



UMEÅ UNIVERSITY

The background of the cover is an abstract, expressive painting. It features bold, sweeping brushstrokes in a palette of vibrant colors including teal, emerald green, deep blue, and hints of orange and yellow. The overall effect is dynamic and textured, with some areas appearing more saturated and others more translucent, creating a sense of depth and movement.

# Läslistor som en integrerad del i elevers läsinlärning

## En flermetodstudie av den tidiga läsundervisningen i årskurs ett under en fyraårsperiod

Maria Karlsson

Magisteruppsats i pedagogisk yrkesverksamhet, 15 hp  
Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen, Umeå Universitet  
Vårterminen 2020  
Handledare: Per-Olof Erixon

## **Abstract**

### **Intensive reading with readinglists**

According to the SBU-report (2014), a conscious and systematic training of the students phonological awareness, is of great importance for the students further progress in reading. The purpose of this study was to investigate whether intensive reading with Wendick's (2015) reading lists in full-class make a measurable difference of the students reading speed and flow, compared to a control group. At the same time the study investigated the educators and students experience of the method. The study is a mixed method with a qualitative and a quantitative part. During four years, the reading speed was measured prior to four-week experiment periods with pupils in grade one at a school. The students in the experiment group read the reading lists every day at school in pairs. After four weeks, the reading speed was measured for both the experiment and the control group. The result was complemented with qualitative interviews of the educators and a selection of the students to take their experience into consideration regarding this way of educating. The result showed that the reading lists has a measurable difference on the reading speed and flow, and that the method operates in a satisfactory manner.

**Nyckelord:** tidig läsundervisning, flermetodstudie, fonologisk medvetenhet

# Innehållsförteckning

Inledning .....	4
Syfte och frågeställningar .....	5
Tidigare forskning.....	6
Elevers tidiga läsinlärning.....	6
The Simple View of Reading (SVR) .....	6
Läsutveckling .....	7
Vad innebär då avkodning och fonologisk medvetenhet? .....	7
Läsinlärningsmetoder.....	8
Intensivläsning med läslistor.....	8
Forskning om läsinlärning .....	9
Tidigare forskning om läslistor .....	10
Teori .....	12
Wendick-modellen - Upprepad läsning med strukturerade listor .....	13
Metod.....	14
Urval .....	14
Urval intervjuer .....	15
Material .....	15
Testmaterial.....	15
Träningsmaterial .....	15
Genomförande.....	16
Genomförande av test .....	16
Genomförande av experiment .....	16
Genomförande av elevintervjuerna .....	16
Genomförande av gruppintervjun med kollegorna .....	17
Databearbetning .....	18
Etiska överväganden .....	18
Pilotstudie.....	18
Studiens validitet och reliabilitet.....	19
Resultat .....	20
Resultat före och efter experiment jämfört med kontrollgrupp.....	20
Resultat experiment år 1.....	20
Resultat experiment år 2.....	22
Resultat experiment år 3.....	23
Resultat experiment år 4.....	25
Vilka elever gynnades mest av denna metod? .....	26
Presentation och sammanfattning av elevintervjuerna.....	28

Elevernas erfarenheter av metoden .....	28
Samarbetet med kompisen .....	28
Effekt på läsningen.....	29
Läsförståelsen.....	29
Presentation och sammanfattning av lärarintervjuerna .....	29
Lärarnas erfarenheter av metoden.....	29
Samarbetet i paren.....	30
Effekter på läsningen.....	31
Diskussion och analys.....	33
Vad har eleverna och lärarna för erfarenheter av Wendicks (2015) läslistor?.....	33
Vilka effekter går att urskilja?.....	34
Vilka elever gynnas mest av denna metod? .....	35
Slutsatser .....	36
Begränsningar i studien.....	36
Fortsatt forskning .....	36
Referenslista.....	37
Bilagor	

## Inledning

Vikten av läsförståelse har varit i fokus under en lång tid, och vikten av att vara en god läsare för att klara skolans alla ämnen. Vi lärare har bla. utbildats genom skolverkets "Läslyft", för att fördjupa våra kunskaper inom läs- och skrivundervisningen. Att öka elevernas läsförståelse inom alla ämnen har varit ett stående inslag i den kollegiala utbildningen. För att utveckla en god läsförståelse, så krävs det att man till att börja med blir en god läsare och har bra strategier i sin läsning. I den reviderade *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Lgr 11) finns nu inskrivet kunskapskrav för godtagbara kunskaper i läsförståelse i slutet av årskurs ett (Skolverket, 2019)

I min profession som klasslärare så möter jag en del elever med lässvårigheter. Min föregående klass hade ganska låga mätvärden i läsning (antal lästa ord/minut) när de gick i årskurs ett. Fyra elever fick under hösten i årskurs ett extra tid och stöd för att komma igång med sin läsning och läsningsstrategier. Dessa elever kunde inte alla bokstävers namn och ljud när de började ettan. De fick hela höstterminen regelbundet träffa specialpedagog, samt att jag hade extra resurs i klassen i form av *lågstadiesatsningen* (en statligt finansierad satsning till att öka resurserna i klassrummen). Skolans specialpedagog övade med dem dagligen i en sex-veckors period, med Wendicks (2015) läslistor, för att på så sätt få eleverna att börja hitta ljuden i bokstäverna. Eleverna var positiva till övningarna de gjorde, och det blev ett positivt resultat på läshastigheten och läsflytet. Utifrån detta så ville jag se vilken effekt intensivläsning med Wendicks läslistor skulle få med par-läsning på alla elever i klassen, vilket jag gjorde i min pilotstudie 2017 (Karlsson, 2017).

Om upprepad läsning är så effektiv som tex metastudien gjord av "Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU) rapporten" 2014 visar, så kan detta vara ett sätt att göra extra anpassningar för de elever som särskilt behöver det, och samtidigt så gynnas även de starkaste eleverna. Med extra anpassningar avses de olika åtgärderna vi som lärare är skyldig att vidta för enskilda elever, inom den vanliga undervisningen i klassrummet. I skollagens (2010) tredje kapitel §5a står att läsa att om man befarar att en elev inte kommer nå kunskapskraven, så ska stöd ges skyndsamt inom ramen för den ordinarie undervisningen. Wendicks (2015) läslistor i helklass ser ut vara ett bra exempel på extra anpassningar.

Det är bara bra att alla elever i klassen tränar sin avkodningsförmåga. Och det blir inte lika utmärkande för de svagaste som när det bara är några få som måste öva individuellt med läraren [...] Erfarenheten visar att de som har störst behov även får störst synliga resultat av denna träning (Wendick, 2015, 13).

Eftersom min pilotstudie med Wendicks (2015) läslistor i årskurs ett fick positivt resultat på alla i klassen, så fanns det anledning att förespråka att detta skall vara en metod vi tillämpar som en del i läsinläringen, i alla klasser, vilket i sin tur skulle leda till skolutveckling. Mattson (2001) talar om forskningsutveckling (FoU) som har till syfte att utveckla verksamheten, och för mig betyder det samma sak som skolutveckling i detta fall. Både Mattsson (2001) och Kroksmark (2013) tar upp den specifika verkligheten och dilemmat att skolans undervisning skall vila på vetenskaplig grund. För att forskning skall komma till nytta i skolan, så måste den samtidigt praktiskt kunna tillämpas direkt i verksamheten för att den skall bli användbar för oss yrkesutövare. Jag anser att denna studie är ett exempel på detta.

För mig känns detta väldigt viktigt att själv beforska i min egen praktik. ”Kunskap utgår från praktik som reflekteras, för att leda till en förnyad praktik” (Gustavsson, 2000, 101). Kroksmark (2013) anser att vi lärare måste börja med att ha en vetenskaplig attityd genom att ställa oss frågor om det vi gör eller ser bygger på vetenskaplig grund, och att vi måste kritiskt granska metoderna som används inom forskningen för de framkomna resultaten. Vi lärare behöver ta oss tid att reflektera kring vår verksamhet och ställa oss frågor om varför och hur resultat blev som det blev och även funderar över förbättringar, för att på så sätt stärka den vetenskapliga grunden.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka om intensivläsning med Wendicks (2015) läslistor under en fyra-veckorsperiod i helklass ger en mätbar skillnad på elevernas läshastighet, jämfört med undervisning utan läslistor. Studiens syfte är också att ta del av lärarnas och elevernas erfarenheter av denna metod.

- Vad har eleverna och lärarna för erfarenheter av Wendicks (2015) läslistor?
- Vilka effekter går att urskilja?
- Vilka elever gynnas mest av metoden?

## Tidigare forskning

Jag kommer först att här gå igenom lite grundläggande begrepp kopplat till läsinlärning och läsinlärningsmetoder, och sedan presenterar jag tidigare forskning om läsinlärning och läslistor.

### Elevers tidiga läsinlärning

Förmågan att kunna läsa är en viktig och avgörande kunskap i vårt samhälle. Förmågan gör att läsaren kan läsa böcker och kommunicera via text och skrift, som är en förutsättning för att klara arbete och studier. Läsning är en komplicerad aktivitet där flera faktorer påverkar (Høien & Lundberg 1999). En viktig faktor till den första läsinlärningen är att barnet förstår att ord i talspråket kan delas upp i enskilda språkljud (fonem) som kan kopplas till en eller flera bokstäver (grafem) i alfabetet. Det är det man brukar kalla "knäcka den alfabetiska koden" (Lundberg & Herrlin, 2014, 13).

### The Simple View of Reading (SVR)

Läsning brukar definieras på olika sätt. The Simple View of Reading (SVR) är en teoretisk modell som lanserades under 1980-talet av forskarna Philip Gough och William Tunmer (Legilexi, 2018). SVR har kommit att bli väletablerad bland forskare och lärare runt om i världen. Den åskådliggör vad läsningen består av, men inte hur man undervisar i läsinlärning. Som lärare kan man ha stor nytta av att vara insatt i SVR. Den främsta nyttan är att man kan hitta olika förklaringar till elevers lässvårigheter och få vägledning i hur färdighetsträning och undervisning ska läggas upp. SVR förklarar läsning som en produkt av två färdigheter; avkodning och språkförståelse, vilket kan förklaras med formel:  $L = A \times S$ . Legilexi (2018) förklarar formeln med att A (avkodning) avser de tekniska aspekterna av läsning där bokstäverna ska kunna göras om till ord. S (språkförståelse) avser språklig förståelse på såväl ord- och meningsnivå som pragmatisk nivå. L står för läsning med god läsförståelse. Denna formel visar på att bägge faktorerna A + S behövs för att få fram produkten L. Saknas någon av faktorerna blir produkten 0 och eleven uppnår inte läsförståelse.

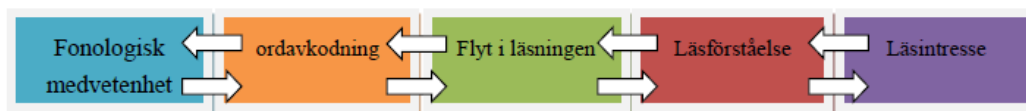


Figur 1. The Simple View of Reading (SVR), (LegiLexi, 2018, 16)

Med utgångspunkt i SVR och forskning kan man hitta en tydlig struktur för de färdigheter som behövs för att kunna avkoda och ha språkförståelse. Strukturen åskådliggörs i ovanstående modell (figur 1). I figuren illustreras olika färdigheter som utgör en del av de olika faktorer som ingår i SVR (Legilexi, 2018). Utifrån denna figur så ser man att läslistorna i första hand är en metod för avkodning, som i sin tur utger sig för att leda till att språkförståelse kan utvecklas och läsning uppstår (Wendick, 2015)

## Läsutveckling

Lundberg & Herrlin (2014) menar på att läsutveckling kan ses som fem dimensioner som samspelar och är beroende av varandra, för att tillsammans skapa en helhet (se figur 2). De menar att fonologisk medvetenhet underlättar ordavkodning; att läsa ut ord. Ordavkodning underlättar i sin tur både fonologisk medvetenhet och läsflyt. Läsflyt underlättar ordavkodning som i sin tur har positiv inverkan på läsförståelse och med god läsförståelse finns förutsättningar för läsintrasse, och läsintrasset utvecklar läsförståelse. Det sker alltså en ömsesidig samverkan mellan de olika dimensionerna (Lundberg & Herrlin, 2014).



Figur 2. Läsningens fem dimensioner (Lundberg & Herrlin, 2014). De mest grundläggande förutsättningarna för läsning finns längst till vänster.

Första perioden i elevernas läsutveckling bör det ändå ligga en viss tyngdpunkt på avkodning, men det är viktigt att de ändå tidigt får uppleva att läsning handlar om upplevelse, glädje, betydelse och budskap (Lundberg & Herrlin, 2014).

## Vad innebär då avkodning och fonologisk medvetenhet?

Enkelt uttryckt kan man säga att det är förståelse av att ord består av ljud. Detta är en del av de färdigheter som krävs för att kunna avkoda (LegiLexi, 2018). De förklarar utifrån SVR (se figur 1 föregående sida) att de övriga delarna är, bokstavkunskap, alfabetisk avkodning och automatiserad avkodning. Fonologisk medvetenhet innebär dels att ord kan dela in i stavelser (tex. So-la), men även att urskilja de minsta enheterna som är våra språkljud; fonem (LegiLexi, 2018). Bokstavkunskap innebär kunskap om bokstävernas namn, utseende och ljud. Alfabetisk avkodning innebär att man kan koppla grafem (bokstäver) till ett fonem. Den automatiserade avkodningen innebär att eleven nu även uppnått ortografisk avkodning (helord), och kan utan ansträngning växla mellan ortografisk- och alfabetisk avkodningsstrategi utifrån vad som passar bäst (LegiLexi 2018). Den kritiska faktorn för att barn utvecklar läsfärdighet (avkodning av ord) är enligt flera stora samstämmiga studier den fonologiska medvetenheten, och de barn som uppvisar en dåligt utvecklad fonologisk förmåga



riskerar att uppvisa långsam och osäker läsning (Myrberg, 2001). Han menar att de elever som har lägst språklig begåvning är de som tjänar mest på fonologisk träning.

