



**Linnéuniversitetet**

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap

Examensarbete i speciallärarprogrammet

**INTENSIV LÄSTRÄNING –  
en interventionsstudie med  
Rydaholmsmetoden i årskurs 7**



Författare: Helén Egerhag och  
Evalotta Svärd  
Handledare: Christer Jacobson  
Termin: VT11  
Kurskod: PP2174





## ABSTRAKT

### SPECIALLÄRARPROGRAMMET

<b>Titel</b>	<b>Intensiv lästräning- en interventionsstudie med Rydaholmsmetoden i årskurs 7</b>
<b>Engelsk titel</b>	<b>Intensive reading practice – an intervention study with the Rydaholm method in year 7</b>
<b>Författare</b>	<b>Helén Egerhag och Evalotta Svärd</b>
<b>Handledare</b>	<b>Christer Jacobson</b>
<b>Antal sidor</b>	<b>47</b>
<b>Nyckelord</b>	Läsförståelse, läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, the simple view of reading

Syftet med studien var att undersöka hur Rydaholmsmetoden kan fungera för elever i lässvårigheter på högstadiet. Syftet var också att undersöka hur eleverna uppfattade arbetet med metoden. Som utgångspunkt valdes en kvantitativ ansats i form av en interventionsstudie med 15 elever i årskurs 7. Även en kvalitativ ansats i form av samtal användes för att ta reda på hur eleverna uppfattat arbetet.

Resultatet av undersökningen visade att de flesta elever ökade testresultaten vad gäller avkodning. Interventionen genomfördes under fem veckor med för- och eftertest, vilket kan ha bidragit till viss inlärningseffekt av testresultaten. Under samtalen framkom en positiv inställning till arbetet med metoden, men ett antal elever upplevde exkludering på grund av att arbetet med metoden innebar en-till-en-undervisning utanför ordinarie undervisning. I strävan efter relationellt perspektiv är det viktigt att arbetet sker i samråd med eleven, men de organisatoriska förutsättningarna kan innebära svårigheter för interventioner av detta slag.

## **Abstract**

### **Intensive reading practice – an intervention study with the Rydaholm method in year 7**

**Helén Egerhag och Evalotta Svärd**

The purpose of this study was to examine how the Rydaholm method works for pupils within reading difficulties in secondary school. The aim was also to analyze how students perceive the work with the method. We used a quantitative method in terms of a study of intervention with 15 students in grade 7. A qualitative method was also used with interviews, this to assess how the students perceived the work with the Rydaholm method.

The results of the study showed that most students increased their test results in terms of decoding. The intervention was conducted over a period of five weeks, which may have contributed to a certain effect of learning of the test. The interviews with the students revealed a mainly positive attitude to the work with the method. During the interviews some students revealed that they experienced exclusion by working with the method, specifically as one-to-one tutoring was required outside the normal timetable. In search of a relational perspective, it's important that the work is done in cooperation with the student. Thus, the organizational conditions may implicate difficulties for interventions of this kind.

**Key words:**

Dyslexia, reading comprehension, the Rydaholm method, the simple view of reading.

## Innehållsförteckning

Abstrakt	3
Innehållsförteckning	5
1. Introduktion	7
2. Syfte och frågeställningar	8
3. Teoretisk bakgrund	8
3.1 Rydaholmsmetoden	8
3.2 Lärandeteori	9
3.2.1 Lärandeperspektiv på Rydaholmsmetoden	9
3.2.2 Relationellt - kategoriskt perspektiv	10
3.2.3 Inkludering – exkludering	10
3.2.4 Pygmalion- och Hawthorneffekten	10
3.3 The simple view of reading	11
3.3.1 Läsning = avkodning x förståelsen	11
3.3.2 Förståelse	11
3.4 Läsningens förutsättningar	12
3.5 Stadier i läsutvecklingen	13
3.6 Modeller och strategier för ordavkodning	15
3.6.1 Läsmodeller	15
3.6.2 Avkodningsstrategier	15
3.6.3 Analogimodellen	16
3.7 Läs- och skrivsvårigheter	17
3.7.1 Påverkansfaktorer	18
3.7.2 Dyslexi	18
3.7.3 Annat modersmål	19
3.7.4 Matteuseffekten	19
3.8 Åtgärder	20
3.8.1 Allmänna principer	20
3.8.2 Åtgärdsplanering	21
3.8.3 Interventioner	21
4. Metod	22
4.1 Studiens inriktning	23
4.2 Tillvägagångssätt	23
4.2.1 Urvalsgrupp	23
4.2.2 Intervention	24
4.2.3 Samtal	24
4.2.4 Bortfall av övningstillfällen	24
4.2.5 Tester	24
4.3 Databearbetning och analys	25
4.4 Etiska överväganden	26
5. Resultat	27
5.1 Intervention	27

5.1.1 Testresultat	27
5.1.2 DLS	27
5.1.3 H4/H5	28
5.1.4 Läskedjor	28
5.1.5 Jämförelse mellan olika testresultat	29
5.2 Samtal	30
5.3 Jämförelse mellan resultat av intervention och samtal	32
6. Diskussion	32
7. Begränsningar i studien och förslag till fortsatt forskning	37
Referenser	38
Bilagor	

## 1. Introduktion

God läsförmåga är en demokratisk rättighet och en förutsättning för att kunna verka i ett samhälle som ställer krav på skriftspråkskompetens. I den nya läroplanen för grundskolan, Lgr-11, kan man läsa att undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att delta aktivt i samhällslivet (Skolverket, 2011). I ”Övergripande mål och riktlinjer” i Lgr-11 fastslås att: *”skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola kan använda det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt.”* (Skolverket, 2011, s.13). Vi, författare, arbetar båda två på högstadiet och har under åren kommit i kontakt med elever som inte uppfyller målen och därför lämnar grundskolan utan betyg i ämnet svenska eller svenska som andraspråk och/eller i andra ämnen. En aktuell rapport från Skolinspektionen visar att det i de undersökta skolorna saknas ett helhetsperspektiv kring elever i läs- och skrivsvårigheter. I rapporten beskrivs också problematiken kring att stöd ofta ges utanför den ordinarie klassens ram och att eleverna då arbetar med uppgifter som inte är betygsgrundande. Man hänvisar också till forskare som menar att specialpedagogiska insatser i små doser och utspridda över en längre tid inte ger någon tydlig positiv effekt (Skolinspektionen, 2011:8). Undersökningar på internationell (PIRLS & PISA, 2006) och nationell nivå (Skolverkets analysverktyg SALSA, 2010) visar också att läsförmågan har sjunkit, framförallt vad gäller läsförståelse.

Läsning är enligt Gough & Tunmer (1986) avkodning x förståelse. De olika delarna är beroende av varandra. På högstadiet ställs krav på elevernas självständighet vad gäller läsning av texter av olika slag och många elever hamnar i svårigheter. Problemen kan handla om en ännu inte automatiserad avkodning eller bristande läsförståelse. I vår framtida roll som speciallärare behöver vi ha kunskap om läsning och läsutveckling, vad som utgör förutsättning för en god läsförmåga och vad som kan vara hinder för den. Under speciallärarutbildningen med inriktning läs- och skrivutveckling har vi fått klart för oss att intensiv lästräning för elever i svårigheter, helst så tidigt som möjligt och i kombination med kompensation är viktigt. Eftersom vi arbetar på högstadiet kanske vi får bortse från kriteriet ”tidigt” och inrikta oss mer på ”intensiv lästräning” och kompensation. Det kommer också bli nödvändigt att som speciallärare kritiskt kunna granska och förhålla sig till de olika metoder som marknaden erbjuder. När man ska planera åtgärder för elever i behov av stöd bör man ha ett öppet men kritiskt förhållningssätt till olika metoder och interventioner (Af Trampe & Andersson 2005, Samuelsson 2009 et al.). Vi har hört talas om olika intensiva lästräningmetoder som säger sig kunna hjälpa elever med specifika avkodningsproblem. En av dessa metoder är Rydaholmsmetoden, som för oss har lokal förankring och därför särskilt väcker vårt intresse. Intressant med metoden är också det enkla upplägget av arbetspassen, att den bygger på en-till-en-undervisning, samt att arbetet enbart sker i skolan. Vi är intresserade av att undersöka hur en

intensiv lästräningssmetod av detta slag kan fungera för högstadieelever. Rydaholmsmetoden har berörts i ett fåtal studier, varav en är utförd på gymnasiet (Svensson & Winner, 2010). Vi vill nu prova metoden tillsammans med högstadieelever och också ta reda på hur de uppfattar arbetet.

Vår studie och vår text har vuxit fram i ett samarbete där vi varit lika delaktiga. Ingen uppdelning mellan olika ansvarsområden har förekommit. Texten är därför vår gemensamma produkt.

## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur Rydaholmsmetoden kan fungera för elever i lässvårigheter på högstadiet. Syftet är också att undersöka hur eleverna uppfattar arbetet med metoden.

- Hur fungerar Rydaholmsmetoden för elever i lässvårigheter på högstadiet?
- Hur uppfattas arbetet med metoden av eleverna?

## **3. Teoretisk bakgrund**

I litteraturgenomgången berörs lärandeteori och teori om läsning, läsningens förutsättningar och hur avkodning och förståelse är beroende av varandra. Även läs- och skrivsvårigheter/dyslexi och åtgärder behandlas i den teoretiska bakgrunden. Teorigenomgången börjar med en beskrivning av Rydaholmsmetoden.

### **3.1 Rydaholmsmetoden**

Rydaholmsmetoden har utarbetats av speciallärare Carl-Erik Petterson från Rydaholm. Efter att i många år ha arbetat med elever i lässvårigheter hittade han ett arbetssätt som han tyckte fungerade. Metoden är ett resultat av beprövad erfarenhet, bruk av gamla metoder och nya rön inom läsforskningen. Pettersson har även lyssnat på eleverna och tagit tillvara deras synpunkter och iakttagit dem. Träningen går ut på att automatisera avkodningsförmågan för elever i läs- och skrivsvårigheter. Innehållet i läsningen har tagits bort och avkodningen tränas utan frustration över förlorad läsförståelse. När avkodningen är automatiserad kan hjärnan ta in innehållet. Genom att träna grundfunktionerna i läsningen kan den automatiseras till en sådan nivå att man hinner med i läsprocessen. Metoden vilar på tre fundament, hämtade från Martin Ingvar: 1. Man kan endast lära sig det man redan kan (Platons inlärningsparadox). 2. Man kan bara ha en tanke i huvudet åt gången. 3. Automatiseringen är nyckeln. Eleven



möter sålunda enbart listor med ord de kan avkoda, metoden fokuserar enbart på att träna avkodning och när denna är automatiserad kan hjärnan koncentrera sig på att ta in innehållet i en text.

Lästräningen sker enbart i skolan och ett långsiktigt, målmedvetet och strukturerat arbete krävs av pedagogen. Fokus flyttas från elev till pedagog och till interaktionen mellan elev och pedagog. Man träffas ca 20 minuter ett par gånger i veckan. Eleven testas med läshastighetstestet H4 och H5 och resultatet förs in i ett stapeldiagram där eleven och läraren kan se hur eleven gör framsteg. Den tid man sedan tränar aktivt brukar röra sig om ca 10 minuter varje gång. Man börjar med en bokstav, fortsätter med två bokstäver och därefter tre till sex sidor ur boken med två eller tre bokstäver osv. Metoden innehåller enstaviga ord, nonord, tvåstaviga ord, frekventa småord, enkel och dubbelteckning, konsonantanhopningar, vokalförbindelse, stam + ändelse, förstavelse + stam, samt sammansatta ord. Träningen genomförs cykliskt, vilket innebär att man avslutar med två och en bokstav. Det är viktigt att ingen elev lämnar ett arbetspass med en känsla av misslyckande. Varje arbetspass ska innebära maximal ansträngning för eleven (Pettersson, 2006; 2011).

I en begränsad utvärderingsstudie av Rydaholmsmetoden som genomfördes 2004 – 2005, var många av de delaktiga eleverna och lärarna positivt inställda till metoden (Jansson, 2005). Eleverna upplevde att de läste bättre och att de fick hjälp, samt att man angripigt läsproblemet på ett kraftfullt sätt (Pettersson, 2011).

### **3.2 Lärandeteori**

För att kunna sätta Rydaholmsmetoden, undervisning kring enskilda elever och resultatet av studien i ett större sammanhang, blir olika perspektiv på lärande intressant att studera. Ett resonemang kring hur stödet ges till eleven vid arbetet med metoden förs i diskussionsdelen. Dessutom beaktas hur de faktorer som inte har med läsning att göra kan påverka resultatet, som t.ex. förväntningars betydelse.

