Detta är något som vi anser att man kan bygga vidare på vid fortsatt forskning. Hade vi även använt oss av intervjuer av klasslärare så hade vi fått en kvalitativ infallsvinkel i vår studie.

Den relativt korta perioden mellan för- och eftertest kan göra att eleverna känner igen testet och därför presterar bättre. Det kan vara för- och nackdelar med detta. Fördelar kan vara att eleverna lär känna testet bättre, känner sig mer trygga och lugna och presterar på rätt nivå. En nackdel kan vara att det påverkar inlärning av själva testet (Jacobsson 2001). Vi använde oss av flera olika test för att få säkrare bedömning vilket även Lundberg & Herrlin (2014) förespråkar. För- och eftertest av testet H4, som mäter läshastighet, genomförde vi testledare på eleverna. Det fungerade bra och en fördel med detta test är att det går relativt snabbt att genomföra på en hel klass och att vi kunde kontrollera att det genomfördes likadant för alla elever. ”Ordkedjetestet” gjordes i helklass av klassläraren, vilket inneburit att vi inte kunnat kontrollera att instruktionerna följts till fullo eller gjorts likvärdigt i alla klasser. Vid eftertestet med ordkedjorna blev tidsangivelsen till eleverna fel i en av klasserna, men kunde rättas till då även testledare fanns i klassrummet. I efterhand skulle vi även genomfört detta testet själva, för att få en högre testsäkerhet (reliabilitet).

Vi ser en tydlig osäkerhet hos många elever när de gör ”ordkedjetestet” första gången därför tror vi att den största ökningen beror på att de faktiskt förstår testet bättre andra gången. Detta kan som vi tidigare nämnt vara både för- och nackdelar. Jacobson (2001) menar att eleverna känner igen testet och känner sig mer trygga och lugna och presterar på rätt nivå. Nackdelen är att det kanske inte visar rätt resultat då eleverna inte kan prestera på bästa sätt. ”H4-testet” används frekvent på alla skolorna som varit med i studien och är känt och tryggt för eleverna. Hade man använt ”ordkedjetestet” på samma sätt hade de även varit trygga med detta test och resultatet hade kanske blivit annorlunda. Samtidigt får man alltid ta i beaktande varför man testar och i vilket syfte så att man inte testar för testandets skull. Frågan vi ställer oss är om vi kan anse ordkedjetestets resultat som tillförlitligt efter denna korta period eller om man behöver testa igen efter en längre tid.

En intervention ger bästa effekt vid intensiv träning under en begränsad period (Wolff 2011). Tidslängden på fem veckor var lagom. Elever och lärare hann inte tröttna och det påverkade inte ordinarie undervisning alltför mycket. Det fanns elever som under för- och eftertest visade på bristande motivation. Det visade sig i form av klottrade och söndriga testpapper samt suckar och negativa kommentarer från elever, vilket kan ha påverkat deras resultat. Intensivt arbete är energikrävande och kan påverka motivationen (Jenner 2004).

9.2 Resultatdiskussion

Skolan behöver anpassa undervisningen efter elevernas behov. Tillsammans kan lärare och speciallärare hitta fungerande arbetsformer som hjälper alla elevers läsutveckling. (Jones 2019). Denna studie visar att det är möjligt att med ett gott samarbete hitta arbetsformer som främjar läsutvecklingen även på mellanstadiet. Med hjälp av en intensiv läsinsats kan många elever i riskzonen få hjälp med sin läsutveckling (Høien & Lundberg 2013). Response to intervention, RTI, är en pedagogisk åtgärd för att förebygga läs- och skrivsvårigheter genom att tidigt fånga upp elever som har en långsam utveckling (Fridolfsson 2015). Stenlund (2017) visar att lästräning är viktig även på mellanstadiet då det finns ett större samband mellan korrekt ordavkodning och ordförståelse. Att bibehålla en god läsning kräver att man fortsätter att läsa då ordavkodning är en färskvara ända upp i vuxen ålder.