## Läsinlärningsmetoder

Det finns två övergripande läsinlärningsmetoder med olika riktningar för läsinläring. Den ena är ljudbaserade metoder (phonics) och den andra är helordsmetoder (whole language). Dessa två har helt motsatta inriktningar. Den ena syntetiska principen innebär att eleven börjar med att lära sig en rad del-färdigheter (bla den fonologiska medvetenheten) som sedan integreras till en sammanhängande läsprocess. Den andra analytiska principen utgår från en helhet, vilket innebär att eleven lär sig känna igen ordbilder, och därefter bearbetas på ett mer detaljerat plan (Tjernberg, 2013).

Phonics (även kallad syntetisk metod, bottom up eller ljudningsmetod) är mycket strukturerad och utgår från ordens delar. Grundtanken är att det är viktigt att skapa helt säkra kopplingar mellan grafem (bokstav) och fonem (ljud). Dessa kopplingar måste vara stabila, varaktiga och automatiserade, för att motverka misslyckanden senare. (Fridolfsson, 2015, s.106). De två vanligaste syntetiska metoderna är Wittingmetoden (Witting, 2005) och Bornholmsmodellen (Lundberg, 2007).

Whole language (även kallad analytisk metod, top down, helordsmetoder eller ordbildsmetod) utgår från hela ord som för eleven ses som en helhet eller bild. Tanken är att så småningom upptäcker eleven att de ord de lärt sig att läsa/känna igen går att plocka isär till mindre delar. Man utgår från helheten och går sedan ner till delarna. Med denna metod läggs tonvikten på att eleven ska uppleva glädje och kunna se sig själv som en läsare i och med att eleven lärt sig känna igen ord (Fridolfsson, 2015). Om barnet känner igen orden går det lätt att lära sig läsa med denna metod, jämfört med motsatsen att pedagogen använder obekanta ord för eleven anser Liberg (2006). De vanligaste förekommande helordsmetoderna är LTG (Leimar, 1974) och Kiwimetoden (Körling, 2006).

## *Intensivläsning med läslistor*

Som åtgärd för att öka elevers avkodningsförmåga rekommenderar forskning en systematisk och strukturerad undervisning i fonologisk läsning med tonvikt på fonemanalys och fonemsyntes (NRP, 2000). Läslistor är en form av intensiv strukturerad lästräning och ska inte ses som en ren läsinlärningsmetod. Inom specialundervisningen förekommer det olika material som är tänkta att hjälpa eleverna till en god avkodningsförmåga. De bygger på ljudmetoden där enstaviga ord byggs på med nonsensord och sedan innehållsenkla ord med påbyggnad beroende på elevens egen utveckling och förmåga (Wolf, 2016). Några olika träningsmateriel med läslistor är Wendick (2015), BRAVKOD (Jönsson, 2010) och Rydaholmsmetoden (Pettersson, 2010).

## Forskning om läsinlärning

Det finns mycket forskning om läsinlärning. Några av de mest kända metastudierna är National reading panel report (NRP, 2000), SBU (2014) och Rose report (2006) som undersökt olika läsinlärningsmetoder. Fridolfsson (2019) har i en artikel på ett kortfattat sätt förklarat hur vi kan veta vilken läsinlärningsmetod som fungerar bäst. I sin artikel tar hon upp några internationella och nationella metastudier. Utifrån dessa metastudier så visade samtliga på att den fonologiska (phonics) metoden är den mest effektiva vid tidig läs- och skrivinlärning, och ändå råder det en stor osäkerhet bland lärare i hur de bäst ska lära barn läsa. Fridolfsson (2019) menar på att skolmyndigheter borde ta större ansvar och på ett tydligt sätt ge klara rekommendationer och anvisningar om vad som är god och forskningsbaserad läsinlärningsmetodik, så att färre elever ska behöva misslyckas i framtiden.

Tjernberg (2013) har i sin rapport skrivit om hur läsaren använder den direkta ortografiska (ordigenkänning) eller den indirekta fonologiska (ljudande) vägen. Som nybörjare är det framför allt den fonologiska vägen man använder till en början för att sedan mer och mer gå över till den orografiska. De barn som kommer igång med sin läsning läser gärna ofta och mycket, och bygger på så sätt upp sitt ordförråd, medan de barn som har svårigheter redan här halkar efter i och med att de inte läser lika mycket, och därmed får ett mer begränsat ordförråd. Om man blir kvar i den fonologiska strategin för att läsa så tar avkodningen så mycket energi, så att förståelsen uteblir (Tjernberg, 2013). ”Idag råder enighet bland de flesta läsforskare om att goda avkodningsstrategier och flyt i läsningen är avgörande för förståelsen” (Westlund, 2009, 49). Alatalo (2011) har i sin studie undersökt hur lärare undervisar i läs- och skrivinlärning. Även här lyfts vikten av den fonologiska medvetenheten fram. Men det framkommer också att många lärare saknar kunskaper om hur de mer exakt tränar elevers olika svårigheter. Läsa mer är den metod som dominerar i hennes studie, och att mycket av den undervisning som bedrivs bygger på vana och traditioner i läsinlärningen, samtidigt som

Studier pekar mot att barn i riskzonen för att misslyckas med läsinlärningen kan bli hjälpta av en läsundervisning som bygger på forskningsgrundad kunskap och praktik” (Alatalo, 2011, 30).

Anita Hjalme och Ingvar Lundberg är två forskare inom barns läs- och skrivinlärning. Kullberg (2006) har i sin rapport sammanställt 15st forskares tankar om barns läs- och skrivinlärning. I den rapporten så är det bara Hjalme och Lundberg som tar upp den fonologiska delen som den viktigaste i läsinlärningen. En annan som forskat mycket under senare år kring läs- och skrivsvårigheter är Ulrika Wolff. Hon har bl.a gjort en omfattande studie på 9-åringar där hon testade ett intensivträningsprogram dagligen under 12 veckor. Det skapades också en kontrollgrupp av elever som fick ”vanligt” specialpedagogiskt stöd för sina

svårigheter. Programmet byggde till en början på strukturerad träning av kopplingen mellan fonem och grafem, och övningar för att uppnå läsflyt, för att sedan utveckla goda läsförståelsestrategier (Wolff, 2012). Detta har likheter med Wendicks (2015) metod, och studien är därför intressant för min egen undersökning. Fem år senare följde Wolff upp dessa elever för att se om det fanns någon kvarstående effekt på träningsprogrammet de genomförde när de var 9-år. Kortfattat så kunde hon konstaterat att dessa elever fortfarande hade högre testresultat, än sina jämnåriga som ingick i kontrollgruppen. 12 veckors daglig träning hade alltså bestående effekter 5 år senare (Wolff, 2016).

## Tidigare forskning om läslistor

Av det jag har hittat så finns det några uppsatser skrivna kring intensivläsning med läslistor, och studier kring läsinlärning som lyfter fram vikten av fonologisk träning, men jag har bara hittat en studie som är gjord på denna metod (Wendick) i helklass. Svensson, H. Ivarsson Friman, A. (2019) har i sin studie jämfört resultaten med olika typer av lästräning i helklass i årskurs fyra, där Wendicks läslistor var en av metoderna. De andra metoderna var upprepad läsning och tyst läsning, men det var läslistorna som gav bäst resultat. De flesta studier och uppsatser som baseras på läslistor i mindre grupper eller enskild undervisning, bl.a. Fälth, Nilvius, & Anvegård (2015). De har i sin studie jämfört denna metod (Wendick) i lågstadiet och högstadiet och resultaten visar att störst effekt fick det på de yngre eleverna. Att yngre elever gynnas mest stöds av tidigare forskning. Brönmark och Pedersen (2017) undersökte vad intensivläsning med Wendicks läslistor hade för inverkan på ett urval av lågpresterande elever i årskurs två, jämfört med upprepad läsning av text och Sandlund (2016) hade i experimentgruppen elever som fick träna med läslistor, på dator och upprepad läsning av text och jämförde deras resultat på både H4 och läsförståelse med en kontrollgrupp. Wikström (2016) använde Wendicks läslistor på elever med dyslexi i årskurs fem och sju och undersökte deras läsutveckling. Pettersson (2016) har gjort en studie som liknar min på elever i årskurs två och fyra, men på ett urval av svagpresterande elever och med BRAVKODs läslistor (Jönsson 2010). En generell skillnad i upplägget på alla deras studier är att de har tränat enskilt med eleverna, och inte par-vis i helklass som jag gör. I Vetenskapsrådets rapport (2015) har en sammanställning gjorts av internationella forskningsresultat som rör barns läs- och skrivinlärning. Sammanfattningsvis så visar även dessa studier på vikten av den fonologiska medvetenheten, och hur viktigt det är att träna detta på olika sätt vid tidiga år. Däremot finns inte just läslistor med som metod i någon av dessa studier, utan det är mer ”upprepad läsning”, som nämns som en metod, och här framkommer att det är lite delade resultat på effekterna av den metoden. De råder en viss osäkerhet kring om det har effekt än annat på den lästa texten, men också att det finns en möjlighet att det har effekt på även andra texter. Upprepad läsning innebär att eleven läser samma text flera gånger tills tillfredsställande läsflyt uppnås. Resultaten åskådliggörs i ett diagram (Lundberg, 2010, 122).

”Att *läsa med flyt* innebär att avläsa ord korrekt, snabbt, med korrekt intonation och utan ansträngning. Det betyder att kognitiva resurser som annars skulle ha använts till att avkoda orden i stället kan användas till förståelsen av texter”.  
(Vetenskapsrådet, 2015, 35)

Även Westlund (2009) framhåller vikten av att nybörjarundervisning bör innehålla undervisning i fonem. I min studie med Wendicks (2015) läslistor, så är det den fonologiska medvetenheten som tränas. Wendick (2015) trycker på vikten av att få flyt i sin läsning, för att på så sätt kunna använda de mentala resurserna till förståelsen, som i sin tur menar hon är överordnat allt annat. Om man inte har förståelsen för det man läser, så blir det inte meningsfullt att läsa. Förutom Wendicks (2015), så finns det två liknande metoder som också bygger på läslistor. Det är BRAVKOD (Jönsson, 2010) och Rydaholmsmetoden (Pettersson, 2010).

## Teori

Epistemologiskt utgår jag från ett sociokulturellt perspektiv. Carlgren (2015) skriver om det sociokulturella lärandet med Vygotskij som upphovsman, där man utgår från att lärandet startar som en social aktivitet, med språket som det viktigaste redskapet. Ett sociokulturellt perspektiv bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger största vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och att samarbete och interaktion är helt avgörande för lärande (Dysthe, 2003). ”Språk och kommunikation är inte bara ett medel för lärande utan själva grundvillkoret för att lärande och tänkande skall kunna ske” (Dysthe, 2003, 48). I de allra flesta metoder som lyfts fram så samspelar bägge dessa huvudingredienser; det sociala samspelet med kompiserna, och samtidigt den träningen av språket. I aktiviteterna med läslistorna så stöttar, korrigerar och lär eleverna varandra. De lässvaga blir lyfta av den mer lässtarka kompiserna och språket utvecklas genom att de även lär sig nya ord i samspelet med orden de läser och kompiserna. Detta är som jag ser det lite av att de lässvaga eleverna hela tiden ligger i vad Vygotskij (2001) kallade zone of proximal development (ZPD), vilket Säljö (2000) menar på innebär att människor deltar i sociala samspel och handlingar där förståelsen kommer först. Människor utvecklas hela tiden i samspel med andra och tar till sig nya kunskaper. Därefter kommer förtrogenheten för att slutligen klara av uppgiften på egen hand; ZPD. På svenska kallar vi det den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2000).

Läroplanen bygger mycket på det sociokulturella lärandet, och man kan hitta ganska många formuleringar i texten som man kan tolka till det. I Lgr 11 (Skolverket, 2016) står bland annat om skolans ansvar för att eleverna lär sig använda det svenska språket i tal och skrift, på ett rikt och nyanserat sätt, och även vikten av att kunna arbeta både självständigt och i samspel med andra för att på så sätt lära sig utforska, analysera och känna tillit till sin egen förmåga. Carlgren (2015) menar att förmågan att göra sig förstådd kommer före förståelsen; den sociala utvecklingen kommer före den kognitiva. Vilket jag tolkar som att hon menar att kognitiva förståelsen är en social konstruktion.

Säljö (2000) kommer in på sambandet mellan den lästa texten, som är en del i sociokulturella aktiviteter, och hur de sen ingår i kommunikativa sammanhang där samtal och annan interaktion förekommer. Här ser jag en koppling till min studie där även den kvantitativa delen (experimentet) sker i ett socialt sammanhang. När eleverna kommer in på riktiga ord på listorna uppstår dialog mellan eleverna för att reda ut betydelsen när de möter nya och obekanta ord för dem. Studien utgår från deduktiv teori, vilket innebär att jag vill testa hypotesen med läslistor i helklass, mot tidigare forskning om träning av den fonologiska medvetenheten (Bryman, 2018, 47).

## Wendick-modellen - Upprepad läsning med strukturerade listor

Författaren/grundaren till Wendick-modellen är Gunnel Wendick, som är en specialpedagog med en bred erfarenhet, som speciellt har intresserat sig för elevers grundläggande språk-, läs- och matematikutveckling (Wendick, 2015). Wendick-modellen utger sig för att bygga på aktuell forskning och beprövad erfarenhet, och har en genomtänkt struktur som tränar både den fonologiska- och den ortografiska lässtrategin. Hon hänvisar till SBU-rapporten (2014) som jämfört olika metoder, och kommit fram till att strukturerad träning av fonem/grafem har utkristalliserat sig som den klart effektivaste metoden, med bäst resultat inom dessa områden; korrekt läsning av ord + non-ord (nonsensord), stavning, läsförståelse, läshastighet, fonologisk medvetenhet och läsförståelse efter uppföljning (6-12 mån). Vidare står där också att modellen för intensivläsningen vilar på Höien och Lundbergs (1999) teori om processerna i den fonologiska respektive ortografiska lässtrategin, vilket innebär att när den fonologiska medvetenheten är väl utvecklad, så går läsaren över till den ortografiska lässtrategin.