#### **3.2.1 Lärandeperspektiv på Rydaholmsmetoden**

Enligt behavioristiska perspektiv sker lärande genom överföring av kunskap från lärare till elev och inslag av drill och upprepning kan förekomma. Eleven ses som ett objekt som ska tillföras kunskaper utifrån, genom förmedlingspedagogik. Ett kognitivt och konstruktivistiskt perspektiv däremot, betonar lärande som något som sker genom aktiv bearbetning inom individen, men som sätts igång av t.ex. en lärare. Lärande sker då i aktivt samspel med tidigare inlärd scheman. Förkunskaper, förförståelse och problemlösning betonas. Undervisningen bör enligt Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen ligga precis över individens mognad (Stensmo,

2007). Rydaholmsmetoden vilar på tre fundament, varav Platons inlärningsparadox är det ena. Detta innebär att man endast kan lära sig det man redan kan. Pedagogens aktiva roll betonas och fokus har flyttats från elev till pedagog. Metoden innehåller också upprepning av stavelser och ord (Pettersson, 2011).

### **3.2.2 Relationellt – kategoriskt perspektiv**

Specialpedagogiska insatser ska sättas in där den vanliga pedagogiken är otillräcklig och kan sägas stå för den vanliga pedagogikens svårighet att möta alla elever. Specialpedagogisk verksamhet kan beskrivas ur olika perspektiv, det relationella och det kategoriska. Vid ett kategoriskt perspektiv begränsas en elevs svårigheter till eleven själv. Man ger hjälp relaterad till en svårighet man har sett att eleven har och som t.ex. kan anses vara medfödd och man arbetar kortsiktigt för att lösa akuta problem. Vid ett relationellt perspektiv ses eleven i mötet med skolan och dess pedagogik. Man försöker söka förändringar i omgivningen för att öka elevens förutsättningar att nå målen. Detta förhållningssätt kan leda till anpassning av undervisning, urval av stoff eller ett långsiktigt arbete med hela omgivningen (Persson, 2008). Målet med arbete med Rydaholmsmetoden är en ökad automatisering av läsandet för att eleven så småningom ska kunna läsa med förståelse. Stödet ges en-till-en utanför ordinarie undervisning och hjälpen är riktad till de elever som har problem med avkodning (Pettersson, 2006).

### **3.2.3 Inkludering – exkludering**

Även begreppen inkludering och exkludering är intressanta att beakta i förhållande till hur stödet ges vid arbete med Rydaholmsmetoden. Begreppet inkludering innebär att krav ställs på skolan, utbildningsväsendet och samhället att anpassa verksamheten så att alla får möjlighet att känna gemenskap, upplever meningsfullhet och inte blir exkluderad ur det som är gemensamt. Inkludering innebär även i motsats till exkludering att kvalitativa krav ställs på delaktighet och att utbyte av skolgången säkerställs. Begreppet inkludering kan tolkas på många olika sätt, men ska ha som konsekvens att skolan ska förändras så att den passar alla elever. Man har i ett inkluderande perspektiv tydliga riktlinjer i relationen mellan den enskilde och kollektivet och tar hänsyn till individen inom kollektivet och hanterar mångfald och olikheter (Haug et al., 2006).

### **3.2.4 Pygmalion- och Hawthorneffekten**

För att uppleva sig motiverad behöver en elev känna att målet kan vara möjligt att uppnå och bör ligga innanför synranden. Målet måste också vara eftersträvansvärt. Andra faktorer som spelar in i sammanhanget är misslyckandets sannolikhet och elevens bedömning av chanserna att lyckas (Jenner, 2004). Jenner (a.a.) nämner även begreppet pygmalioneffekt, som beskriver hur förväntningar på en individ kan fungera som en

självuppfyllande profetia. Positiva förväntningar leder till goda resultat och negativa förväntningar leder till dåliga resultat. Lärarens förväntningar avspeglar sig också i elevernas beteende. Om läraren har låga förväntningar på eleverna, presterar eleverna sämre och därigenom får läraren sina uppfattningar bekräftade och vice versa. I vår undersökning bör hänsyn tas till pygmalioneffekten, eftersom den skulle kunna påverka resultatet i endera riktningen. Även Hawthorneffekten kan nämnas i sammanhanget. Den beskriver att i en undersökning kan deltagande elevers resultat förbättras genom att de får extra uppmärksamhet. Det blir då svårt att veta om förbättrade resultat är en effekt av metoden eller beror på ökad uppmärksamhet (Høien & Lundberg, 1999).

### 3.3 The simple View of reading

”The simple View of reading” (Gough & Tunmer, 1986) fungerar som en röd tråd vad gäller teori om läsning i studien. Även förutsättningar för god läsutveckling tas upp, olika läsutvecklingsteorier och avkodningsstrategier.

#### 3.3.1 Läsning = avkodning x förståelse

För att nå målen i olika ämnen på högstadiet måste eleven kunna läsa med förståelse. Rydaholmsmetoden tränar enbart ordavkodning. Hur ordavkodning och förståelse hänger ihop och är beroende av varandra har vi valt att redogöra för genom att använda ”The simple View of reading” (Gough & Tunmer, 1986). Detta har uttrycks med formeln  $läsning = avkodning \times förståelse$ . God läsförståelse är beroende av att såväl ordavkodning som förståelse fungerar väl. Läsförmåga är produkten av delfärdigheterna. Om en faktor är noll blir produkten noll. En automatiserad och korrekt ordavkodning är alltså en förutsättning för god läsförståelse. Den avancerade läsaren har lärt sig vilka bokstavskombinationer som är frekventa och kan bryta ner långa ord i mindre delar och enheter (Adams, 1990). Om det finns brister i ordavkodningen förhindras läsförståelsen, men en god läsförståelse kan också stödja avkodningsprocessen hos yngre läsare.

Dalby m.fl. (1989) utvecklar formeln  $L = A \times F$  och menar att motivationen bör utgöra en tredje faktor i ”The simple View of reading”:  $läsning = avkodning \times förståelse \times motivation$ . Om motivationen saknas påverkar det avkodningsförmågan negativt och därför kan ingen av de tre komponenterna undvaras.

#### 3.3.2 Förståelse

I ”The simple View of reading” (Gough & Tunmer, 1986), som förklarar det nära sambandet mellan automatiserad, korrekt avkodning och läsförståelse, kan förståelse ses som språkförståelse. Avkodningen leder till identifikation av orden och språkförståelsen bidrar med kännedom om ordets betydelse (Elbro, 2004). Elwér (2009) menar att man enligt formeln kan identifiera tre

grupper som har problem med läsförståelse: individer med enbart ordavkodningsproblem, individer med enbart språkförståelseproblem, samt de elever som har ordavkodnings- och språkförståelseproblem (Elwér, 2009).

Perfetti (1985) å sin sida delar upp läsförståelsen i tre delar, ordigenkänning, propositionsavkodning och aktivering av schema. Hos den effektiva läsaren sker igenkänning av ord samt avkodning av enkla propositioner automatiskt. Om ordigenkänningen är mödosam finns det inte tillräckligt med resurser för de processer som belastar arbetsminnet, nämligen att koppla informationen till tidigare erfarenheter med hjälp av scheman (a.a). En annan beskrivning återfinns hos Vellutino (1979) som beskriver utveckling av läsförståelse i tre steg. Den första fasen är talspråksplattformen under förskoleåldern, därefter kodknäckarfasen i nybörjarundervisningen och först när grunden har lagts ökar betydelsen av förståelseprocesser i hög grad vid läsning. Ordförråd, bakgrundskunskap och syntaktisk medvetenhet får då betydelse (a.a).

Rydaholmsmetoden tränar grundfunktionerna i skriftspråket (Pettersson, 2011) och dessa måste enligt ovanstående resonemang fungera innan förståelseprocesser får betydelse och läsaren kan aktivera scheman. För att klara målen i alla ämnen ställs krav på god läsförståelse hos eleverna och utveckling av läsförståelse blir då enligt Vellutinos (1979) resonemang viktig med stigande ålder och krav. Eftersom den här studien vilar på ”The simple View of reading”, som förklarar avkodningens betydelse för läsförståelse, bortser vi här från betydelsen av hur utveckling av förståelseprocesser påverkar elevens fortsatta läsning.

### **3.4 Läsnings förutsättningar**

Det finns ett samband mellan barnets ordförråd, meningsbyggnad och allmänna förståelse, samt intresse för böcker vid tre års ålder och utvecklandet av meta-lingvistiska färdigheter under skoltiden. Vid tre års ålder går det att förutsäga läsförmågan 13 år senare (Frost, 2005). Samband mellan tidig språkutveckling vid treårsåldern, fonologisk medvetenhet i förskolan och läsproblem i skolan har även visats i en longitudinell studie av danska barn (Olofsson & Nidersø, 1997).

Den språkliga medvetenheten brukar delas in i olika delar. Dessa delar är fonologisk medvetenhet, morfologisk medvetenhet, syntaktisk medvetenhet och pragmatisk medvetenhet. Den syntaktiska och pragmatiska medvetenheten har betydelse för utveckling av läsförståelse (Tornéus, 2004). Fonemisk medvetenhet är en förutsättning för att kunna dela in orden i de fonem som ordet utgör. Det starka sambandet mellan fonemisk medvetenhet och läsfärdighet har konstaterats i ett flertal studier (Lundberg, Frost och Petersen 1988; Torgesen 1992 et al.). Ytterligare faktorer som har betydelse för god läsutveckling kan vara bokstavskunskap, förmåga till fonologisk

processing och benämning (Frost, 2005). Målet är att eleven ska nå snabb ordavkodningsförmåga som inte kräver stor ansträngning. Förutom bokstavskännedom nämner Catts & Kahmi (2005) även kännedom om ortografiska mönster. Fonologisk förmåga är nödvändig, men den används bara i början, sedan lutar man på visuella, ortografiska mönster, bekanta vokalstrukturer och bokstavssekvenser och jämför med ord som man tidigare sett (a.a). Läsutvecklingens olika dimensioner har även beskrivits som delar som skapar en helhet. Delarna i denna beskrivning är fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse (Lundberg & Herrlin, 2007). I den utarbetade versionen av ”The simple view of reading” (Dalby et al., 1989), betonas motivationen som ytterligare en förutsättning för att produkten ska bli läsning,  $L = A \times F \times M$ .

När Rydaholmsmetodens lämplighet för elever på högstadiet undersöks i den här studien bör ett resonemang föras kring vilka förutsättningar som finns eller har funnits hos eleverna och hur de påverkar resultatet.

### 3.5 Stadier i läsutvecklingen

Ett sätt att beskriva de olika stadierna i läsutvecklingen återfinns hos Høien & Lundberg (1988). Vid första stadiet, *pseudoläsning* känner barnet igen t.ex. ett varumärke och dess typiska utformning. Vid nästa stadium, *logografisk – visuell läsning* ses varje ord som en bild och barnet har ännu inte förstått den alfabetiska principen så att de kan läsa nya ord. Därefter följer *alfabetisk – fonemisk läsning*. Den här processen innehåller två viktiga moment, analys och syntes. För att kunna avkoda skrift med utgångspunkt i den alfabetiska principen, måste man lägga fokus på språkets formsida, vilket i sin tur förutsätter fonologisk medvetenhet. Genom att barnet riktar sin uppmärksamhet mot ordets struktur, byggs gradvis kunskapen kring ordens stavningssätt upp. Elevens beroende av kontextuella ledtrådar blir undan för undan mindre. Den sista nivån, *ortografisk-morfemisk läsning*, innebär att barnet använder både hela ord och morfem som delar/enheter i avkodningsprocessen och avkodningen sker snabbt. Först i detta stadium kan barnet ägna resurserna till att arbeta med innehållet. Utvecklingspsykologin beskriver hur en individ går igenom olika stadier i en viss följd, men vad gäller läsutveckling finns det individuella variationer och ett barn kan befinna sig på en viss nivå under längre eller kortare perioder och även ”hoppa över” ett visst stadium. Läsnivåerna överlappar varandra och ordavkodningen är inte linjär (Høien & Lundberg, 1999; Lundberg, 2010). Høien & Lundbergs (1988) teori kan användas för att tala om vad eleverna förväntas kunna lära sig på varje nivå och för att veta vad som är mest effektivt på respektive nivå, samt att kunna skilja på vad eleven behöver för instruktioner och feedback. Teorin kan också bidra med medvetenhet om att läsutvecklingen är individuell. Det slutliga målet är enligt Høien & Lundberg (1999) att uppnå

den ortografisk-morfemiska läsningen, men vägen dit kan se olika ut för olika elever.