Studien syftade till att undersöka och jämföra vilken inverkan lästräningarna, upprepad läsning, *WIP*, läslistor, *Wendick* samt tyst läsning, har på ordavkodning och läshastighet i helklass. Det finns inga lästräningssätt, som vi har funnit, som helt riktar sig till helklassträning. Däremot har *Wendicks* material med körläsning som en form av träning av dessa listor för en mer motiverande och effektiv träningsform (*Wendick* 2018). Metoderna, *WIP* och *Wendick*, är utformade som en-till-en träning men då vi inte har följt detta vet vi heller inte om detta är den bästa metoden att träna lästräning i helklass. Denna del har varit den experimentella i vår studie. Vi har inte individualiserat texter eller läslistor utan har försökt hitta sådana som alla har kunnat läsa. Detta kan givetvis begränsa elever i sina resultat under interventionen. Therrien (2004) menar att man ofta ser en större ökning när en elev tränar med en lärare. Om vi hade velat se ett större enskilt resultat hade detta varit att föredra men syftet i vår studie var nu att undersöka resultatet för helklass.

Hur påverkar de olika läsmetoderna i studien ordavkodning och läshastighet?

Vår studie visar en ökning av både läshastighet och ordavkodning med de olika läsmetoderna. Resultatet visar att det är möjligt att genomföra en läsinsats i helklass som ger goda resultat för de flesta eleverna. Denna sortens insats kräver lite tid i anspråk och den är lätt att förstå och genomföra för både lärare och elever. Den upprepade läsningen, som även innefattar läslistorna, har gett de bästa resultatet vilket vi också förväntade oss. Av erfarenhet kan elever uppleva den upprepade läsningen tråkig när den genomförs en-till-en med speciallärare men i helklass kan det istället upplevas mer motiverande.

Vår erfarenhet före studien var att redan duktiga läsare är de som kan ta till sig den tysta läsningen bäst vilket även tidigare forskning visat (Ericsson, Hedén och Siltala 2006). Vårt resultat efter studien visar dock det motsatta. En orsak till att läsarna med låg läshastighet och ordavkodning ökade kan vara att insatsen var strukturerad och intensiv och genomfördes kontinuerligt varje dag. Läsarna med god läshastighet och ordavkodning ökade ytterst lite eller inte alls och där tänker vi att en orsak kan ha varit bristande motivation. Det skulle kunna vara så att de inte har hittat rätt bok som fångat dem. Ett gott samarbete med skolbiblioteket kan säkert göra att fler elever blir motiverade till läsning. Resultatet kunde kanske blivit annorlunda om eleverna fått frågor till sin bok eller att de på annat vis fått bearbeta sin läsning och få en mottagare. Detta skulle kunna bli en motivator för vissa elever. För att läsa för att lära behöver eleven bli en skicklig läsare och en del av färdighetsträningen ligger i den tysta läsningen. Förutfattade meningar kan vara att eleven "bara sitter" med boken utan att få

den lästräning som är tänkt och kan uppfattas av pedagoger och elever som utfyllnad av lektionen.

Även jämförelsegruppen visar en ökning i både avkodning och läshastighet vilket vi inte hade förväntat oss. Det kan bero på att både lärare och elever var medvetna om att de ingick i en lässtudie och att lärarna indirekt la mer fokus på elevers läsning under denna period och hade större förväntningar på eleverna under denna tiden. Detta kan vi koppla till Pygmalioneffekten vilket innebär att höga förväntningar kan ge ett bättre resultat (Jenner 2004). Ökning av läshastighet och ordavkodning kan även bero på att skolan har en undervisning som främjar elevernas läsutveckling eller som motiverar dem till att bli bättre läsare.

Vilken läsmetod hjälper den grupp elever som ligger lägst i ordavkodning och läshastighet?

Den grupp som ökade mest i läshastighet var de som läste läslistor, *Wendick*, och låg under normen. De har fått träna genom att läsa enkla korta ord vilket inte är lika energikrävande som att läsa en sammanhängande text. Lästräningen har även varit intensiv och strukturerad. *Wendicks* läslistor är från början uppbyggda efter en-till-en undervisning och trots att vi frångått detta koncept så har det visat goda resultat främst för de eleverna som legat lägst i ordavkodning och läshastighet. Läslistorna i studien har inte varit individanpassade, hade de varit det så kanske vi hade sett ett ännu bättre resultat. *Wendicks* läslistor är ett välstrukturerat material för både lärare och elever vilket gör det enklare att genomföra en läsinsats i helklass.

Gruppen som ökade mest i ordavkodning var de som läste upprepad läsning, *WIP*, och låg under stanine 4. Den strukturerade lästräningen med sammanhängande text tränar både ordavkodning, förståelse och ordigenkänning, vilket kan varit en del som påverkat elevernas resultat på testet "Ordkedjor" positivt. En annan del kan vara det vi i metodkritiken tidigare tagit upp om testsäkerhet.

