



Kod 9

– en interventionsstudie med intensiv, upprepad parläsning i helklass

Anneli Jonsson
Marie Karlsson

Student

Ht 2018

Examensarbete, 30 hp

Speciallärarprogrammet, 90 hp

Abstract

The aim of the study was to investigate if an intensive, repeated, paired reading intervention consisting of three minutes of reading three times a day could improve student decoding skills of all students, including those in language difficulty. In 2016, Hylén Landström showed that a reading intervention of two minutes twice a day did not result in an improvement in student decoding skills. Following Hylén Landström, the students in the present study read in pairs for three minutes each, three times a day for six weeks. Thus, the students read for five minutes more each day than the students in Hylén Landström's study. The results show an improvement in decoding skills for most students after the intervention. To assess the sustainability of teaching method, the students completed questionnaires and teachers participated in interviews. All the students were positive to the method, and all teachers saw the benefits of the teaching and learning approach. Clear classroom routines surrounding the method are necessary for maximum sustainability. In sum, by increasing the length and number of reading sessions per day produced improvements in decoding skills, particularly for younger students, those in difficulty, and second language speakers.

Nyckelord: avkodningsförmåga, läsinlärning, lästräning, fonologisk läsning, ortografisk läsning

Förord

Ett och ett halvt års utbildning är nu till ända. Det som först kändes som en evighet och helt oövervinnligt har bara rusat iväg tidsmässigt och plötsligt är vi färdiga. Det har inte varit enkelt att kombinera studier med jobb och familj och övrigt liv, men det har varit ack så intressant och givande!

Studien har utförts via en digital plattform av oss båda två tillsammans. Vi har delat ett dokument som vi båda har skrivit i samtidigt. Därför kan vi inte heller säga att någon av oss ansvarar för något speciellt avsnitt. Båda deltog i intervjuerna och samarbetade kring transkriberingar, screeningar och enkäter. Vi har båda gett och tagit, gnuggat geniknölarna och kompromissat. Utöver det har vi skrivit och raderat lika mycket och vi anser oss därmed lika ansvariga för alla delar.

Inget sker i ensamhet, utan det har varit ett stort teamprojekt att gå denna utbildning. Därför förtjänar också många att tackas. Först och främst vill vi tacka elever och personal som har jobbat glatt och hårt med testandet av Kod 9. Vi tackar också vår handledare Kirk Sullivan som kommit med goda råd och tips. Sist men inte minst vill vi tacka våra familjer, vänner, kollegor och klasskamrater för ert stöd. Alla har på olika sätt fått stå tillbaka lite under tiden vi har skrivit studien.

Stort TACK till er alla! Utan er hade aldrig Kod 9 sett dagens ljus.

Anneli och Marie

Innehållsförteckning

1	Inledning	11
1.1	Syfte och frågeställningar	12
2	Bakgrund och tidigare forskning	13
2.1	Läsning	13
2.1.1	Läsningens fem dimensioner	13
2.1.2	Simple view of reading	14
2.2	Lästräningmetoder relevanta för Kod 9	15
2.2.1	2x2 minuter	15
2.2.2	Intensivläsning	16
2.2.3	Parläsning	16
2.2.4	Upprepad läsning	17
2.3	Läs- och skrivsvårigheter och specialpedagogiskt stöd	17
2.4	Andraspråksinläring och läsning	18
2.5	Lästesters vara eller icke vara	18
2.6	Känsla av framgång och motivation	19
2.7	Hjärnan	20
2.7.1	Minnet	20
2.7.2	Hjärnan i klassrummet	20
3	Generell metod och forskningsdesign	22
3.1	Forskningsdesign	22
3.2	Studiens trovärdighet	22
3.3	Forskningsetik	23
4	Delstudie 1 - Interventionen och elevernas avkodningsförmåga	24
4.1	Deltagare	24
4.2	Material	24
4.3	Procedur	25
4.4	Resultat	26
4.5	Slutsats	28
4.6	Diskussion	28
5	Delstudie 2 - lärarnas uppfattningar	31
5.1	Deltagare	31
5.2	Material	31
5.3	Procedur	32
5.4	Resultat	32
5.4.1	Genomförandet och rutiner i Kod 9	32
5.4.2	Intensivläsning	33
5.4.3	Parläsning	33
5.4.4	Upprepad läsning	33

5.4.5 Elevernas upplevelser enligt lärarna.....	34
5.4.6 Fördelar och nackdelar med Kod 9.....	34
5.4.7 Kod 9 i framtiden.....	34
5.5 Slutsats	35
5.6 Diskussion	35
6 Delstudie 3 - elevernas uppfattningar.....	37
6.1 Deltagare och bortfall.....	37
6.2 Material	37
6.3 Procedur.....	38
6.4 Resultat.....	38
6.5 Slutsats	40
6.6 Diskussion	40
7 Avslutande diskussion	42
7.1 Förslag till fortsatt forskning	43
Litteraturlista	44
Bilagor.....	49

1 Inledning

Om läsning handlar om att gå på inre upptäcktsfärd,
så handlar läsundervisning om att utrusta resenärerna,
visa hur man kan använda en karta,
ge dem nycklar till äventyret och sagan,
stödja dem när de far vilse och tar omvägar,
tills barnet klarar sig på egen hand med kartan.
(Zimmerman & Keene, 2003, s.48)

Skolan behöver ge eleverna rätt förutsättningar och stötta dem längs färden i deras läsutveckling. När eleverna börjar skolan befinner de sig på olika nivåer, vissa kan läsa med flyt och andra känner bara igen enstaka bokstäver. Barn jämför sig snabbt med andra och det påverkar deras självkänsla. Forskning av bland annat Taube (2013) hävdar att läsförmåga och självkänsla är sammankopplade. Eftersom de båda förstärker varandra kan framgång skapa en positiv spiral på samma sätt som misslyckande kan skapa en negativ spiral. Elever i behov av specialpedagogiskt stöd får vanligtvis lämna klassrummet för träning tillsammans med specialläraren. Sådan en-till-en-undervisning har visat sig vara effektiv när det gäller avkodning (Wolff, 2011), men många gånger känner sig eleven utpekad och annorlunda jämfört med sina klasskamrater och detta påverkar inläringen negativt.

Ett av skolans uppdrag är att ge eleverna den kunskap som behövs för att klara sig i livet (Skolverket, 2011). Tyvärr händer det alltför ofta att ungdomar hamnar utanför samhället efter de gått ut skolan. Lundberg (2006) menar att utan god läsförmåga ökar denna risk. Enligt senaste PISA-undersökningen (Skolverket, 2016) finns det 18 % svenska 15-åringar som inte når godkänd nivå i läsförståelse. En av anledningarna kan vara svag avkodningsförmåga och därför är det av största vikt att eleverna får träna mycket på detta. Det är ett tidskrävande arbete som lätt kan prioriteras bort för att få plats med allt annat som ska läras in i dagens skola.

En skola önskade hitta ett arbetssätt för att få in daglig läsning på schemat för alla elever, inklusive de i språklig sårbarhet. Skolan har många andraspråks elever och dessa elever har andra förutsättningar i skolarbetet än elever med svenska som förstaspråk. Skolan hade låg måluppfyllelse bland annat när det gällde läsning. Vi sökte och fann inspiration i ett tidigare examensarbete av Hylén Landström (2016). Hon hade genomfört en fyra veckor lång intervention med en lästräningssätt som kallades 2x2 minuter. Eleverna läste i par, två minuter, tre gånger per dag och metoden var uppskattad av både elever och lärare. Studien visade däremot inga tydliga resultat på avkodningstesterna jämfört med kontrollgruppen. Metoden presenterades för skolan och i samråd med klasslärarna omarbetades metoden. Konceptet med upprepad parläsning från Hylén Landströms studie behölls, däremot förlängdes tiden något och ändrades till tre minuter, tre gånger per dag under sex veckor. Detta för att se om någon förändring kunde urskiljas på avkodningsförmågan. Vår version fick namnet Kod 9 eftersom eleverna övade avkodning i 9 minuter varje dag.

Lästräningssättet skulle vara hållbart ur den synpunkt att den skulle vara praktiskt genomförbar i skolans verksamhet. Detta innebar att både lärare och elever ska uppleva

att den var givande samt att den gav i huvudsak positiva resultat på elevernas avkodningsförmåga. Tanken var att gynna så många elever som möjligt för att sedan kunna uppmärksamma de elever som är i behov av specialpedagogiskt stöd. Metoden blev därför ett förebyggande arbetssätt som kunde tillämpas på hela skolan. Flera korta pass krävde dessutom mindre ansträngning som istället kunde leda till en känsla av framgång och en positiv självbild som även kunde spegla av sig i andra ämnen. Lästräningen utfördes i helklass så att ingen behövde lämna klassrummet och känna sig annorlunda. Alla kunde delta i lästräningen utifrån sina egna individuella förutsättningar. Metoden tog dessutom kort tid i anspråk av undervisningen.

Om Kod 9 visar sig vara en hållbar metod är förhoppningen att detta blir en del av de dagliga rutinerna efter interventionens avslutande.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka om Kod 9 - intensiv och upprepad parläsning, är en hållbar metod för avkodningsträning i klassrummet samt om den ger större resultat än 2x2 minuter.

Frågeställningar:

1. Hur påverkar Kod 9 elevernas avkodningsförmåga?
2. Hur uppfattar lärarna Kod 9?
3. Hur uppfattar eleverna Kod 9?

2 Bakgrund och tidigare forskning

Kapitlet inleds med att först beskriva läsning allmänt och sedan presenteras olika lästräningmetoder som är relevanta för Kod 9. Detta leder vidare till läs- och skrivsvårigheter och specialpedagogiskt stöd. Eftersom studien utfördes på en skola med många andraspråkselever kommer sedan ett kort avsnitt om läsning ur ett andraspråksperspektiv. Lästester tas upp och likaså vikten av att få känna känsla av framgång. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om hur hjärnan fungerar och minnets betydelse för inläringen.

2.1 Läsning

Vad sker när vi läser?
Ögat följer svarta bokstavstecken
på det vita papperet
från vänster till höger,
åter och åter.

Och varelsor, natur eller tankar,
som en annan tänkt,
nyss eller för tusen år sen,
stiger fram i vår inbillning.

Det är ett underverk större än att
ett sädeskorn ur faraonernas gravar
förmåtts att gro.

Och det sker var stund.
(Lagercrantz, 1985, s. 7)

Läsning sker inte bara för att lära oss nya saker, det handlar också om att uppleva något och att få bli förtrollad (Lärarnas Riksförbund, 2018, 15 okt). Det är viktigt att inte glömma bort att prata om läsandets magi med barnen men vägen dit kan vara lång och knagglig för vissa barn. Att läsa är nämligen en avancerad process där flera viktiga variabler samspelar. I detta avsnitt presenteras de olika dimensionerna av läsning och sedan den teoretiska modellen Simple view of reading.

2.1.1 Läsningens fem dimensioner

Läsutvecklingen kan delas in i fem olika dimensioner som samspelar med varandra (Lundberg & Herrlin, 2015). Den första dimensionen är *fonologisk medvetenhet*. Den beskriver hur barnet måste förstå att talet kan delas upp i olika ljud, fonem, som kan betecknas med bokstäver. Medvetenheten är grundläggande för läsinläringen eftersom den innebär förståelse över att bokstäverna får liv.

Den andra dimensionen enligt Lundberg och Herrlin (2015) är *ordavkodning*. Den bygger på att kunna koppla ihop bokstaven med ett ljud och kunna sätta ihop ljuden till ord. Till en början, innan barnet kommit så långt i den fonologiska medvetenheten, kan barnet känna igen vissa ord utan att egentligen kunna läsa dem. Det kan vara barnets namn eller varumärken. Barnet har alltså ännu inte förstått principen med alfabetet, men

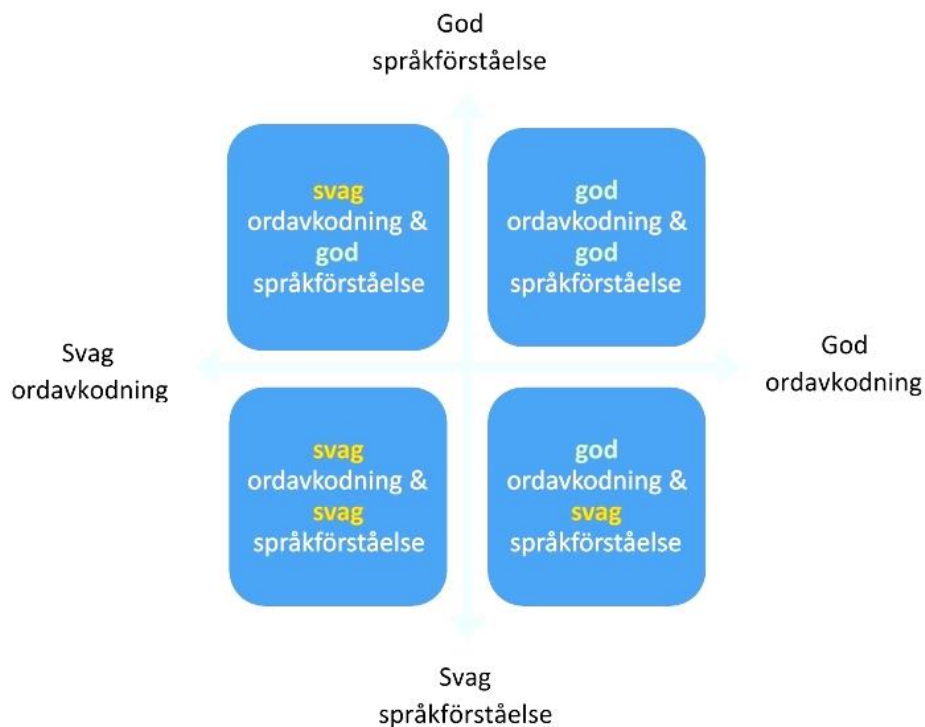
det är ett viktigt steg i läsinlärningen att barnet uppmärksammar skrivna ord i omgivningen. När sedan ordavkodningen kommer igång och barnet ”knäcker koden” behöver barnet ofta ljuda sig fram ljud för ljud i ordet. När barnet mött samma ord i många olika sammanhang blir ordet till slut automatiserat och barnet läser då ortografiskt. Här har barnet också hjälp av sin läsförståelse, då barnet kan ta hjälp av innebörden i en mening för att identifiera okända ord. Vägen till att bli en skicklig läsare med full automatisering sker gradvis och är en process som tar lång tid, ibland hela skoltiden. Det är viktigt att nå automatisering eftersom arbetsminnet då avlastas och istället kan användas till förståelsen (Lundberg & Herrlin, 2015). I en longitudinell studie som gjordes av Stenlund (2017) på mellanstadieelever och senare högstadieelever, visade att elever som har svårt med avkodningen oftare använder ytligare läsförståelsestrategier jämfört med de som har en god avkodningsförmåga. Stenlund menar att orsaken tycks vara att fokus och energi läggs på att avkoda enstaka ord istället för att förstå texten på ett djupare plan.