En något annorlunda indelning finns hos Ehri (2005), som beskriver utveckling av helordsläsning i fyra faser. Inom varje fas finns en dominerande typ av samband mellan det skrivna ordet och dess identitet i minnet. Inom faserna är det inte vattentäta skott, utan man flyter in i nästa fas. I den första fasen, "*pre-alphabetic*" lagras orden i minnet efter sin betydelse (logografiskt) och barnet lär sig orden genom att komma ihåg visuella eller kontextuella ledtrådar. I fas 2-4 lagras orden på ett strukturerat sätt i minnet utifrån sin ljudstruktur. I fas 2 "*partial alphabetic*", kopplar barnet ljud och grafem och en del ord kan vara "Sight Words". Denna fas framträder när eleven förstår sambandet mellan bokstav och ljud. De blir fonemiskt medvetna. Fonetisk läsning gör att läsaren kan tillägna sig mer avancerade "Sight Words" än vad en kontextbunden och visuell läsare kan göra. Fas 3 är "*full alphabetic*", som inträder när en nybörjare har erövat förmågan att förstå sambandet mellan grafem och fonem, samt vokalernas roll, för att kunna avkoda ord och uttala dem. Fler ord blir nu "Sight Words". Målet är att de ska komma till fas 4, "*consolidated alphabetic*" och både kunna se orden snabbt och ha god förståelse. Både enstaviga och flerstaviga ord har då blivit Sight Words. Här har eleverna även lärt sig att vissa bokstavskombinationer låter likadant fast det är olika ord och har befäst stavelser och morfem. Det viktiga är att ha förmågan att se ordet, förstå det och kunna sätta in det i sitt sammanhang, samt att känna igen individuella ord automatiskt. Om en elev måste lägga mycket energi på att ljuda fram ett ord, går läsningen långsammare, vilket i sin tur gör att tankarna kring innehållet störs. Teorin försöker förklara varför rörelse sker mellan faserna och skiljer på inre och yttre orsaker, där de inre kan vara barnets förmåga som antingen kan främja eller begränsa möjligheten att förvärva nya kunskaper och påverka minnet, läsning och språket i sig. De yttre orsakerna kan vara miljön, t.ex. informellt lärande hemma, lästräning, bokval, läraren osv. (a.a). Med Ehris teori kan man få en förklaring till varför rörelser sker mellan faserna, av de inre t. ex. barnets språkliga förmåga och av de yttre t. ex. miljö och lästräning. Förutom att Ehri har en annan inledning av stadier än Høien & Lundberg beskrivs processerna i och emellan faserna tydligare (Ehri, 2005; Høien & Lundberg, 1988).

Läsutvecklingsteorier är till för att kunna bedöma utvecklingsnivåer hos elever och hur rörelser mellan olika stadier kan ske (Høien & Lundberg, 1988). För att kunna diskutera kring resultatet i studien och sätta det i sammanhang, behöver man kunna resonera kring elevernas utvecklingsnivå, hur rörelser åstadkomms mellan stadier, men även vad som är målet med interventionen.

### 3.6 Modeller och strategier för ordavkodning

Det finns olika sätt att avkoda ord, s.k. avkodningsstrategier. En effektiv ordavkodningsstrategi är enligt ”The simple View of reading” en förutsättning för den läsförståelse eleverna på högstadiet behöver uppnå. Strategierna kan beskrivas med modeller som visar vägar till läsarens inre lexikon. Modellerna behövs för att kunna kommunicera kring helheten i elevens läsförmåga.

#### 3.6.1 Läsmodeller

Olika läsmodeller betonar antingen ordavkodning eller förståelse. Slutmålet är oavsett vilken modell man förespråkar alltid läsning och förståelse (Johansson, 2010). Vid läsning av text kan läsaren få hjälp av yttre och inre ledtrådar. Vid inre ledtrådar hämtas information inifrån ordet och vid yttre ledtrådar från omgivande ord och kontext. Bottom – up teorier utgår från delar till helhet, medan top – down teorier utgår från helhet till delar. Det finns också kombinationer av de båda modellerna, s.k. interaktiva modeller. I de interaktiva modellerna hämtas information från både top-down och bottom-up, men utgångspunkten tas antingen i bottom-up eller top-down (Taube, 2007). Förespråkarna för de interaktiva modellerna menar att elever måste ha både god avkodningsförmåga och god språkförståelse för att bli goda läsare (Perfetti, 1985; Stanovich, 2000; Taube, 2007).

#### 3.6.2 Avkodningsstrategier

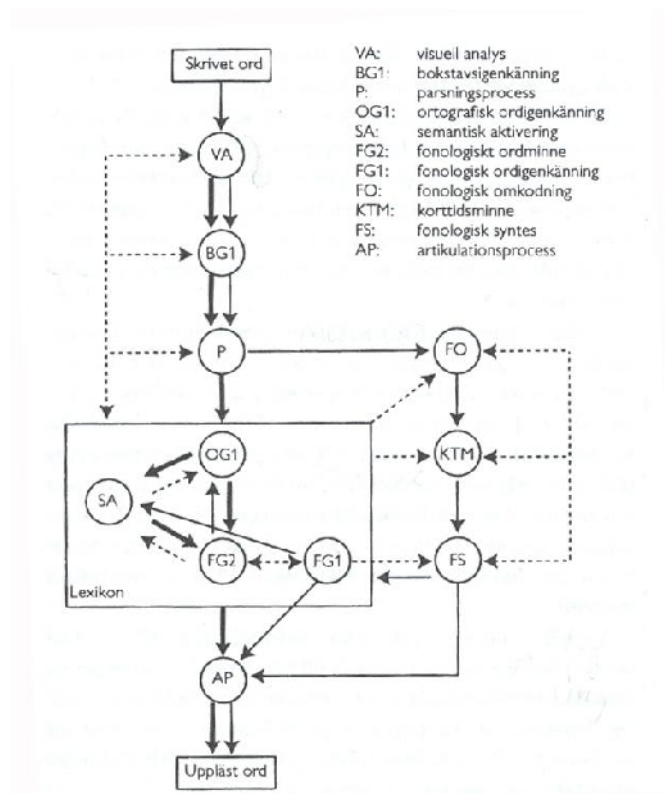
En beskrivning av avkodningsstrategier finns hos Share & Stanovich (1995), som beskriver två olika strategier vid ordavkodningen, den ortografiska och den fonologiska. Läsaren kan använda kontextuella ledtrådar, men de två avkodningsstrategierna spelar ändå den viktigaste rollen för avkodningsresultatet. Läsare som har god avkodningsfärdighet använder sig i liten grad av semantiska hållpunkter i ordavkodningen. Den fonologiska strategin behövs dessutom när läsaren ska avkoda ett okänt ord eller ett nonsensord. De menar att förmågan att fonologiskt avkoda ord och koppla tryckta ord till deras uttalade motsvarigheter spelar stor roll i utvecklingen av läsflyt och ordigenkänning (a.a).

*The Dual-Route eller två-vägsmodellen* (Coltheart, 1978; LaBerge & Samuels, 1974 et al.) beskriver att en läsare använder två olika vägar till sitt inre lexikon, den direkta, ortografiska vägen eller den indirekta, fonologiska vägen genom ljudning. Den ortografiska strategin, eller den direkta vägens strategi (Coltheart, Patterson & Marschall, 1980) gör det möjligt för läsaren att avkoda orden direkt från dess grafemiska representationsform till ordets fonologi och mening. Förutsättningen för denna läsning ska ske är att läsaren sett ordet ett antal gånger och etablerat en ortografisk identitet av ordet i långtidsminnet. Säker bokstavskunskap är en förutsättning. Den fonologiska

vägen är mer energikrävande och gör att läsaren får svårare att fokusera på innehållet.

Høien & Lundberg (1999) har med utgångspunkt i dual-route-teorin utarbetat en egen modell. Den inramade delen (se figur 3.1) symboliserar en individs lexikon. I detta lexikon finns alla våra kunskaper om orden lagrade, hur de uttalas, stavas och vad ordet betyder (Høien & Lundberg, 1999).

Rydaholmsmetoden tränar både den ortografiska och den fonologiska strategin, genom att individen läser både ortografiska enheter och nonsensord.



Figur 3.1. Høien & Lundbergs ordavkodningsmodell (1999).

### 3.6.3 Analogimodellen

En annan modell, den s.k. *analogimodellen* (Goswami, 1991) förklarar att ordets fonologi kan aktiveras genom att läsaren utnyttjar ortografisk kunskap om ordet vid avkodningen. Om ett ord t.ex. har samma ändelse som ett ord som läsaren har ortografisk kunskap om, utnyttjas detta vid läsning av ett nytt ord.

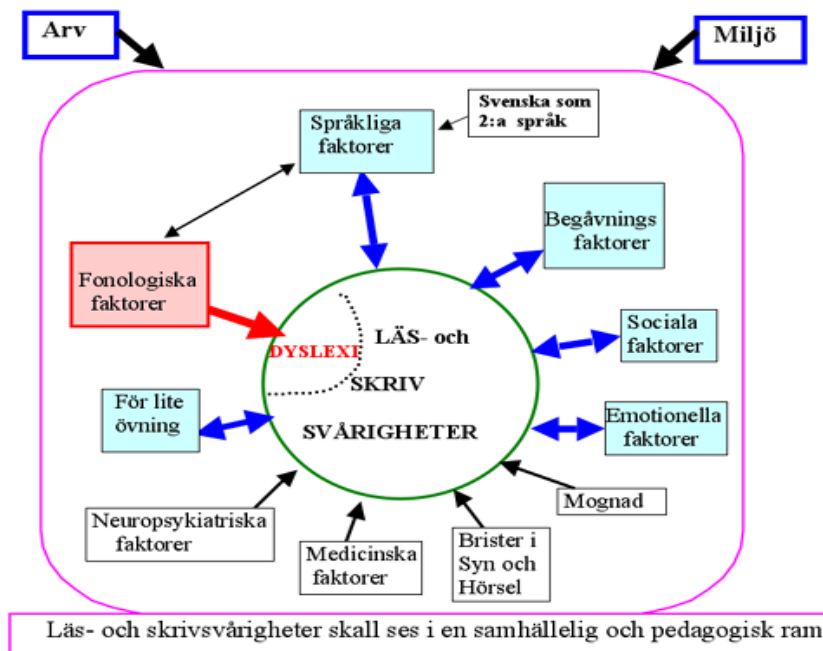


### 3.7 Läs- och skrivsvårigheter

När en elev har lärt sig att säkert identifiera ord är detta helt avgörande för den fortsatta läsutvecklingen. Om en elev är i lässvårigheter är problemet ofta att avkodningen ännu inte sker automatiskt, utan tar för mycket energi från förståelsen (Elbro, 2004). Att nå automatisering tar lång tid och uppnås genom övning och därför är det viktigt att eleverna får möjlighet och uppmuntran att läsa mycket och de övningar eleven utsätts för har betydelse. I studien undersöks hur en lästräningmetod avsedd för elever i läs- och skrivsvårigheter fungerar. I urvalet av elever kan en representation av olika svårigheter finnas, som har olika orsaker och som yttrar sig på olika sätt.

#### 3.7.1 Påverkansfaktorer

För att kunna föra en diskussion kring olika påverkansfaktorer för läs- och skrivsvårigheter används här Jacobsons (2006) cirkelmodell. De olika delarna i modellen kan kombineras på många olika sätt.



Figur 3.2 Orsaker till läs- och skrivsvårigheter (Jacobson, 2006).

Utanför den yttre cirkeln finns de samhälleliga och pedagogiska ramar som kan påverka graden av läs- och skrivproblematik för en individ. Den pedagogiska delen är en viktig faktor för nybörjarens läsutveckling. Bristfällig undervisning kan påverka barnets läs- och skrivsvårigheter negativt, medan god undervisning på ett tidigt stadium kan förebygga läsproblem. Ovanför den yttre cirkeln finns arv och miljö som i sin tur påverkar de boxar som finns inne i cirkeln. Boxarna anger faktorer som ofta

förknippas med läs- och skrivsvårigheter. Läs- och skrivförmågan påverkas av fonologiska brister, språkliga faktorer, begåvningsfaktorer, sociala och emotionella faktorer. Utöver detta kan graden av mognad, medicinska faktorer, neoropsykiatriska svårigheter, eller för lite övning, dvs. ”time on task” också spela in (Høien & Lundberg, 1999). Barn som har läs- och skrivsvårigheter och som har tränat för lite, lär sig troligen att läsa bättre om de blir tillräckligt motiverade (Jacobson, 2006). Många lässvaga elever har dessutom en bristfällig metakognition och är inte medvetna om sina förmågor och har svårigheter att övervaka sin läsning (Høien & Lundberg, 1999).

### 3.7.2 Dyslexi

Fonologiska brister är den enskilt viktigaste faktorn bakom dyslexi (Jacobson, 2005) och dessa brister är till stor del ärftliga (Jacobson, 2006; Svensson; 2006; Høien & Lundberg, 1999). Personer med dyslexi har i allmänhet inte klara föreställningar om ordens ljudstruktur och dåligt fonologiskt korttidsminne. En del barn har inte heller tydliga representationer av ord i långtidsminnet. Eleven har svårt att plocka fram ord snabbt och blir inte fonologiskt medveten. Fonologiska problem framträder som svårigheter att dela upp ord i fonem, problem med att upprepa svåra ord och läsa nonsensord, att hålla kvar språkliga representationer i arbetsminnet och problem med snabb benämning, Rapid Automated Naming (RAN) (Høien & Lundberg 1999; Snowling 2000). Dåligt fonologiskt korttidsminne inverkar också negativt på läsförståelsen (Stothard & Hulme, 1992).

Primära symptom vid dyslexi är problem med ordavkodning och rättskrivning. Avkodningsproblemen beror på en störning i det fonologiska systemet, och denna störning är ihållande. Vad gäller dyslexi bör man vara uppmärksam på om eleven har problem med ordavkodningen och/eller automatiseringen och om eleven har svårt att minnas ortografiska mönster. Dyslektiker får låga poäng på fonologiska uppgifter, t. ex att läsa nonsensord eller att upprepa komplicerade ord och lagra nya ord (Høien & Lundberg, 1999).