Syns fördelar hos fler elevgrupper än hos den grupp som har lägst ordavkodning och läshastighet vid lästräning i helklass?

Vår studie visar goda resultat i de flesta grupperna inom samtliga lästräningssätt, upprepad läsning, *WIP*, läslistor, *Wendick* samt tyst läsning. Bäst resultat för samtliga grupper när det gäller ordavkodning och läshastighet har den upprepade läsningen, *WIP*, som även innefattar läslistorna, *Wendick*. Vi tänker att detta till viss del kan bero på att materialet är tydligt och strukturerat, vilket ger ett ökat fokus på läshastighet och ordavkodning. Vi ser att en strukturerad läsinsats påverkar alla elever positivt när det gäller ordavkodning och läshastighet, vilket var ett förväntat resultat.

För att elevernas läsning ska fortsätta utvecklas menar vi att det behövs regelbunden läsning även under mellanstadiet. Den intensiva strukturerade läsinsatsen i helklass gör att fler elever gynnas i sin läsutveckling och då särskilt de elever som sällan läser på egen hand.

9.3 Specialpedagogiska implikationer

Även om vi i studien haft en kortare intensiv träningsperiod och inte helt följt läsmetodernas ursprungliga pedagogiska upplägg finns flera positiva fördelar med en intensiv läsinsats i helklass på mellanstadiet. Det är viktigt att fånga upp elever som ligger "på gränsen" vid stadiövergångar, då de lätt hamnar mellan stolarna. Fenomenet

är känt som The fourth grade slump (Chall, Jacobs & Baldwin 1990). Det är därför av stor vikt att man fortsätter lästräna även på mellanstadiet (Stenlund 2017).

Som speciallärare är det viktigt att även följa upp elevernas resultat under hela mellanstadiet, då det kan hända mycket med läsningen när textmängden ökar, innehållet blir svårare och eleven möter nya ord som hen inte förstår. RTI som förebyggande åtgärd kan med fördel göras i helklass. Pedagoger med specialkompetens inom läs- och skrivutveckling är ett stöd i detta arbete då det ställs stora krav kring anpassning av innehåll och metod (Tjernberg 2013). Genom att göra denna läsånsats i helklass kan elever som ligger på gränsen öka ordavkodning och läshastighet. Vi ser fördelar med att göra en intensiv läsånsats då inte bara de svaga läsarna får en lässkjuts utan även de som läser bra fast inte så ofta. Med en läsånsats i helklass behöver inte elever känna sig exkluderade vilket annars kanske skulle vara fallet då de hade behövt lämna klassen för att lästräna hos speciallärare.

Ett av skolans viktigaste uppdrag är att lära alla elever läsa och skriva och ett specialpedagogiskt tänk och samarbete mellan alla lärare är viktigt för att kunna möta elevernas olika behov (Jones 2019; Lundberg & Herrlin 2014).

För att möta alla elevers behov och för att utveckla läs- och skrivförmågan behöver vi veta att flera faktorer spelar roll för hur eleverna presterar i skolan. Kartläggningar på både individ-, grupp- och organisationsnivå gör att skolan får möjlighet att möta alla elever efter deras förutsättningar och behov (Griffin 2016). Även faktorer som har med engagemang, motivation, lärmiljö och relationer påverkar elevernas inläring (Hattie 2012; Tjernberg 2019).

9.4 Vidare forskning

Mycket forskning kring läsning finns runt den tidiga läsutvecklingen och tidiga insatser på lågstadiet. Stenlunds (2017) avhandling visar vikten av lästänning även på mellanstadiet samt visar att korrekt ordavkodning och en god läshastighet är direkt kopplat till ord- och läsförståelse.

Vår studie kan ha bidragit till vetskap om att intensiv lästräning i årskurs fyra och även vidare upp på mellanstadiet är positiv för att upprätthålla god ordavkodning och läshastighet. Fortsatt forskning med intensiva läsånsatser i helklass på hela mellanstadiet som även inkluderar läsförståelsen skulle vara intressant då man får en mer heltäckande bild av läsningen. För att få elevernas upplevelse kopplat till träningen kunde kvalitativa elevintervjuer vara intressant.