Läslistorna är strukturerade listor, som till att börja med består av rena "fonem-listor" och sedan bygger vidare på "nonsens-ord" (se bilaga 5), för att på detta sätt få eleverna att hitta alla bokstävers ljud, utan att kunna gissa ordet. Därefter går man vidare med den ortografiska lästräningen, som bygger på listor med "riktiga" ord. Alla listor inom de olika områdena har sedan en inbyggd progression. Listorna börjar med bokstäver, för att sedan övergå till listor med två-ord, tre-ord osv. Materialet innehåller träningsmaterial för läsning och språkljud, och går ut på att man dagligen intensivläser dessa listor ca. 10-15min, för att uppnå tydlig förbättring i elevernas läsfärdighet. På vår skola använder vi oss av intensivläsning enligt "Wendick-modellen". Tidigare så har vi i princip bara använt oss av denna metod enskilt (tillsammans med specialpedagog) på de elever som vi ansett varit i behov av extra stöd/träning i sin läsning, men denna studie är upplagd efter Wendick (2015) kompisläsning. Det innebär att hela klassen kommer samtidigt att i par läsa listorna tillsammans, för att på så sätt hjälpa och stötta varandra. Resultatet i deras förbättringar ska synliggöras för eleverna med hjälp av diagram. När de ser sin utveckling är tanken att eleven stärker sin självkänsla och självförtroende, och detta ska leda till ökad motivation till fortsatt träning (Wendick, 2015).

## Metod

Bryman (2018) använder sig av uttrycket *flermetodsforskning*, för studier som kombinerar kvantitativ- och kvalitativ forskning. För att besvara mina frågeställningar har jag använt experiment och kvalitativa intervjuer. Experiment är ett undersökningsupplägg där man har en experimentgrupp som jämförs med en kontrollgrupp (Patel & Davidson, 2011). Som ett komplement till den kvantitativa delen med experiment anser jag även att genom en hermeneutisk anda genomföra kvalitativa intervjuer. Inom hermeneutiken är man intresserad av att få en fördjupad förståelse för något (Bryman, 2018). Intervjuerna syftar till att få en fördjupad förståelse för elevernas och kollegornas erfarenheter av träningen med läslistor. Upplägget för de kvalitativa intervjuerna baseras på min egen förförståelse. Inom hermeneutiken är förförståelsen viktig för tolkningsprocessen (Patel & Davidson, 2011). Jag tänker att ha en öppen kvalitativ intervju, som ska leda fram till intervjupersonernas erfarenheter av intensivläsningsperioden.

Studien baseras på fyra års mätresultat för årskurs ett, där själva läshastigheten redovisas kvantitativt. Den beroende variabeln som utgörs av elevernas prestationer på avkodning av ord, mäts före och efter den experimentella manipuleringen. Detta möjliggör en analys av förändringar mellan de två tidpunkterna (Bryman, 2018). Intervjuerna är kvalitativa med ett semistrukturerat upplägg utifrån givna teman, och har skett enskilt med eleverna, och i fokusgrupp med kollegorna i samband med en forskningscirkel. Forskningscirkeln kännetecknas av ett deltagarorienterat perspektiv, där deltagarna ges tillfälle att lyfta fram erfarenheter och upplevelser (Andersson, 2007). För att intervjupersonerna ska ha stor frihet att utforma sina svar så använder man sig av semistrukturerade intervjuer med en intervjuguide. I fokusgrupp brukar betoningen ligga på ett visst tema eller ämnesområden (Bryman, 2018). Våra samtal i forskningscirkeln utgick ifrån det gemensamma temat läslistor, utifrån min intervjuguide.

## Urval

Undersökningen har genomförts på en F-3 skola. Skolan valdes utifrån det Bryman (2018) benämner bekvämlighetsurval, eftersom jag arbetar där, men framför allt för att detta är på forskning i den egna praktiken. Alla elever har med start från 2017 ingått i denna studie när de gick i årskurs ett. Experimenten har samtliga år skett under februari månad. Totalt sett så är det fyra olika årgångar med totalt sett 153 elever. Urvalet till experimentgrupp respektive kontrollgrupp har skett slumpmässigt varje år. De elever som ingått i kontrollgruppen har genomfört samma träning med läslistor senare under terminen. De resultaten ingår ej i studien. Jag har valt att samla in data under flera år från olika klasser med olika mentorer, för att på så sätt försöka få ett representativt urval som kan visa på att resultaten av elevernas läshastighet går att generalisera (Bryman, 2018).

**Tabell 1. Redovisning av antal elever som ingått i experiment- och kontrollgrupp**

	År 1	År 2	År 3	År 4
Experimentgrupp	17	26	18	31
Kontrollgrupp	17	13	15	16

### *Urval intervjuer*

När jag valde ut eleverna till intervjuerna så valde jag sex elever från min egen klass. Doveborg & Pramling Samuelsson (2015) menar att en god relation till eleven är en förutsättning för att ett bra samtal skall ske, och utifrån det så var det naturligt att välja elever ur den egna klassen. Jag valde att ta elever som låg högt på H4 testen (se beskrivning under Testmaterial), och bland de elever som låg lägst, för att på så sätt se om elevernas upplevelse av metoden skiljde sig åt, utifrån läsnivån. Till gruppintervjun med kollegorna ingick samtliga sex lärare som undervisat i årskurs ett under de år som experimenten pågått, och som fortfarande arbetar på skolan, samt rektorn. En lärare som var med när experimentet i hennes klass genomfördes har slutat på skolan, så hennes röst finns ej med.

## **Material**

### *Testmaterial*

För att mäta elevernas avkodningsutveckling användes testen ”Avkodning på ordnivå – H4” (Lindahl, 1954), som utvecklades på 1950-talet av Rikard Lindahl och normeringarna är från 50- och 60-talet med normtabeller för pojkar och flickor i årskurs 1-6, och är ett standardiserat testmaterial. Testen genomfördes före och efter experimentet. Wendick (2015) har tagit fram ett eget test ”Ord per minut” som finns med i materialet ”Wendickmodellen Intensivläsning”. Wendick (2015) anser att man antingen kan använda materialets ”Ord per minut” eller H4 före och efter träning med materialets läslistor. Wendicks ”Ord per minut” är inte standardiserat och normerat, och därför valde jag att använda H4 istället för att mäta läshastigheten. I testet H4 ska eleven korrekt avkoda så många ord som möjligt under en minut. Det sker en progression av ordens svårighetsgrad. De fellästa orden dras bort från det totala antalet ord. Testet är ett snabbhetsprov enligt anvisningarna och ett test som prövar mekanisk avläsning vid högläsning, vilket innebär läsning av ord utan kontext (Lindahl, 1954). Detta test görs enskilt, och i min studie är det specialpedagogen som genomfört samtliga tester. Wendicks (2015) testmaterial ”Ord per minut” använde jag för att se vilken nivå av listorna som eleverna skulle börja med. ”Ord per minut” har listor där man kan testa av både nivån på nonsensord och på innehållsord. När eleven börjar staka sig, så backar man en rad på listan för att då hitta rätt startnivå på träningsmaterialet. De elever som ännu inte behärskar nonsensorden ska starta med listorna där enskilda fonem tränas.

### *Träningsmaterial*

Materialet som används är Wendickmodellen (se under teori). Det är ett material som tränar den fonologiska lässtrategin såväl som den ortografiska. (Wendick,



2015). På vår skola använder vi oss av intensivläsning enligt Wendickmodellen. Materialet innehåller träningsmaterial, och går ut på att man dagligen intensivläser dessa listor ca. 10-15min, för att uppnå tydlig förbättring i elevernas läsfärdighet. Innan man påbörjar perioden tar man tid på elevens läsning (H4), och sedan genomför man samma läs-test efter periodens slut.

## Genomförande

### *Genomförande av test*

Testet H4 genomfördes som pre-test i januari månad innan experimentet började för att mäta läshastigheten. Post-test genomfördes i slutet av vecka 9, när experimentet var klar, för att åter igen mäta läshastigheten. Dessa tester gjordes på både experiment- och kontrollgrupp. Wendicks (2015) test ”Ord per minut” användes för att hitta rätt nivå av lista att börja med för experimentgruppen. När första läsomgången gjordes 2017, så parades eleverna ihop utifrån Wendicks (2015) rekommendation, så att de på ungefär samma nivå läste tillsammans. Kommande år så blandades de allra lässvagaste ihop med elever som var något bättre.

### *Genomförande av experiment*

Arbetsgången var enligt Wendicks (2015) kompisläsning, vilket innebar att en var läsare och en var pekare. Pekarens uppgift var att följa med läsaren med en penna vid orden. Läste ”läsaren” fel, så stannade ”pennan” tills ”läsaren” läste ordet rätt. När hela listan var läst tre gånger, så bytte de roller. Då fick de en ny lista med ord för varje dag. Dag två började de med att läsa gårdagens lista en gång som ”uppvärmning”, och gick sedan över på dagens lista som lästes tre gånger. Varje dag markerade de i ett läsprotokoll att de läst listan. Protokollet blev också en överskådlig bild över deras dagliga träning (se bilaga 4). Eleverna läste sedan dagligen par-vis listorna under fyra veckor. Denna aktivitet skedde samtidigt i hela klassen. I kontrollgruppen bedrevs undervisningen med läsinläring som tidigare, utan något extra inslag av intensivläsning, vare sig med listor eller på annat sätt.

### *Genomförande av elevintervjuerna*

De kvalitativa intervjuerna med eleverna skedde enskilt, utifrån en intervjuguide (bilaga 3). Intervjuerna spelades in och transkriberades därefter. Doveborg & Pramling Samuelsson (2015) förespråkar enskild intervju om man vill komma åt det enskilda barnets tankar. De menar på att i en gruppintervju är risken stor att barnen påverkar varandra.

### *Beskrivning av elevinformanter*

Leo hade under hela hösten i olika omgångar träffat specialpedagog för att få enskild träning och stöd med att komma igång med sitt läsande. Han visade inget intresse för att försöka läsa i böcker. Bo var en av de bättre läsarna och läste redan med ganska bra flyt. Han hade en positiv inställning till alla typer av läsning och

ett stort intresse för böcker. Siv var den elev som gjorde den största ökningen efter perioden med läs-listor. Hon gick och träffade specialpedagog i omgångar under hösten för att få enskild träning och stöd med att komma igång med sitt läsande. Hon var positiv till att försöka läsa och visade stort intresse för böcker. Eva var en av de bättre läsarna och läste med ganska bra flyt. Hon tyckte om att läsa och läste mycket böcker. Tom tillhörde de lässvaga läsarna. Han hade lite intresse för böcker och läsning. Bea tillhörde de starkare läsarna och läste med ganska bra flyt. Hon var positiv till böcker och läsning.

**Tabell 2. Intervjuelevernas läshastighet före läsperioden.**

<b>Elev</b>	<b>Antal ord/minut (H4) före läsperioden</b>
Leo	17
Bo	59
Siv	23
Eva	52
Tom	21
Bea	53

### *Genomförande av gruppintervjun med kollegorna*

Kollegorna blev i förväg informerade om temat på intervjun. Patel & Davidson (2011) skriver att i en kvalitativ intervju är intervjuare och intervjuperson medskapare i ett samtal, och att det är en fördel om den som skall göra intervjun har förkunskaper och är insatt i ämnet. I mitt fall är jag både intervjuare och har genomfört denna metod med kompisläsning (Wendick, 2015) i min undervisning, så mina tankar och erfarenheter finns med i intervjun. Intervjuerna genomfördes i samband med vår forskningscirkel i ett klassrum på vår skola, och spelades in för att jag på så sätt skulle kunna vara delaktig i det som sades. Utgångspunkten var utifrån min intervjuguide (bilaga 3). I forskningscirkeln är deltagarnas kunskaper och erfarenheter en viktig del, men tanken är att även den kunskap som jag som forskare har med mig ska ingå i det gemensamma kunskapsarbetet och att själva mötet mellan våra olika utgångspunkter är det intressanta som blir en process av kollektiv kunskapsbildning (Andersson 2007, 40). Två forskare från Luleå Tekniska universitet fanns med på länk, som sakkunniga inom forskningscirkel.

### *Beskrivning av kollegorna*

De sex kollegorna är alla utbildade lågstadielärare och jobbar på samma f - åk 3 skola. En del har även behörighet i förskoleklass och mellanstadiet. Som rutinerna är nu följer klassläraren sin klass från årskurs ett till årskurs tre. Ingen hade någon tidigare erfarenhet av att jobba med läslistorna i helklass, utan var vana att specialpedagogen tränade på detta sätt enskilt med de elever som ansågs vara i behov av extra lästräning. Kollegorna har fått namnen Asta, Beda, Clara, Doris, Elin och Frida.

## Databearbetning

Resultaten på elevernas läshastighet före- och efter fyraveckorsperioden sammanställdes klassvis i Excel, där resultaten redovisades i stapeldiagram för att visualisera skillnaderna i elevernas läshastighet i före- och efterresultat. Ett diagram för vardera kontrollgrupp och experimentgrupp för respektive år. Stukat (2011) menar på att diagram är ett slagkraftigt sätt att presentera sina resultat på. De inspelade intervjuerna transkriberades ordagrant och därefter skrevs de ut. Utskriften strukturerar intervjusamtalet i en form som lämpar sig för analys, och blir inledningen till den analytiska processen (Kvale & Brinkmann, 2014, 220). De transkriberade intervjuerna lästes flera gånger, och sedan gjordes tematiska analyser på både elever och kollegor. Enligt Bryman (2018) används tematisk analys i samband med kvalitativa intervjuer för att hitta teman i texten där tyngden ligger på vad som sägs och inte hur det uttrycks. Jag använde mig av färgkodning i den transkriberade texten för att leta efter teman. På detta sätt kunde teman urskiljas som kunde besvara mitt syfte och mina frågeställningar och jag kunde få fram resultat. Jag tog också tillvara på citat från både eleverna och kollegorna.