De två följande dimensionerna (Lundberg & Herrlin, 2015) är *flyt i läsningen* och *läsförståelse*. Att läsa med flyt är inte samma sak som ordavkodning eftersom det även gäller att kunna läsa med rätt satsmelodi, pauser och betoning. Det förutsätter att ordavkodningen är så pass automatiserad att den inte tar upp någon större minneskapacitet. Att läsa samma text flera gånger är ett mycket effektivt sätt att öva upp läsflytet. Läsflytet är intimt förknippat med läsförståelsen. Lundberg och Herrlin beskriver det som att ”*Man skulle kunna säga att flytet bildar bron mellan avkodningen och förståelsen.*” (s. 17). Den som läser kan rikta sin koncentration till innehållet i texten och läsa mellan raderna. Som läsare går det att göra inferenser, det vill säga inre föreställningar om texten utifrån egna erfarenheter och kunskaper. En god läsare kan också välja lässtrategi utifrån olika sammanhang, texter och syfte.

Den femte och sista dimensionen *läsintresse* har inte fokus på det läsaren *kan*, utan på det läsaren *vill*. Lundberg och Herrlin (2015) beskriver hur viktigt det är att skolan startar positiva spiraler i elevernas läsutveckling så det blir lustfyllt att läsa. De beskriver också att det kräver energi att läsa, speciellt från början när ordavkodningen är under uppbyggnad. Det gäller att skolan hjälper eleverna att få en effektiv avkodning så att elevernas energikostnader kan sänkas (Lundberg & Herrlin, 2015).

2.1.2 Simple view of reading

Läsförståelse och avkodning plockades ut och sattes ihop till den teoretiska modellen *The Simple View of reading* (Figur 1), konstruerad av Gough och Tunmer (1986). Den beskriver fyra olika undergrupper av läsförmågor. Den första har god avkodning och god förståelse och anses vara norm. Den andra gruppen har svag förståelse men god avkodning. Här finns elever med allmänt begränsad kognitiv förmåga men även elever med annat modersmål. Ett svagare ordförråd påverkar läsförståelsen. I den tredje gruppen finns de med svag avkodning men inga svårigheter med förståelsen. I den fjärde gruppen finns elever med dyslexi. I den fjärde gruppen finns elever som har både svag avkodning och svag förståelse. Dessa elever har mer allmänna svårigheter.



Figur 1. Simple view of reading. (Hägnesten, 2017, 14 december)

Gough och Tunmer (1986) anger formeln $L = A \times S$, där L står för *läsförståelse*, A står för *avkodning* och S står för *språkförståelse*. Avkodning och förståelse anges som lika viktiga komponenter vilket innebär att om det ena fattas kan inte läsning ske. Senare har Dalby (1992) även lagt till *motivation* som ytterligare en faktor då han anser att utan motivation blir det ingen läsning överhuvudtaget.

2.2 Lästräningsmetoder relevanta för Kod 9

Det är allmänt känt att övning ger färdighet och det gäller även för läsning. Det finns många läsinlärningsmetoder att välja bland och här presenteras de mest relevanta för Kod 9. Det är bekräftat att ljudmetoden, att koppla ihop bokstav och ljud, är mest effektiv när det gäller i avkodning (Elbro, Fridolfsson, Herkner & Häggström, 2018). Att koppla ihop bokstavsljud till bokstäver gynnar framförallt eleverna med sämre förutsättningar då de får en bra strategi att ta sig an nya, okända ord. Ljudmetoden ligger till grund för de lästräningsmetoder som presenteras här.

2.2.1 2x2 minuter

Metoden 2x2 minuter är en lästräningsmetod som användes i ett examensarbete av Hylén Landström (2016). Examensarbetet bestod av en studie genomförd under vårterminen i en svensk 1–3 skola. Läsmetoden hade introducerats tidigare av en speciallärare vilket gjorde att metoden var bekant för både lärare och elever när interventionen inleddes. Lästräningen innebar att eleverna läste parvis två minuter vardera för varandra, tre gånger varje dag. Alla tre gångerna började eleverna på samma ställe i boken. De hann oftast lite längre i texten vid varje tillfälle. När de läst den tredje och sista gången den dagen flyttade de sitt bokmärke och började sin läsning där nästa dag. Interventionsgruppen bestod av 9 elever och dessutom intervjuades två lärare i

studien. Klassen bestod av 19 elever och screenades med H4 (Lindahl, 1954) och samma sak gjordes med en kontrollgrupp. Resultatet visade att metoden var mycket uppskattad av både lärare och elever, men jämfört med kontrollgruppen var det ingen större skillnad på screeningresultaten. Interventionsgruppen förbättrade sina resultat genomsnittligt med 7,4 ord per minut medan kontrollgruppen förbättrade med 6,8 ord per minut. Både lärarna och eleverna upplevde att läsförmågan hade ökat efter interventionens slut. Dessutom upplevde eleverna att det var givande att läsa tillsammans med en kompis och de var måna om att lyssna på varandra och hjälpa varandra med texten. Lärarna framhöll fördelen med att metoden var inkluderande och att alla kunde delta utifrån sina olika förutsättningar. Den studien inspirerade utformningen av Kod 9.

2.2.2 Intensivläsning

Flera forskare har kommit fram till att individuell intensivläsning under några veckors tid ger större resultat på avkodningsförmågan än om de specialpedagogiska insatserna är utspridda över längre tid (Ehri, Nunes, Stahl & Willows, 2001, Gustafson, Ferreira & Rönnberg, 2007, Wolff, 2011). De har även kommit fram till att strukturerad, intensiv och koncentrerad undervisning ger bäst resultat. Wolff (2011) kom i sin studie fram till att det är mest effektivt att kombinera flera komponenter vid läsintervention istället för bara en. Dahlins (2006) läsprogram *Tidig Intensiv Lästräning (TIL)* bygger på flera olika komponenter. Genom programmet får eleverna 12 veckors intensiv, individuell läs- och skrivträning med tydlig struktur och en strikt dagordning. Dahlin redogör för ett gott resultat. Eleverna som läst intensivt läser lika bra och ibland till och med bättre än sina klasskamrater efter avslutad lästräning.

Andra metoder fokuserar på att öva avkodningsförmågan i första hand. Ett exempel på detta är *Wendick intensivläsning* som är ett kartläggnings- och träningsmaterial (Wendick, 2016). Materialet innehåller strukturerade läslistor med långsam progression. Den individuella intensivläsningen ska ske dagligen under 10–15 minuter och att framstegen ska mätas i antal ord lästa per minut samt hur lång tid en lista tar att läsa.

2.2.3 Parläsning

Parläsning är en metod som innebär att eleverna sitter tillsammans två och två och läser för varandra. Parläsning anses vara en mer motiverande och effektiv träningsform än enskild läsning. Jämfört med en-till-en-läsning ger parläsning inga större resultat i avkodningsförmågan, men det är mer resurseffektivt samt mindre utpekande för eleverna (Frejdh & Johansson, 2012). Beroende på syftet med läsningen kan eleverna delas in i olika parkonstellationer. Eleverna som läser tillsammans kan till exempel vara i olika åldrar eller på olika läsnivåer. Miller, Topping och Thurston (2010) genomförde en brittisk studie som visar att de läspar där eleverna var lika gamla inte gav samma positiva resultat som där eleverna var av olika åldrar.

Kamhi och Catts (2014) pekar på att många forskare har kommit fram till att läsare med svag avkodningsförmåga kan förbättra den genom upprepade, kontinuerliga parläsningar. Dessutom upplever läsarna själva en känsla av att lyckas med sin läsning. Lee (2014) genomförde en studie i Korea som uteslutande presenterade positiva resultat av parläsning. Eleverna fick en förbättrad attityd till läsning samt en bättre läsförmåga. I Hylén Landströms studie (2016) betonas dessutom det sociala samspelet mellan

eleverna under parläsningen. Eleverna i hennes studie var medvetna om vikten av att lyssna på varandra och hjälpas åt med svårigheter i texten. Reichenberg (2008) menar att självförtroendet är viktigt när elever ska läsa och i den lilla gruppen kan miljön bli tryggare så osäkra elever vågar ta mer plats.

Negativa aspekter av parläsning har även framkommit. Griffins (2002) studie visar att elever störde varandra under läsningen genom att bland annat inte sitta stilla. Dessutom nämner Griffin att lärarna upplevde en känsla av att inte hinna lyssna på alla elever under läsningen.

2.2.4 Upprepad läsning

Övning ger färdighet. Upprepad läsning har visat sig vara en effektiv strategi för att få bättre flyt i läsningen (Myrberg, 2007.) Det är en metod med avsikt att eleven ska uppnå bra flyt i läsningen (Lundberg, 2010). Både Samuels (1997) och Gellert (2014) fann att störst effekt uppnås de två första gångerna eleven läser, sedan sker ingen större förbättring kommande gånger. Lundberg (2010) anser däremot att eleven kan läsa samma text upp till tio gånger. Rasinski (2006) poängterar att det huvudsakliga målet med upprepad läsning inte bör vara ökad läshastighet eftersom detta kan göra att det verkliga målet missas; ökad läsförståelse och att göra kopplingar under läsningen. Samuels (1997) menar tvärtom, att tonvikten bör ligga på läshastighet hellre än korrekthet, eftersom felläsningar kan leda till rädsla och därmed påverka hastigheten. Vidare anser Samuels att metoden bör användas som ett komplement till ordinarie läsundervisning och det bör vara flera korta och intensiva tillfällen. Dock ska helst eleven läsa texter som ger en liten utmaning för att störst utveckling ska ske. Samuels fann även att de elever som arbetade med metoden även förbättrade sin läsning då de mötte för dem okända texter. Lee & Yoon (2015) fann att metoden var mest effektiv på eleverna i de tidiga skolåren och särskilt på elever med lässvårigheter. I en studie som Gellert (2014) gjorde sågs att den förbättring av läsförmågan som elever fick efter en period av upprepad läsning, fortfarande fanns kvar ett år senare.

2.3 Läs- och skrivsvårigheter och specialpedagogiskt stöd

Svårigheter med att läsa och skriva går under begreppet läs- och skrivsvårigheter och används övergripande för alla som har dessa svårigheter (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2012; Svenska dyslexiföreningen, u.å). Enligt Svenska dyslexiföreningen har 5–8 procent av befolkningen läs- och skrivsvårigheter av dyslektisk natur. Svårigheter med avkodningen har visat sig vara det grundläggande problemet vid dyslexi (Høien & Lundberg 1999). Orsakerna till läs- och skrivsvårigheter kan bland annat bero på bristfällig undervisning, för lite övning, koncentrationssvårigheter, annat modersmål eller dyslexi (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018). Det kan också bero på att omgivningen ställer för höga krav på språklig förmåga, vilket leder till att personen befinner sig i en språklig sårbarhet (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016). En sådan sårbarhet från förskoleåldern kan finnas kvar långt upp i skolåldern, men den förändras och förvärras med tidens gång bland annat genom ökade krav, mer abstrakt språk och genom tidspress. Sårbarheten påverkar elevens förmåga att tillgodogöra sig språket och kan leda till koncentrationssvårigheter och störningar i det sociala samspelet. Forskning av Magnusson & Nauc ler (1989) har visat att förskolebarn som har en medvetenhet kring

språket redan innan de börjar skolan klarar läsinlärningen bättre. Detta visar på vikten av att satsa resurser på den första avkodningsträningen.

Läsutveckling Kronoberg var en longitudinell studie rörande elever i avkodningssvårigheter (Jacobson & Svensson, 2006). Eleverna följdes från årskurs 2 och till gymnasiet slut och under tiden fick de specialpedagogiskt stöd. Eleverna jämfördes sedan med en kontrollgrupp bestående av elever med god läsförmåga. Studien visade att trots det specialpedagogiska stödet var det svårt för de lässvaga eleverna att nå samma resultat som kontrollgruppens elever. Ungefär var femte elev kom ikapp kontrollgruppen. Det fanns även stora betygsmässiga skillnader mellan dessa grupper i de flesta ämnen. Jacobson och Svensson menar att det kan vara svårt att veta vem som kommer ikapp och vem som inte gör det. Avkodningsförmågan behöver tränas upp tidigt så läshastigheten och motivationen inte försämras (Arnqvist, 2009). Wolff (2016) säger att det är mycket enklare och mer effektivt att arbeta förebyggande med läsundervisningen än att försöka rätta till problemen när eleven kommit högre upp i ålder. Torgesen (2007) anser att det bästa är om läsinlärningen börjar redan i förskoleklassen. Det kan förebygga gissningar och långsam läsning genom ljudning. Elbro (2004) framhåller att om en elev fått läsundervisning 1–1½ år och fortfarande har svårt att läsa korta ord med två eller tre bokstäver så bör skolan gå vidare och göra en utredning.

2.4 Andraspråksinlärning och läsning

Tvåspråkiga elever har större möjlighet att bli goda läsare om de deltar i den första undervisningen där fonem och grafem kopplas samman (Hedman, 2012). Möjligheterna ökar ytterligare om eleven har ett stort ordförråd, så eleven kan dra nytta av sammanhanget i texten (Salameh, 2012 a). En elev som inte förstår texten tappar motivationen att läsa.

Salameh (2012 b) beskriver att det främst finns två olika sätt för barn att socialiseras i språket; att uppfostras språkligt och att växa upp språkligt. Det förstnämnda sker framförallt i västerländska kulturer där det är den vuxnes ansvar att lära barnet att prata. De vuxna använder sig av barnanpassat tal och interagerar med barnen i olika aktiviteter. Att växa upp språkligt innebär att det är barnets ansvar att lära sig språket genom att iaktta och härma de vuxna. Språket förenklas inte, utan upprepas om barnet inte förstår. De olika sätten att socialiseras in i språket har betydelse sedan när barnet ska lära sig läsa och skriva (Salameh, 2012 b). Fredriksson och Taube (2010) pekar på samma faktor som kommer att påverka andraspråkselevs läsutveckling. De menar att hur läsutvecklingen utvecklar sig beror på hur nära elevens modersmål ligger det svenska språket. Det är även allmänt känt att elever som har icke svenskspråkiga föräldrar har sämre förutsättningar att få hjälp med studierna på fritiden. Hedman (2012) menar att det viktigt att läraren har kunskaper om elevens hemförhållanden så rätt form av arbetsuppgifter skickas hem. Läraren behöver också ha kunskaper om den grundläggande strukturen i elevens modersmål så rätt stöd kan ges i läsinlärningen.