Referenser

- Alatalo, T. (2019). Läsflyt- en komponent som möjliggör läsförståelseförmågan. Upplaga 2. I Alatalo, T. (red.) *Läsundervisningens grunder*. 2 upplagan. Malmö: Gleerups Utbildning AB. s. 71–84.
- Aldrin, M. & Persson, A (2011). *Rydaholmsmetoden – Förtjänster och kritiska punkter*. Examensarbete i speciallärarprogrammet, Linnéuniversitetet i Växjö. Växjö: Linnéuniversitetet
- Anvegård, E. & Nilvius, C. (2015). *Intensivläsning med läslistor. En interventionsstudie med Wendickmodellen*. Examensarbete i speciallärarprogrammet, Linnéuniversitetet i Växjö. Växjö: Linnéuniversitetet
- Blomqvist, C. & Wood, A. (2006). *Läs- och skrivundervisning som fungerar, intervjuer med lärare*. Stockholm: Natur & Kultur
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3 upplagan. Stockholm: Liber AB.
- Bååth, C. (2019). Läsundervisning utifrån ett diagnostiskt synsätt. I Alatalo, T. (red.) *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups Utbildning AB. s. 17–41.
- Carlström, M. (2011). Pedagogisk utredning vid läs-och skrivsvårigheter. I Ericsson, B. (red.) *Utredning av läs-och skrivsvårigheter*. 4 upplagan. Lund. Studentlitteratur. s91-149.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA US: Harvard University Press.
- Dahmström, K. (2011). *Från datainsamling till rapport- att göra en statistisk undersökning*. 5 upplagan. Lund. Studentlitteratur AB.
- Egerhag, H & Svärd, E (2011). *INTENSIV LÄSTRÄNING – en interventionsstudie med Rydaholmsmetoden i årskurs 7*. Examensarbete i speciallärarprogrammet, Linnéuniversitetet i Växjö. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Ehri, Linnea C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and findings. I: Margaret J. Snowling, Charles Hulme (red.): *The Science of Reading: A Handbook*, pp.135 – 154. Oxford: Blackwell Publishing
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber AB.
- Eliasson, A. (2018). *Kvantitativ metod från början*. 4 upplagan. Lund: Studentlitteratur AB
- Ericsson, S, Hedén, M och Siltala, K. (2006). *Tyst läsning. Funktion, målsättning och upplevelse*. Examensarbete i Specialpedagogik, språk och språkutveckling. Lärarhögskolan i Stockholm.

- Ericson, B. (2011). I Ericson, B. (red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. 4 upplagan. Lund. Studentlitteratur.
- Frank, E. & Herrlin, K. (2019). Avkodning. I Alatalo, T. (red.) *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups Utbildning AB. s. 57–71.
- Fridolfsson (2015). *Grunderna i läs- och skrivinläring*. 2 upplagan. Lund. Studentlitteratur
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I: Patterson, K., Marshall, J., & Coltheart, M., (red.) *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (s. 301-330). London; Erlbaum.
- Frost, J. (2009). *Läsundervisning och läsutveckling*. Studentlitteratur AB: Lund
- Fuchs, L, Fuchs, D, Hosp, M & Jenkins, J. (2001). *Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis*. *Scientific Studies of Reading*, 5:3, 239-256, DOI: 10.1207/S1532799XSSR0503_3. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S1532799XSSR0503_3?needAccess=true [hämtad 20190912].
- 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
- Griffin, J. (2016). *The Effects of Specific Reading Interventions on Elementary Students' Test Scores*. Diss. Mississippi College.
- Gustafson, S., Ferreira, J och Rönnberg, J. (2007). Phonological or orthographic training for children with Phonological or orthographic decoding deficits. *Dyslexia*, 13, s. 211–229.
- Gustavsson, S. (2009). Dyslexi och interventioner. I Samuelsson, S. (red.) *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Görling, W & Philip, J. (2012). *Lästräning med BRAVKOD - en intervention*. Examensarbete i speciallärarprogrammet, Linnéuniversitetet i Växjö. Växjö: Linnéuniversitetet
- Hagtvet, Frost & Refsahl. (2016). *Intensiv läsinläring*. Lund. Studentlitteratur AB.
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Herrlin, K. & Frank, E (2019). Fonologisk medvetenhet. I Alatalo, T. (red.) *Läsundervisningens grunder*. Upplaga 2. Malmö: Gleerups Utbildning AB. s. 43–56.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Andra utgåvan. Stockholm: Natur & Kultur.