IDA:s internationella definition av dyslexi:

*Dyslexia is one of several distinct learning disabilities. It is a specific language-based disorder of constitutional origin characterized by difficulties in single word decoding, usually reflecting insufficient phonological processing abilities. These difficulties in single word decoding are often unexpected in relation to age and other cognitive and academic abilities; they are not the result of generalized developmental disability or sensory impairment. Dyslexia is manifested by variable difficulty with different forms of language, often including, in addition to problems in reading, a conspicuous problem with acquiring proficiency in writing and spelling.*

(The International Dyslexia Association, 1994,

Datum för hämtning 11-06-13)

### **3.7.3 Annat modersmål**

I Jacobsons (2006) modell ovan nämns annat modersmål som en möjlig orsak till läs- och skrivsvårigheter. I vår studie finns ett antal elever som har ett annat modersmål än svenska. För en gynnsam läsutveckling finns ett antal villkor som ofta inte är uppfyllda för elever med utländsk bakgrund, att undervisningsspråket är detsamma som det språk eleven använder i hemmet, att eleven har ett ordförråd på minst 6000 – 10 000 ord i undervisningsspråket, samt att eleven förstår innebörden av minst 75 % av orden i de texter som ska läsas. Att basdelen är utvecklad är en förutsättning för att barnet ska förstå principen för avkodning. Om det fonologiska systemet inte är utvecklat kan barnet ha svårt att skilja mellan vissa språkljud, vilket i sin tur kan medföra svårigheter att lära sig läsa och skriva (Bøyesen, 2006). Hyltenstam & Viberg (1993) talar om bas och utbyggnad i språket. Utbyggnaden består av utökad ordförråd kopplat till skolans ämnen, samband mellan tal och skrift, samt kunskaper om hur man uttrycker sig nyancerat i både tal och skrift.

### **3.7.4 Matteuseffekten**

Gapet mellan de elever som läser och de som inte läser ökar snabbt. Barn med specifika avkodningsproblem i de tidiga skolåren läser mindre och de som läser bra läser mer och blir bättre och bättre läsare. Gapet mellan eleverna ökar snabbt och en ond cirkel uppstår som Stanovich (1986) benämner ”Matteuseffekt”. Uttrycket är hämtat från bibelns text i Matteusevangeliet: *”Var och en som har, han ska få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom ska tas också det han har.”* (Matt 25:29). Kravnivån på god läsförmåga ökar också fort i takt med skolåren. Avkodningen måste fungera för att ordförrådet ska växa genom läsningen (Stanovich, 1986). I studien undersöks hur Rydaholmsmetoden fungerar för elever i läs- och skrivsvårigheter på högstadiet. ”Matteuseffekten” kan ha betydelse i ett resonemang kring de svårigheter eleverna befinner sig i och vilken betydelse interventionen får.

## **3.8 Åtgärder**

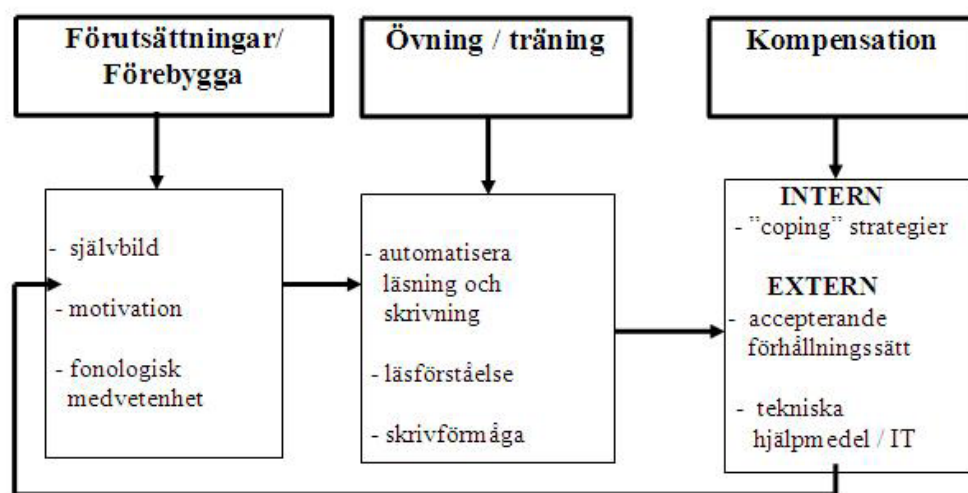
### **3.8.1 Allmänna principer**

Läs- och skrivsvårigheter är heterogena, men det finns möjligheter med välplanerade åtgärder att hjälpa nästan alla barn (Snowling, 2000). Här kan man återvända till begreppet ”Matteuseffekten” (Stanovich, 1986) och vikten av att systematiska åtgärder sätts in tidigt för att eleven ska komma in i positiva spiraler. Sådana åtgärder kan vara tidig identifiering och tidig hjälp, fonologiskt grundarbete, direkt undervisning, multisensorisk stimulering, behärskande, överinläring, automatisering och en god undervisningsmiljö (Høien & Lundberg, 1999). Om en elev hamnar i svårigheter ska läraren först

fundera över ett annat arbetssätt eller en annan arbetsform (Samuelsson, 2009; Haug, 2006; Persson, 2008). Vad gäller undervisningsmiljön är det en fördel med samma moment i undervisningen för både lässvaga elever och elever med god läsfärdighet (Høien & Lundberg, 2006). Traditionell lärarledd, välstrukturerad undervisning är gynnsam (Druid-Glentow, 2006). Vid planering av åtgärder är lärarens metoder viktiga, men också den tid man lägger ner på träningen, vilken typ av texter man använder, interaktionen och den sociokulturella miljön (Catts & Kahmi, 2005).

### 3.8.2 Åtgärdsplanering

Åtgärdsplanering för en elev i svårigheter kan beskrivas med en modell:



Figur 3.3. Åtgärdsplanering (Jacobson, 2006).

En modell för åtgärder bör ha tre komponenter: förebygga, träna och kompensera. Vad gäller träning inrymmer den i sig tre delar, nämligen att automatisera läs- och skrivförmågan, läsförståelse och skrivförmåga. Kompensationen kan vara inre, genom s.k. "coping" strategier eller yttre, genom ett accepterande förhållningsätt, men den kan även bestå av tekniska hjälpmedel och IT (Jacobson, 2006; Høien & Lundberg, 1999). Rydaholmsmetoden kan fungera som en del i åtgärdsplanering och representera rubriken öva/träna, men där förutsättningar och kompensation också är viktiga delar enligt modellen ovan.

### 3.8.3 Interventioner

Interventionsundersökningar visar att fonologisk träning ger positiva effekter på barns läsförmågor och bör innehålla flera komponenter, såsom att hålla språkljud i minnet, fonologisk produktion, fonologiskt arbetsminne och fonologisk medvetenhet (Samuelsson, 2009). Interventioner bör sättas in tidigt, bestå av en-till-en-undervisning eller i små grupper (Ehri et. al., 2001;

Elbro & Petersen, 2004). Det är tydligt att effekterna av interventionen blir större om fonologi kopplas till ortografi på ett systematiskt sätt. Om interventionen har koppling mellan grafem och fonem är den mer effektiv än om den innehåller enbart träning av fonologi utan länkar till skriftspråket (Ehri et al., 2001; Hatcher, Hulme & Ellis, 1994). Även intensiteten i interventionen har betydelse. Om programmet är intensivt uppnås resultat (Torgesen et al., 2001). En studie av Wolff (2005) visar på positiva resultat för interventionsgruppen. Träningen är systematisk, har koppling mellan fonem och grafem, tränar läsflyt och innehåller övningar som utvecklar läsförståelsestrategier (a.a.). Upprepad läsning av enstaka ord eller texter kan förbättra läsflyt för elever i lässvårigheter (Meyer & Felton, 1999; Elbro, 2004; Lundberg, 2003 et al.). Andra metoder som fungerar bra är växelläsning, körläsning och parläsning (Høien & Lundberg, 1999). Ehri (2005) menar att det finns en växelverkan mellan skrivning och flytande ordigenkänningsförmåga. Vissa elever behöver även explicit undervisning i hur konsonantanhopningar uttalas och hur de ska lära sig känna igen förstavelser, ändelser och sekvenser i orden för att få en effektiv avkodningsstrategi (Høien & Lundberg, 1999).

Witting (1985) använder begreppet ominläring. Detta behöver för äldre elever ske när symbolfunktionen, grafem – fonemkopplingen, inte är automatiserad eller överinlärd på en grundläggande nivå. Själva symbolfunktionen är en färdighet som är skild från förståelse och innehållsskapande. Förståelsen och innehållsskapandet påverkas bl.a. av förutsättningar, både egna och omgivande. Varje elev är unik och med hjälp av samtal behöver man tillsammans analysera var eleven befinner sig (a.a.). En förutsättning för att ominlärningsmetoden ska ge resultat är att eleven är medveten om sina läs- och skrivsvårigheter och vill göra något åt det och behöver tillsammans med pedagogen vara engagerad och delansvarig i ominlärningsarbetet (Druid-Glentow, 2006).

Torgesen (2005) menar att det finns åtskilliga bevis på effektiviteten av intensiva och explicita interventioner även för de barn som har kämpat med att lära sig läsa och misslyckats med den tidiga läsinläringen. Han hävdar att det är möjligt att få nästan alla barn att korrekt tillämpa den alfabetiska principen för att läsa nya och okända ord, även om de har kämpat med detta under de 3-4 första skolåren. Mer noggrann läsning av text och läsförståelsen hos barn med relativt svåra lässvårigheter kan öka dramatiskt med väl avvägda och noggrant genomförda interventioner som är mer intensiva än vanlig specialundervisning vanligtvis är. Torgesens slutsats är att det behövs fler metoder som kan öka läsflytet på detta sätt hos elever och sådan träning behöver också bli tillgänglig för de elever som behöver den genom att man organiserar verksamheten så att det blir möjligt (a.a.). En svensk interventionsstudie som har gjorts på elever i årskurs fyra, visade att

fonologisk träning var minst lika effektiv som ”vanlig” specialundervisning, men också att det var stora variationer i effekterna på interventionen (Gustafsson, 2009). Det som kan vara lämpligt för en grupp behöver nödvändigtvis inte vara lika lämpligt för en annan grupp. För de individer som har kvarstående problem längre upp i åldrarna, är forskning där man fokuserar individens behov och förutsättningar viktig. När man riktar interventionen mot äldre elever, kan man förmoda att individerna redan har utvecklat olika lässtrategier, vilket kan påverka utfallet av en pedagogisk intervention (Høien & Lundberg, 1988).

## **4. Metod**

### **4.1 Studiens inriktning**

Syftet med studien var att undersöka hur Rydaholmsmetoden fungerar för elever i läs- och skrivsvårigheter. För att eftersträva en så objektiv utgångspunkt som möjligt valdes till att börja med en kvantitativ ansats i form av en interventionsstudie. Studien får därmed inledningsvis ett naturvetenskapligt perspektiv. Genom att undersöka hur variabler påverkar varandra kan man påvisa ett orsakssamband, men eftersom läsförmåga påverkas av många variabler och elever är olika är detta samband svårt att påvisa och detta påverkar validiteten (Bryman, 2006). Grupperna i en experimentell undersökning bör helst vara matchade. Urvalet bör vara slumpmässigt för att minska felkällor (Gustafsson, 2009). För att kunna genomföra studien inom angiven tidsram ingick ett begränsat antal elever och ett tillfällighetsurval gjordes med icke matchade elevgrupper. Detta påverkar i sin tur reliabiliteten i resultaten och möjligheten till generalisering av dem (Bryman, 2006).

De kvantitativa resultaten i interventionen fungerade även som utgångspunkt för kvalitativa samtal med eleverna. Vid samtal och intervjuer eftersträvas i hermeneutisk anda förståelse för t.ex. en upplevelse (Bryman, 2006). Kvalitativa resultat användes alltså för att tolka de kvantitativa (Thurén, 1996; Bryman, 2006).

### **4.2 Tillvägagångssätt**

#### **4.2.1 Urvalsgrupp**

Eftersom vi utförde studien på en skola där en av oss projektledare har kontakter handlar det i första läget om ett tillfällighets- eller bekvämlighetsurval (Bryman, 2006). Med hjälp av resultat på screeningtest i stavning och läsförståelse (DLS) som gjorts i början av vårterminen, valde skolan och vi i samarbete ut elever i årskurs 7 som Rydaholmsmetoden skulle kunna vara lämplig för. Anledningen till valet av just denna årskurs var att studien utfördes under senare delen av vårterminen, då årskurs 8 och 9 står inför betygssättning i många ämnen. Metoden riktar sig till elever i läs- och

skrivsvårigheter och tränar ordavkodning. En bristande ordavkodning kan påverka läsförståelse och stavning (Perfetti, 1985; Høien & Lundberg, 1988) och därmed fick dessa test fungera som urvalsinstrument. Elever som valdes ut hade testresultat 1-4 på stanineskalan.