2.5 Lästesters vara eller icke vara

Det är helt avgörande att eleven klarar att avkoda snabbt och att det är nödvändigt för läsutvecklingen att sådana svårigheter upptäcks i tid (Elbro, 2004). Stenlunds (2017)

longitudinella studie visar att elever som inte automatiserat sin avkodningsförmåga måste lägga energin på att tyda ut orden istället för att lägga fokus på textens innehåll och djupare innebörd. Dessutom visade studien att elevernas förståelsestrategier inte förändrades nämnvärt från mellanstadiet till högstadiet. Det pekar också på hur viktigt det är att hjälpa eleverna i tidig ålder att arbeta fram en god avkodningsförmåga och därigenom få en god strategi att djupläsa texter. Screening är ett sätt att hitta elever som ligger i riskzonen. Järpsten (1999) betonar vikten av att en screening inte ska användas för att gallra ut elever. Testen måste följas upp med mer individuell bedömning för att eleverna ska få det stöd de behöver. Johansson (2004) säger att de skolor som idag använder kvantitativa tester nyttjar resultaten till individuella anpassningar.

Allard, Rundqvist och Sundblad (2001) är några som är kritiska till tester, framför allt när det gäller att mäta läshastighet. En långsam hastighet anses vara ett tecken på svag läsförmåga medan snabb läshastighet anses vara tecken på god läsförmåga. Allard et al menar att läsaren alltid är beroende av förförståelsen för att förstå det lästa. Har eleven bra förförståelse går det lättare och snabbare att läsa texten. Exempelvis vid läsning av *brunlera*, *blålera*, *kolera* så gör en persons förförståelse antagligen att läsningen hellre blir *ko-lera* istället för sjukdomen *kolera*. Detta skulle markeras som felaktigt i ett läshastighetstest men avläsningen skulle mest troligt bli korrekt om det fanns ett sammanhang som ger rätt förståelse. Allard et al menar att ett sådant ”fel” i en onaturlig situation hellre är tecken på god läsförmåga snarare än tecken på svaghet och att sådana tester inte visar den korrekta läsförmågan. Høien och Lundberg (1999) är rädda att skolans pedagoger ska stirra sig blinda på testresultaten och på så sätt missa elever som inte identifierats vid screeningen. Jacobson (2009) menar att pedagogerna måste vara medvetna om att ett lästest inte ger hela bilden av elevens läsning.

2.6 Känsla av framgång och motivation

Elever lär sig snabbt hur bra de är på saker som de utför. Den bild eleven gör av sig själv som läsare kommer att inverka på det fortsatta läsandet och även motivationen till att läsa (Skaalvik, 1999). Hur eleven uppfattar sin egen förmåga och kunskap påverkar hur denne förklarar sina misslyckanden och framgångar. Anser eleven att det beror på en själv och ens egen ansträngning eller begåvning, benämns det som intern attribution. Anser eleven istället att det beror på något en själv inte kan påverka, exempelvis hur svår en uppgift är, benämns det som extern attribution. Har eleven dålig självbild förklaras ofta ett positivt resultat med extern attribution och om resultatet var negativt förklaras det med intern attribution (Jenner, 2004). En elev som tidigt upplever det ena misslyckandet efter det andra vid avkodningen uppnår inget flyt i läsningen. Jenner menar att detta leder till att läsförståelsen påverkas eftersom arbetsminnet är fullt upptaget med avkodningen. Även Stenlund (2017) konstaterar i sin studie att elever med lågt resultat på avkodningstester skattar sin egen förmåga lågt och de tycker att läsning är tråkigt. När eleven inte förstår blir motivationen ännu svagare och eleven ser sig som en svag läsare och får sänkt självförtroende. Taube (2013) menar att i värsta fall kan eleven drabbas av depression. Eleven försöker skydda sig själv från dessa obehagskänslor genom att undvika sådana situationer igen och hamna i en negativ spiral. Eleven kommer sannolikt inte att vilja läsa fler gånger (Taube, 2013).

Dambers (2009) studie rörande litteracitetsutveckling hos flerspråkiga barn fann att lärare ofta har låga förväntningar på dessa elever. Detta kommer sig av ett

bristperspektiv på de flerspråkiga eleverna där lärarna förväntar sig att eleverna associeras med språkliga brister. I framgångsrika klasser fann Damber att lärarna hade höga förväntningar på eleverna. För att hjälpa en svag elev anser Taube (2013) att det är viktigt att eleverna ska utvecklas utifrån sina egna förutsättningar med lagom högt ställda mål. Taube menar att täta upplevelser av framgång gör att eleven får uppleva positiva erfarenheter och en känsla av att lyckas.

2.7 Hjärnan

Känslan av att lyckas hänger ihop med hjärnans belöningssystem som använder sig av endorfiner och dopamin som kemiska signaler. ”Belöningssystemet har två delar – ”vill ha-delen” och ”gillaknappen”” (Ingvar, 2018, s. 26). Gillaknappen ger direkt belöning och vill ha-delen fungerar som ett belöningssystem som aktiveras genom förväntan.

Det betyder också att om eleven är van att lyckas och vet ungefär vad som behövs kommer motivationssystemet i hjärnan att påverka eleven att göra rätt saker. Men om eleven sällan fått känna på hur det är att lyckas och allt som oftast känner att det inte lönar sig med ansträngning så kommer inte motivationssystemet att styra rätt. Då är barnet vilse känslomässigt och behöver stöd från läraren för att få en metod för att kunna komma till en bra läsning.
(Ingvar, 2018, s. 27)

Ingvar (2018) skriver att hjärnan har flera miljarder nervceller. Ju mer en nervcell används desto fler kontakter, *synapser*, bygger den upp med andra nervceller i hjärnan. Desto fler gånger signalerna går samma väg genom synapserna förstärks de och informationen flödar lättare. Detta kallas för *Hebbs princip* och innebär att det som tränas går lättare och blir oftare rätt (Ingvar, 2018). Det innebär också att vissa saker måste nötas in istället för att läras in som kunskap. Hebbs princip innebär att vissa färdigheter måste tränas ofta för att behärskas. Ingvar skiljer på kunskap och färdighet. Han menar att kunskap är sådant som kan beskrivas och berättas om och är beroende av den inre språkfunktionen. Färdigheter är sådant som sker automatiskt, till exempel att cykla, simma eller läsa.

2.7.1 Minnet

Minnet delas upp i *korttidsminne* och *långtidsminne*. Palmgren (2010, 2 juli) skriver att korttidsminnet kan rymma 4–5 saker samtidigt i ca 20 sekunder innan det försvinner. För att kunna hålla kvar information i korttidsminnet behövs upprepning flera gånger, som en inre röst som säger samma sak om och om igen. Detta kallas för *den fonologiska loopen*. Långtidsminnet däremot kan lagra obegränsad mängd under lång tid. ”Man kan säga att korttidsminnet lär snabbt men minns dåligt, medan långtidsminnet lär långsamt men minns bra” (Palmgren, 2010, 2 juli). Ju fler repetitioner eller större känslomässigt engagemang desto lättare fastnar kunskapen i långtidsminnet (Strandberg, 2017, 31 augusti).

2.7.2 Hjärnan i klassrummet

Det är allmänt känt att hjärnan påverkas negativt av stress. Ingvar (2018) skriver att det finns inre och yttre stress i klassrummet. Den yttre innebär att eleven inte kan hålla fokus på den pedagogiska processen vid till exempel mobbing eller rädsla för den egna

säkerheten. Den inre innebär att eleven inte vet hur mycket arbete som är kvar att göra eller om eleven får för svår utmaning. Ingvar beskriver fem åtgärder för att minska hjärnstress i klassrummet. För det första ska klimatet i klassrummet vara öppet så eleven känner sig trygg. För det andra ska läraren inkludera alla och se till att alla lär sig grundfärdigheterna, framförallt läsning. Den tredje åtgärden handlar om tydlighet, att alla vet vad som förväntas av dem. För det fjärde ska läraren arbeta formativt och ge eleverna möjlighet att lära sig utvärdera sin egen insats. Den femte och sista åtgärden handlar om att läraren ska ge lagom svåra utmaningar för varje elev så eleven vill sträva framåt istället för att ge upp.

3 Generell metod och forskningsdesign

I detta avsnitt beskrivs först själva forskningsdesignen. Studien har delats upp i tre olika delstudier för att göra det mer överskådligt. Slutligen presenteras studiens etiska aspekter.

3.1 Forskningsdesign

En blandning av kvalitativa och kvantitativa metoder användes; screeningresultat för att mäta elevernas avkodning, intervjuer med lärarna samt enkäter med eleverna. Dessa tre parametrar måste stämma överens för att syftet med studien ska uppnås. Studiens design förtydligas med Figur 2.



Figur 2. Överblick över studiens design.

Bryman (2011) benämner denna form av design som en mix av *experimentell design* och en *tvärsnittsdesign*. En experimentell design innebär att exempelvis elevernas resultat mäts "före och efter den experimentella manipuleringen" (Bryman, 2011, s. 55). En tvärsnittsdesign innebär att information samlas från flera källor vid en specifik tidpunkt. Informationen används för att komma fram till flera parametrar som granskas för att observera sambandsmönster. Bryman menar att en svårighet kan vara att säkerställa orsak och verkan mellan parametrarna. Mätteffekten kan även påverkas av att personerna som undersöks har blivit mer rutinerade i testsituationen och därmed presterar bättre. Samtidigt menar Bryman att styrkan med denna design är att resultatet blir mer trovärdigt när det finns fler parametrar att förhålla sig till.

Det specialpedagogiska förhållningssättet i studien är ett kritiskt perspektiv eftersom Kod 9 sker i klassrummet tillsammans med alla elever. Nilholm (2014) skriver att begreppet en skola för alla är en viktig del inom det kritiska perspektivet. Vidare menar Nilholm att undervisningen ska anpassas efter elevernas olika behov och olikheterna ska ses som en styrka. Inom Kod 9 är inkludering ett nyckelord eftersom alla kan delta efter sin egen förmåga och texterna individanpassas.

3.2 Studiens trovärdighet

Enligt Stukát (2011) ska forskaren alltid beakta studiens *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet*. *Reliabilitet* innebär att beakta studiens mätnoggrannhet, alltså kvaliteten på mätinstrumentet. *Validitet* innebär att beakta om studien har mätt det som avser att mätas. *Generaliserbarhet* innebär att beakta för vem resultaten gäller, om det går att generalisera på andra grupper än denna som ingår i denna studie.

När det gäller denna studie kan kriteriet reliabilitet anses vara uppfyllt. Metoderna som valts är adekvata för syfte och problemställningar, intervju- och enkätfrågor ger svar på elevernas och lärarnas upplevelser. Eleverna fick dessutom läs- och skrivhjälp samt möjlighet till modersmållärare vid ifyllande av enkäten, dessa faktorer gör att reliabiliteten ökar ytterligare.

Validiteten i skolbaserad forskning är alltid problematisk eftersom eleverna deltar i annan undervisning i skolan där läsning ingår. Vissa elever läser mycket på fritiden, vilket också kan påverka screeningresultaten gällande avkodning.

Det är svårt att göra några större generaliseringar eftersom elevgruppens konstellation är komplex med tanke på elevernas olika nationaliteter och förutsättningar. Studien är dessutom liten och kan därför inte generaliseras i någon större omfattning.

3.3 Forskningsetik

I en vetenskaplig undersökning är det viktigt att ta hänsyn till de fyra huvudkraven, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet: Vi informerade elevernas vårdnadshavare både muntligt och skriftligt (Bilaga 1) om studiens syfte och att studien var en del av ett examensarbete vid Umeå universitet. Elever och lärare informerades om studiens syfte och procedur. Däremot skulle alla elever genomföra lästräningen oavsett om de ville ingå i studien eller inte. Det framgick att deltagandet var helt frivilligt och kunde avslutas när som helst. Därmed anses informationskravet uppnått.

Samtyckeskravet: Detta anses uppnått eftersom föräldrarna fick ta del av ett brev (Bilaga 1) och sedan ge skriftligt samtycke till att deras barns resultat och enkätsvar får vara med i studien. Detta eftersom eleverna var under femton år. Det var även viktigt att elever och lärare var medvetna om att de deltog i en studie, därför blev även de informerade och fick ge sitt muntliga samtycke.

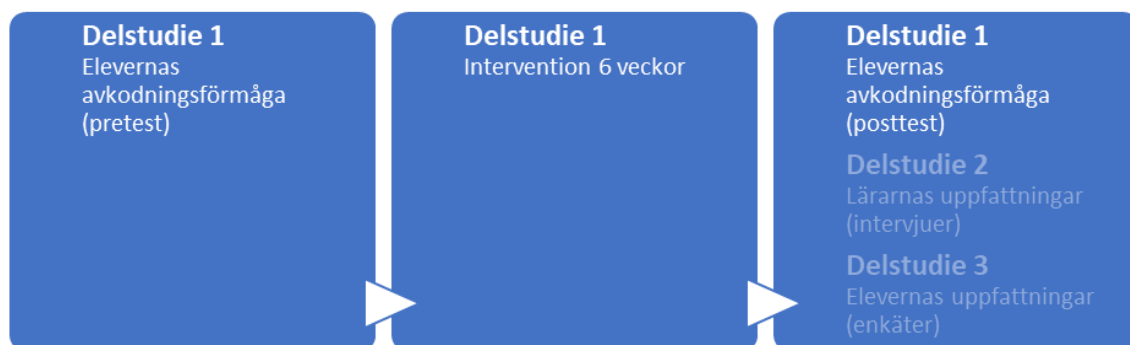
Konfidentialitetskravet: Studien presenteras så att ingen kan härleda informationen till den skola, de lärare eller elever som ingår i undersökningen. Alla uppgifter presenteras anonymt och alla namn är fingerade. Vi har valt att inte presentera elevernas härkomst, lärarnas ålder och utbildning då detta anses vara för utelämnande. Lärarna har även läst igenom studien och godkänt alla uppgifter. Allt inspelat material raderas efter studiens slut. Därmed anses även detta krav vara uppfyllt.

Nyttjandekravet: All insamlad information inom interventionens ram används endast till denna studie, vilket gör att nyttjandekravet uppnås.

Utöver dessa etiska krav fick lärarna ta del av transkriberingarna från sina intervjuer för att godkänna att svaren tolkats på för dem avsett sätt.

4 Delstudie 1 - Interventionen och elevernas avkodningsförmåga

Med hjälp av BRAVKOD Avkodningstest 1 och 2 (Jönsson, 2014) undersöktes vilket resultat Kod 9 hade på elevernas avkodningsförmåga. Eleverna hade nyligen screenats med Avkodningstest 1 och resultatet nyttjades som pretest. Därefter genomfördes interventionen under 6 veckor och Avkodningstest 2 avslutade delstudie 1 (Figur 3).



Figur 3. Överblick över delstudie 1.

4.1 Deltagare

Urvalet av skola skedde genom ett målstyrt bekvämlighetsurval (Bryman, 2011) eftersom vi fick kännedom om att lärarna på en skola ville hitta en metod för daglig läsning. Skolan är en liten skola med färre än femtio elever från förskoleklass till åk fem. I studien ingår årskurserna två till fem eftersom de knäckt läskoden och Kod 9 är en lästräningmetod. Två elever flyttade under interventionens gång så totalt deltog tjugoåtta elever i screeningen. Hälften av eleverna som ingår i studien har svenska som andraspråk. Eleverna screenades med BRAVKOD Avkodningstest 2 (Jönsson, 2014) efter interventionens slut.