## Etiska överväganden

Föräldrar till samtliga elever fick hem en medgivandeblankett (se bilaga 2), där även information om studiens upplägg framgick. Blanketten gick ut till både elever som ingick i experimentgrupp och kontrollgrupp. I enlighet med forskningsetiska principer framgick studiens syfte och användningsområde, samt att medverkan var anonym och naturligtvis frivillig. Samtliga tackade ja till att delta i studien. Studien genomfördes i enlighet med de forskningsetiska principerna: samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav (Vetenskapsrådet, 2017). De elever som hamnade i kontrollgruppen fick samma undervisning med samma upplägg efter avslutat experiment, eftersom som vi såg positiva effekter. Dahmström (2011) menar att om en åtgärd kan vara till fördel jämfört med ingen åtgärd så är det oetiskt att inte erbjuda den till övriga. Även kollegorna fick en samtyckesblankett (se bilaga 1) med information om studien, samt att medverkan var anonym och frivillig.

## Pilotstudie

Innan denna studie gjordes så genomfördes en pilotstudie (Karlsson, 2017). Detta är något som både Bryman (2018) och Patel & Davidsson (2011) förespråkar, för att på så sätt få veta hur tänkta metoder fungerar i praktiken. Det är det viktigt att i vetenskapliga studier pröva metoder i förväg, och detta kan man då göra med hjälp av en pilotstudie. Pilotstudien genomfördes på två årskurs ett, med en experimentgrupp och en kontrollgrupp, vid samma tidpunkt och med samma upplägg som i denna studie. I pilotstudien (Karlsson, 2017) så gjordes inga intervjuer utan den var en kvantitativ studie med syfte att ta reda på hur/om läshastigheten skulle påverkas med kompisläsningen av läslistorna. De kvantitativa resultaten från den studien ingår i denna.

## **Studiens validitet och reliabilitet.**

För att få fram ett representativt urval (Bryman, 2018) och öka studiens validitet och reliabilitet, har metoden med kompisläsning tillämpats i samtliga årskurs ett under fyra år och med olika lärare. Att det varit olika lärare kan vara en faktor att ta hänsyn till menar Patel & Davidson (2011, 58), eftersom vi är olika individer med olika personligheter och inställning till läslistorna, som i sin tur kan ha påverkat elevernas inställning till läslistorna. När det gäller elevintervjuerna valde jag bland mina egna elever, och det kan finnas problem med intervju som metod i och med att jag i min roll som lärare och vårt samspel lärare - elev kan ha påverkat hur eleven svarat. Kvale & Brinkman (2014, 53) lyfter fram att en intervju kan utgöra en maktsituation som gör att eleverna berättar vad de tror att intervjuaren vill höra. Även de faktum att det är mina kollegor som intervjuas kan ha påverkat min tolkning av svaren, något som Kalman (2006, 20) redogör för. Hon menar att det finns svårigheter som kan följa på att man forskar på personer som man har en relation till på något sätt, och de beroenden som kan följa av detta. I mitt fall har jag en relation till både elever och kollegorna, som kan ha påverkat intervjuerna. Det kan både vara till fördel och nackdel i mina tolkningar, och detta är något som jag varit medveten om i bearbetningen av intervjuerna. När det gäller elevintervjuerna anser jag att det mest har varit till fördel att jag och den intervjuade har gemensam referensram, vilket underlättar tolkningen och innebörden av elevernas svar (Doveborg & Pramling Samuelsson, 2015)

## Resultat

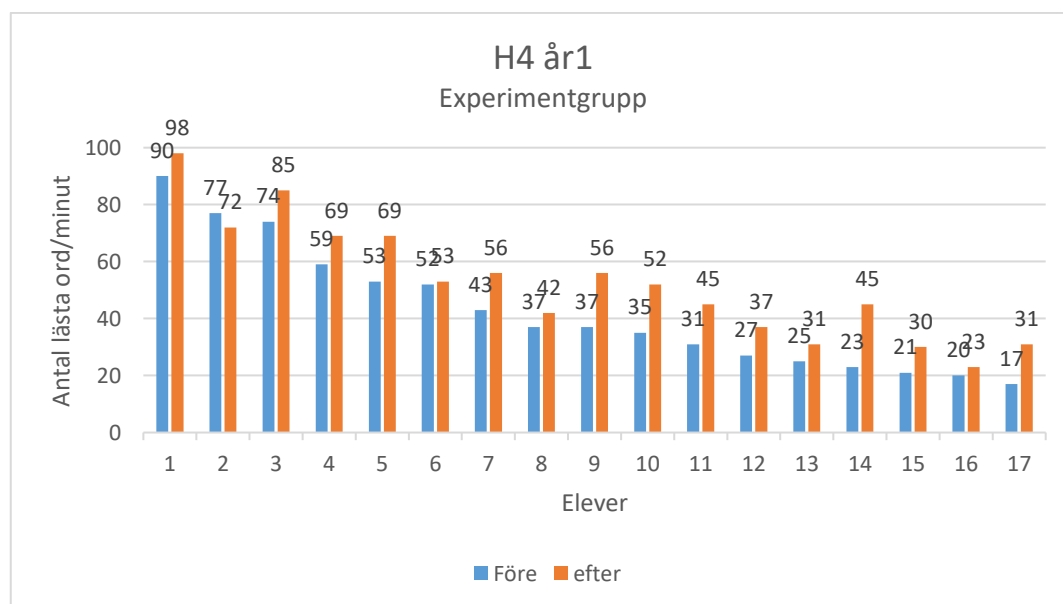
Resultaten på läshastigheten visas klassvis i diagramform för de respektive åren med experimentgrupp och kontrollgrupp var för sig. För att mäta elevernas läshastighet har H4 använts som testmaterial (se beskrivning under metod). Jag har i den efterföljande texten för respektive år skrivit om den genomsnittliga ökningen/klass och skillnaden mellan de som ingått i experimentgruppen respektive kontrollgruppen. Därefter redovisas resultaten av intervjuerna för eleverna respektive lärarna. Resultaten presenteras här i sammanfattande form, och sen under rubriken diskussion och analys kommer mina tolkningar, analyser och slutsatser av resultaten (Backman, 2016).

### Resultat före och efter experimentet jämfört med kontrollgrupp

Resultaten på H4-testet redovisas före och efter intensivläsningsperioden för respektive år. Samtliga år avser det elever från årskurs ett (se tabell 1). I diagrammen syns elevernas antal lästa ord/minut. Skolans specialpedagog genomförde H4-testen på alla elever både före och efter intensivläsningsperioden, för att på så sätt kunna mäta eventuella skillnader i elevernas läshastighet.

#### Resultat experiment år 1

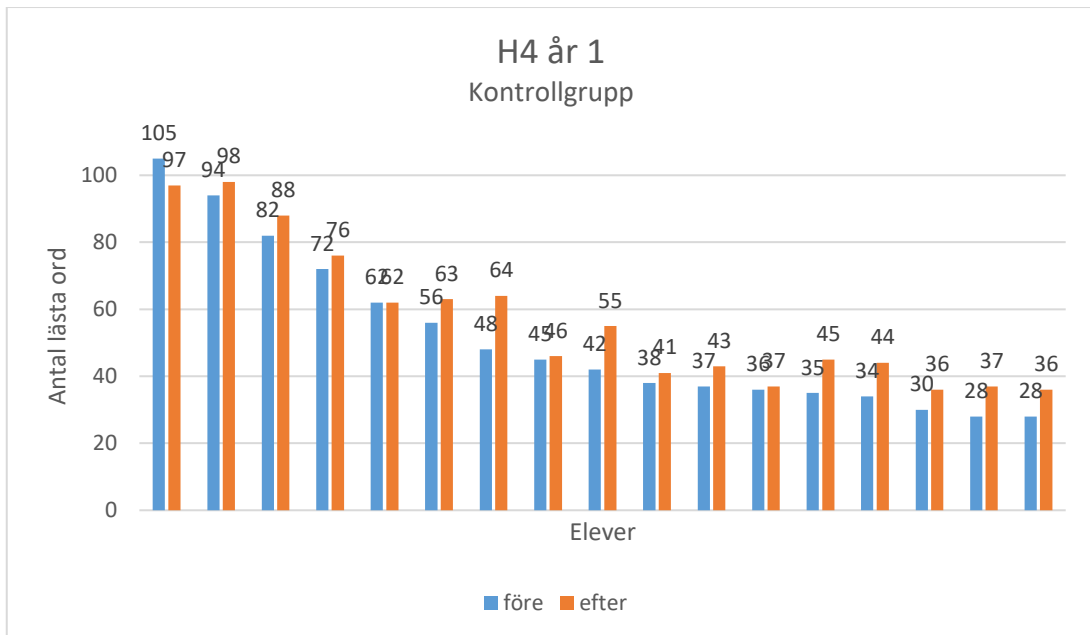
Det är 17 elever i kontrollgruppen respektive experimentgruppen år 1.



Figur 3. Antal lästa ord experimentgrupp.

I figur 3 ovan ser vi att elev 14 nästan har fördubblat sin läshastighet efter läsperioden och är den elev som ökar mest. Elev 17 var den allra lässvagaste eleven, och även han har gjort en ordentlig ökning och kom över det lägsta gränsvärdet på 25 ord. Dessa två elever ökar mest. En elev som inte ökade så mycket är elev 16. Denna elev är en elev med stora koncentrationssvårigheter och har läst med en vuxen under hela perioden. Även elev 1, 3, 4 och 5 har märkbara

ökningar på läshastigheten. Elev 14 är Siv och elev 17 är Leo som även ingår bland intervju eleverna.



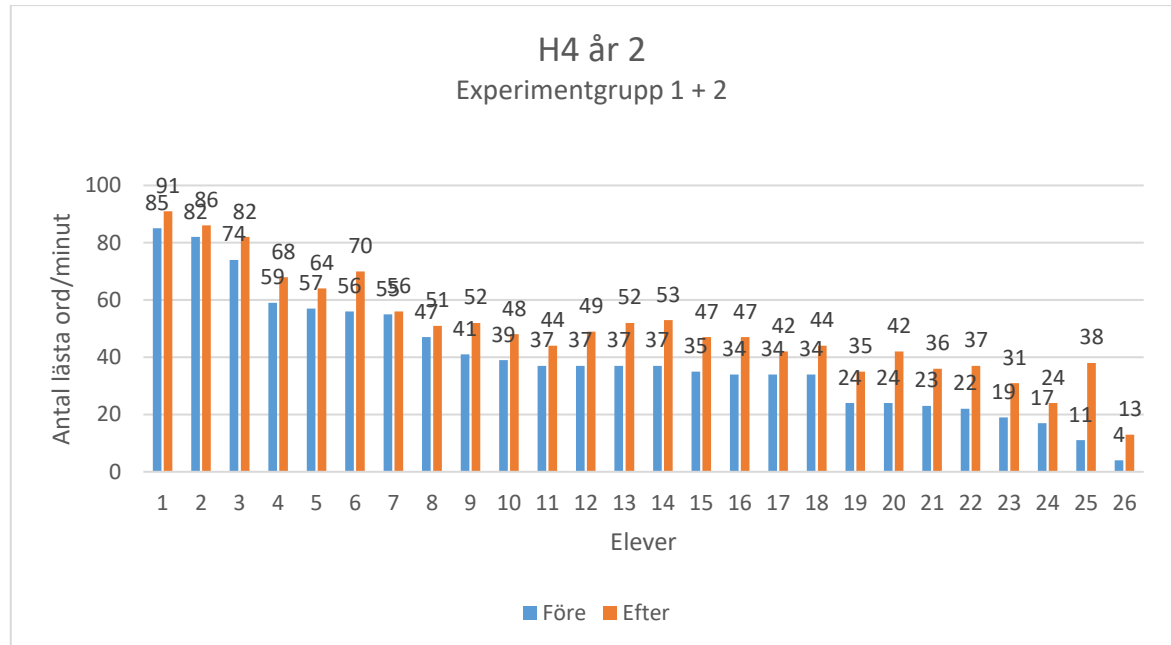
Figur 4. Antal lästa ord kontrollgrupp.

I figur 4 ovan ser vi att i överlag är det en ganska jämn, men betydligt lägre ökning på elevernas läshastighet jämfört med experimentgruppen i figur 3. I kontrollgruppen (figur 4) låg samtliga elever över gränsvärdet på 25 ord/minut redan vid första mätningen på H4.

Den genomsnittliga procentuella ökningen på elevernas läshastighet blev 25% i experimentgruppen jämfört med kontrollgruppen (figur 4) som ökade 11% under samma period. I figurerna 3 och 4 syns antal lästa ord före respektive efter denna läsperiod.