- Jacobson, C. (2011). Psykologisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I Ericson, B. (red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. 4 upplagan. Lund. Studentlitteratur.s 151–181.
- Jacobsson, C. (2001). *Läskedjor*. Stockholm. Hogrefe Psykologiföretaget AB.
- Jacobsson, C. (2005). Hur utvecklas läsförmågan under skoltiden? I Jacobsson, C., (red.) *LUK's bok - dyslexi och läsutveckling*. Växjö Universitet.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete; i skola och behandling*. Stockholm. Myndigheten för skolutveckling
- Jones, A-K. (2019). Specialpedagogiska insatser- ett praktknära perspektiv. I Alatalo, T., (red.) (2019). *Läsundervisningens grunder*. 2 upplagan., Malmö. Gleerups Utbildning AB. s. 253-271.
- Kamhi, A (Ed.) & Catts, H. (2014). *Language and Reading Disabilities*. Third Edition, Boston: Pearson.
- Koskinen, P. S; Blum, I. H; Bisson, S. A; Phillips, S. M; et al. (1999). *The Reading Teacher*; Newark. Vol. 52, Iss. 5, : 430-444.
- Kuhn, M & Stahl, S (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 3-21.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6 (2), 293–323.
- Lindahl, R. (1954). *H4 ordavkodning - Lindahls högläsningssprov 1954 H5 ordavkodning - Lindahls högläsningssprov 1954*. (Okänd utgivningsort och tryckeri)
- Lundberg, I (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm. Natur&Kultur.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Tredje upplagan. Stockholm: Natur & Kultur.
- Meyer & Felton (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of dyslexia*. 1999;49, ERIC pg.283- 306.
- Morris, D., Trathen, W., Frye, E., M, Kucan, L, Ward, D. (2013). The Role of Reading Rate in the Informal Assessment of Reading Ability. *Literacy Research and Instruction*. Vol. 52, Iss. 1, (2013): 52-64. DOI:10.1080/19388071.2012.702188
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2018). *Läsförståelse-insikt och undervisning*. Stockholm: Liber AB
- Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. 4 upplagan. Stockholm. Liber AB.
- Rack, J.P., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27 (1), s. 28-53.

Rack, J. P. (2004). Review of research evidence on effective intervention. I Turner, M. & Rack, J.P., 2004. *The study of dyslexia*, New York, N. Y.: Kluwer Academic/Plenum Publisher

Shaywitz, S.E. (2003). *Overcoming dyslexia*. New York: Alfred A. Knopf.

Skolverket (2017a). Ordavkodning och läsflyt. Wolff, U. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/030_tidig-lasundervisning/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M30_F-3_03A_01_ordavkodning%20och%20%C3%A4sflyt%20slutgiltig.doc [Hämtad 20190912].

Skolverket. (2017b). *PIRLS 2016: läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm.

Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>. [Hämtad 20190912].

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

Stenlund, K. (2017). *Läsutveckling under mellan- och högstadiet: En longitudinell studie av läsfärdigheter hos elever med och utan lässvårigheter*. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1079457/FULLTEXT01.pdf>. [Hämtad 20190912].

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Norstedts akademiska förlag.

Taube, K. (2013). *Läsinläring och självförtroende*. 5:1 upplagan. Lund. Studentlitteratur AB.

Therrien, W. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading: A Meta-Analysis. *Remedial and special Education*; July 2004; 25,4; ERIC pg 252-261.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsrik läs- och skrivundervisning. En bro mellan teori och praktik*. Stockholm. Natur & Kultur.

Tjernberg, C. (2019). Balanserad läsundervisning (2019). I Alatalo, T. (red.) *Läsundervisningens grunder*. Gleerups Utbildning AB. s.199–214.

Tufte, P. (2011). Kvantitativ metod. I Fangen, K & Sellberg, A. (red). *Många möjliga metoder*. Lund. Studentlitteratur AB.

Vetenskapsrådet. (2015). *Dyslexi - En kunskapsöversikt*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b34/1555424813359/Kunskapsoeversikt-om-laes-och-skrivundervisning-foer-yngre-elever_VR_2015.pdf. [Hämtad 20190912].

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf. [hämtad: 20190912].

Wendick, G. (2018). *Wendickmodellen Intensivläsning*. Tillgänglig på <http://www.wendick.se> [Hämtad: 2019-09-12].

Westlund (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Upplaga 2. Stockholm. Natur & Kultur.

Wolff, U. (2006). Olika lässvårigheter kräver olika pedagogiska insatser. *Dyslexi: Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 11 (1), s. 8-11.

Wolff, U. (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.

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

Bilagor

Bilaga A Information till rektor och undervisande lärare.