4.2 Material

BRAVKOD Avkodningstest 1 och 2 (Jönsson, 2014) är ett screeningmaterial för att få en bild av elevernas ordavkodningsförmåga vid högläsning. Det finns två varianter av testet för att motverka minneseffekt. Testen är normerade och baseras på ett medelvärde mellan pojkars och flickors resultat. BRAVKOD Avkodningstest (Jönsson, 2014) består av en lista med ord och eleven ska läsa så många som möjligt på en minut. Testet mäter både läshastighet och avkodningsförmåga då varje rätt läst ord ger en poäng. För att bli godkänd ska resultatet hamna över en viss poäng som representerar staninevärde fyra. Stanineskalan är baserad på en normalfördelningskurva som är uppdelad i nio nivåer där medelvärde är stanine fyra till sex. BRAVKOD Avkodningstest 1 och 2 valdes eftersom det är lätt att administrera, mäter avkodningsförmågan, tiden för testsituationen är mycket kort och för att eleverna var bekanta med testet. Dessutom kunde de tidigare testresultaten användas till studien. En nackdel kan vara att eftersom mätningen endast sker under en minut kan även små distraktionsmoment ge stor påverkan på resultatet. Därav är det av största vikt att testen genomförs i en tyst, avskild miljö.

4.3 Procedur

Ett mail med information skickades till lärarna (Bilaga 2) så de kunde avgöra om de ville delta i studien. Vid en träff med lärarna några dagar senare var de mycket positiva till interventionen. Tillsammans arbetades riktlinjer fram för hur det praktiska arbetet med Kod 9 skulle se ut. Lärarna ansåg att de kunde få in tre läspass per dag, inte mer eftersom den totala tiden som ägnas åt Kod 9 blir arton minuter per dag. Utifrån både övnings- och motivationssynpunkt borde tre repetitioner av samma textavsnitt per dag vara tillräckliga och detta fastställdes. Lärarna fick själva välja vilka tider under dagen då interventionen skulle äga rum. Rekommendationerna var samma tid varje dag om det var möjligt, exempelvis direkt efter rasterna för att få in en tydlig rutin. Lärarna fick också i uppgift att dela upp eleverna i lämpliga läspar. På grund av schematekniska frågor samt eventuell frånvaro, kunde inte alltid eleverna läsa i samma par varje dag och läspass, men varje elev hade en ordinarie läskompis som nyttjades så ofta som möjligt.

Skolans föräldramöte besöktes för att träffa så många föräldrar som möjligt på samma gång och informera om interventionen. Föräldrarna fick skriva på en medgivandeblankett med skriftlig information kring studien (Bilaga 1). Eftersom flera föräldrar inte talade svenska fanns tolkar i de aktuella språken på plats för att kunna svara på frågor. En handfull föräldrar var inte närvarande så dessa kontaktades per telefon och fick blanketten hemskickad.

Eleverna hade screenats med BRAVKOD Avkodningstest 1 (Jönsson, 2014) bara någon vecka innan interventionen, vilket föranledde att dessa resultat fick inleda interventionen istället för att utsätta eleverna för ytterligare tester. I samråd med lärarna valdes böcker ut för att passa varje elev individuellt. Varje elev fick minst en bok vardera beroende på bokens svårighetsgrad. Böckerna var namnade med post-it-lappar och de tunna böckerna sattes ihop med gem. Bokhögen lämnades sedan till respektive lärare. Valet av böcker styrdes av de läseböcker som redan fanns på skolan. Detta för att interventionen skulle vara så autentisk som möjligt. Till de elever som precis hade knäckt läskoden skapades läslistor med för eleven bekanta bokstäver (Bilaga 3). De andraspråkselever som var i behov av att öva vokalljuden fick speciella läslistor med vokalljud och bildstöd från Ville och Vera leker med ljud (Aabel & Gustafsson, 2007). Detta eftersom eleverna var bekanta med dem sedan tidigare (Bilaga 4).

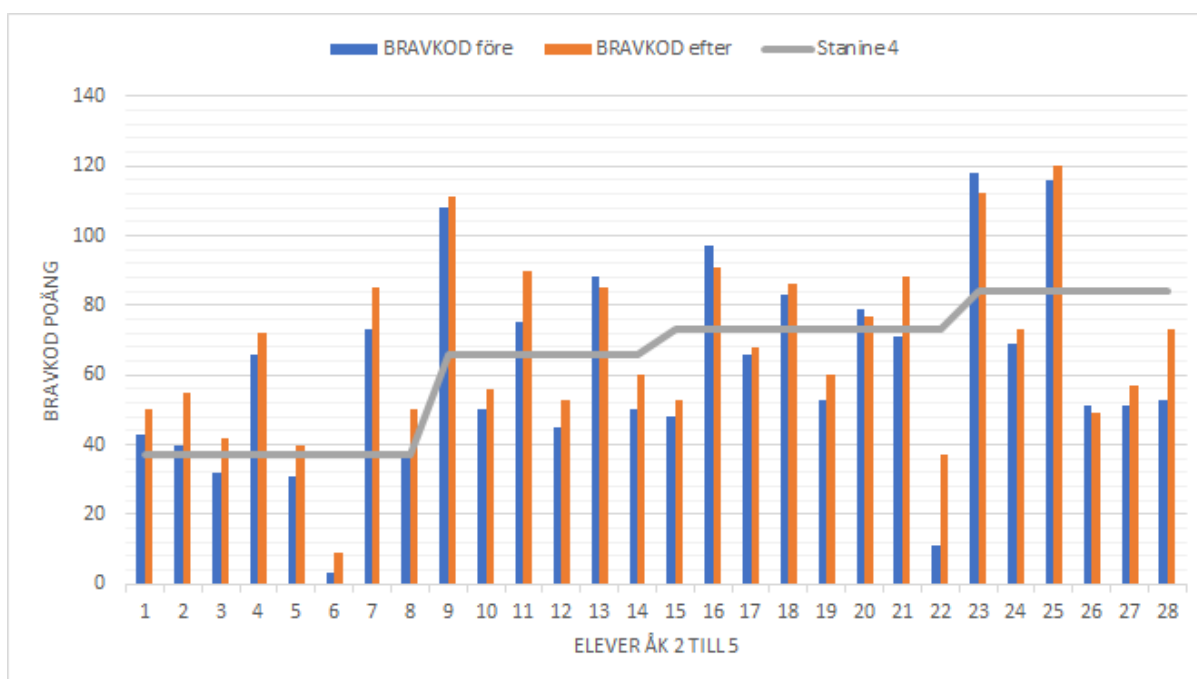
Lärarna genomförde interventionen tillsammans med eleverna, då tanken var att denna lästräningsslagmetod skulle fungera i den ordinarie klassrumsundervisningen. Under interventionens gång fick lärarna handledning vid några tillfällen. Ett sådant tillfälle var när några elever hade läst ut sina böcker och lärarna var osäkra hur de skulle förhålla sig till ny litteratur. Lärarna såg även att några elever ville strunta i den upprepade läsningen och fortsätta att läsa varje gång. Detta ledde till att eleverna informerades om konceptet igen. Folksagor från Unga fakta (2018) skrevs ut och plastades in så varje elev fick ett blad att läsa från istället. Eleverna fick också en post-it-lapp som de fick sätta där de slutade läsa den tredje gången. Sagan repeterades ett antal gånger innan de fick byta saga. På detta sätt säkerställdes att eleverna genomförde upprepad läsning samt att det organisatoriskt blev enklare för lärarna att slutföra interventionen.

Efter avslutad intervention utfördes screening enskilt med varje elev. De flesta screeningar utfördes i skolans samtalsrum, men då vi båda ibland utförde screeningar samtidigt användes även skolsköterskans rum. Båda rummen erbjöd avskildhet och eleverna kunde sitta i lugn och ro under testningen. Eleverna fick en kort instruktion att de skulle läsa en minut, så rätt och fort som möjligt. Orden skulle läsas i vågrät läsriktning och eleven uppmanades att endast fokusera på läsningen då tiden var så knapp. Tidtagning skedde med hjälp av mobiltelefonens timer.

4.4 Resultat

Utifrån resultatet på den första screeningen går det att se att bland de tjugoåtta eleverna är det tolv elever som når över stanine fyra, medelvärdets lägsta nivå på BRAVKOD:s tester (Jönsson, 2014). Detta utgör 43 % av eleverna i årskurs två till fem. Utifrån resultatet av den andra screeningen som gjordes efter avslutad intervention, går det att se en tydlig förbättring då det är sexton elever som når upp till samma nivå; 57 % (Figur 4). Fyra elever har på dessa sex veckor gått från att vara i behov av specialpedagogiskt stöd i avkodning till att befinna sig inom normalspannet för åldersgruppen.

Alla elever utom fem har förbättrat sina resultat. De andraspråkselever som läste läslistor ökade sin avkodningsförmåga mer än de andraspråkselever som läste texter.



Figur 4. Elevernas resultat före och efter screening av BRAVKOD Avkodningstest 1 och 2 (Jönsson, 2014). Årskurs 2 innefattar elev nummer 1–8, åk 3 elev nummer 9–14, åk 4 elev nummer 15–22 och slutligen åk 5 elev nummer 23–28.

De sedan tidigare högpresterande eleverna har i genomsnitt förbättrat sina resultat med 8 % och de lågpresterande med 43 %. Två lågpresterande elever förbättrar sina resultat med 200 % eller mer. Om dessa två elever exkluderas blir den genomsnittliga förbättringen för de lågpresterande eleverna 18 %.

Elever som har svenska som förstaspråk förbättrar sina resultat i genomsnitt med 8 % medan de som har svenska som andraspråk får en genomsnittlig förbättring på 51 %. Två andraspråkselever förbättrar sitt resultat med 200 % eller mer. Om dessa två elever exkluderas blir den genomsnittliga förbättringen för andraspråkseleverna 21 %.

En årskursvis indelning visar att årskurs två har den största ökningen med 9,75 ord per minut. Årskurs tre och fyra har identisk ökning med 6,5 ord och årskurs fem har den lägsta ökningen med 4,33 ord per minut (Tabell 1).

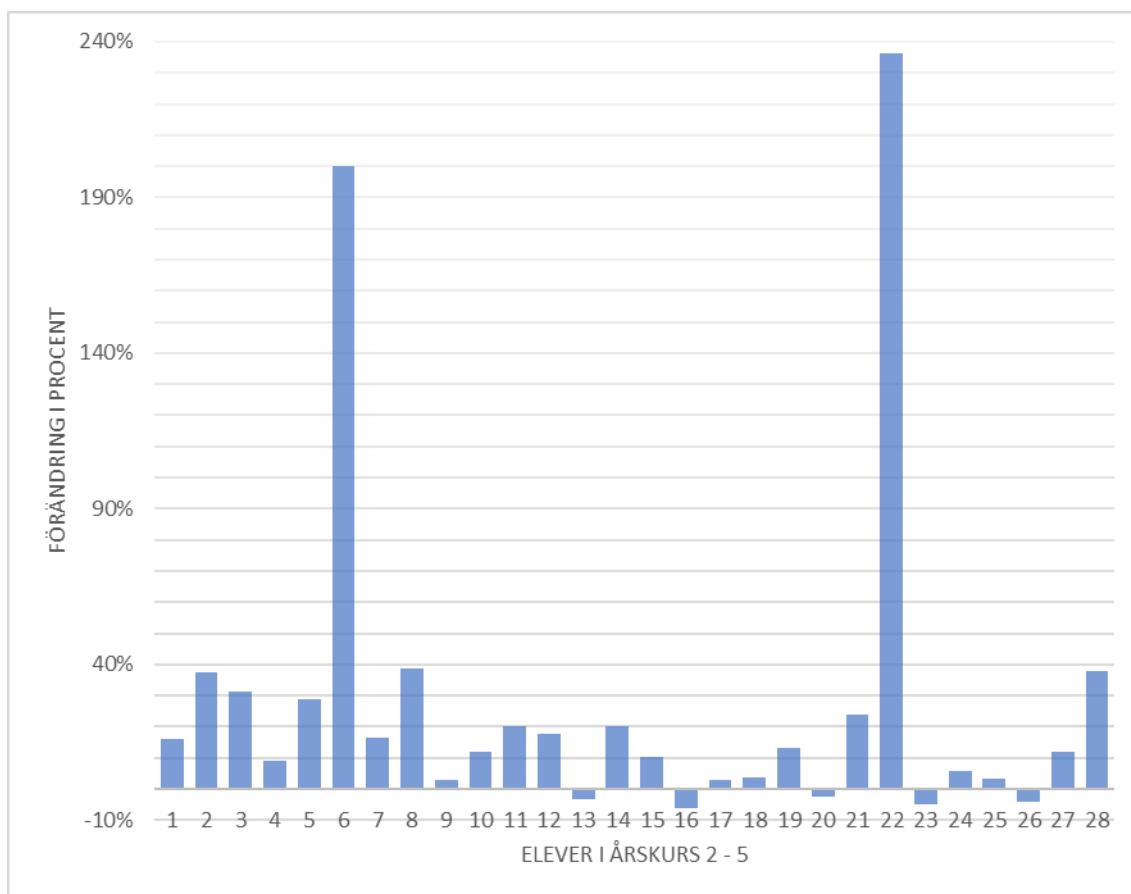
Tabell 1. Genomsnittlig förbättring i ord per minut indelat årskursvis

Årskurs:	Antal elever:	Genomsnittlig förbättring ord per minut:
2	8	9,75
3	6	6,5
4	8	6,5
5	6	4,33

Samtliga elever utom fem förändrar sitt resultat positivt efter interventionen. Sju elever förbättrar 1–10 % och åtta elever förbättrar 10–20 %. Två elever ökar 20–30 %, fyra elever ökar 30–40% och två elever förbättrar sitt resultat med mer än 40 %. Detta förtydligas i tabell 2 och figur 5.

Tabell 2. Elevernas förändringar i procent före och efter screening med BRAVKOD Avkodningstest 1 och 2 (Jönsson, 2014)

Förändring i procent	Antal elever
-10,0-0,0	5
0,1–10,0	7
10,1–20,0	8
20,1–30,0	2
30,1–40	4
40,1-	2



Figur 5. Elevernas individuella förändringar i procent före och efter screening med BRAVKOD Avkodningstest 1 och 2 (Jönsson, 2014). Årskurs 2 innefattar elev nummer 1–8, åk 3 elev nummer 9–14, åk 4 elev nummer 15–22 och slutligen åk 5 elev nummer 23–28.