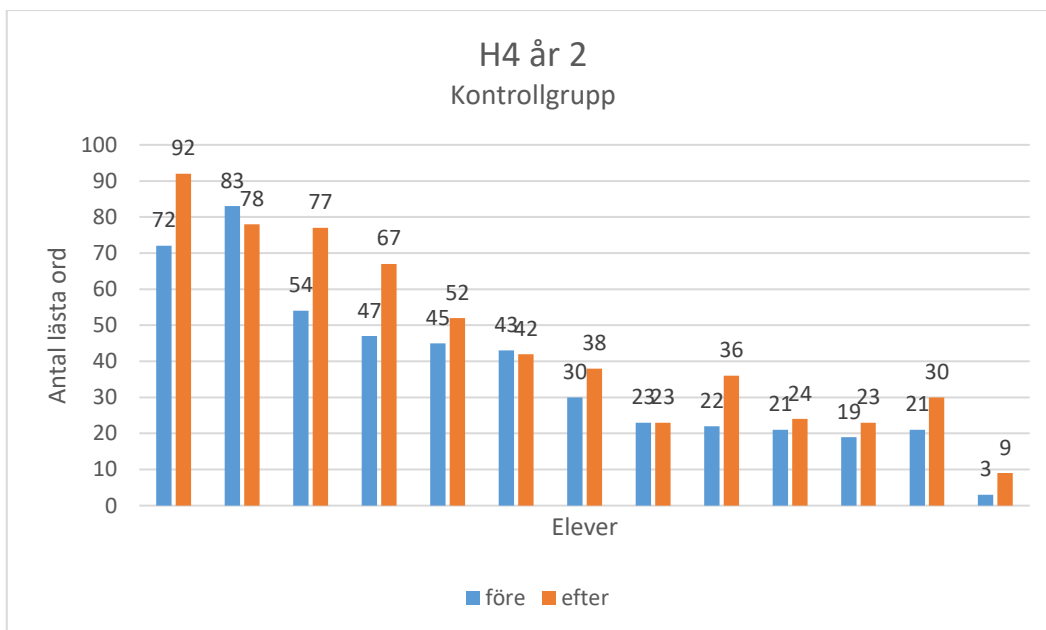
## Resultat experiment år 2

Det är 13 elever i kontrollgruppen och 26 elever experimentgruppen år 2. Detta år var det tre parallella klasser, och därför blev det två klasser som ingick i experimentet och en i kontrollgruppen. I figur 5 nedan så visas experimentgrupperna i samma diagram



Figur 5. Antal lästa ord experimentgrupperna.

I figur 5 ovan kan vi se att elev 25 mer än tredubblar sin läshastighet efter läsperioden. Detta är en elev med annat modersmål. Elev 26 har visserligen också tredubblat sin läshastighet, men ligger fortfarande väldigt lågt. Detta är en elev med stora koncentrationssvårigheter. Dessa två elever var de elever som ökade mest. Elev 20 är en elev som hade det väldigt mödosamt med sin läsning, men även hen sticker ut och har nästan fördubblat sin läshastighet efter läsperioden och kommit igång med sin läsning.



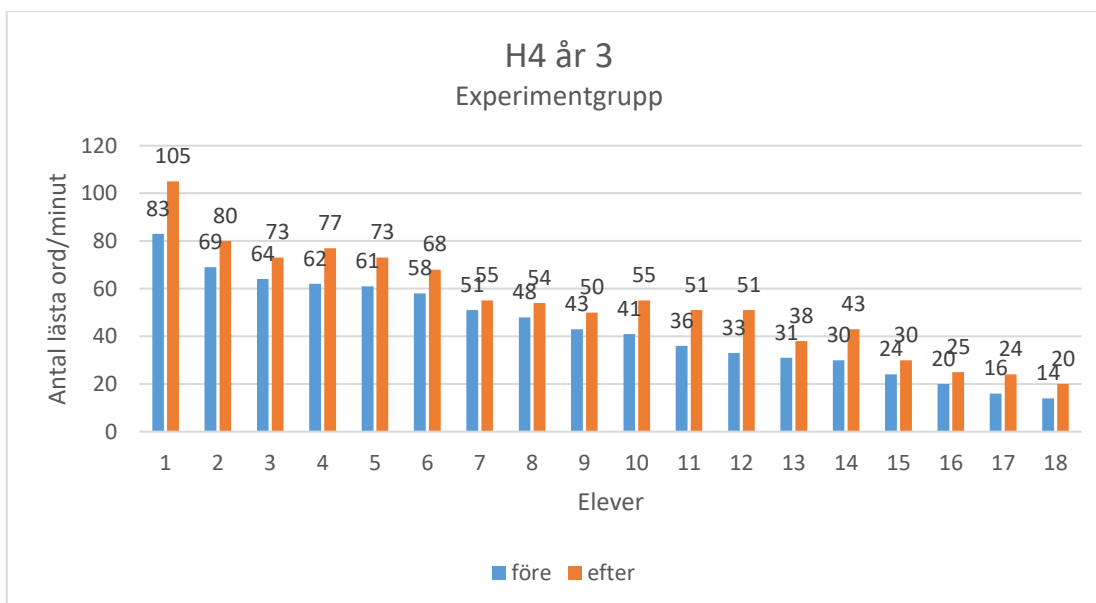
Figur 6. Antal lästa ord kontrollgrupp.

I kontrollgruppen (figur 6) detta år så är det några elever av de starkare läsarna som har gjort stora ökningar på sin läshastighet utan någon extra träning utöver vanlig undervisning.

Den genomsnittliga procentuella ökningen på elevernas läshastighet blev i 28% i experimentgruppen jämfört med kontrollgruppen som ökade 22% under samma period. I figur 5 och 6 syns antal lästa ord före respektive efter denna läsperiod.

### Resultat experiment år 3

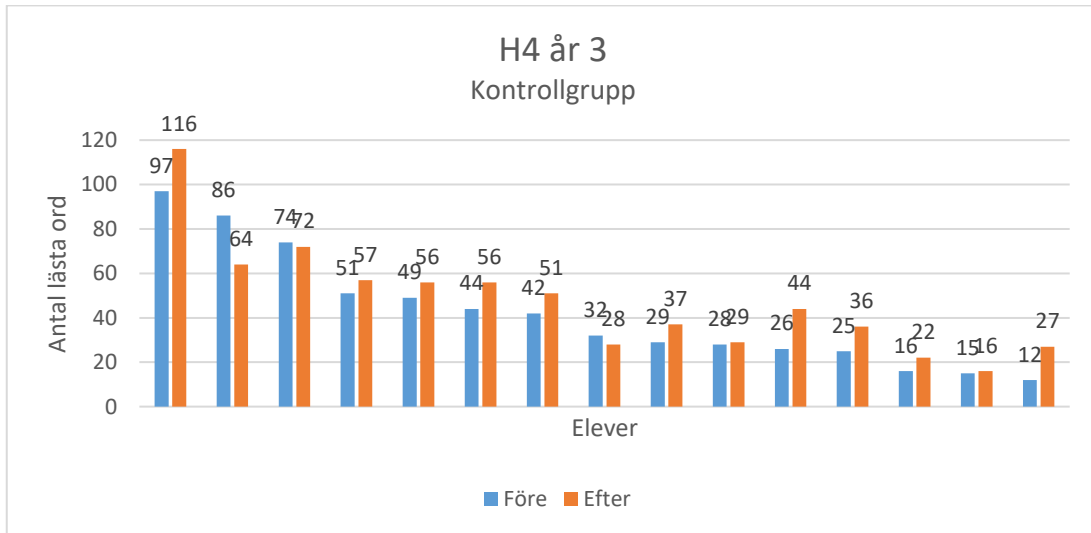
Det är 15 elever i kontrollgruppen och 18 elever experimentgruppen år 3.



Figur 7. Antal lästa ord experimentgrupp.



I figur 7 på föregående sida kan vi se ett resultat som sticker ut. I denna grupp är det elev 1 som har den största ökningen på sin läshastighet i antal ord, trots att den eleven redan innan läsperioden var den som hann lästa flest ord. Tittar man på ökningen i % så är det elev 12, 19 och 20 som ökat mest. Elev 18 som låg lägst både före och efter läsperioden är en svagpresterande elev med koncentrationssvårigheter.



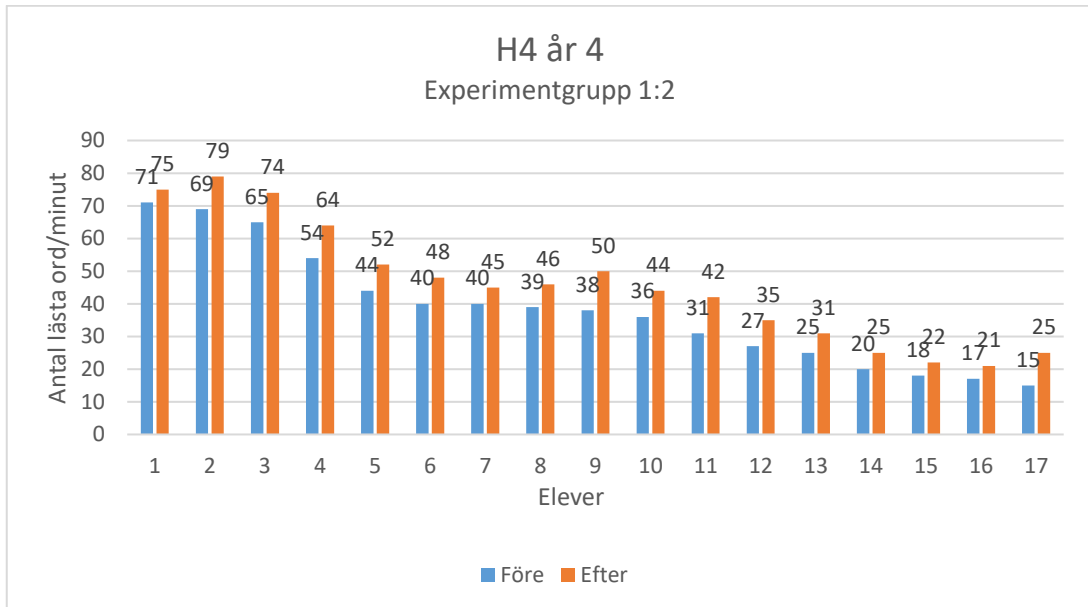
Figur 8. Antal lästa ord kontrollgrupp.

I kontrollgruppen (figur 8) så ser vi att överlag så är det en liten jämn ökning på alla elever, med något undantag.

Den genomsnittliga procentuella ökningen på elevernas läshastighet blev 24% i experimentgruppen jämfört med kontrollgruppen som ökade 14% under samma period. I figurerna 7 och 8 syns antal lästa ord före respektive efter denna läsperiod.

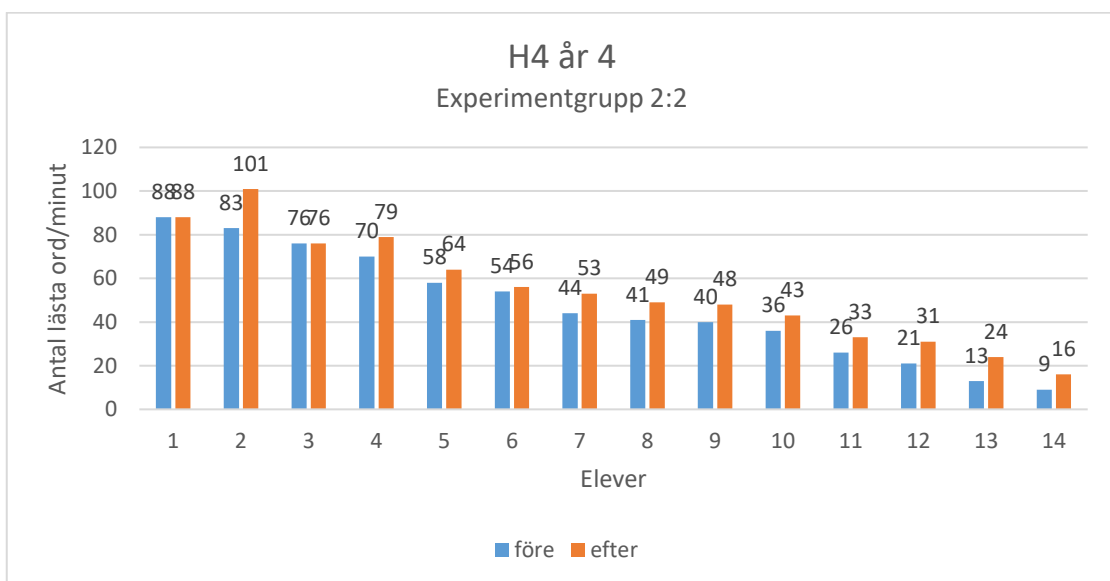
### Resultat experiment år 4

Det är 16 elever i kontrollgruppen och 31 elever experimentgruppen år 4. Detta år var det tre parallella klasser och det blev därför två klasser som ingick i experimentgruppen och en i kontrollgruppen.



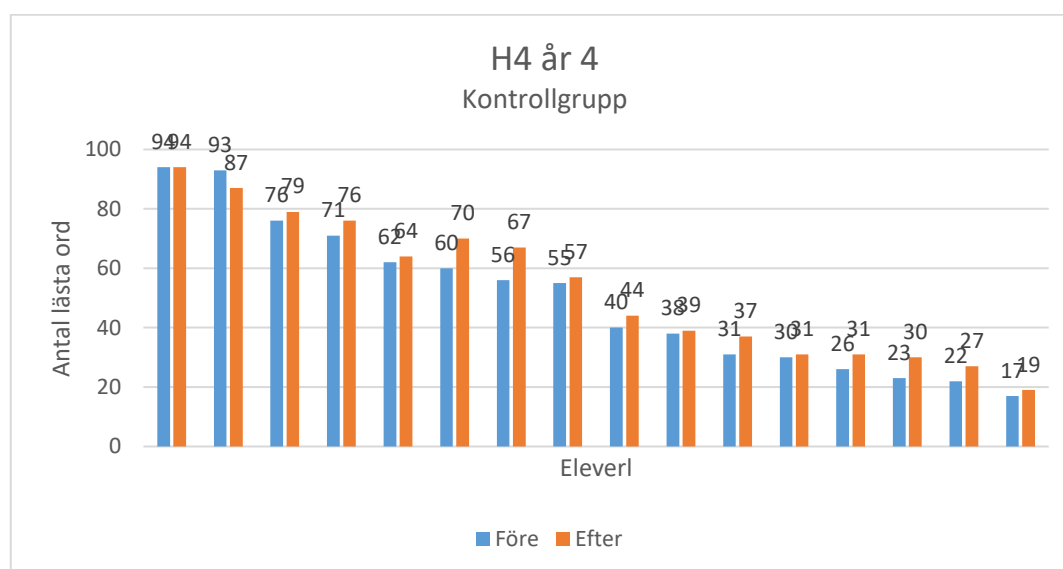
Figur 9. Antal lästa ord experimentgrupp 1.