Undersökningsgruppen begränsades på grund av tid till förfogande för studien till 15 elever. 16 elever tillfrågades, men en elev avstod att delta. Med det begränsade deltagarantalet i studien kan resultatet inte statistiskt säkerställas eller generaliseras, utan möjligen kan tendenser utläsas. Av de 15 eleverna hade sju svenska som andraspråk. Om eleven hade svenska som modersmål eller svenska som andraspråk noterades, för att kunna diskutera kring hur metoden fungerar för de båda elevgrupperna och hur de uppfattade arbetet med Rydaholmsmetoden. Detta var dock inte huvudfokus i studien.

#### **4.2.2 Intervention**

För att hinna genomföra studien inom angiven tidsram begränsades interventionen till fem veckor. En möjlighet att fortsätta interventionen under längre tid hade kunnat påverka resultatet i någon riktning.

Rydaholmsmetodens koncept användes med en-till-en-undervisning två gånger i veckan à 20 minuter. Den effektiva träningen varade under ca 12-14 minuter varje gång. Resultat vad gäller ordavkodning mättes före, mitt i och efter interventionen. Efter interventionen gjordes också det stavningstest som använts som urvalstest (DLS). Stavningstestet användes som eftertest för att få mer data, men var inte fokus i studien, enbart en extra variabel. Delar av eftertest, Läskedjor och stavningstest gjordes i grupp av tidsbesparande skäl.

Under den tid som förflöt mellan testtillfälle för urval och förtestning till testning efter interventionen pågick annan undervisning som kan ha påverkat resultatet. Andra sådana faktorer kan t.ex. vara förväntningars betydelse (Jenner, 2004). Även inlärningseffekt av testförfarandet kan ha betydelse för testresultatet, eftersom tidsperioden mellan testningarna var kort (Jacobson, 2006).

#### **4.2.3 Samtal**

För att förstå hur elever uppfattar arbetet med metoden genomfördes semistrukturerade intervjuer med eleverna efter avslutad intervention. Ett samtalsunderlag användes vid samtalen (bilaga 1), där eleverna fick skatta sig själva enligt en sexgradig skala. Eleverna fick även motivera sina svar i samtalet som följde. Skalan valdes för att tydliggöra frågorna för eleverna och för att minska risken att styra svaren, men också för att lättare kunna sammanställa och se resultat. Samtalen spelades in.

Vid samtal av det här slaget finns det risk att man ställer ledande frågor (Dimenäs, 2008). Det kan också finnas en svårighet att undvika att intervjuaren förlorar sitt kritiska tänkande och perspektiv på den kunskap som skapas i intervjusituationen (Kvale, 1997). Även den förförståelse i form av åsikter och uppfattningar vi har på förhand om det som ska studeras kan påverka resultatet (Dahlén, 2004).

#### **4.2.4 Bortfall av övningstillfällen**

Studien utfördes under senare delen av vårterminen, då skolvardagen i allmänhet avbryts av fler lov dagar och aktiviteter än vanligt. Detta har i vissa fall inneburit färre arbetspass i studiens interventioner och kan ha medfört att eleven inte ökade testresultaten i samma utsträckning som de skulle gjort med fler övningstillfällen. Bortfallen kan även ha påverkat elevens uppfattning av arbetet.

#### **4.2.5 Tester**

Skolan som studien utfördes på använder sig av ”DLS - för skolår 7-9 och år 1 i gymnasiet - i läsförståelse och stavning” (Järpsten, 2002). Syftet med testerna är att ge en uppfattning om elevernas förmåga att läsa och förstå olika typer av texter samt att få en uppfattning om elevernas stavningsförmåga vid stavning av vanliga ord (Järpsten, 2002). Eftersom eleverna skulle testas ytterligare både före, under och efter interventionen begränsades av etiska skäl testandet för urval av elever och resultat på tester som redan var gjorda på skolan användes. Andra tester kunde varit mer lämpliga att använda i studien, men den etiska aspekten var avgörande.

I Rydaholmsmetoden ingår H4-H5 test, ett ordavkodningstest som mäter hur många ord eleven läser korrekt på en minut. Genom att omväxlande använda H4 och H5 undviks vissa inlärnings- och minneseffekt av testet (Lindahl). En viss procedurinlärning vid testningen kan förekomma.

För att kunna se en eventuell förbättring av elevens ordavkodningsförmåga använde vi oss av Läskedjor (Jacobson, 2006). Läskedjor innehåller teckenkedjor, ordkedjor och meningskedjor. Syftet med testerna är att kunna bedöma elevernas lästekniska förmåga. Testet kan användas för att få en klassöversikt av elevernas ordavkodningsförmåga och även för att bedöma hur långt en enskild elev har kommit i sin ordavkodningsutveckling. Minneseffekterna av innehållet bedöms vara låg, men om tidsperioderna mellan testningarna blir för tät, kan eleven komma ihåg förfaringsättet och tack vare det snabbare komma igång med att lösa uppgifterna (Jacobson, 2006).

Teckenkedjorna i Läskedjetestet visar elevernas visuo-motoriska snabbhet. Ordkedjorna syftar till få en bild av individens förmåga att avkoda enskilda



ord och där kravet på elevens läsförståelse är låg. Den sista deltesten i läskedjorna är meningskedjor. De ska ge en bild av individens semantiska och syntaktiska förmåga. Dessa förmågor är involverade när individen läser en text (Jacobson, 2006).

### **4.3 Databearbetning och analys**

Vid sammanställning av resultaten av interventionsstudien användes en kvantitativ metod, där de resultat eleverna har på förtesten i ordavkodning, läshastighet och stavning jämfördes med resultat mitt i och efter interventionen. Svaren sammanställdes med hjälp av kodning, dvs. de kategoriserades (Bryman, 2006). Resultaten redovisades med hjälp av grafer, samt en tabellöversikt. Vid analys av de olika testresultaten fanns enligt anvisningar möjlighet att studera både staninevärde och råpoäng. Eftersom studien var begränsad i tid och antal elever, kunde förändring i det här fallet enklast studeras genom att titta på råpoäng. Testresultaten visade ingen signifikant skillnad mellan elever med svenska som modersmål och elever med svenska som andraspråk, förutom vad gäller teckenkedjor där man såg en viss skillnad. Ingen skillnad mellan elever med svenska som modersmål och svenska som andraspråk gjordes därför i resultatredovisningen.

Resultaten från interventionsstudien fungerade även som utgångspunkt för kvalitativa samtal för att förstå hur arbete med metoden fungerar för elever och för en kvalitativ analys av detta resultat (Bryman 2006). Samtalen spelades in, avlyssnades och svaren transkriberades. Resultatet av elevernas självskattning redovisades genom stapeldiagram. Motiveringarna kategoriserades genom att liknande svar sammanfördes i resultatdelen och diskuterades var för sig. Testresultaten i interventionsstudien jämfördes även med resultaten i samtalen.

### **4.4 Etiska överväganden**

Inför studien gjordes överväganden i enlighet med följande forskningsetiska principer; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2009). Deltagarna i interventionsstudien och samtalen och deras vårdnadshavare tillfrågades om de ville medverka och gav sitt samtycke. Dels skedde detta genom personlig kontakt med eleverna, telefonsamtal med föräldrarna och dels genom att ett brev skickades hem per post som skulle besvaras och skrivas under (bilaga 2). De medverkande upplystes om att deltagande i studien var frivilligt, hur studien skulle gå till och att de kunde avbryta studien närhelst de så önskade. Verksamhetschef på den aktuella högstadieskolan gav också sitt godkännande till att studien utfördes i verksamheten.

De medverkande fick information om hur resultatet skulle bearbetas och publiceras. Samtal och intervju avidentifierades och elevernas identitet och

deras resultat kodades. Data har bearbetats i lösenordsskyddad dator och är endast tillgänglig för projektledarna. Tester förvaras i låst skåp på aktuell skola. Vid förfrågan har vårdnadshavare rätt att ta del av sitt eget barns resultat.

Alla svar som innehåller namn på skola, personal eller elever och föräldrar har avidentifierats i alla dokument och kommer att behandlas konfidentiellt. Uppgifterna som framkom under studien ska inte heller utlånas eller användas i andra syften än i den aktuella uppgiften. De lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda personer inte kan identifieras av utomstående (Vetenskapsrådet, 2009). I studien har vi även ett ansvar för ”svaga parter”, där en elev i läs- och skrivsvårigheter kan ses som representant för denna grupp i förhållande till forskaren som representant för ett system som har rätt att definiera kännetecknen för gruppen och hur den påverkas av omständigheter runt omkring (Eliasson, 1995).

Utifrån ovanstående etiska överväganden har också en etisk bedömning av studien gjorts av Etikkommittén Sydost.

## 5. Resultat

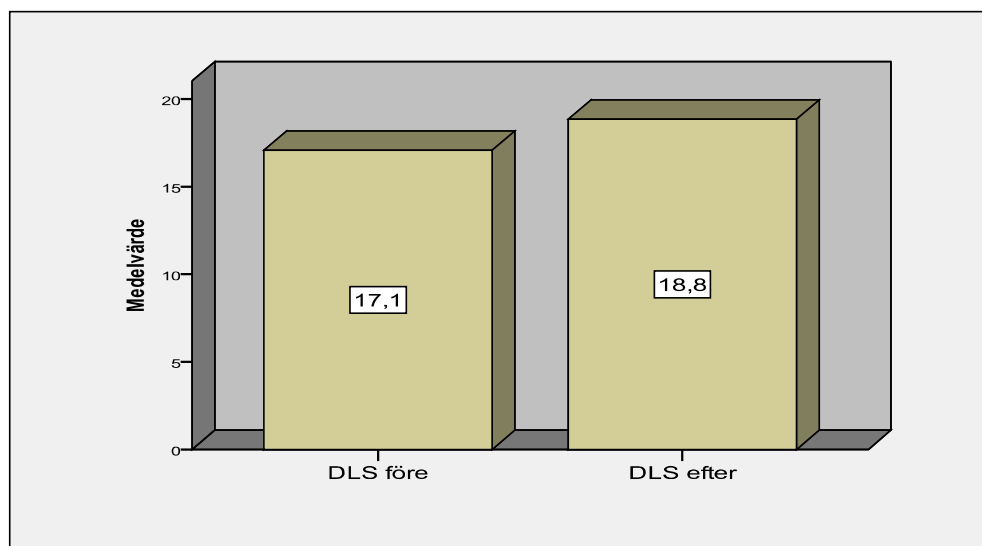
I resultat och diskussion står våra forskningsfrågor i fokus. Den första forskningsfrågan söker dels svar i de kvantitativa resultaten från testresultaten, men även i den kvalitativa delen där samtal ingår. De kvalitativa resultaten i undersökningen svarar i större utsträckning på den andra forskningsfrågan, hur arbetet uppfattas av eleverna.

### 5.1 Intervention

Testresultaten på de olika testen redovisas först var för sig och sedan jämförs eventuella samband mellan elevers resultat på de olika testen. Därefter följer en översikt av testresultaten i tabellform.

#### 5.1.1 Testresultat

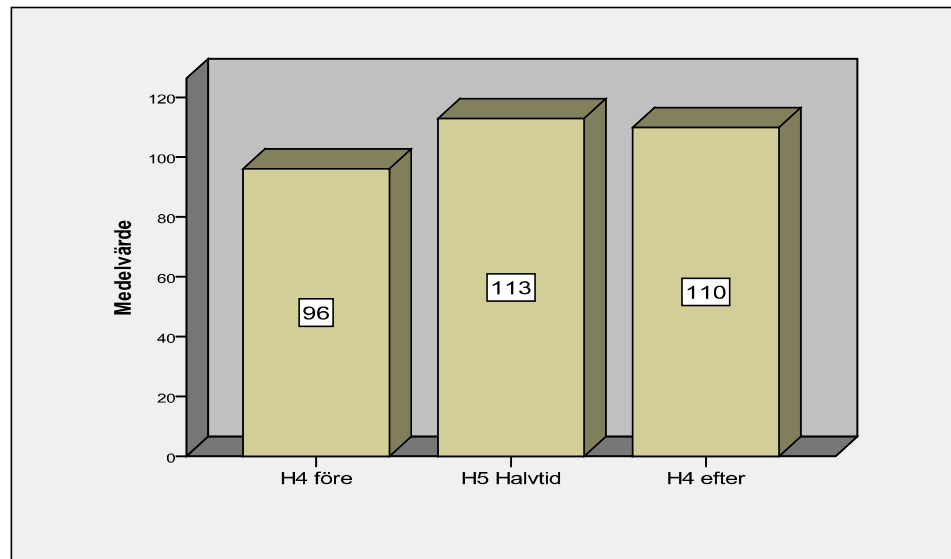
#### 5.1.2 DLS



Figur 5.1. DLS genomsnittlig råpoäng före och efter intervention.

Genomsnittligt har gruppen ökat med nästan två fler rättstavade ord, men två elevers resultat var lägre vid eftertest. Tre elever har samma resultat och 10 elevers resultat har förbättrats.