4.5 Slutsats

Alla elever utom fem har förbättrat sin avkodningsförmåga. Fyra elever förbättrar sina resultat så mycket att de inte längre är i behov av specialpedagogiskt stöd. De flesta förbättrar sin avkodningsförmåga 10–20 %. Resultatet visar att lågpresterande elever, elever i lägre årskurser och elever med svenska som andraspråk gynnas mest av Kod 9. Det är dessa grupper som markant har ökat sin avkodningsförmåga.

4.6 Diskussion

Sexton elever befann sig under stanine fyra i avkodningsförmåga enligt BRAVKOD Avkodningstest (Jönsson, 2014) innan interventionens början. Enligt Lundberg & Herrlin (2015) kan det tolkas som att sexton elever fortfarande befinner sig i den andra dimensionen, där eleverna har förstått sambandet mellan bokstav och ljud men ännu inte automatiserat sin läsning. Precis som Lundberg (2006) skriver riskerar dessa elever att hamna utanför då en god läsförmåga är en avgörande färdighet för att klara sig bra i dagens samhälle. Detta är inget skolan kan välja bort eftersom det är en del av skolans uppdrag (Skolverket, 2011). Efter interventionens slut lyfte sig en fjärdedel av dessa sexton till stanine fyra och har därmed ökat sin avkodningsförmåga till inom förväntat

resultat för årskursen. Dessa elever sågs tidigare som elever i behov av specialpedagogiskt stöd, men har nu visat att de endast var i behov av mer lästräning. Enligt Specialpedagogiska skolmyndigheten (2012) kan elever hamna i läs- och skrivsvårigheter på grund av för lite övning. I värsta fall kan elever få en felaktig diagnos, till exempel dyslexi. Enligt den teoretiska modellen *The Simple view of reading* (Gough & Tunmer, 1986) har elever med dyslektiska svårigheter svag ordavkodning men god språkförståelse. Enligt Myrberg (2007) är upprepade läsning en effektiv strategi för att förbättra läsflytet. Därför är det viktigt med avkodningsträning så tidigt som möjligt och enligt Torgesen (2007) gärna redan i förskoleklass. Arnqvist (2009) håller med om att tidiga insatser är av stor betydelse så att inte motivationen försämras och Wolff (2016) menar att det är lättare att arbeta förebyggande än att rätta till svårigheterna senare. Detta motiverar Kod 9 som en hållbar metod att använda i klassrummet eftersom den kan bidra till en mer korrekt bedömning av elever i behov av specialpedagogiskt stöd.

Bland de elever som inte ökat sitt resultat nämnvärt eller till och med minskat ligger flera under stanine fyra. Elever som har fått grundläggande läsundervisning men fortfarande har svårt att läsa korta ord, bör enligt Elbro (2004) utredas av skolan. Det fanns en handfull elever med god läsförmåga som presterade sämre under den avslutande screeningen och orsakerna till detta kan vara flera. En elev läste fel och tog om vilket ledde till att resultatet påverkades negativt. Denna procedur gjorde förstås att resultatet påverkades av tiden det tog att gå tillbaka och läsa om. En annan elevs dagsform var inte alls god och tidigare händelser från dagen inverkar både på humör och engagemang till testsituationen. Ytterligare någon elev hade förkylningssymptom som ledde till harklingar som också drog ner läshastigheten. Att dagsformen spelar in så mycket är också en svaghet hos tester av det här slaget. Här kanske eleverna skulle fått göra testet ytterligare en gång lite senare för att avgöra om det var dagsformen som påverkade resultatet. Något mer som kan ha inverkat på resultatet var att fyra av eleverna som presterade sämre redan befinner sig över stanine fyra i avkodning. De är redan så pass goda läsare att förbättringar inte sker lika tydligt som för en svag läsare. Den femte eleven ligger långt under stanine fyra men har inte ökat avkodningsförmågan, vilket gör att det kan finnas andra svårigheter som behöver utredas vidare.

En anledning till det goda resultatet kan vara att materialet anpassades utifrån elevernas individuella läsförmåga både när det gäller läslistor och texter. Somliga elever fick öva på enkla ord med de bokstavsljud de kände igen, andra på vokalljud. Flera av texterna anpassades även utifrån intresseområde när möjlighet fanns. Taube (2013) och Ingvar (2018) tar båda upp vikten av att eleverna ska få utvecklas utifrån sina egna personliga förutsättningar. Ingvar menar även att hjärnstressen minskar när eleverna får lagom högt uppställda mål. Även Hylén Landström (2016) såg i sin studie vikten av anpassat material till eleverna.

De elever som gynnas mest av intensivläsningen i Kod 9 är framförallt de yngsta eleverna. Detta överensstämmer med forskning av Lee & Yoon (2015). Å andra sidan ska elever i årskurs två utvecklas betydligt mer än de äldre eleverna. I normeringen av BRAVKOD (Jönsson, 2014) (Figur 4) syns tydligt att det ska hända mycket i elevernas läsutveckling mellan årskurs två och tre. Årskurs två ska öka läshastigheten med totalt

29 ord medan årskurs tre till fem ska öka med mellan sju och elva ord. En annan aspekt är att rutinerna kring Kod 9 fungerade från första början i den lägsta årskursen och eleverna övade tre gånger nästan varje dag. I de äldre klasserna fanns det i början av interventionen större svårigheter att få ihop en fungerande rutin och det var en utmaning att få ihop tre läspass per dag. Detta leder till att de äldre eleverna läste färre tillfällen, vilket kan vara en förklaring till att de yngre gjort större framsteg jämfört med de äldre. Resultatet kunde ha blivit annorlunda om alla lärare fått bra rutiner från början så lästräningen genomförts alla sex veckor som det var tänkt.

Även svenska som andraspråkseleverna gick mycket framåt jämfört med elever med svenska som förstaspråk. I Hylén Landströms studie (2016) deltog i stort sett bara svenska elever och detta kan ha påverkat studiens resultat. Att växa upp med svenska som andraspråk ger eleverna andra förutsättningar i läsinläringen (Fredriksson och Taube, 2010, Salameh, 2012 a). Det är dessutom allmänt känt att andraspråkseleverna ofta inte har samma möjligheter till att få hjälp med studierna hemma då föräldrarna inte behärskar det svenska språket. Andraspråkseleverna får därför inte samma förutsättningar att öva läsning på fritiden som elever med svenska som förstaspråk. Det kan vara en orsak till att andraspråkseleverna ökade sin avkodningsförmåga markant då de fick intensivt öva läsning tre gånger per dag under strukturerade former. Därmed kan det också vara en orsak till att Kod 9 fick ett större utslag på screeningen på avkodningsförmågan än vad 2x2 minuter fick.

5 Delstudie 2 - lärarnas uppfattningar

Efter interventionens avslutande inleddes delstudie 2 (Figur 6). För att kunna få svar på lärarnas uppfattningar av Kod 9 användes semistrukturerad intervju som metod (Bryman, 2011). Det innebar att en intervjuguide (Bilaga 5) utformades som stöd till frågeformuleringen. Den behövde inte följas slaviskt och frågorna kunde ställas i annan ordning och dessutom fanns möjlighet att ställa följdfrågor. Denna typ av intervju valdes för att lättare kunna jämföra svaren, då avvikelsen i frågeformuleringen blev mindre än i en ostrukturerad intervju. Dessutom gav det en viss frihet för respondenten att sätta ord på sina egna tankar och uppfattningar.



Figur 6. Överblick över delstudie 2.

5.1 Deltagare

Lärarna som deltog i studien var klasslärare för de deltagande klasserna. Dessa lärare intervjuades eftersom de genomförde och strukturerade upp Kod 9-läsningen. SvA-lärare, speciallärare, språkstödjare och assistenter var också delaktiga under lästräningen, men de deltog inte i utformningen av Kod 9 och därför intervjuades de inte. För att bättre säkerställa anonymiteten beskrivs inte lärarna närmare med avseende på exempelvis kön, utbildning och arbetserfarenhet. Lärarna presenteras istället som ”den första läraren”, ”den andra läraren” och ”den tredje läraren”. Alla tre valde att delta och därför skedde inget bortfall.

5.2 Material

Intervjuguiden (Bilaga 5) delades in i tre delkategorier; *genomförande*, *eleverna* samt *förändringar i metoden*. Frågorna utformades av oss båda med syftet att få svar på hur lärarna upplevde de olika delmomenten, parläsning, upprepad läsning och intensiv läsning. Vi ville också få svar på hur lärarna trodde att eleverna upplevde läsningen för att sedan kunna jämföra med elevernas enkätsvar. Med den sista kategorin frågor ville vi ta reda på om lärarna var nöjda med upplägget med Kod 9 eller om de kunde se några förbättringsområden med metoden. Målet var att försöka följa intervjuguiden i så stor utsträckning som möjligt för att kunna jämföra svaren lättare (Bryman, 2011). Intervjuerna spelades in med två mobiltelefoner för att säkerställa att tekniken verkligen skulle fungera.

5.3 Procedur

Uppsökande intervju eller fältintervju, där forskaren uppsöker respondenten, är vanligast (Stukát, 2011). Studiens intervjuer genomfördes i skolans samtalsrum, dels för att låta respondenterna känna sig trygga på hemmaplan, dels för att få sitta ostört i lugn och ro. Vi valde att delta som intervjuledare båda två under samtliga intervjuer så intervjusituationerna skulle bli så likartade som möjligt. Under intervjuens gång intog intervjuledarna en så förutsättningslös hållning som möjligt, något som Kvale och Brinkmann (2009) beskriver som *medveten naivitet*. Det innebär att intervjuledarna inte bara ska vara nyfiken och lyhörd inför det oväntade, utan även kritisk till sina egna hypoteser och tankar under intervjun. Eftersom intervjuledarna varit delaktiga i interventionen under Kod 9-läsningen med handledning för lärarna var detta ett medvetet val för att få så uttömmande och ärliga svar som möjligt under intervjusituationen. Intervjuerna var korta, de pågick mellan sex och elva minuter beroende på hur talföra respondenterna var. Svaren transkriberades och sammanställdes därefter i en tabell (Tabell 3) där nyckelord och viktiga meningar identifierades. I transkriberingen har dialektala ord ändrats till mer rikssvenska, till exempel *"alla sitt å läs högt"* transkriberades till *"alla sitter och läser högt"*.

Tabell 3. Exempel på temasättning av lärarnas intervjusvar

Fråga	Första läraren	Andra läraren	Tredje läraren	Nyckelord
Elevernas upplevelser	<i>...vissa dagar tycker de att det där är toppen och vissa dagar så är det nästan kaos, men vi har bara tragglat på, alltså det är ju liksom uthållighet.</i>	<i>Både och. Så att det är nog spridda skurar, men jag tror dom trivs med själva grejen att alla sitter och läser, alla läser högt, att det blir faktiskt rätt trygg miljö när det gäller läsning.</i>	<i>Säkert varierat. Många tror jag har fått ett bättre självförtroende när det gäller läsningen.</i>	Upplevelser- både och, olika, varierat. Tryggt, bättre självförtroende.

5.4 Resultat

Lärarnas svar sammanställs i teman som följer intervjuguidens frågor. Först hur lärarna upplevde själva genomförandet av Kod 9, sedan hur de upplevde intensivläsning, parläsning och upprepad läsning. Efter det redovisas hur lärarna tror att eleverna upplevde Kod 9, sedan lärarnas upplevelser av fördelarna och nackdelarna med Kod 9 och slutligen om Kod 9 behöver förändras och om det är en bra metod som de kan tänka sig fortsätta att använda i framtiden.

5.4.1 Genomförandet och rutiner i Kod 9

Intervjuerna med de tre lärarna visar både likheter och skillnader. Allra bäst fungerade det hos den första läraren i den yngsta klassen som redan från början gick in helhjärtat

och skapade tydliga rutiner. Den läraren följde även rådet att lägga in Kod 9 samma tid alla dagar. Den första läraren berättar hur hen den första dagen skrev in läsningen på schemat direkt efter morgonsamlingen och sedan direkt efter rasten och efter lunchrasten. Detta gjorde att klassen nästan alltid läste sina tre gånger per dag. Den första läraren berättar också hur hen satte ihop eleverna i fasta läspar med elever på ungefär samma läsnivå. De fick också fasta platser mitt emot varandra i klassrummet dit de flyttade sina stolar när de skulle läsa. *"Eleverna visste exakt vad de skulle göra."*

Den andra läraren beskriver en lite rörig start och fick inte riktigt till sina rutiner, men tog tag i det och strukturerade upp läsningen. Detta ledde till att allt blev tydligare och de började få till sina läspass. Den tredje läraren berättar att hen inte heller fick till sina rutiner särskilt bra och det blev lite kaosartat då eleverna bytte böcker hur som helst. Efter ytterligare handledning och hjälp att styra upp rutinerna berättar den tredje läraren att det blev lättare för alla i klassrummet. Där byttes även böckerna ut mot andra nivåanpassade inplastade texter, vilket blev smidigare för läraren att administrera.

Både den andra läraren och den tredje läraren berättar om att det var problem med den upprepade läsningen. Alla elever hade satt varsitt bokmärke så de skulle veta var de hade slutat, men när böckerna väl öppnades var det inte så lätt att veta var de skulle börja läsa. Detta styrde den andra läraren upp genom att ett antal elever fick två post-it-lappar vardera för att kunna markera start och slut och då blev det mycket smidigare för dem att hantera.

5.4.2 Intensivläsning

Att läsa tre minuter upplever den första läraren som alldeles lagom för klassens elever och den andra och tredje läraren tycker att det kunde vara svårt att få till alla lästillfällen. Den tredje läraren sa så här: *"Från början tyckte jag att det var lite jobbigt att få in tre gånger."* Den andra läraren tycker sig se skillnad på effekten av att läsa tre gånger. Den läraren kan se hur en viss elev blev bättre och bättre för varje gång eleven läste och läraren tror att det kanske inte skulle ha märkts efter bara två gånger. Att nöta in texten gav effekt enligt den andra läraren.

5.4.3 Parläsning

Att eleverna läste parvis ser den första läraren enbart som positivt eftersom eleverna då får träna sig både på att läsa och att lyssna på den andre. Att ge sin kompis den uppmärksamheten var inte alltid enkelt så det upplevs som en nyttig bonus. Eleverna hade inte heller möjlighet att fokusera på andra utanför sitt eget par, vilket gjorde att eleverna inte kunde värdera varandras läsning negativt. Detta upplever också den andra läraren som positivt. Den tredje läraren tycker att det känns mindre meningsfullt när elever sysslade med annat än att lyssna när kompiserna läste, då hade de kanske hellre hade kunnat sitta själva och läsa.

5.4.4 Upprepad läsning

Samtliga lärare är överens om att eleverna upplevde den upprepade läsningen som lite jobbig ibland. Den tredje läraren säger att: *"Lite olika, en del... en del blir less på att läsa samma och samma."* Den läraren tror även att de elever som redan var goda läsare kunde uppleva den upprepade läsningen som mer negativ. Samtidigt uppmärksammade den läraren att vissa elever tävlade mot sig själv, att de skulle hinna längre i texten för

varje gång de läste och att eleverna sporrades av det. Alla lärare är eniga om att den upprepade läsningen ger positiv effekt, både på elevernas självkänsla och avkodningsförmåga.