I figur 9 ovan kan vi se att elev 9 så har den eleven ökat mest i antal ord. Elev 17 är den elev som har ökat mest i % och är en svenska två elev. Elev 14, 15, 16 och 17 kunde inte alla bokstäver när de började i årskurs ett. Under denna läsperiod har det därför varit ett viktigt mål att den dagliga träningen med listorna skulle göra dessa elever säkra på alla bokstävers ljud. Elev 14 och 15 är elever med koncentrations-svårigheter och dålig uthållighet.



Figur 10. Antal lästa ord experimentgrupp 2.

I denna grupp kan vi i figur 10 på föregående sida se att det är elev 2 som gör den största ökningen i antal ord/minut, men tittar man på ökningen i % så är det de tre lässvagaste eleverna (elev 12, 13 och 14) som ökat mest. Dessa elever kunde inte alla bokstäver när de började läsperioden, så ett mål har varit att de skulle bli säkra på alla bokstävers ljud. Elev 14 var en av dem som inte hade alla bokstäver på plats när läsperioden började och har även fått enskild träning med specialpedagog både före och efter denna läsperiod.



Figur 11. Antal lästa ord kontrollgrupp.

I kontrollgruppen (figur 11) så kan vi se att även detta år så sker det en liten och jämn ökning på alla elever. Det är ingen elev som sticker ut under dessa veckor. Alla elever kunde bokstäverna när de började årskurs ett.

Den genomsnittliga procentuella ökningen på elevernas läshastighet blev 18% i experimentgrupperna jämfört med kontrollgruppen som ökade 8% under samma period. I figurerna 9 och 10 på föregående sida, samt figur 11 ovan så syns antal lästa ord före respektive efter denna läsperiod.

### Vilka elever gynnades mest av denna metod?

I nedanstående tabell presenteras den genomsnittliga ökningen för de olika grupperna. Jag har delat in grupperna utifrån deras läshastighet innan läsperioden startade, för att på så sätt åskådliggöra hur det har påverkat i de olika grupperna. Första gruppen (grupp ett) är eleverna som låg under BRAVKODs gränsvärde på 25st ord (Jönsson, 2010) innan läsperioden. Detta är ett gränsvärde som man brukar sätta som lägsta nivå för elever i årskurs ett under vårterminen. LegiLexi (2018) har satt 40 ord som ett mål i slutet av vårterminen årskurs ett. På vår skola använder vi oss av BRAVKOD's gränsvärde. I den andra gruppen (grupp två) ingår eleverna som läste mellan 25 – 40 ord, och därmed anses ha uppnått godtagbar läshastighet redan innan läsperioden både enligt BRAVKOD och LegiLexi. I den tredje gruppen (grupp tre) ingår eleverna som redan innan

läsperioden läste fler än 40 ord och därmed betecknas som goda läsare. Grupp fyra är den genomsnittliga ökningen på alla elever i experimentgrupp för respektive år och slutligen visar grupp fem ökningen för alla elever som ingått i kontrollgruppen.

**Tabell 3. Ökning av läshastigheten i % efter fyra veckors intensivläsning med läslistor.**

Grupp	Antal ord/min (H4)	Ökning år 1	Ökning år 2	Ökning år 3	Ökning år 4
1	Under 25st ord/min <i>före</i> läsperioden	51%	78%	34%	49%
2	25-40st ord/min <i>före</i> läsperioden	39%	31%	41%	23%
3	Över 40st ord/min <i>före</i> läsperioden	13%	12%	19%	12%
4	Experimentgruppens ökning <i>efter</i> 4 veckor	25%	28%	24%	18%
5	Kontrollgruppens ökning <i>efter</i> 4 veckor	11%	22%	14%	8%

Utifrån denna sammanställning så ser man att överlag så har de lässvagaste eleverna (grupp 1) ökat mest, med undantag för år 3 då det var eleverna som läste mellan 25-40st ord (grupp 2) som ökade mest. Detta utfall överensstämmer i det stora hela med Wendick (2015), som menar på att det är de lässvagaste elever som gynnas mest, även om det blev ett undantag från detta år 2. I gruppen med de starkaste läsarna som redan innan läsperioden låg på över 40 ord/min (grupp 3), har den lägsta ökningen skett. Men varje år finns en till två elever ur denna grupp som även de gjort ökning på 25%- 30% i sin läshastighet. Till exempel så ser man i figur 6 att den elev som var den starkaste läsaren (83 ord/min) innan läsperioden hade ökat 27%.

Tittar man på de allra lässvagaste eleverna (grupp 1) i tabell 3, som låg under gränsvärdet på 25 ord innan läsperiodens början så blev utfallet på följande sätt:

**Tabell 4. Antal elever under gränsvärdet före respektive efter läsperioden.**

	2017	2018	2019	2020
Antal elever som låg under 25st ord/min <i>före</i> läsperioden	4	8	4	7
Antal elever som låg kvar under gränsvärdet <i>efter</i> läsperioden	1	2	2	4

I tabell 4 ovan ser vi att av elever i grupp 1 (tabell 3) så har minst hälften kommit över Bravkods lägsta gränsvärdet på 25 ord/minut (Jönsson, 2010), men varje år

är det någon/några elever som ligger kvar under gränsvärdet. Detta ger oss värdefulla signaler om att de elever som ligger kvar under gränsvärdet kan röra sig om elever med läs- och skrivsvårigheter, eftersom de inte kommit upp till önskvärd nivå i sin läshastighet trots denna lästräning.

## **Presentation och sammanfattning av elevintervjuerna**

Utifrån de transkriberade intervjuerna som användes (bilaga 3) så kunde jag vid analysen få fram fyra teman som visade på vad eleverna hade för tankar. De teman som framkom var; Elevernas erfarenheter av metoden, samarbete, effekt på läsningen och läsförståelse.

### *Elevernas erfarenheter av metoden*

Här presenterar jag det eleverna rent generellt gav uttryck för på frågan hur de tyckte det var att läsa med Wendicks läslistor, jämfört med böcker. Leo, Siv och Tom lyfter fram att de lärde sig bokstävernas ljud och Bo menar på att han lärde sig svårare ord än när han läser böcker. ”Jag skulle vilja göra det igen!”. Överlag tyckte samtliga att det var bättre att träna läsningen med listorna jämfört med böcker, för att de kände att de fick mer flyt och lärde sig så många ord. Eva och Bea var däremot av en annan åsikt och tyckte att det var roligare att läsa böcker så att hon fick en handling, men Bea säger samtidigt att det är listorna som hjälpt henne att läsa flytande. Bo var väldigt friskpråkig och positiv till Wendicks läslistor, och kom flera gånger tillbaka till detta med hur mycket ord han lärt sig.

Jag lärde mig många nya ord. I böcker är det så mycket samma ord. Hemma när mina föräldrar läste för mig innan jag kunde läsa så bra, så stannade jag inte upp och frågade om hur ord stavades, men här när jag läser listorna så ser jag hur orden stavas när jag läser. Listorna hjälpte mig att lära mig läsa längre och svårare ord (Bo).

Några kom in på feedbacken de fick när de fick se sin läsutveckling i diagramform och menade på att det var tydlig och bra återkoppling på deras träning. ”Det var roligt! Man ser resultat. Kände att jag blev bättre” (Bea).

### *Samarbetet med kompis*

Eleverna var alla positiva till att läsa med en kompis. Leo sa att ”det var roligare att träna i klassen med en kompis”, jämfört med att träna enskilt med specialpedagog. Leo hade innan vi startade upp läsperioden tränat enskilt tillsammans med specialpedagog under hösten, så han kunde jämföra med den erfarenheten. Bo sa att ”ibland var det jobbigt att läsa om man fick läsa med en som var långsammare och ljudade mycket. Det tog så lång tid då”. Det Bo syftar på är att han upplevde att det tog mycket energi och tid av honom (som var en ganska god läsare) att läsa tillsammans med en som fortfarande var helt beroende av ljudningsstrategin. Några av eleverna som hunnit komma till nivån med listor med riktiga ord, sa också att det var roligt att hjälpa varandra med betydelsen av

orden. Tom upplevde det positivt att få hjälp av kompisen när han läste fel. ”Det var kul att få förtroende att läsa med en kompis. Att man inte alltid behövde läsa med en fröken. Kul att hjälpa varandra” (Siv).

### *Effekt på läsningen*

Det samtliga elever lyfter fram är att de lärt sig så många nya ord, både vad de betyder och att kunna läsa dem snabbt. Bo menar på att han blivit bättre på att stava också. Alla säger sig ha fått bättre flyt och att de inte behöver ljuda. Tom sa att nu orkar han läsa längre texter. Siv som var den elev som utvecklats mest i sin klass efter läsperioden sa: ”Den har påverkats jättebra! Jag kan ju verkligen läsa nu jättebra. Jag kan ju alla ord och så”. Hon återkom ofta med stolthet till hur mycket hon ökat sin läshastighet efter läsperioden. Även Eva och Bea upplever att listorna har hjälp jättemycket och sa att nu ”ser” de orden utan att ljuda.

### *Läsförståelsen*

Samtliga elever lyfter fram att deras läsförståelse har påverkats av listorna, och menar på att det är framförallt alla nya ord de både lärt sig. De menar på att de både lärt sig läsa dem och förstå vad de betyder. Eva menar på att när flytet blivit bättre så är det lättare att förstå vad hon läser. ”När jag var yngre behövde jag ljuda mer, och då vart det svårare att höra ordet eller förstå ordet lika mycket. Nu när jag läser förstår jag bättre”.

## **Presentation och sammanfattning av lärarintervjuerna**

Utifrån de transkriberade intervjuerna så kunde jag vid analysen få fram tre teman; lärarnas erfarenheter av metoden, samarbetet i paren och effekt på läsningen.

### *Lärarnas erfarenheter av metoden*

Wendick-modellen (Wendick, 2015) i helklass med kompisläsning var en helt ny metod för samtliga kollegor att arbeta med. ”Det som har varit bra har ju varit att de har utvecklat läsningen och att man får som en sån där liten piska, eller vad man ska säga att det blir av” (Clara). Överlag så är det en väldigt samstämmig syn på upplevelsen av metoden. Alla är överens om att det är en väldigt tydlig struktur som är lätt att följa, men att det i vissa av de lässvagaste paren varit mödosamt och svårt med både koncentration och uthållighet. Några hade kanske börjat på lite för hög nivå på listorna, trots att vi tyckte att vi följt instruktionerna för val av instegsnivån. En del hade börjat med alla elever i klassen på första nivån av nonsensord. Vi kom fram till att det är nog bättre att börja på en lättare nivå, så att alla kommer in ordentligt i själva arbetssättet och att det inte ska stegras för fort. I en del fall så byttes inte listan om det såg ut att eleven hade det svårt efter sjukdom, ledighet eller annat som gjorde att eleven stannat av i sin läsning. Huvudsyftet med listorna är ju just att eleverna ska bli säkra på ljuden. Från början så tog det ett tag innan alla kommit in i metoden och arbetssättet.

När man ser resultatet så är det klart värt det, så vi ska köra igen, för det är ju superbra att man ser samma resultat fast de läser med en kompis, jämfört med att de läser enskilt med en vuxen (Elin).

Alla var också överens om att detta arbetssätt med parläsning av läslistorna överlag fungerar mycket bra i helklass, med några undantag, och på så sätt så sparar vi in på specialpedagogens tid eftersom mätningarna visar att vi får fram väldigt positiva effekter även om lästräningen med listorna sker i helklass. Vi pratade också mycket kring de elever vi har som kommit väldigt långt i sin läsutveckling, och där hade vi lite olika tankar kring hur mycket träningen med läslistorna gav. Några upplevde att en del av de starkaste läsarna uttryckte ett missnöje över att läsa listorna, medan andra upplevde att även dessa elever som var positiva. ”De som var goda läsare knorrar mer än de som var svaga läsare hos mig” (Frida). Resultaten på mätningarna av dessa elevers läshastighet visade på väldigt varierade resultat, och för en del hade även de starkaste läsarna ökat mycket och för andra så hade läshastigheten inte påverkats så mycket.

### *Samarbetet i paren*

Tillsammans med mina kollegor diskuterade vi mycket om våra erfarenheter av att sätta ihop paren. Under den fyra-veckors period som vi alla har genomfört i åk 1 och som ingår i denna studie, så satte vi alla ihop paren enligt rekommendationerna av Wendick (2015). Det innebar att vi satte ihop eleverna som låg på ungefär samma nivå när det gäller läshastighet. Det vi upplevde var att det blev mödosamt och tog lång tid för de lässvagaste. Vi hade några elever som en pedagog varit tvungen att läsa med för att få det att fungera, vilket i sin tur blir en nackdel, eftersom det då i de flesta fall innebar att man blev beroende av att man hade ytterligare en resurs med klassen under tiden som läsningen pågick, för att på så sätt hinna stötta upp övriga i gruppen.

Ingen grupp är självgående i början och om det då krävs en till en undervisning så har du ju inte överblicken hur det fungerar för de andra (Doris).

En del har fortsatt med dessa listor senare under årskurs ett och kommande årskurser och har då provat att sätta ihop eleverna så att de lässvagaste har fått läsa med en starkare läsare. Vi upplevde att det då har fungerat bättre för den lässvage, eftersom det inte blivit så utdraget i tid, när den andra läsaren i paret har läst snabbare. Samtidigt så har vi funderingar kring att den starkare läsaren inte får någon stöttning när hen läser listorna, eftersom den lässvaga läsaren inte kan/hinner kontrollera om hen läser rätt. Ett alternativ som vi lyfte är att pröva de förslag på anpassningar som står att läsa i Wendick (2015). Det skulle innebära att istället för att sätta ihop elever på olika nivå, så kan man antingen välja att korta ner listorna för de lässvagaste läsarna, eller välja att de bara läser listorna en gång istället för tre.