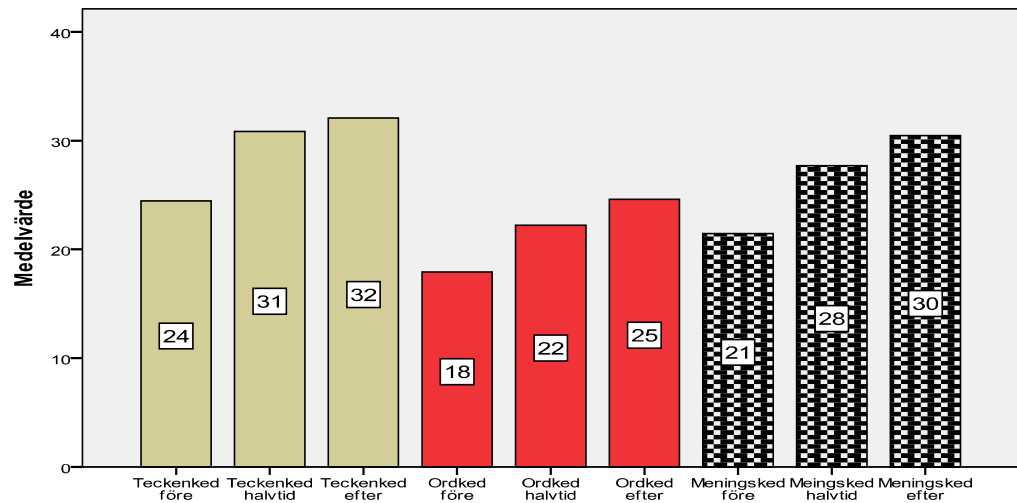
### 5.1.3 H4/H5



Figur 5.2. H4/H5 genomsnittligt lästa ord per minut före, mitt i och efter intervention.

Alla elever i studien ökade från testning före till mitt i interventionen. Från före till efter interventionen har alla elever utom två ökat antal ord lästa per minut.

### 5.1.4 Läskedjor



Figur 5.3. Tecken-, ord- och meningskedjor. Genomsnittlig råpoäng före, mitt i och efter intervention.

Alla elever i studien har ökat resultaten i teckenkedjor från före till efter intervention. Vad gäller ordkedjor har alla elever ökat från för- till eftertest och tre elever har minskat från mitt- till eftertest. Vad gäller resultatet för meningskedjor har 13 elever ökat och två har minskat. Dessa två elever hade bättre resultat på mellan- än eftertest.

### 5.1.5. Översikt av testresultat

Eleverna är numrerade från 1-15 till vänster. Testresultat före, mitt i och efter intervention, samt ökning eller minskning i råpoäng.

	<b>H4/H5</b>				<b>Teckenkedjor</b>				<b>Ordkedjor</b>				<b>Meningskedjor</b>			
	För	Mitt	Efter	Ökn.	För	Mitt	Efter	Ökn.	För	Mitt	Efter	Ökn.	För	Mitt	Efter	Ökn.
<b>1</b>	83	75	99	<b>16</b>	23	31	33	<b>10</b>	20	27	22	<b>2</b>	18	25	29	<b>11</b>
<b>2</b>	105	126	115	<b>10</b>	25	32	33	<b>8</b>	15	20	22	<b>7</b>	21	34	26	<b>5</b>
<b>3</b>	92	102	100	<b>8</b>	27	29	33	<b>6</b>	21	26	30	<b>9</b>	26	32	37	<b>11</b>
<b>4</b>	120	136	125	<b>5</b>	23	27	33	<b>10</b>	21	22	27	<b>6</b>	28	40	43	<b>5</b>
<b>5</b>	109	143	136	<b>27</b>	27	28	30	<b>3</b>	20	24	26	<b>6</b>	23	32	40	<b>7</b>
<b>6</b>	114	150	113	<b>-1</b>	23	36	31	<b>8</b>	18	20	26	<b>8</b>	19	26	32	<b>3</b>
<b>7</b>	77	81	80	<b>3</b>	33	42	43	<b>10</b>	20	26	23	<b>3</b>	24	33	33	<b>9</b>
<b>8</b>	109	112	102	<b>-7</b>	25	33	30	<b>5</b>	21	25	23	<b>2</b>	44	39	33	<b>-11</b>
<b>9</b>	98	114	110	<b>2</b>	22	27	27	<b>5</b>	17	19	20	<b>3</b>	28	28	33	<b>5</b>
<b>10</b>	107	111	126	<b>19</b>	24	32	34	<b>10</b>	22	24	27	<b>5</b>	20	32	33	<b>13</b>
<b>11</b>	95	97	104	<b>9</b>	23	31	36	<b>13</b>	19	26	29	<b>10</b>	28	32	38	<b>10</b>
<b>12</b>	74	103	96	<b>22</b>	22	27	28	<b>6</b>	8	14	18	<b>10</b>	15	18	14	<b>-1</b>
<b>13</b>	108	113	110	<b>2</b>	23	28	25	<b>2</b>	19	25	28	<b>9</b>	14	12	20	<b>6</b>
<b>14</b>	81	113	116	<b>35</b>	22	33	34	<b>12</b>	15	20	26	<b>11</b>	19	20	25	<b>6</b>
<b>15</b>	81	101	103	<b>22</b>	24	29	33	<b>11</b>	17	22	25	<b>8</b>	24	28	31	<b>7</b>

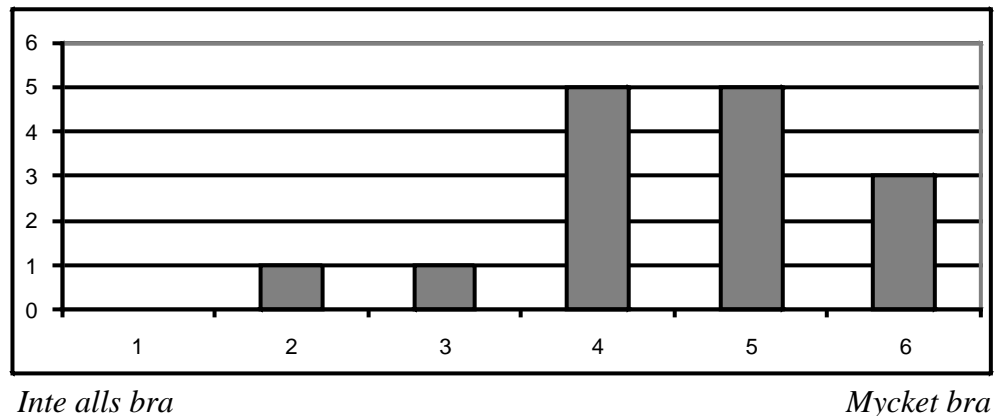
Figur 5.7. Testresultat i tabellform.

### 5.1.6. Jämförelse mellan olika testresultat

Merparten av eleverna har minskat resultaten från mitttest till eftertest. Vid halvtid gjordes H5, som innehåller andra ord än H4. Möjligen är orden i H5 lättare att läsa än H4, vilket då kan ge bättre resultat vid halvtid jämfört med sluttestet i H4. De två elever som minskat i H4/H5 har ökat i läskedjetesterna. Vad gäller ordkedjor har alla elever ökat från för- till eftertest, däremot har tre minskat från mitt- till eftertest. I övrigt kan man inte se något mönster emellan olika testresultat.

## 5.2 Samtal

Resultatet av samtalen är redovisade med hjälp av de frågor och självskattningsskalor som fanns på samtalsunderlaget som användes.

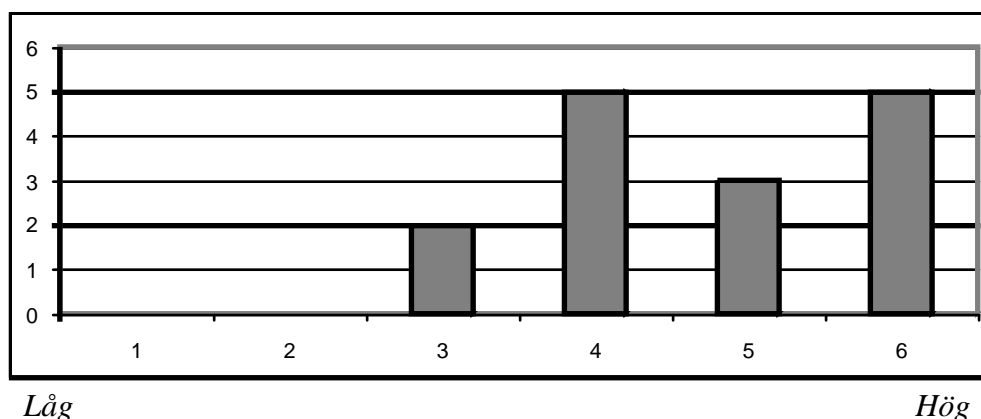


Figur 5.4. Hur upplever du att det har varit att arbeta med Rydaholmsmetoden?

Merparten av eleverna är positivt inställda till arbetet med metoden. Enligt figuren har två elever inte upplevt metoden positivt. Merparten av eleverna är positivt inställda till arbetet med metoden. 13 elever har valt siffran fyra eller högre. Fyra elever har upplevt att det inte är bra att gå ifrån den ordinarie undervisningen. En av dessa förklarade att den negativa inställningen till arbetet med metoden innebar att han/hon fick gå ifrån lektionen. De elever som valt siffran fyra och uppåt har svarat att det har varit bra och roligt men inte som man tänkt sig. Flera upplever att det är bra att läsa enstaka ord utan sammanhang. Arbetet har i vissa fall upplevts arbetsamt. En elev uttrycker: ”Det är bra men lite jobbigt, man får ont i huvudet av alla bokstäver.” och en annan säger: ”Och sedan blir huvudet helt rensat efter man har gjort detta, man blir ganska trött.”

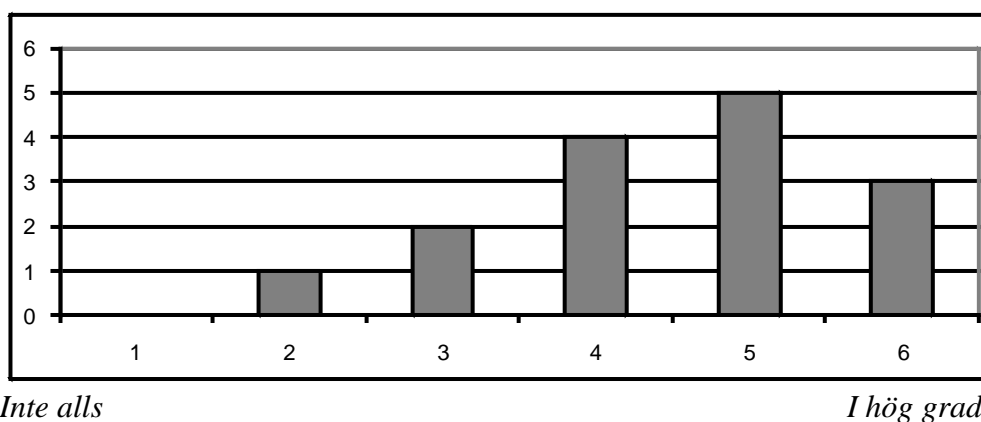
*Vad tycker du om metoden jämfört med annan lästräning?*

Flera elever beskrev tidigare läsning och sa att de läst många böcker, läst mycket och fokuserat på förståelse och ”att läsa mellan raderna”, dvs. inferensläsning. De tyckte att Rydaholmsmetoden var annorlunda och beskrev den mer som lästräning av upprepade, enstaka ord och övningen sker på tid. Ett flertal av eleverna tyckte att metoden var bättre än metoder de tidigare mött. De menade att den var rolig och lättare för att det inte var så många ord och de tyckte att de lärde sig mer. Någon elev såg ingen skillnad på metoderna som de använt och tyckte tidigare metoder var enklare. Eleven tyckte dock ändå att den här metoden förbättrat läsningen.



Figur 5.5. Hur upplever du din egen insats under arbetet?

Enligt figuren har 13 elever skattat den egna insatsen hög eller ganska hög. Två elever har skattat sin egen insats som ganska låg. De flesta bedömde således sin insats som hög. Någon elev kopplar ihop sin insats med en framtida möjlighet att få bättre betyg. Några elever uttryckte att arbetet var jobbigt när man var trött eller inte mådde bra och att det är jobbigt att läsa snabbt.



Figur 5.6. Har du upplevt att din läsning har påverkats efter arbetet med Rydaholmsmetoden?

Enligt figur 5.6 har 12 elever upplevt att läsningen påverkats från siffrorna fyra och uppåt efter arbetet med Rydaholmsmetoden. Tre elever upplever att läsningen påverkats i mindre grad.