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 undersöka vilken inverkan olika lästräningmetoder har på läshastigheten. Vi kommer att testa elevernas läshastighet före och efter studien med H4.

Eleverna anonymiseras genom att klasslärare tar bort namn och anger dem efter en kod. Inom ordinarie undervisning kommer under 20 tillfällen (5 veckor) och 10 minuter/dag en klass att arbeta med specifik lästräning. Wendicks intensivläslistor, WIP's texter för upprepad läsning samt tyst enskild läsning kommer att jämföras mellan klasser. Resultaten kommer sedan att jämföras med varandra på gruppnivå. Vi ser studien som del inom den ordinarie undervisningen.

Eleverna kommer inte att kunna bli identifierade utifrån namn eller personnummer. Endast vi som genomför studien kommer att ha tillgång till datan. Vi förvarar datan under studiens gång i ett låst brandsäkert skåp. Efter studien förstörs datan. Resultaten kommer att redovisas utifrån kodade deltagare och skolor så det går inte att identifiera en specifik elevs eller skolas resultat.

Er medverkan i studien är frivillig. Ni kan när som helst avbryta ert deltagande utan några konsekvenser. Rapporten kommer att följa de etiska reglerna för vetenskapliga studier. Ni kommer att få reda på resultatet av studien när den är avslutad.

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

Anna

Hanna

Handledare: Marianne Björn

Med vänlig hälsning Anna och Hanna

Växjö 20190416

Studerande:

Handledare:

Bilaga B Missivbrev



Till vårdnadshavare och elever i åk 4 med en förfrågan om att delta med resultat i en studie om avkodning och läshastighet.

Vi är två lärare som läser speciallärarprogrammet inom språk-, läs och skrivutveckling på Linnéuniversitetet i Växjö. Under våren påbörjar vi vårt examensarbete som är en studie där vi vill undersöka hur intensivträning i helklass kan öka avkodningsförmåga och läshastighet. Vi kommer att jämföra olika lästräningmetoder för att se vilken inverkan metoden har på avkodningsförmågan och läshastigheten. Avkodning är en viktig faktor för att läsningen ska fungera och påverkar också läsförståelsen. Läshastigheten visar hur väl automatiserad avkodningen är.

Vi kommer att jämföra tre olika sätt att lästräna och jämföra med en kontrollgrupp där ingen lästräning från studien sker. En metod är upprepad läsning i form av Wendicks intensivläslistor som är ett strukturerat lästräningmaterial. Det består av listor med vanliga ord och nonsensord (ord utan betydelse).

En annan metod är upprepad läsning av en berättande text från lästräningmaterialet WIP, Wolff Intensiv Program, som är lästräning med fokus på avkodning.

Den tredje metoden är egen tyst läsning i skönlitterär bok.

Kontrollgruppen fungerar som en jämförelsegrupp och jobbar vidare med ordinarie undervisning under perioden.

Arbetet med lästräningen kommer att ske inom ramen för skoldagen. Eleverna kommer att lästräna 10 minuter per dag under ledning av ordinarie klasslärare. Lästräningen kommer att ske 4-5 dagar i veckan och totalt vid 20 tillfällen.

Före och efter lästräningsperioden görs screeningtest av samtliga elever som medverkar i studien, i form av ett läshastighetstest (H4) som görs enskilt och avkodningstest (Ordkedjor) som görs i helklass. Detta för att se hur elevernas läsning påverkas när det gäller avkodningsförmåga och läshastighet. Vi är intresserade av att se vilken av lästräningmetoderna i helklass som ger bäst resultat på läsningen.

Vårt arbete kommer att följa de etiska reglerna för vetenskapliga studier. Ert barns medverkan i studien är frivilligt och kan när som helst avbrytas utan konsekvenser. Barnets identitet och resultat behandlas konfidentiellt, vilket innebär att elevens namn, klass och skola inte kommer att framgå i studien eller i vårt självständiga arbete.

Vår handledare är den enda person som utöver oss har tillgång till materialet. Vid avslutad studie kommer ni att få reda på klassens resultat.

Har ni några frågor så går det bra att maila oss:

Anna -

Hanna -

Handledare: Marianne Björn

Fyll i talongen och lämna till klasslärare senast onsdag 15 maj.

Ja, vi godkänner att delta med resultatet i studien

Nej, vi vill inte delta med resultatet i studien

Ort och datum;.....

.....

.....

.....

Vårdnadshavares och Elevens underskrift