### *Effekter på läsningen.*

Det var en samstämmig syn på att Wendicks läslistor hade positiva effekter på elevernas läshastighet och läsflyt på alla elever överlag. I de klasser där det fanns elever med annat modersmål än svenska, så såg läraren stora framsteg i elevernas läsning på svenska. ”Den effekten som jag såg med mitt svenska två barn var att ljuden kom på plats. De fick som sången i rösten” (Doris). ”Hen är nu en mycket god läsare” (Bea). Några av oss var lite tveksamma till effekterna på de starkaste läsarna, men resultaten på elevernas läshastighet visar på att även de flesta av de starkaste läsarna har gått framåt (med något enstaka undantag) när det gäller läshastigheten, men i olika grad. Clara menade på att om en elev i årkurs ett redan hinner läsa drygt 100 ord/minut är det svårt att öka så mycket mer, och hade funderingar kring om man med de eleverna skulle göra något annat än läslistor. Där gick våra åsikter isär om huruvida de eleverna ska göra någon annan typ av läsaktivitet, eller om de ändå gynnas av läslistorna, men mer i form av ordkunskap. Vi kunde också se att för ett fåtal av de allra lässvagaste hade denna period av träning ingen större effekt på elevernas läshastighet, men vi kom fram till att detta i sin tur gav oss viktiga signaler på att dessa elever bör uppmärksammas extra noga och att farhågor finns att det rör sig om elever med läs- och skrivsvårigheter.

Det är ju många av de som fortfarande när de går i trean har det kämpigt med läsning och på dem är det bara att inse att på dem har det kanske inte så stor effekt ändå för det hjälper inte mycket de än drillas (Asta).

Vi upplevde att eleverna överlag var väldigt positiva till denna metod, men att det var svårt att direkt efter dessa fyra veckor kunna se några andra effekter på läsningen än just deras läshastighet. De lärare som fortsatt att använda denna metod kunde längre fram uppleva att eleverna blev mer positiva till läsning överlag, och att även läsförståelsen ökat. Vi tror att det handlar om att eleverna i och med den fonologiska träningen fått ett bättre flyt i sin läsning och därmed blir läsningen mindre ansträngande och förståelsen ökar. En av oss hade elever som efterfrågade dessa listor och som återkommande därför fortsatt att med jämna mellanrum köra perioder med läslistor. Den läraren kunde då i förlängningen se att resultaten på läsförståelsetesterna ökade. Dessa elever hade väldigt höga resultat på läsförståelsedelen i nationella proven i årskurs 3. Något som också lyftes var att det även kom respons från föräldrar som såg sina barns framsteg med läsningen.

Det kom positiva reaktioner från föräldrar som frågar efter dem (listorna) och undrar om vi inte kan fortsätta med det. Det är kul! (Elin).



Samtliga var eniga om att fortsätta att använda oss av Wendicks läslistor som en del i vår läsinlärning.

## Diskussion och analys

Syftet med den här studien har varit att undersöka om intensivläsning med läslistor under en fyra-veckorsperiod i helklass gav en mätbar skillnad på elevernas läshastighet, jämfört med undervisning utan läslistor, samt att ta del av lärarnas och elevernas erfarenheter kring denna metod. Jag kommer här att diskutera och analysera resultaten utifrån mina frågeställningar.

### **Vad har eleverna och lärarna för erfarenheter av Wendicks (2015) läslistor?**

Eleverna lyfter i intervjuerna fram att de upplever denna metod som ett lustfyllt sätt att träna upp sin läsning, jämfört med att träna enskilt med en pedagog. Detta kan kopplas till det sociokulturella perspektivet som betonar det sociala samspelet och kommunikation för att lärande skall ske (Carlgren, 2015). Det är värdefull information att eleverna upplever en glädje och styrka i att samarbeta och hjälpa varandra med orden, och samtidigt utvecklas. Detta kan nog anses vara den generella uppfattningen, men det framkommer även att en del av eleverna inte ser någon större utmaning i detta och hellre läser böcker. Detta tolkar jag som att för de elever som redan kommit långt i sin läsutveckling, så känns det mer meningsfullt att läsa böcker där de kan uppslukas av handlingen, även om många av dem kunde se ökningen på deras läshastighet. När det gäller lärarna så var det både fördelar och nackdelar som lyftes fram kring metoden. Det var inte helt problemfritt att använda denna metod i helklass. Detta i sin tur berodde på att i vissa grupper fanns behov av att kunna läsa enskilt med de/den allra lässvagaste, och då var man beroende av att helst ha en till pedagog i klassrummet som kunde finnas till hands för de andra. Men för de flesta elev-par så var detta en aktivitet som fungerade på ett tillfredställande sätt. Det var också mycket tankar och funderingar kring hur paren skulle sättas ihop. Att sätta ihop två jämbördiga som Wendick (2015) förespråkar var inte alltid det bästa när det gäller de lässvaga eleverna. För de elever som hade bokstävernas ljud på plats, och börjat komma igång med sin läsning så spelade det mindre roll. Det finns alltså en anledning att fundera igenom hur vi på bästa sätt löser denna aktivitet med de lässvagaste eleverna. Trots att metoden med kompisläsning har sina utmaningar rent organisatoriskt, så tyckte alla ändå att resultatet på elevernas läshastighet gjorde att denna metod var värd att nu börja använda som en återkommande aktivitet i läsinläringen. Själva jobbet med att sortera och förbereda listor till eleverna varje dag upplevde bara någon som tidskrävande, och här anser jag att när man som pedagog börjar komma in i arbetssättet så får man en rutin med listorna som gör att det inte känns så tidskrävande. Som metod är det viktigt att komma ihåg att Wendicks (2015) läslistor kan var en del av alla delar som ingår för att uppnå läsning med läsflyt och utvecklad läsförståelse enligt SVR (LegiLexi, 2018) (se figur 1).

## Vilka effekter går att urskilja?

De effekter vi kunde urskilja var framför allt den ökade läshastigheten. Det är svårt att på så kort tid som fyra veckor hinna urskilja något annat, men vid intervjuerna kan man urskilja en effekt som inte är mätbar och det är elevernas glädje och stolthet när de talar om läslistorna. Även om experimentet är en kvantitativ undersökning, så har den skett i ett socialt sammanhang, vilket kan kopplas till det sociokulturella perspektivet som utgår från att lärande startar i en social miljö (Säljö, 2000). Eleverna lyfter fram det lustfyllda i samspelet med att träna med kompisar och hur mycket de lärt sig. Här ser jag kopplingar till ZPD (Vygotskij, 2001), och hur den lässtarke eleven har bidragit till att höja den mer lässvaga. Det är otroligt givande som lärare att se och höra elevernas reaktioner när de får ta del av resultaten på deras läshastighet. Detta är även något som Wendick (2015) lyfter fram som en fördel med metoden. Jag tror att denna positiva feedback som den synliga ökningen i diagrammen ger eleverna, får gynnsamma effekter på deras inställning till läsning. LGR 11 (Skolverket, 2016) framhåller att varje elev ska få utvecklas och känna glädje och tillfredsställelse över att göra framsteg och övervinna svårigheter. När eleverna på ett så konkret sätt ser att övning ger färdighet så tror jag att det ger eleverna motivation att fortsätta träna. Det blir extra tydligt för de lässvaga att det går att övervinna sina svårigheter. Ytterligare en faktor som bidrog positivt och kan kopplas till det sociokulturella perspektivet var det eleverna lyfte fram om sin språkutveckling. Dysthe (2003) framhåller att språk och kommunikation är själva grundvillkoret för att lärande skall ske, och eleverna framhåller själva att de lärt sig flera nya ord vilket i sin tur ökade deras läsförståelse, men lärarna har svårt att på dessa fyra veckor bekräfta att det är så. Det fanns en generell uppfattning att lärarna ansåg att elevernas inställning till att läsa förbättras. Dessa effekter bli mest uppfattningar baserade på antagande, intryck och känsla utifrån vad som såg och sades, eftersom någon mätning av elevernas ordkunskap och läsförståelse inte gjordes i denna studie.

Jämför man experimentgrupperna med kontrollgrupperna, så är det en mätbar skillnad alla år. I min studie visar det på att denna metod gör skillnad på elevernas läshastighet, jämfört med undervisning utan läslistor. Att strukturerad fonologisk träning är effektivt i den tidiga läsinlärningen har även stöd i bla. SBU (2014) och NRP (2000), och läslistor kan vara ett sätt. Brönmark och Pedersen (2017) jämförde läslistor och upprepad läsning i sin studie på lågpresterande elever. I den studien hade träningen med läslistor större effekt. I Vetenskapsrådets (2015) studie så framkom det en osäkerhet kring om upprepad läsning (samma text läses flera gånger) har effekt på annat än den lästa texten. Utifrån det kan man tänka att läslistor i någon form är ett effektivare sätt än annan typ av intensivläsning (text), för att verkligen säkerställa att det är en fonologiska medvetenhet man tränar och att eleverna på ett strukturerat sätt tränar kopplingen mellan fonem – grafem, som all forskning visar är avgörande i den tidiga läs-/skrivinlärningen. Framförallt för elever som riskerar att få läs- och skrivsvårigheter (SBU, 2014).

## Vilka elever gynnas mest av denna metod?

Wendick (2015) hävdar att denna metod gynnar de lässvagaste eleverna mest. I den här studien så blev utfallet så år ett, två och fyra. År tre så gynnades mellangruppen mest, vilket var de elever som läste mellan 25-40 ord/minut innan experimentet. Men det som kanske var mest spännande att se var att även bland de allra bästa läsarna fanns elever som gjorde en stor ökning. Bland de lässvaga läsarna var det tyvärr en del som inte kom över det lägsta gränsvärdet på 25 ord/minut efter dessa fyra veckor. Det positiva är ändå att under dessa år var att minst hälften av de lässvaga eleverna kom över gränsvärdet. Det visar på att en sådan här intensiv och strukturerad träning kan få de lässvaga eleverna att komma igång med sin läsning. Det stöds av forskningen jag tagit del av. Till exempel Fridolfsson (2019), SBU (2014) och NRP (2000) lyfter fram den avgörande betydelsen av fonologisk träning, och hur viktigt det är. De lässvaga elever som även tidigare haft enskild träning med specialpedagog, upplevde arbetssättet med en kompis som mer lustfyllt och givande, vilket går att koppla till Dysthes (2003) tankar om att samarbete och samspel är helt avgörande för lärande, utifrån det sociokulturella perspektivet. Att de lässvaga eleverna hellre tränar i klassen är något som vi pedagoger behöver bli uppmärksamma på, och därför blir detta arbetssätt i helklass extra värdefullt för de lässvaga eftersom det är de eleverna som behöver denna träning mest. När eleverna börjar kunna avkoda så lossnar sen också läsningen av text. De som ligger kvar under gränsvärdet är elever som vi fortsatt med extra träning enskilt, eftersom resultatet visar på att de flesta av dessa elever är elever i behov av stöd, men det finns också anledning att fundera på om vi kan fortsätta med kompisläsning, istället för att de ska träna enskilt. En del av de eleverna som låg under gränsvärdet har blivit utredda och sedan har en del fått diagnoser dyslexi eller någon form av neuropsykiatriska funktionsnedsättning (NPF). Det är som jag redan tidigare skrivit denna elevgrupp som är utmaningen med detta arbetssätt. För en del av de allra lässvagaste läsarna är även koncentrationen en faktor som spelar in i all undervisning, vilket i sin tur gör att de eleverna kan ha svårare att tillgodogöra sig undervisning i helklass, samtidigt som på dessa fyra veckor med kompisläsning ändå många av de lässvaga gjort stora framsteg. Precis som Fridolfsson (2019) skriver så har valet av läsinlärningsmetod eller arbetssätt en underordnad betydelse för de flesta elever, men vi lärare kan inte nöja oss med att de flesta elever lär sig läsa, utan måste ha som mål att samtliga elever lyckas. Utifrån de tankarna så tycker jag att min studie visar att denna metod gynnar alla elever och är fullt möjligt att göra inom ramen för den ordinarie klassrumsundervisningen. Jag anser att det är ett bra sätt göra de extra anpassningar vi är skyldig att göra för de lässvaga eleverna enligt skollagen (2010:800), och med denna metod så gynnas samtidigt de allra flesta elever.

## Slutsatser

Studien utgick från deduktiv teori, vilket innebar att jag ville testa hypotesen med läslistor i helklass, mot tidigare forskning om träning av den fonologiska medvetenheten (Bryman, 2018, 47). Efter att ha genomfört experimenten visar resultaten på att hypotesen har kunnat deduceras till existerande forskning om träning av den fonologiska medvetenheten, tex. SBU (2014). Wendicks läslistor (2015) fungerar även på ett tillfredställande sätt med kompisläsning i helklass som en del i den tidiga läsinlärningen. Intensivläsningen får positiva effekter på i princip alla elever, men det finns undantag. Det finns utmaningar med metoden när de gäller de lässvaga eleverna, eller elever med koncentrationssvårigheter. Det man ska ha i åtanke är att detta är en del i den komplexa helheten i läsinlärning enligt SVR (Legilexi 2018). Metoden skall alltså i första hand ses som ett verktyg att uppnå fonologisk medvetenhet, som är den avgörande grunden för läsning, men fler delar behövs för att bli en fullgod läsare. (LegiLexi, 2018)

## Begränsningar i studien

Eftersom själva det kvantitativa experimentet bara pågick i fyra veckor, så finns det faktorer som kan ha påverkat resultatet. Under februari månad när kompisläsningen pågick, är det rent statistiskt känt att februari är en månad med hög frånvaro pga sjukdom. Det gör att i vissa klasser har det varit frånvaro som kan ha påverkat både experimentgrupperna och kontrollgrupperna. Jag har inte tagit med elevfrånvaron i min sammanställning av resultaten, men det kan ha påverkat elevernas resultat på läshastigheten både i experiment- och kontrollgrupp. I vissa fall har även en del elever varit frånvarande sista dagen på läsperioden, och då har de elevernas läshastighet inte mätts förrän efter sportlovet, eftersom läsperioderna har avslutas fredag vecka nio och därefter har sportlovet pågått under vecka 10. I något fall har även lärare varit frånvarande under delar av denna period, och då kan man fundera om även det kan ha påverkat kvalitén på undervisningen i både experiment- och kontrollgrupp när en vikarie som ej är insatt i metoden ansvarat för undervisningen.