Alla elever har i olika grad upplevt att läsningen har påverkats och blivit lättare och att läshastigheten har ökat. Några säger att de förstår mer när de läser, medan en elev inte kunde förklara på vilket sätt läsningen påverkats. Två elever tyckte att uttalet påverkats. Tre elever nämnde att läxläsningen i

SO och NO går lättare. Även enklare tystläsning nämndes. En elev med svenska som andraspråk säger: ”Jag läser snabbare och förstår det jag läser. Det spelar upp det som en film framför mig när jag läser, t. ex en bok. Det blandas inte ihop så som det gjorde förr hela tiden. Typ om jag läste en mening, så blandades det ihop och så kom jag bara hit. Jag förstår det jag läser bättre och så.”. En annan elev förklarar: ”Det har blivit ganska mycket bättre. Jag läser mycket fortare och jag kan ta det lugnare när jag vill det liksom, jag kan kontrollera det liksom.”

### **5.3 Jämförelse mellan testresultat av intervention och samtal**

De svar elever har gett i samtalen har jämförts med de resultat de hade på de olika testen i interventionen. På frågan om hur man upplevt arbetet med Rydaholmsmetoden var den elev minst positiv som ökat mest på H4/H5. Eleven ökade även på övriga test.

De elever som skattat sin egen insats hög i samtalen har i olika grad ökat testresultaten. En elev har upplevt sin insats lägre, men har ökat testresultaten i interventionen.

Av de elever som upplever att läsningen påverkats i hög grad av arbete med Rydaholmsmetoden har två elever ökat från för- till eftertest i läskedjor, men inte i H4/H5. Dessa elever har ändå upplevt arbetet med Rydaholmsmetoden positivt. De elever som upplever att läsningen i lägre grad har påverkats av arbete med Rydaholmsmetoden har dock ökat testresultaten i alla deltest.

## **6. Diskussion**

### **Konklusion:**

- De flesta elever ökade testresultaten vad gäller avkodning
- Vid samtalen framkom en övervägande positiv inställning till metoden
- En-till-en-undervisning utanför ordinarie undervisning har i vissa fall upplevts exkluderande

### **Rydaholmsmetoden**

I Rydaholmsmetoden läggs stor vikt vid upprepning och drill, vilket är framträdande i ett behavioristiskt perspektiv. Pedagogens roll betonas av Ehri (2005), men också i metoden. Även det konstruktivistiska perspektivet framträder i Rydaholmsmetoden, eftersom lärandet sätts igång av pedagogen och sker genom aktiv bearbetning inom individen och i samspel med tidigare schema. I Rydaholmsmetoden beskrivs dock att man enbart kan lära sig det man redan kan (Pettersson, 2011), medan undervisning enligt Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen snarare bör ligga precis över individens mognad (Stensmo, 2007).



Det konstruktivistiska perspektivet lyfter fram lärande som sker inom individen, men där eleven behöver vägledning av pedagog. Eftersom pedagogens roll är viktig i metoden kan hänsyn behöva tas till Pygmalioneffekten (Jenner, 2004), som förklarar sambandet mellan positiva förväntningar och goda resultat. Pygmalioneffekten kan ha haft betydelse för det positiva resultatet av intervention och samtal i vår studie, men även för liknande resultat vid en tidigare utvärderingsstudie av Rydaholmsmetoden (Jansson, 2005). Även Hawthorneffekten, som beskriver att elevers resultat kan förbättras i en undersökning eftersom de då får extra uppmärksamhet, kan nämnas som en förklaring till positiva resultat i studien. Dalby (2002) vill utöka "The simple View of reading" med faktorn motivation. Rydaholmsmetoden är enkel i sig och ställer inga kognitiva krav på elevens läsning (Pettersson, 2011). För att uppleva sig motiverad behöver en elev känna att målet är möjligt att uppnå och ligga innanför synranden. Målet måste också vara eftersträvansvärt. Kan eleven ha bedömt detta som möjligt tack vare metodens enkla upplägg?

Verksamheten i skolan kan beskrivas ur både ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv. Vid ett relationellt perspektiv ses eleven i mötet med skolan och dess pedagogik (Persson, 2006). Det är därför viktigt att vi hittar eleven där han eller hon befinner sig för att skolan ska upplevas meningsfull. Rydaholmsmetoden som en specialpedagogisk insats kan ses ur båda perspektiven. Stödet ges utanför klassrummet i en-till-en-undervisning och riktas mot en svårighet som man har sett att eleven har och kan i detta avseende ses ur ett kategoriskt perspektiv. Båda perspektiven samverkar dock, eftersom man i ett kategoriskt perspektiv tränar en svårighet. Detta görs ur ett relationellt perspektiv för att eleven ska känna delaktighet och meningsfullhet i den ordinarie undervisningen. Meningsfullhet är också en del i begreppet inkludering i motsats till exkludering (Haug et al., 2006). Resultaten i studien visar att elever har känt sig exkluderade när de har gått ifrån ordinarie undervisning för att arbeta med Rydaholmsmetoden. Som exempel kan nämnas att den elev som hade ökat testresultatet mest i studien vad gäller H4/H5, ändå var den elev som var minst positiv till arbetet med metoden. En förklaring till den negativa inställningen skulle kunna vara känslan av exkludering. För att man ska kunna tala om inkludering i ett längre perspektiv kan arbete med ordavkodning vara en del i att uppnå läsförståelse och därför vara nödvändigt. För att eleven inte ska uppleva sig exkluderad kan det dock vara viktigt att i samråd med denne hitta flexibla lösningar i strävan efter ett relationellt perspektiv. Vikten av det relationella perspektivet skulle även kunna förklara den positiva inställningen till metoden hos de elever som inte ökat testresultatet i H4/H5. Kan det faktum att man som elev blir sedd i en en-till-ensituation ha betydelse i sammanhanget?

### **Stadier i läsutvecklingen**

Var eleverna befinner sig i sin läsutveckling och hur vi kan hjälpa dem vidare kan tolkas med hjälp av teorier om stadier i läsutvecklingen (Ehri 2005; Lundberg, 1999). För att lästräning enligt Rydaholmsmetoden ska fungera behöver eleven enligt Lundberg & Høiens (1988) modell minst ha kommit till alfabetisk – fonemisk läsning. Målet för en elev på högstadiet bör vara att uppnå ortografisk – morfemisk läsning för att kunna läsa med förståelse. Med Ehris (2005) indelning av utvecklingen av helordsläsning behöver minst "partical alphabetic" ha uppnåtts innan träningen startas och det slutliga målet bör vara "consolidated alphabetic". Eleverna i studien har i olika grad kommit till det slutliga stadiet, men de behöver genom lästräning befästa stavelser, morfem och frekventa ord för att kunna lägga vikt vid förståelse. Ehris (2005) teori kan ge information om vad eleven behöver för instruktioner och feedback och bidrar med medvetenhet om att läsutvecklingen är individuell. Ger Rydaholmsmetoden möjlighet att individuellt möta eleven, så till vida att eleven själv och elevens framsteg delvis styr hur arbetet utvecklas? I metoden följs ett givet mönster där dessa faktorer spelar en underordnad roll.

### **Modeller och avkodningsstrategier**

Rydaholmsmetoden kan sorteras under bottom-up-modeller, där eleven tar fasta på ordets inre ledtrådar (Taube, 2007). Under de år vi varit verksamma i skolan upplever vi att fokus till största delen lagts på top-down-modeller i läsundervisningen. Eftersom undersökningar på internationell (PIRLS & PISA, 2009) och nationell nivå (Skolverkets analysverktyg SALSA, 2010) visar att läsförmågan har sjunkit under dessa år så skulle det kunna vara så att vi behöver fokusera mer på de interaktiva modellerna för att nå framgång.

Rydaholmsmetoden bygger enbart på enstaka ord, så de semantiska och kontextbaserade processorerna spelar antagligen en underordnad roll i metoden. Däremot skulle igenkännande av ord kunna bero på att vissa element aktiveras och andra inte (Adams, 1990). I Rydaholmsmetoden finns listor med ord som byggs ut med liknande ändelser. I dessa fall kan man enligt analogimodellen överföra denna kunskap från ord till ord. Metoden består av både nonsensord, vanliga ord och mer ovanliga ord (Pettersson, 2010). Nonsensorden förutsätter att eleven kan använda den fonologiska strategin, men vid de vanliga orden använder eleven den ortografiska strategin (Coltheart, Patterson, Marshall, 1980; Høien & Lundberg, 1999 et al.). Metoden tränar mot bakgrund av detta båda vägarna i två-vägsmodellen. Resultaten i studien visar att elevernas ordavkodningshastighet har ökat, vilket skulle kunna tyda på att de i större utsträckning använder den ortografiska strategin som i "The Dual Route" (Coltheart, 1978; LaBerge & Samuels, 1974 et al.) beskrivs som en snabbare väg. Hur inlärningseffekten av testet påverkat resultatet vet vi däremot inte.

Studien visar att elevernas avkodning i H4/H5 och även i ordkedjetesten i de flesta fall har ökat. Resultatet av samtalet i vår studie visar att några av dessa elever upplever att de har bättre förståelse när de läser efter avslutad intervention med ordavkodningsträning. Ordavkodningen är enligt "The simple View of reading" (Gough & Tunmer, 1986) en ofrånkomlig del av läsningen och hänger samman med förståelsen. Någon elev uttrycker att man tidigare tränat förståelsestrategier. Det är viktigt att göra skillnad på färdighet och förståelse och först när grunden är lagd ökar betydelsen av förståelseprocesser (Perfetti, 1985; Vellutino, 1979). I samtalen framkommer upplevelsen av att kunna kontrollera sin läsning och även upplevelsen av bättre förståelse. Detta skulle i sin tur kunna tyda på att elevens förmåga att övervaka läsningen har ökat (Høien & Lundberg, 1999).

### **Intensiv lästräning som intervention**

Eleverna i studien har läs- och skrivsvårigheter i varierande grad. Orsakerna till detta kan vara många, t.ex. att de inte haft förutsättningar i form av bokstavskunskap, förmåga till fonologisk processing och benämning (Frost 2005) och fonologisk medvetenhet (Lundberg, Frost & Petersen 1988; Torgesen 1992; Olofsson & Niedersø, 1997). En annan möjlig orsak kan vara bristande lästräning (Jacobson, 2006), vilket även ges uttryck för i samtalet. För högstadieeleverna i studien hade möjligen Matteuseffekten kunnat undvikas med tidig intensiv lästräning (Stanovich, 1986). Studier har visat att det vid tre års ålder går att förutsäga läsförmågan 13 år senare (Frost, 2005; Olofsson & Niedersø, 1997) så med detta resonemang borde det inte vara någon överraskning att eleverna inte har tillräcklig läsförmåga på högstadiet. En förklaring till att vissa elever ändå kommer så långt som till högstadiet innan deras svårigheter blir tydliga skulle kunna vara att textmängden och abstraktionsnivån ökar med stigande ålder. I förlängningen bör man som pedagog ändå fundera över är vad som hänt eleverna på vägen i form av förlorad självkänsla, motivation (Jacobson, 2006) och missade ämneskunskaper. Interventioner bör enligt vissa forskare (Ehri et al., 2001; Elbro & Petersen, 2004) sättas in tidigt, bestå av en-till-en-undervisning eller i små grupper, samt under en begränsad tid. Frågan borde då vara hur vi organisatoriskt ska göra effektiva metoder tillgängliga för de barn och elever som behöver dessa insatser utan att de upplever exkludering. Torgesen (2005) menar att det finns bevis på effektiviteten av intensiva och explicita interventioner även för de barn som har misslyckats med den tidiga läsinläringen och att det finns möjlighet komma tillrätta med problemen senare. Samuelsson (2009) beskriver även vikten av att framförallt med äldre elever anpassa åtgärder noggrant och individuellt, eftersom de kan ha befast lässtrategier på ett icke effektivt sätt. Något annat som Torgesen (2005) nämner som en viktig aspekt i sammanhanget är hur vi ger organisatoriska möjligheter för elever att få del av intensiv lästräning. Att få tillgång till

denna undervisning kan ändå vara svårt. En anledning till detta kan vara skolans prioriteringar i en vardag med stora klasser och där olika behov ställs mot varandra. I ett kortsiktigt perspektiv är en-till-en-undervisning dyr och resurskrävande, men kan på längre sikt ge både personliga och ekonomiska vinster.

### **Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi**

Två av eleverna i studien ökade inte testresultaten. En av dessa hade flera bortfall av övningstillfällen i interventionen, vilket skulle kunna vara en förklaring. En annan anledning skulle kunna vara dyslexi, där kärnproblemet är de fonologiska svårigheterna, som medför att eleven bland annat kan ha problem att läsa nonsensord (Høien & Lundberg, 1999). I Rydaholmsmetoden betonar man vikten av positiva avslut av arbetspassen genom läsning av tvåbokstavskombinationer och enbokstavslistor. För elever i dyslektiska svårigheter kan man ifrågasätta om läsning av dessa nonsensord ger de positiva avslut som eftersträvas. För elever med dyslektiska svårigheter är kompensation med alternativa verktyg och fonologisk träning viktig (Høien & Lundberg, 1999; Jacobson 2006; Samuelsson 2006). En annan möjlig orsak till utebliven ökning skulle kunna vara att en elev i dyslektiska svårigheter behöver mer tid för träning än vad som var möjligt att åstadkomma i studien.