5.4.5 Elevernas upplevelser enligt lärarna

När lärarna får frågan om hur de tror att eleverna upplever Kod 9 så är de alla överens om att det finns elever som tycker det är bra medan andra tycker det är mindre bra. Den andra och tredje läraren menar att dagsformen kunde spela in på hur eleverna upplevde lästräningen. Den andra läraren tror att eleverna nog trivdes rätt bra med att alla läser högt samtidigt, *"jag tror dom trivs med själva grejen att alla sitter och läser, alla läser högt, att det blir faktiskt rätt trygg miljö när det gäller läsning"*.

5.4.6 Fördelar och nackdelar med Kod 9

Alla tre lärare är eniga om att det finns många vinster med Kod 9. Förutom att det är tidseffektivt så ser den första och den andra läraren en utveckling hos eleverna och då framför allt hos de lässvaga. De två lärarna ser också att eleverna märker utvecklingen själva och att det bidrar till ökat självförtroenden hos eleverna. Den första läraren talar särskilt om en elev som gjorde stora framsteg under Kod 9: *"Den här eleven som började nästan på noll, hon har ju vuxit flera centimeter. Det syns att hela hon, den här eleven strålar."* Lärarna ser också en ny spirande läsglädje hos eleverna, att det har blivit roligare att läsa. Flera elever har börjat läsa med högre röst, precis som att de har börjat våga mer. Den tredje läraren uttrycker sig så här: *"Att de blir bättre läsare, vilket gör att de behöver ägna mindre tid åt att avkoda, vilket gör att de får en bättre läsförstå... alltså man kan koncentrera sig på innehållet istället för att på att läsa ord."* Den tredje läraren har inte sett någon större skillnad på läsningen, men klassen är inne i en skrivperiod så fokus ligger där istället. Läraren tror dock att den ökade läsförmågan kommer att synas i svenskämnet och även inom de övriga teoretiska ämnena.

Den andra läraren beskriver hur de rutinmässiga lässtunderna bidrog med ett särskilt lugn i klassrummen och eleverna verkade trygga med det sorl som skapades när alla läste samtidigt. Den andra läraren känner att hen fick mer kvalitetstid med barnen och kunde gå runt och lyssna när de läste. Just den biten upplever den första läraren som en nackdel. Hen hade velat kunna gå runt och lyssna ännu mer när eleverna läste och stötta dem. Ytterligare en positiv effekt som lyfts fram av den andra läraren är bra kontakt med speciallärarna. Alla är eniga om att det inte finns några förluster med att använda Kod 9. Även om tid tas från olika ämnen känner de att i långa loppet är vinsten bättre läsförmåga och den behövs i alla ämnen. Den andra läraren säger att *"Man får ju tänka spannet ett till nio, dom blir bättre till högstadiet och får ju roligare skolgång där. Så nåäå inga förluster, utan det är investeringar."*

5.4.7 Kod 9 i framtiden

De förbättringsmöjligheter som lärarna hittar rörande Kod 9 handlar till största del om deras egna organisatoriska upplägg. Att alla lärare på skolan använder Kod 9 på schemalagda tider. Den andra läraren uttrycker sig så här: *"Då kan man inte glömma bort det och är det någon vikarie så kan det inte försvinna"*. De två lärarna som hade problem med att hitta strukturen önskar att eleven kunde ha samma bok ett längre tag alternativt samma blad för att sedan bytas efter ett tag. Detta är främst för att komma

igång snabbt. Den första läraren i klassen där allt fungerade smidigt ser inte behovet av några förbättringar, utan läraren är nöjd med Kod 9 som det är.

Två av lärarna, den första och den andra, vill absolut fortsätta med Kod 9 som ett fast inslag i sin undervisning. Den tredje läraren är lite skeptisk till en fortsättning. Det är den lärare som haft störst svårigheter med att få ihop organisationen. Den läraren planerar att klassen absolut ska fortsätta att läsa, men kanske på ett annat sätt. Alla tre är eniga om att Kod 9 är en bra metod och att de absolut kan rekommendera andra lärare att prova.

5.5 Slutsats

Lärarna menar att för att Kod 9 ska kännas meningsfull och givande i klassrummet krävs goda rutiner och tydlig struktur redan från dag ett. Den första läraren hittade direkt god organisation kring Kod 9 och är också den som är mest positiv till att fortsätta med Kod 9. Den tredje läraren som hade svårigheter med att få till fungerande rutiner är också den som är mest kritisk till att fortsätta med Kod 9. Där syns det tydligt vikten av att redan vid start lägga in det som en egen punkt på schemat istället för att försöka klämma in det där det finns lite tid över. Lärarna är överens om många vinster; tidseffektivt, ökat självförtroende, utveckling och lugn läsmiljö är några av dem. Den andra läraren tycker sig se skillnad på elevernas läsning mellan den andra och tredje upprepningen. Lärarna ser inget negativt med metoden och alla lärare är överens om att det är viktigt med en god läsförmåga och att den gynnar alla ämnen i alla årskurser. Den första läraren och den andra läraren tänker fortsätta med metoden Kod 9, den tredje tänker fortsätta med läsning men under andra former.

5.6 Diskussion

Lärarna är positiva till idén med Kod 9 och ser nyttan med den, men det är inte lika självklart att få Kod 9 att fungera i praktiken för alla. Det visar sig att om läraren redan från början etablerar fasta och tydliga rutiner så blir det lättare att genomföra Kod 9. Det stämmer även överens med det flera forskare tidigare har kommit fram till om att undervisningen ska vara strukturerad, intensiv och koncentrerad för att ge bäst effekt (Ehri, Nunes, Stahl & Willows, 2001, Gustafson, Ferreira & Rönnberg, 2007, Wolff, 2011). Den tredje läraren upplever att det blev lite rörigt och det kan bero på att instruktionerna till lärarna inte varit tydliga nog. Eleverna fick individuellt anpassade böcker uppmärkta med namn. Trots detta anser läraren att en förbättringsmöjlighet skulle vara att eleverna kunde läsa ur en och samma bok varje gång. Detta visar på att läraren inte helt tagit till sig de instruktioner som gavs och istället gjorde egna varianter redan från den första dagen. Troligtvis beror detta på att vissa elever fick tunna böcker och den första tilldelningen kunde innehålla tre-fyra olika sådana till respektive elev. Dock sattes namnlappen bara på den översta boken och böckerna sattes ihop med ett stort gem. Denna problematik kan undvikas genom några enkla lösningar. Namnlappar på alla böcker som eleven ska läsa ur är en självklarhet, alternativt att eleverna kan få varsin mapp innehållande elevens läsmaterial. Det underlättar när läraren ska dela ut materialet. I de fall eleverna själva ansvarar för sitt material bör de få förvara sina böcker i sin egen bänk. Detta visar på vikten av tydlighet från alla parter kring utförandet och att sådana anpassningar görs för att passa lärare och elever på bästa sätt.

Den tredje läraren uttrycker missnöje över att eleverna inte lyssnade aktivt på varandra vid läsningen. Griffins studie (2002) kom fram till samma negativa aspekt gällande parläsning. Ett förbättringsområde kan vara att tänka över placeringen av eleverna i klassrummet vid läsningen. Om eleverna placeras mitt emot varandra inbjuds de inte till att titta på bilderna i boken och följa med i texten. En placering bredvid varandra ger däremot en sådan möjlighet och kan öppna för ett bättre samarbete och ett ökat engagemang. I Hylén Landströms (2016) studie framkom det inte hur eleverna var placerade, däremot var eleverna mycket positiva till att läsa med en kompis och samarbetet mellan dem fungerade bra. Fler likheter finns med Griffins studie (2002). Där framkom att lärarna uttryckte missnöje över att de inte hann lyssna på alla elever under läsningen. Det fördes fram även i denna studie. Både den första och tredje läraren uttrycker att de inte hann lyssna på eleverna. Detta är en aspekt att hålla i åtanke när eleverna läser i par. Det är resurseffektivt precis som Frejdh och Johansson (2012) skriver men läraren hinner inte ha samma koll på hur och vad eleverna läser. Läraren kan istället koncentrera sig på en handfull elever i taget under de tre minuter som Kod 9 pågår och under nästa tre minuter kan läraren koncentrera sig på nästa elevgrupp och så vidare. Det kan vara en utmaning att våga släppa kontrollen och intala sig att lärarens lyssnande inte är i fokus just då.

Den andra läraren upplever att det blev en trygg miljö i klassrummet när eleverna satt och läste högt samtidigt. Sorlet skapade en tillåtande atmosfär där även den svaga läsaren vågade ta plats och detta stödjer tidigare forskning av Reichenberg (2008) som kom fram till samma sak. Alla lärare ser hur elevernas självförtroende växte under Kod 9 och hur eleverna även vågade läsa med högre röst. En lärare kan se vilken skillnad det gjorde med elevernas läsning när de läste den tredje gången på dagen och att den upprepande proceduren ger resultat. Detta skiljer sig från Samuels (1997) och Gellerts (2014) forskning som visade att störst effekt uppstod de två första gångerna medan Lundberg (2010) tyckte att eleverna kunde läsa fler gånger. Lärarens iakttagelse överensstämmer även med Ingvars (2018) och Strandbergs (2017) forskning om att en del saker helt enkelt måste noteras in. Detta bekräftas även av Palmgren (2010) och den fonologiska loopens som innebär att korttidsminnet behöver upprepning för att hålla kvar informationen. Att på detta sätt undanröja avkodningssvårigheter gör att eleven istället kan lägga sin energi på annat och detta är något som både den tredje läraren och några elever upptäckte.

6 Delstudie 3 - elevernas uppfattningar

Som tredje och avslutande del på interventionen (Figur 7) utfördes elevenkäter. Detta är en kvantitativ metod som är enkel att administrera och många personer kan delta samtidigt (Bryman, 2011). Denna metod valdes för att komma åt elevernas uppfattningar. Enligt Bryman riskerar svaren att bli ytliga eftersom det inte går att ställa uppföljningsfrågor. Det är möjligt att ha öppna frågor i en enkät, men de bör vara så få som möjligt då svaren på slutna frågor är lättare att bearbeta. Slutna frågor gör att det blir lättare att jämföra svaren och det blir enklare att besvara enkäten för respondenten. Trots svårigheten att sammanställa svaren valdes ändå att ha med några öppna frågor eftersom elevernas uppfattningar av Kod 9 var av största vikt. Det blir svårt att förmedla dessa genom slutna svarsalternativ. Att intervjua de 28 deltagande eleverna skulle ha blivit tidsödande och därför valdes enkäter med delvis öppna frågor istället.



Figur 7. Överblick delstudie 3.

6.1 Deltagare och bortfall

28 elever deltar i resultatredovisningen. Det var viktigt att få höra alla elevers åsikter om Kod 9 och därför valdes att samtliga elever som deltog i Kod 9 skulle få svara på enkäten. 50 % av eleverna har svenska som förstaspråk och övriga har svenska som andraspråk. Andraspråkseleverna befann sig på vitt skilda nivåer i läsinlärningen, samtliga hade dock fått sin grundläggande läsinlärning och därför fick samtliga delta i studien.

6.2 Material

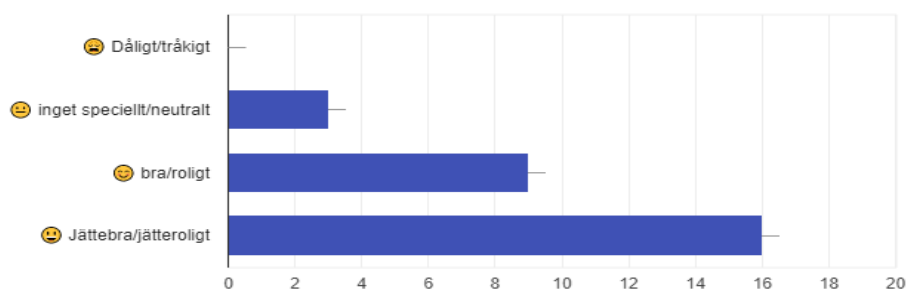
Enkätfrågorna (Bilaga 6) utformades av oss båda tillsammans för att ta reda på hur eleverna upplevde interventionen. Frågorna delades in i tre kategorier; *Bakgrundsinformation*, *Kod 9 - genomförande* och *Känsla av framgång och motivation*. den första kategorin handlade om elevens inställning till läsning. Den andra kategorins frågor handlade om elevens inställning till de olika delarna upprepad läsning, intensiv läsning och parläsning, samt en fråga kring materialet eleverna fått läsa ur. Den tredje kategorin syftade att svara på hur eleven upplever sin läsförmåga efter Kod 9 och för att se om inställningen till läsning förändrats. Enkäten skapades med hjälp av Google formulär. Detta för att eleverna skulle kunna svara på enkäten direkt med hjälp av dator.

6.3 Procedur

Samtliga elever erbjöds läs- och skrivhjälp, vilket endast en handfull tackade nej till. Andraspråkeleverna erbjöds även tolkning på hemspråket med hjälp av modersmåls lärare. Detta gjordes för att samtliga elever skulle få samma möjlighet att förstå och svara på frågorna. Tre elever nyttjade den möjligheten. Enkäterna utfördes i skolans samtalsrum och ibland även i skolsköterskans rum. Båda rummen erbjöd avskildhet och eleven satt i lugn och ro. Enkäterna utfördes direkt efter den sista screeningen med BRAVKOD Avkodningstest 2 (Jönsson, 2014). Svaren på enkätfrågorna sammanställdes sedan till diagram och de mest relevanta kommentarerna från eleverna plockades ut som citat till resultatredovisningen.

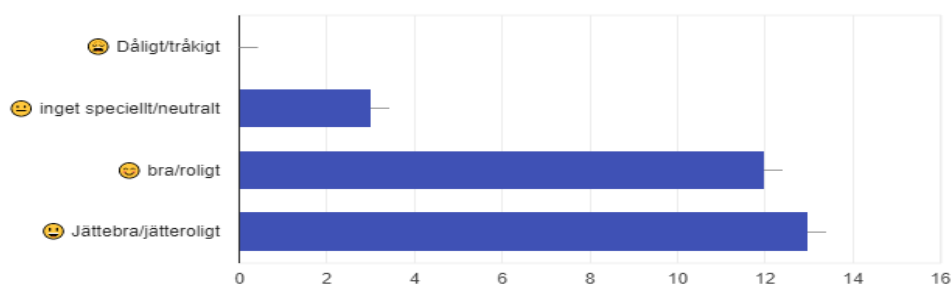
6.4 Resultat

Elevernas allmänna uppfattning om Kod 9 är att det är en bra metod. 25 av 28 elever tycker att det var bra eller jättebra att läsa tre minuter, tre gånger varje dag och ingen tycker att det var tråkigt (Figur 8). Utifrån kommentarerna går det att utläsa att flera tycker att det var bra att få lästräning och att det är roligt att läsa tillsammans. Några som i vanliga fall tycker att det är jobbigt att läsa, tycker att tre minuter är lagom. En elev tycker däremot att tre minuter är alldeles för lite tid. Vidare tycker en elev att det var nervöst att läsa för någon annan och hen var rädd att läsa fel medan en annan elev var jätteglad över att slippa sitta själv och läsa tyst.