## Fortsatt forskning

Det hade varit intressant att genomföra en liknande studie under längre tid. Wendick (2015) anger minst fyra veckor, men anser att man gärna kan läsa sex – tolv veckor. Jag anser att fyra veckor har varit en lagom längd på en sådan här typ av intensivläsningsperiod med elever i början av sin läsutveckling i årskurs ett. Men det hade varit intressant att istället för att göra en längre läsperiod, så hade man kunnat göra två fyra-veckors perioder, och därefter mätt läshastigheten. Då tror jag att det skulle finnas möjlighet att hinna se eventuella andra effekter på elevernas läsning än bara hastigheten. Man skulle även kunna jämföra om enskild undervisning får bättre effekt på de lässvaga, eller om resultatet blivit detsamma som i helklass. Det i sin tur ger oss värdefull information om hur vi bäst använder våra extra resurser som till exempel specialpedagog.

## Referenslista

### **Opublicerat material i uppsatsförfattarens ägo:**

Karlsson, Maria. (2017) *Wendick-modellen Upprepad "par-läsning" med strukturerade listor*.

### **Publicerat material:**

Alatalo, Tarja. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3*. In. Göteborg: Göteborgs universitet.

Andersson, Fia. (2007). *Att utmana erfarenheter. Kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Avhandling för doktorsexamen. Stockholm: Stockholms universitet.

Anvegård, Eva. & Nilvius, Camilla. (2015). *Intensivläsning med läslistor - En interventionsstudie med Wendickmodellen*; <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A864231&dswid=2259> (Hämtad 2019-10-27).

Backman, Jarl. (2016). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, Alan. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Brönmark, Margareta. & Perderson, Lena. (2017). *Intensivläsning - En interventions- och intervjustudie baserad på Wendickmetoden och upprepad läsning*. <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/22959/Examensarbete%2020170602%20%282%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Hämtad 2020-01-15).

Carlgren, Ingrid. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.

Dahmström, Karin. (2011). *Från datainsamling till rapport - att göra en statistisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Doveborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2015). *Att förstå barns tankar – Kommunikationens betydelse*. Stockholm: Liber.

Dysthe, Olga. (red) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Fridolfsson, Inger. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Fridolfsson, Inger. (2019). *Vilka läsinlärningsmetoder fungerar och hur vet vi det?* Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter 2019:1.

Fälth, Linda. (2013) *Interventionsstudie i syfte att främja läsförmågan hos barn som kämpar med sin läsning*; <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A669199&dswid=2259> (Hämtad 2019-08-23).

- Fälth, Linda., Nilvius, Camilla., & Anvegård, Eva. (2015). *Intensive Reading with Reading Lists—An Intervention Study*.  
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-48756>. (Hämtad 2019-08-23).
- Gustavsson, Bernt. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Høyen, Torleiv. & Lundberg, Ingvar. (1999). *Dyslexi-från teori till praktik Reviderad upplaga*. Stockholm; Natur & Kultur.
- Jönsson, Bodil, (2010). *BRAVKOD*. Uppsala: JL Utbildning
- Kalman, Hildur. (2006). Metod och etiska överväganden, i L. Eskilsson & H. Kalman (Red.). *Att baka en katedral – genusperspektiv i avhandlingsskrivande*. Genusvetenskapliga publikationer – Dokument 2. Umeå: Kvinnovetenskapligt forum.
- Kroksmark, Tomas. (2013). *De stora frågorna om skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, Birgitta. (2006). *Emergent Literacy*. In. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kvale, Steinar & Brinkman, Svend. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Körling, Anne-Marie. (2006). *Kiwimetoden medveten undervisning- medvetet lärande*. Stockholm: Bonnier utbildning AB.
- LegiLexi (2018). *Lära barn att läsa*. Stockholm: LegiLexi stiftelse.
- Leimar, Ulrika. (1974). *Läsning på talets grund: Läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: Liber.
- Liberg, Caroline. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindahl, Rikard (1954). *H4 ordavkodning - Lindahls högläsningssprov 1954, H5 ordavkodning - Lindahls högläsningssprov 1954*.
- Lundberg, Ingvar. (2007). *Bornholmmodellen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, Ingvar. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundberg, Ingvar. & Herrlin, Katarina. (2014). *God läsutveckling*, Stockholm: Natur och kultur.
- Mattsson, Matts. (2001). *Stenar under vattenytan - forsknings- och utvecklingsarbete problematiserat*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, Mats. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av skolverket*.  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654037/1553957259669/pdf791.pdf> (Hämtad 2019-10-26).

- NRP, National Reading Panel (2000). *Report*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Patel, Runa. & Davidson, Bo. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, Kristina. & Söderholm Feria, Pernilla. (2016). *Läsinlärning och Läsutveckling En longitudinell interventionsstudie med BRAVKOD metoden*. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1048958/FULLTEXT01.pdf> (Hämtat 2019-12-10)
- Pettersson, Carl-Erik. (2010). *Rydaholmsmetoden*. [www.rydaholmsmetoden.se](http://www.rydaholmsmetoden.se).
- Rose, Jim. (2006). *Independent Review of the teaching of early reading*. <https://dera.ioe.ac.uk/5551/2/report.pdf> (Hämtat 2020-01-03)
- Sandlund, Elisabeth. (2016), *Intensivläsning - en interventionsstudie med upprepad läsning av ord och text*; <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1077202/FULLTEXT01.pdf> (Hämtat 2019-05-21)
- Stukát, Staffan. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- SBU. (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar - tester och insatser. En systematisk litteraturöversikt*. [https://www.sbu.se/contentassets/4f9f14692f2f402f89252f33a6487d73/dyslexi\\_barn\\_ungdomar\\_tester\\_insatser\\_2014.pdf](https://www.sbu.se/contentassets/4f9f14692f2f402f89252f33a6487d73/dyslexi_barn_ungdomar_tester_insatser_2014.pdf) (Hämtad 2017-01-05)
- Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, reviderad 2019*, Skolverket: Stockholm.
- Svensson, Hanna. Ivarsson Friman, Anna. (2019). *Lästräningens inverkan på ordavkodning och läshastighet i helklass*, <http://nu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1372289/FULLTEXT01.pdf> (Hämtat 2020-03-05)
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken*, Stockholm: Nordstedts
- Tjernberg, Catharina. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande*. Retrieved from Stockholm: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:614329/FULLTEXT01.pdf> (Hämtat 2018-09-21)
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html> (Hämtat 2019-03-09)
- Vetenskapsrådet. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2015-06-10-kunskapsoversikt-om-las--och-skrivundervisning-for-yngre-elever.-delrapport.html> (Hämtat 2017-04-13)



- Vygotskij, Lev. Semjonovitj. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wikström, Madeleine. (2017) *Intensivträning i avkodning och stavning för två äldre elever med diagnostiserad dyslexi: En interventions- och intervjustudie med Wendick-modellen Intensivläsning*; <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1085630/FULLTEXT01.pdf> (Hämtat 2019-03-10)
- Wendick, Gunnel. (2015). *Intensivläsning, Wendick-modellen*. Jönköping: skollicens
- Westlund, Barbro. (2009). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Witting, Maja. (2005). *Wittingmetodens idébakgrund*. Stockholm: Ekelunds förlag
- Wolff, Ulrika. (2012). *Strukturerad läsundervisning med fonemisk medvetenhet som grund för barn med läs- och skrivsvårigheter - RAFT*. [https://ips.gu.se/digitalAssets/1158/1158609\\_RAFT\\_Broschyr.pdf](https://ips.gu.se/digitalAssets/1158/1158609_RAFT_Broschyr.pdf) (Hämtat 2019-03-10)
- Wolff, Ulrika. (2016). *Effects of a Randomized Reading Intervention Study Aimed at 9-Year- Olds: A 5-Year Follow-up*. *Dyslexia*, 22(2): 85-100

## **Intervjustudie om Wendickmodellen**

### **Bästa kollega!**

Du tillfrågas härmed om deltagande i en undersökning, som handlar om hur du upplevde arbetet med läslistorna i första klass. Den undersökning jag ska genomföra går ut på att ta del av hur ni lärare upplevde arbetet med Wendickmodellens läslistor i form av parläsning.

Undersökningen utgör underlag för min magisteruppsats, som bygger på gruppintervjuer med er lärare, och individuella intervjuer med några elever. Intervjun är kvalitativt inriktad och byggs upp av ett antal teman, dvs. den är semi-strukturerad: hur ni upplevde metoden med läslistor par-vis och om och vad ni såg för effekter på eleverna. Jag genomför denna undersökning därför att jag finner det intressant att hitta metoder för läsinlärning som fungerar som extra anpassningar inom klassrummet, och samtidigt gynnar alla elever.

Intervjuerna kommer att spelas in och inspelningen kommer att raderas så snart examensarbetet är godkänt. Inspelningarna kommer att behandlas konfidentiellt, och varken era namn eller skola kommer att namnges i uppsatsen.

**Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta deltagandet utan närmare motivering.**

Ytterligare upplysningar lämnas av mig eller nedanstående handledare.

Handledare: Per-Olof Erixon.

**Genom att skriva under nedan medger du ditt deltagande i undersökningen.**

Namn:

---

**Hej!**

Jag går och läser en magisterutbildning, mot Umeå universitet, parallellt med mitt jobb. Till hösten kommer jag skriva min uppsats. Uppsatsen kommer handla om "läslistor" som eleverna i klassen återkommande har läst i perioder.

Som ni vet så påbörjade jag detta redan i årskurs ett. Alla eleverna har parvis fått läsa "läslistor" varje dag under fyra veckors tid, i återkommande perioder. Läslistor är listor med en massa ord i tre - fyra spalter. Varje dag fick de en ny lista som de tillsammans har läst tre gånger var. Det har hela tiden skett en liten progression av listorna allt eftersom.

Syftet med projektet var att öka elevernas läsflyt i första hand; att komma bort från ljudningen och i och med detta kunna lägga mer energi till själva innehållet när de sen läser texter. Dessa läslistor är ett vanligt sätt att träna med elever som har varit i behov av extra stöd. Jag ville se vilka effekter detta fick på *ALLA* elever.

Elevernas läshastighet har mätts innan intensivläsningsperioden, och har sedan mätts igen efter periodens slut.

I min kommande uppsats så kommer resultaten från årskurs ett att redovisas som en sammanställning för hela klassen. Ingen kommer att namnges individuellt, utan allt är helt avkodat. Dessa resultat vill jag nu komplettera med intervjuer med några elever. Intervjuerna kommer handla om elevernas upplevelse av läslistor. Eleverna kommer vara helt anonymiserade. Det kommer inte heller att framgå vilken skola det gäller. Uppsatsen kommer jag sedan redovisa för kollegorna på Backgårdsskolan samt även de personer som ingår i min studiegrupp på universitetet. Uppsatsen kommer också att publiceras via Umeå universitet. För att skriva om detta i min uppsats måste jag få er tillåtelse. Vill ni veta mer om etikreglerna så hittar ni info här: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Jag vill därför att ni fyller i blanketten nedan och kryssar i om ni godkänner detta eller ej. Skicka tillbaka med läxmappen.

Har ni ytterligare frågor så hör ni av er. / *Maria*

Mitt barn \_\_\_\_\_  
*Elevers namn*

får ingå i resultatet som redovisas i uppsatsen:

JA

NE

får intervjuas:

JA

NE

\_\_\_\_\_  
*Underskrift*

\_\_\_\_\_  
*Namnförtydligande*

\_\_\_\_\_  
*Datum*

## **Intervjuguide kollegor**

### Introduktion

- ❖ Hur upplevde metoden med läslistor par-vis?
  - Hur fungerade samarbetet mellan eleverna?
  - Hur upplevde ni elevernas inställning till metoden?
  - Vad kan ha påverkat elevernas inställning?
  
- ❖ Såg ni några effekter på elevernas läsning?
  - Vad kan ha påverkat elevernas resultat?
  
- ❖ Vad ser ni för fördelar eller nackdelar med lästräning med läslistor?

## **Intervjuguide elever**

### Introduktion

- ❖ Hur är det att träna med läslistor jämfört med att träna läsning på andra sätt?
- ❖ Samarbetet med kompis?
- ❖ Hur tycker du att din läsning har påverkats av träning med läslistor?

# Lässchema Kompisläsning

Elev: .....

Lista 1			
Lista 2			
Lista 3			
Lista 4			
Lista 5			


Elev: .....

Lista 1			
Lista 2			
Lista 3			
Lista 4			
Lista 5			


Lista 6			
Lista 7			
Lista 8			
Lista 9			
Lista 10			


Lista 6			
Lista 7			
Lista 8			
Lista 9			
Lista 10			


Lista 11			
Lista 12			
Lista 13			
Lista 14			
Lista 15			


Lista 11			
Lista 12			
Lista 13			
Lista 14			
Lista 15			


Lista 16			
Lista 17			
Lista 18			
Lista 19			
Lista 20			


Lista 16			
Lista 17			
Lista 18			
Lista 19			
Lista 20			


Lista 21			
Lista 22			
Lista 23			
Lista 24			
Lista 25			


Lista 21			
Lista 22			
Lista 23			
Lista 24			
Lista 25			


## Nonsensord 1 k-v

sa	la	fa
so	lo	fo
su	lu	fu
så	lå	få
se	le	fe
si	li	fi
sy	ly	fy
sä	lä	fä
sö	lö	fö
ma	ra	na
mo	ro	no
mu	ru	nu
må	rå	nå
me	re	ne
mi	ri	ni
my	ry	ny
mä	rä	nä
mö	rö	nö