Figur 8. Elevernas uppfattningar om att läsa tre minuter, tre gånger per dag.

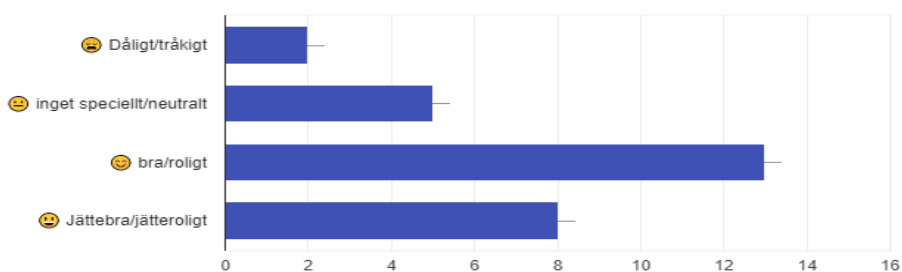
Parläsning uppskattas av eleverna. Majoriteten tycker att det är roligt eller jätteroligt att läsa tillsammans med en kompis och de resterande är neutrala i sin åsikt (Figur 9). Ingen väljer ett negativt svar till frågan om parläsningen, även om en elev kommenterar att det är bättre att läsa själv. Flera tycker att det är bra att få läsa med en kompis eftersom denne då kan hjälpa till vid felläsningar, men också för att det är roligt att få lyssna när den andre läser. Flera elever tycker till och med att det är roligare än att läsa själv. Ungefär lika många elever tycker det är bra att alltid ha samma läskompis som de elever som vill läsa med olika kompisar. Några elever tycker att det var negativt när läskompisen inte lyssnade under läsningen. En elev skrev "Min kompis lyssnade inte på mig ibland. Jag ville ha en ny bättre kompis, men det fick jag inte". En annan elev skrev att "Endel var inte så schysst läskompis. Någon skrattade om man läste fel".



Figur 9. Elevernas uppfattningar om parläsning.

Majoriteten av eleverna tycker att det material de använde till läsningen var bra eller jättebra. En var neutral i sin åsikt och ingen tycker att materialet var dåligt eller tråkigt. Bland kommentarerna kom det fram att några tycker att böckerna var bättre och de äldre eleverna tycker att de inplastade sagorna var bättre. Flera elever ville läsa vidare eftersom läsningen var spännande.

På frågan om hur det var att läsa samma text tre gånger skiljer sig svaren lite mer. Majoriteten är positiva, en handfull neutrala och så finns det två elever som tycker att det var tråkigt (Figur 10). Från kommentarerna syns att de som är positiva har insett nyttan med att läsa upprepade gånger. De säger att de läste snabbare efter varje gång och att svåra ord har blivit enklare att läsa. Även några av de som känner sig negativa till upprepad läsning ser nyttan med den. En elev säger så här: *"Det var tråkigare ju fler gånger jag läste. Men jag blev säkrare."* En annan elev uttrycker att: *"Det är tråkigt att läsa samma text. Men jag kan läsa mer flytigare nu."* En andraspråkselev upplever sig ha blivit bättre på svenska på grund av Kod 9. *"Jag förstår mycket mer svenska nu."* Några elever tycker att det var roligt att tävla mot sig själv och den ena uttrycker sig så här: *"Jättekul att få slå sitt gamla rekord. Magic! En tävling mot mig själv."* och den andra: *"Super! Då kom man längre och längre för varje gång."* Andra elever tycker att det kunde bli tråkigt att läsa samma text eftersom då visste de redan vad som skulle hända. De ville vidare i berättelsen och hinna läsa ut boken. En elev däremot ville också vidare i texten, men tycker att det var bra att förhålla det lite och hålla kvar spänningen ett tag till.



Figur 10. Elevernas uppfattningar om upprepad läsning.

Sammantaget svarar 100 % av eleverna att de tycker sig ha blivit bättre på att läsa efter att ha deltagit i Kod 9. Majoriteten av dem uppger att de märkt sin egen förbättring framför allt eftersom det nu gick fortare för dem att läsa samma text. Någon säger att det blev enklare att läsa när efter att ha sett samma ord många gånger och en annan elev tycker sig komma in i texterna bättre. *”Jag kommer in i berättelsen bättre och får lättare en bild i huvudet nu.”* En elev i årskurs fyra hade strax efter interventionen fått prova läsa en text från högstadiet. *”Nyss fick jag en text från årskurs sju och jag kunde läsa den!”* Dessutom säger 96 % av eleverna att det har blivit roligare att läsa efter Kod 9.

6.5 Slutsats

Eleverna upplever Kod 9 positivt. Framförallt lyfter eleverna fram känslan av att bli snabbare på att läsa och nästan alla tycker att det har blivit roligare att läsa efter Kod 9. Såväl lågpresterande som högpresterande uppfattar Kod 9 som givande och lärorikt. Någon av de högpresterande eleverna upplever även en ökad läsförståelse och en känsla av att komma in i berättelsen snabbare, trots att detta inte är syftet med den här lästräningssmetoden. Några av eleverna uppfattar upprepad läsning som tråkigt, men de flesta kan ändå se nyttan med det så det sammantagna betyget blir ändå övervägande positivt. De flesta tycker också att det är trevligt att läsa tillsammans med en kompis, men några skulle gärna byta kompis emellanåt framförallt om kompisens inte visat att den lyssnat eller inte varit schysst. Elevernas självkänsla gällande läsning har ökat markant och samtliga tycker sig ha blivit bättre på att läsa.

6.6 Diskussion

Resultatredovisningen visar att eleverna uppskattar Kod 9. De har nästan enbart positiva uttalanden om metoden. Att läsa tre minuter åt gången var tillräckligt kort för att de riktigt lässvaga eleverna skulle orka behålla fokus. Elevernas framgång gjorde att deras ”gilla-knapp” i hjärnan aktiverades, vilket i sin tur ledde till att endorfiner frigjordes (Ingvar, 2018). Detta gjorde att eleverna fick uppleva känslan av att lyckas och de ville läsa igen (Ingvar, 2018, Lee, 2014, Skaalvik, 1999, Taube, 2013).

Något som eleverna uttrycker sig negativt om är den upprepade läsningen. Några av de redan duktiga läsarna tycker att det upprepade momentet är tråkigt eftersom de ville komma vidare i berättelsen. Samtidigt kan de se nyttan av upprepningen då de hann längre för varje gång. Det är detta Ingvar (2018) förklarar som Hebbs princip, att det som tränas på går lättare och blir oftare rätt. Vid instruktionerna till uppstart av Kod 9 kan det dock vara nödvändigt att samtala med eleverna om att skilja lästräning ifrån nöjesläsning och förklara syftet med lästräningen. Det är även viktigt att påminna eleverna under lästräningens gång varför läsningen upprepas, annars kan risken vara att de tappar motivationen om det börjar kännas tråkigt. Det råder delade meningar om hur viktig läshastigheten egentligen är i den upprepade läsningen. Samuels (1997) ser läshastigheten som huvudmålet medan Rasinski (2006) menar att då missas det huvudsakliga målet med läsförståelse och inferenser. Denna studie visar att det ena inte behöver utesluta det andra. En högpresterande elev uttrycker en känsla av ökad läsförståelse tack vare den upprepade läsningen och en lågpresterande elev uttrycker en känsla av ökad läshastighet tack vare den upprepade läsningen. Precis som Lundberg & Herrlin (2015) beskriver läsningens olika dimensioner kan dessa två elever visa att

beroende på var eleven befinner sig i sin läsutveckling kan den upprepade läsningen ge olika effekter. Ökad avkodningsförmåga gör att läsförståelsen har större chans att utvecklas. Ju mindre energi eleven behöver lägga på att tyda ut orden, desto mer energi kan läggas på att förstå det eleven faktiskt läser (Lundberg & Herrlin 2015, Stenlund, 2017). Samtliga elever såg att läsförmågan ökat och nästan alla tyckte att det blivit roligare att läsa. Det är ett kvitto på att skolan lyckats hjälpa eleverna att minska energikostnaderna i läsningen. En av de högpresterande eleverna uttryckte en känsla av att se bilder i huvudet lättare efter den upprepade läsningen, vilket är ytterligare bevis på att upprepad läsning ger god effekt.

En annan aspekt som några elever uttrycker sig negativt om är att läsa i par. De upplever att kompiserna inte lyssnade när de läste för varandra. Denna problematik framkom även i Griffins (2002) studie. Därför bör lärarna redan från början sätta tydliga regler för hur eleverna ska uppföra sig under läsningen. Det kan också kompletteras genom att aktivera den lyssnande eleven med kamratbedömning efter läsningen.

Eleverna gav många och uttömmande kommentarer i enkäten. Det kan bero på att de blev erbjudna läs- och skrivhjälp. Troligtvis upplevde eleverna att det tar mindre energi att säga en kommentar än om de skulle behöva skriva ner den. Även de elever som tog hjälp av modersmåls lärare kunde lättare framföra sina upplevelser av Kod 9 när de besvarade enkäten. Dessa två möjligheter till hjälp för eleverna har antagligen påverkat studiens resultat och reliabilitet positivt.

7 Avslutande diskussion

Utgångspunkt för utformandet av Kod 9 var metoden 2x2 minuter i studien av Hylén Landström (2016). Metodens koncept behölls med upprepad parläsning i helklass under en intensiv period och med lästräningen uppdelad på flera pass under dagen. Några ändringar som gjordes för Kod 9 var ökat antal minuter och längre interventionstid. Den utökade tiden gjorde skillnad i resultatet eftersom Kod 9 fick bättre resultat i elevernas avkodningsförmåga jämfört med Hylén Landströms studie. Hennes elever gick i årskurs 2 och förbättrade sitt resultat med 7,4 ord per minut. Eleverna i årskurs 2 som läste enligt Kod 9 förbättrade sitt resultat 9,75 ord per minut, vilket bekräftar att den utökade tiden gav resultat. En annan tänkbar förklaring till det positiva resultatet för Kod 9 kan bero på att hälften av deltagarna var andraspråkselever. Dessa elever gynnades särskilt mycket av Kod 9 som lästräningsmetod medan Hylén Landströms studie bestod främst av elever med svenska som förstaspråk.

I Hylén Landströms (2016) studie hade elever och lärare läst enligt 2x2 minuter under en tid tillbaka. Det innebär att när interventionen startade fanns redan fungerade rutiner kring lästräningen. När interventionen med Kod 9 skulle introduceras fanns inga förkunskaper eller fungerande rutiner för varken elever eller lärare. Detta medförde att det blev lite rörigt första veckorna innan alla kände sig trygga med lästräningen. Det är därför svårt att säga exakt hur mycket längre tid eleverna i Kod 9 läste jämfört med eleverna som läste 2x2 minuter. Det kan tänkas att resultaten blivit ännu bättre i Kod 9 om lästräningsmetoden övats en tid innan så lästräningen fungerat direkt.

Det går även att hitta likheter mellan studiernas resultat. Ett exempel är att den här typen av lästräning uppskattas av elever och lärare. Dessutom upplevde både lärare och elever att eleverna förbättrat sin läsförmåga. Denna känsla av framgång är viktig för att eleverna ska vilja lära sig mer eftersom det aldrig tidigare har varit så mycket information som ska bearbetas som det är nu. Taube (2013) och Ingvar (2018) skriver att för högt uppställda mål stressar eleverna. Elever i språklig sårbarhet är särskilt utsatta (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius, 2016). Ingvar (2018) beskriver hur läraren kan minska elevernas hjärnstress i klassrummet. Kod 9 innehåller flera av komponenterna i Ingvars åtgärder. Hans första åtgärd handlar om att skapa en trygg miljö i klassrummet. I intervjun beskrev den andra läraren hur det blev en trygg miljö i klassrummet när alla satt och läste högt samtidigt. Sorlet skapade ett brus som gjorde att det var omöjligt att lyssna på någon annan än den som satt närmast. Ingvars andra åtgärd handlar om inkludering och att säkerställa läsning som en grundfärdighet. Dessa två komponenter är kärnan i Kod 9. Eleverna får lästräna tillsammans med sina klasskamrater vilket skapar en känsla av sammanhang och gemenskap. Eleverna uttryckte i enkäterna att det var bra att läsa med en kompis och att det var roligare än att sitta själv. Själva parkonstellationerna kan vara avgörande för resultatet. Miller, Topping och Thurston (2010) pekar på att det kan vara en fördel att åldersblanda eleverna i paren. Denna aspekt är något som med fördel kan användas på mindre skolor där det ofta är vanligt med åldersintegrerade klasser.

De goda screeningresultaten visade tydligt att eleverna fick möjlighet att förbättra sin avkodningsförmåga. Den tredje av Ingvars (2018) åtgärder handlar om tydlighet. Den första läraren skapade tydliga rutiner i arbetet med Kod 9. Eleverna visste exakt vad de skulle göra och det skapade en trygghet i sig. Den fjärde åtgärden beskriver hur eleverna

ska lära sig att se sina egna framsteg. Vissa elever i studien upplevde den upprepade läsningen som tråkig, men samtidigt kunde de se hur de hann läsa längre för varje gång. Det gjorde att de kände sig duktiga och konkret kunde se framstegen. Den sista åtgärden handlar om att läraren ska ge eleverna lagom svåra utmaningar. I Kod 9 fick eleverna individuellt anpassade texter utifrån deras läsförmåga. Detta ledde till att många elever inte ville sluta läsa och läsningen upplevdes som rolig. Med utgångspunkt i Ingvars åtgärder så är Kod 9 en metod som minskar hjärnstressen i klassrummet tack vare det strukturerade och inkluderande upplägget.

Samtliga delstudier pekar åt samma håll. Kod 9 är en hållbar metod för lästräning i klassrummet och därmed är syftet för denna studie uppnått. Samtliga deltagare, både lärare och elever, förhåller sig positiva till den intervention som har utförts. Både elever och lärare såg att läsningen blev lättare och screeningen bekräftade detta. Det är omöjligt att avgöra om de goda screeningresultaten är en del av andra läsinnsatser eller enbart beror på Kod 9, men eftersom eleverna har gått så mycket framåt finns anledning att tro att Kod 9 är en starkt bidragande orsak till detta. Det går naturligtvis att förbättra metoden ytterligare. Studien visar att rutinerna kring Kod 9 är viktiga och därför kan det vara bra om alla inblandade lärare har samsyn kring genomförandet innan uppstart. För att det sociala utbytet ska bli mer givande bör eleverna till exempel placeras bredvid varandra i stället för mitt emot. Med tanke på det goda resultat som uppnått efter dessa sex veckors lästräning med Kod 9 finns det anledning att redan vid läsårsplaneringen lägga in dagliga läspass. Detta skulle då kunna underlätta för specialläraren gällande arbetsbelastning och frigöra mer tid för mer riktade specialpedagogiska insatser med eleverna.

7.1 Förslag till fortsatt forskning

De goda resultaten gällande avkodningen bör det forskas vidare på, till exempel andrapråkselevernas goda resultat jämfört med elever med svenska som förstaspråk. Hur skulle resultatet kring Kod 9 se ut om det enbart var elever med svenska som förstaspråk? Hylén Landströms studie (2016) med 2x2 minuter visar att det finns indikationer på att elever med svenska som förstaspråk inte får samma goda resultat. Skolan i den här studien hade dessutom många lågpresterande elever i läsning. Studien visar att de eleverna gynnas allra mest av Kod 9. Vad händer om Kod 9 genomförs i en klass där eleverna presterade högre på första screeningen?

Kod 9 har visat sig vara en bra metod för att förbättra avkodningsförmågan hos eleverna och det kan vara intressant att se om det går att kombinera flera komponenter vid läsintervention istället för bara en. Vilket skulle utfallet bli om Kod 9 utökas med till exempel läsförståelse- eller skrivövningar?

Litteraturlista

- Aabel, K. & Gustafsson, I. (2007). *Ville och Vera leker med ljud*. Sollentuna: Sica läromedel.
- Allard, B., Rundqvist, M. & Sundblad, B. (2001). *Nya Lusboken*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.
- Arnqvist, A. (2009). Dyslexi och förskolebarn. I S. Samuelsson m.fl. *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 58–70). Stockholm: Natur och Kultur.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Dahlin, M. (2006). *TIL Tidig Intensiv Lästräning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dalby, M. A. (Red.). (1992). *Bogen om läsning*. Köbenhavn: Munksgaard
- Damber, U (2009). Using inclusion, high demands and high expectations to resist the deficit syndrome: a study of eight grade three classes, high achieving in reading. *Literacy*, 43 (1), 43-49. doi: 10.1111/j.1741-4369.2009.00503.x
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction Helps students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber AB.
- Elbro, C., Fridolfsson, I., Herkner, B. & Häggström, I. (2018). Avkodning. I S. Norén (Red.) *Lära barn att läsa - Vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse*. (s. 34–37) E-bok, tillgänglig: <https://www.legilexi.org/e-bok/>
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2010). Svenska som andraspråk och kulturmöten I L. Bjar & C. Liberg (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 151–170). Lund: Studentlitteratur.
- Frejdh, S. & Johansson, A. (2012). *Repeterad läsning i år 1 - En jämförelse mellan repeterad läsning i par och en-till-en-undervisning*. (Examensarbete i speciallärarprogrammet) Växjö: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet.
Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:548511/FULLTEXT02.pdf>
- Gellert, A. S. (2014). Does repeated reading predict reading development over time? A study of children from Grade 3 to 4. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55, 303–310. doi: 10.1111/sjop.12132
- Gough, P. B., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special education*, 7(1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Griffin, M. L. (2002). Why Don't You Use Your Finger? Paired Reading in First Grade. *Reading Teacher*, 55(8), 766-74.
- Gustafson, S., Ferreira, J. & Rönnberg, J. (2007). Phonological or orthographic training for children with Phonological or orthographic decoding deficits. *Dyslexia*, 13, 211–229.
- Hedman, C. (2012). Läsutveckling hos flerspråkiga elever. I Salameh, E-K. (red.), *Flerspråkighet i skolan -språklig utveckling och undervisning* (s. 78–97). Stockholm: Författarna och Natur & Kultur.
- Hylén Landström, S. (2016). *Då känns det att jag kan läsa – en intervention med upprepad läsning i helklass*. Malmö: Malmö Högskola
- Hägnesten, T. (2017, 14 december). *Skolan en marknadsplats!?* [Blogginlägg] Hämtad 2018-10-22 från <http://pedagogblogg.stockholm.se/tourahagnesten/2017/12/14/skolan-en-marknadsplats/>

- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: från teori till praktik*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur
- Ingvar, M. (2018). Hjärnan. I S. Norén (Red.) *Lära barn att läsa - Vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse*. (s. 18–32). Hämtad 2018-10-07, från <https://www.legilexi.org/e-bok/>
- Jacobson, C. & Svensson, I. (2006). *Om läsutveckling och dyslexi. Erfarenheter från forskning i LUK*. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik.
- Jacobson, C. (2009). Kartläggning av dyslexi. I Samuelsson, Stefan m fl. *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jenner, H. (2004). Motivation och motivationsarbete i skola och behandling. *Forskning i focus*, nr 19. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, M-G (2004). *Handledning. Klassdiagnoser i Läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet*. Stockholm: Psykologiförlaget AB
- Järpsten, B. (1999). *DLS Handledning för klasserna 2 och 3*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Jönsson, B. (2014). Lästräningsmaterialet BRAVKOD. Lund: Studentlitteratur
- Kamhi, A. G. & Catts, W. C. (2014) *Language and reading disabilities* (3.rd ed.). Harlow: Pearson education limited.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagercrantz, O. (1985). *Om konsten att lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Lee, J. & Yoon, S. Y. (2015). The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students With Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities 2017*, 50(2) 213–224. doi: 10.1177/0022219415605194
- Lee, Y. (2014). Promise for Enhancing Children's Reading Attitudes through Peer Reading: A Mixed Method Approach. *Journal Of Educational Research*, 107(6), 482–492.
- Lindahl, R. (1954). *H4 ordavkodning-Lindhals högläsningssprov 1954 H5 ordavkodning – Lindhals högläsningssprov 1954*. Västra Frölunda: Rikard Lindahl Förlag.
- Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2015). *God läsutveckling - kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lärarnas Riksförbund. (2018). *Vi måste prata om läsning med lust och magi*. Hämtad 2018-12-19, från <https://skolvarlden.se/artiklar/ann-boglund-vi-maste-prata-om-lasning-med-lust-och-magi>
- Magnusson, E. & Naclér, K. (1989). The development of language and linguistic awareness in language-disordered and normally speaking children as related to reading and spelling acquisition. *Praktisk lingvistik*, 13. Lund: Institutionen för lingvistik, Lunds universitet.
- Miller, D., Topping, K. & Thurston, A. (2010). Peer Tutoring in Reading: The Effects of Role and Organization on Two Dimensions of Self-Esteem. *British Journal Of Educational Psychology*, 80(3), 417-433.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C. (2014). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmgren, G. (2010, 2 juli). Upprepningar ”fäster” minnen. *Illustrerad vetenskap*.

- Hämtad 2018-10-23, från <https://illvet.se/manniskan/hjarnan/minne/upprepningar-faster-minnen>
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *Reading Teacher*, 59(7), 704-706. doi: 10.1598/RT.59.7.10
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
- Salameh, E-K. (2012 a). Flerspråkig språkutveckling. I Salameh, E-K. (Red.), *Flerspråkighet i skolan -språklig utveckling och undervisning* (s. 27–55). Stockholm: Författarna och Natur & Kultur.
- Salameh, E-K. (2012 b). Språklig socialisation. I Salameh, E-K. (Red.), *Flerspråkighet i skolan -språklig utveckling och undervisning* (s. 7–26). Stockholm: Författarna och Natur & Kultur.
- Samuels, J. S. (1997). The method of repeated readings. *The reading teacher*. 50(5) 376–381.
- Skaalvik, S. (1999). *Hverdag, arbeid og itdanning. En studie av voksne med lese- og skrivevansker*. Trondheim: Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2016). *Pisa 2015 - 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2018-09-25, från https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpwebext/trycksak/Blob/pdf3725.pdf?k=3725
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012). *Läs och- skrivsvårigheter/dyslexi*. Hämtad 2018-09-26, från <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvarigheterdyslexi/>
- Stenlund, K. (2017). *Läsutveckling under mellan- och högstadiet - En longitudinell studie av läsfärdigheter hos elever med och utan lässvårigheter*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Hämtad 2018-10-28, från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1079457/FULLTEXT01.pdf>
- Strandberg, O. (2017, 31 augusti). Vårt minne och hur det fungerar. *Psykologiskt vetande*. Hämtad 2018-10-05, från <http://www.psykologisktvetande.se/minnet.html>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska dyslexiföreningen u.å. *Om dyslexi*. Hämtad 2018-09-26, från www.dyslexiforeningen.se
- Taube, K. (2013). *Läsinlärning och självförtroende – Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Lund: Studentlitteratur.
- Torgesen, J. K. (2007). Recent Discoveries from Research on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. I M. Snowling och C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 521-537). Oxford: Blackwell Publishers.
- Unga fakta. (2018). *Sagor och ramsor*. Hämtad 2018-10-20, från <http://www.ungafakta.se/sagor/>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2018-09-23,

från

http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Wendick, G. (2016). *Intensivläsning–Upprepad läsning med strukturerade läslistor*.

Hämtad 2018-10-05, från <http://www.wendick.se>

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, 295- 311. doi:10.1002/dys.438

Wolff, U. (2016). Effects of a randomized reading intervention study aimed at 9-year-olds: A 5-year follow-up. *Dyslexia*, 22(2), 85–100.

Zimmerman, S. & Keene, E. (2003). *Tankens mosaik: om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.

Bilagor

Bilaga 1

Information till vårdnadshavare för elever i skola X

Vi går sista terminen på Umeå Universitets speciallärarutbildning med språk- läs- och skrivinriktning. Under höstterminen ska vi skriva ett examensarbete som undersöker en läsmetod som genomförs i klassrummet, vi kallar läsmetoden *Kod 9*.

Under höstterminens första del kommer åk 2–5 att genomföra intensivläsning i par under sex veckor. De läser då högt i par vid 3 tillfällen/dag och vid varje tillfälle börjar de på samma ställe, vilket innebär att läsningen upprepas flera gånger under dagen. För varje elev pågår läsningen i totalt 9 minuter per dag.

För att ta reda på om intensivläsningen har någon effekt på elevernas läsförmåga görs ett lästest före och efter läsperioden. Lästestet gör eleverna normalt sett varje termin i X kommun. Nu kommer testet alltså att genomföras en extra gång efter läsperiodens slut. Testet innebär att ord är listade efter varandra med stigande svårighetsgrad. Orden läses under en minut och därefter räknas antalet rätt lästa ord samman. Vi har pratat med berörda lärare om att vi vill använda både nya och gamla testresultat för att mäta effekten av läsningen.

Vi vill även dela ut en enkät till eleverna för att ta del av deras upplevelser av läsningen. Vi efterfrågar ert godkännande för att få använda resultat från lästesten samt enkätsvaren i vår undersökning. De insamlade uppgifterna avidentifieras och kommer endast att användas av oss för vårt examensarbete. Elevens deltagande är förstås frivilligt och deras medverkan kan när som helst avbrytas. Lämna in medföljande blankett om du godkänner att ert barn deltar i undersökningen eller ej.

Om ni har några frågor eller vill ha mer information, är ni välkomna att kontakta oss.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning

Anneli Jonsson och Marie Karlsson, speciallärarstudenter vid Umeå Universitet.

anneli.jonsson@xxx.se

marie.mk.karlsson@xxx.se

JA! Jag godkänner att mitt barn deltar anonymt i undersökningen.

NEJ! Jag godkänner inte att mitt barn deltar i undersökningen.

Eleven/elevernas

namn: _____

Målsmans

underskrift: _____

Mail till lärarna

Hej!

Vi läser sista terminen på speciallärarprogrammet på Umeå Universitet med Språk- läs- och skrivinriktning och vi ska under höstterminen skriva ett examensarbete tillsammans. Vi vet att ni i er skola vill hitta en fungerande läsmetod som ökar elevernas läskunnighet, så därför vill vi fråga er om ni vill prova en helt ny läsmetod som genomförs i helklass under 6 veckor.

Det går till som följande: Vi vill att ni genomför en period av lästräning i helklass med åk 2–5, 3 minuter tre gånger dagligen. Eleverna ska läsa samma text alla tre gånger så de får upprepa läsningen och därmed befästa ordbilderna. Metoden kallar vi Kod 9 (Avkodning i 9 minuter per dag).

Vi vill även undersöka hur Kod 9 upplevs av både elever och lärare samt vilken eventuell effekt den har på elevernas avkodningsförmåga. För att undersöka detta skulle vi vilja intervjua er lärare för att höra hur ni upplever läsmetoden. Vi vill även ge eleverna en enkät som de ska få besvara. Vi vill dessutom få ta del av elevernas resultat på de BRAVKOD-test som ska göras före och efter läsperioden. Detta för att kunna mäta den eventuella effekten av Kod 9. Hoppas att ni kan tänka er att delta i undersökningen. Hör av er så fort som möjligt med ert svar.

Med vänlig hälsning Anneli Jonsson och Marie Karlsson

Läslista 1

so	mos	orm	lo	sa	sol
sal	mo	la	os	mol	mas
so	mos	orm	sol	sa	mo
mos	os	mor	ro	ros	ror

Läslista långt A



© Sica Läromedel

Mat

Fat

Ar

Kar

Mal

Bar

Par

Ag

Tar

As

Far

Sa

Al

Sal

Fal

Intervjuguide

Genomförande

Hur tycker du att rutinerna kring Kod 9 har fungerat?

Vad tycker du om upplägget med 3x3 minuter/dag?

Hur tycker du att den upprepade läsningen fungerat?

Vad tycker du om de böcker/listor som eleverna har läst ur?

Vad är vinsterna med Kod 9?

Vad är förlusterna med Kod 9?

Kommer du att fortsätta med Kod 9?

Eleverna

Hur ser du på att eleverna läser parvis istället för med en vuxen?

Hur tror du att eleverna upplever lästräningen?

Märker du någon skillnad i elevernas läsförmåga efter Kod 9?

Hur kan du se det?

Förändringar metoden

Ser du något problemområde i Kod 9?

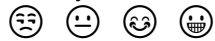
Hur kan Kod 9 förändras eller förbättras?

Kan du tänka dig att rekommendera Kod 9 till andra lärare?

Enkät

Bakgrundsinformation

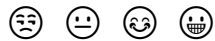
Vad tycker du om att läsa?



Brukar du läsa böcker hemma?

Ja Nej

Hur känns det när du läser?



Kod 9 - genomförande

Vad tyckte du om att läsa 3x3 minuter varje dag?



Berätta mer:

Vad tyckte du om att läsa med en kompis?



Berätta mer:

Vad tyckte du om boken/böckerna/listorna du läst?



Berätta mer:

Vad tyckte du om att läsa samma text tre gånger?



Berätta mer:

Känsla av framgång och motivation

Har du blivit bättre på att läsa efter Kod 9?

Ja Nej

Hur märker du det? _____

Hur är det att läsa nu, efter Kod 9?



Tråkigare



Likadant



Roligare