### **Svenska som andraspråk**

Flera elever i studien har ett annat modersmål än svenska. Resultaten visar ingen signifikant skillnad mellan elever med svenska som modersmål och svenska som andraspråk, förutom vad gäller teckenkedjor som visar större ökning för elever med svenska som andraspråk. Teckenkedjorna har dock inte med ordavkodningsförmåga att göra. Hur övriga förutsättningar för god läsutveckling hos svenska som andraspråkseleverna i studien ser ut vet vi inte exakt, men någon av dem ger uttryck för att träningen i avkodning har gett bättre möjligheter till förståelse. Vad gäller andraspråkseleverna är en utveckling av utbyggnaden i språket av vikt för en förbättrad läsförståelse och möjligheten att ta till sig undervisning i skolans ämnen (Hyltenstam & Viberg, 1993). Förespråkarna för de interaktiva läsmodellerna menar också att elever både måste ha god språkförmåga och god avkodningsförmåga för att bli goda läsare (Perfetti, 1985; Stanovich, 2000; Taube, 2007). Även Høien & Lundbergs (1999) ordavkodningsmodell visar hur kunskaper om ord finns lagrade i lexikon och får betydelse vid läsning. Med en intervention av det slag som i studien kan möjligen delar av det hinder som en bristande ordavkodning innebär ha undanröjts, men kunskap om ord och en utbyggnad av språket får betydelse för fortsatt läsutveckling och förståelse.

## **7. Begränsningar i studien och förslag till fortsatt forskning**

Tid till förfogande för studien innebar att vi fick begränsa interventionsstudien till fem veckor. Det hade varit spännande att fortsätta arbetet under en längre tid och se om testresultaten hade förändrats. Det hade också varit intressant att ha en större urvalsgrupp. I en fortsatt studie av detta slag hade det även varit viktigt att ytterligare uppmärksamma eventuella skillnader mellan elever med svenska som modersmål och svenska som andraspråk. Fortsättningsvis skulle även kopplingen mellan arbete med metoden och eventuellt ökad läsförståelse vara intressant att undersöka.

I studien använde vi DLS stavningstest och fick därmed en extra variabel. Rydaholmsmetoden syftar primärt till att träna ordavkodningen men den uppvisade ökningen med nästan två fler rättstavade ord efter träningen skulle kunna tyda på en annan positiv effekt av metoden. Det hade varit intressant att studera om eleverna hade blivit fonologiskt säkrare, genom att även testa läsning av nonsensord före och efter interventionen.

## Referenser

Adams, Marilyn (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Af Trampe, Peter & Andersson, Bodil (2005). *Vetenskap, beprövad erfarenhet och humbug*. Tillgänglig på internet: [www.dyslexiforeningen.se](http://www.dyslexiforeningen.se)

Bibeln. *Bibelkommissionens översättning* (1999). Örebro: Bokförlaget Libris.

Bjar, Louise (red.) (2006). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

Bryman, Alan (2006). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Bøyesen, Liv (2006). *Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter*. I: Bjar, Louise (red.) (2006). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

Catts, Hugh William & Kamhi, Alan G. (2005). *Language and Reading Disabilities*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Coltheart, Max (1978). *A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud*. By Coltheart, Max; Rastle, Kathleen; Perry, Conrad; Langdon, Robyn; Ziegler, Johannes. *Psychological Review*, Vol. 108(1), Jan 2001, 204-256.

Coltheart, Max, Patterson, Karalyn & Marschall, J. (1980). *Deep Dyslexia*. London: Routledge & Kegan Paul.

Dahlén, Monica (2004). *Intervjun som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Dalby, Mogens A., Elbro, Carsten, Jansen, Mogens & Krogh, Tove (1992). *Bogen om læsning – om læsehandicappede og læsehandicap III*. Munksgaard: Danmarks pædagogiske institut.

Dimenäs, Jörgen (2008). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.

Druid-Glentow, Birgit (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur & Kultur.

Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.

Elbro, Carsten & Petersen, Dorothe K. (2004). *Long term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia*. *Journal of Educational Psychology*, 96, 660-670.

Ehri, Linnea C., Nunes, Simone R., Willows, Dale M., Valeska Schuster, Barbara, Yaghoub-Zadeh, Zoreh & Schanahan, Timothy (2001). *Phonemic awareness instruction helps children to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis*. *Reading and Research Quarterly*, 36, 250-287.

Ehri, Linnea C. (2005). *Development of Sight Word Reading: Phases and findings*. I: Kompendium, LOS 1. Växjö: Institutionen för pedagogik, psykologi, idrottsvetenskap- PPI.

Eliasson, Rosmarie (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur

Elwér, Åsa (2009). *Specifika läsförståelseproblem. I: Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*, 162-182.

Frost, Ram (2005). *Orthographic Systems and Skilled Word Recognition Processes in Reading*. In: Charles Hulme & Margaret Snowling (Eds). *The Science of Reading*. Chichester: John Wiley & Son, Ltd.

Goswami, Usha (1991). *Learning about spelling sequences: the role of onsets and rimes in analogies in reading*. *Child Development* (1991), Vol.62, Issue 5, s. 1110–1123.

Gough, Philip B. & Tunmer, William (1986). *Decoding, reading and reading disability*. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Gustafson, Stefan (2009). *Dyslexi och interventioner*. I: Samuelsson, Stefan (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*, s. 282-294. Stockholm: Natur & Kultur.

Hatcher, Paul, Hulme, Charles, & Ellis, Andy W. (1994). *Ameliorating reading failure by intergrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis*. *Child development*, 65, 41-57.

Haug, Peter, Egelund, Niels & Persson, Bengt (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Hyltenstam, Kenneth & Viberg, Åke (1993). *Progression & regression in language: sociocultural, neuropsychological, & linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1988). *Stages of word recognition in early reading acquisition*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 3, 163-182.

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

Jacobson, Christer, Nordman, Egon, Sandell, Anita & Svensson, Idor. (2006) *LUK's bok om Dyslexi och Läsutveckling*. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik.

Jacobson, Christer (2006). *Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter och dyslexi?* I: Jacobson, Christer, Nordman, Egon, Sandell, Anita & Svensson, Idor. (2006). *LUK's bok om Dyslexi och Läsutveckling*. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik.

Jacobson, Christer (2006). *Modell för åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter*. I: Jacobson, Christer, Nordman, Egon, Sandell, Anita & Svensson Idor (2006). *LUK's bok om Dyslexi och Läsutveckling*. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik.

Jacobson, Christer (2006). *LäsKedjor*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.

Jansson, Jonas (2005). *Rydaholmsprojektet 2004 – 2005. Utvärderingsrapport av ett läsprojekt utfört i samarbete mellan Ljungby kommun, Värnamo kommun och Växjö universitet*. Växjö: Universitetet.

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

Johansson, Maj-Gun (2010). *Datorträning i läsflyt och stavning [Elektronisk resurs] : analys och utvärdering av fixerad och resultatstyrd flash-cardexponering*. Umeå: Umeå University, Department of Psychology. Tillgänglig på Internet: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:283881/>

Järpsten, Birgitta (2002) *DLS – för skolår 7 –9 och år 1 i gymnasiet*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.



- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- LaBerge, David & Samuels, Jay (1974). *Toward a theory of automatic information processing in reading* *Cognitive Psychology*. [Volume 6, Issue 2](#), April 1974, Pages 293-323.
- Lindahl. (Årtal saknas). *H4/H5*.
- Lundberg, Ingvar, Frost, Jörgen & och Petersen, Olaf (1988). *Long time effects of a preschool training program in phonological awareness*. *Reading Research Quarterly*, 28, 263-284.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2007). *God läsutveckling. Kartläggningar och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.
- Meyer, Marianne S, & Felton, Rebecca H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Olofsson, Åke & Nierdersø, Jan (1997). *Samband mellan språklig medvetenhet, fonologisk medvetenhet och läsproblem i skolan*. Socialmedicinsk tidskrift, nr 1, 1997.
- Perfetti, Charles Albert (1985). *Reading ability*. New York: Oxford U.P.
- Persson, Bengt (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Pettersson, Carl-Erik (2006). *Rydaholmsmetoden*. Värnamo: Fyra punkter.
- Pettersson, Carl-Erik (2011). *Rydaholmsmetoden*. Tillgänglig på internet: <http://www.rydaholmsmetoden.se/>
- PIRLS 2006 (2007). *Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Rapport 305, Skolverket.
- PISA 2006 (2007). *15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Rapport 306, Skolverket.

SALSA 2010. *Jämförelsetal om förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Tillgänglig på internet: <http://www.jmftal.artisan.se/>

Samuelsson, Stefan (2006). *Skriftspråklig utveckling och dyslexi*, s.373-400. I: Bjar, Louise (red.). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.  
Samuelsson, Stefan m.fl. (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.

Share, David & Stanovich, Keith E. (1995). *Has the phonological recording model of reading acquisition and reading disability led us astray? I: Issues in Education*, 1, 1-57.

Skolinspektionen (2011). Rapport 2011:8. Tillgänglig på internet: <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/Dyslexi/>

Skolverket (2011). *Greppa språket! Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573>

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Snowling, Margaret J. (2000). *Dyslexia* (2: a utg.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

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

Stanovich, Keith (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. Report: ED478522.

Stensmo, Christer (2007). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.

Stothard, Sue & Hulme, Charles (1992). *Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills*. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 245-256.

Svensson, Henrik & Winner, Anna (2010). *En studie av Rydaholmsmetoden som intervention på gymnasiet – Utfall och pedagogiska konsekvenser*. Malmö: Malmö Högskola.

Svensson, Idor (2006). *Fonologi och fonologisk förmåga över tid*. Jacobson, Christer. (2006). *Modell för åtgärder vid läs- och skrivsvårigheter*. I: Jacobson, Christer, Nordman, Egon, Sandell, Anita & Svensson, Idor. (2006). *LUK's bok om Dyslexi och Läsutveckling*. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik.

Taube, Karin (1988). *Reading acquisition and self-concept*. Umeå : Univ.,Umeå.

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

The International Dyslexia Association (1994). Tillgänglig på internet: <http://www.dyslexiforeningen.se>.

Thurén, Torsten (1996). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber.

Torgesen, Joseph, Morgan, Sharon & Davis, Charlotte (1992). *The effects of two types of phonological awareness training on word reading in kindergarten children*. *Journal of Educational Psychology*, 84, 364-370.

Torgesen, Joseph & Alexander, Ann & Wagner, Richard (2001). *Intensive Remedial Instruction for Children with Severe Reading Disabilities*. I: *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33-58.

Torgesen, Joseph (2005). *Recent Discoveries in Remedial Interventions for Children with Dyslexia*, s. 521-537. In: Hulme, Charles & Snowling, Margaret (Eds). *The Science of Reading*. Chichester: John Wiley & Son, Ltd. Chichester: John Wiley & Son, Ltd.

Tornéus, Margit (2004). *På tal om språk. Språklig medvetenhet hos barn*. Stockholm: Liber.

Vellutino, Frank R. (1979). *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vetenskapsrådet (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på internet: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Witting, Maja (2005). *Wittingmetoden och metodfriheten*. Malmö: Ekelunds/Gleerups utbildning.

Wolff, Ulrika (2005). *Characteristics and varieties of poor readers*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2005.

## Bilaga 1

### Samtal kring Rydaholmsmetoden

I det här samtalet får du svara och skatta dig själv efter vårt arbete med Rydaholmsmetoden. Svaren behandlas anonymt.

---

1. Hur upplever du att det har varit att arbeta med Rydaholmsmetoden?

	1	2	3	4	5	6	
Inte alls bra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mycket bra

Motivera ditt svar.

2. Vad tycker du om metoden jämfört med annan lästräning?

3. Hur upplever du din egen insats under arbetet?

	1	2	3	4	5	6	
Låg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hög

Motivera ditt svar.

4. Har du upplevt att din läsning har påverkats efter arbetet med Rydaholmsmetoden?

	1	2	3	4	5	6	
Inte alls	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I hög grad

Motivera ditt svar.

## Bilaga 2

### Till elever och vårdnadshavare i årskurs 7

Hej!

Vi är två lärare som just nu läser på Speciallärarprogrammet på Linnéuniversitetet i Växjö. Under april och början av maj månad kommer vi att utföra en studie, som ingår i vårt examensarbete. I studien vill vi undersöka om det går att öka elevers läshastighet genom att arbeta med Rydaholmsmetoden.

Rydaholmsmetoden är utvecklad av Carl-Eric Pettersson, som tidigare arbetade på en skola i Rydaholm. Metoden har visat sig ge god effekt på bl.a. läshastigheten hos elever på låg- och mellanstadiet. Vi vill nu undersöka om metoden har effekt på högstadieelevers läsning och i så fall vilken. Arbetet med metoden sker inom ramarna för skoldagen och vi strävar efter att störa den ordinarie undervisningen så lite som möjligt. Vi kommer att träffas och träna cirka 20 minuter vid varje tillfälle, ungefär 3 gånger i veckan. Medverkan i studien förutsätter förstås att eleven kommer på de utsatta tillfällena.

Vi har valt ut totalt 15 elever från årskurs 7 och Ditt barn är en av dem som vi erbjuder att vara med och prova den här metoden. För att kunna se hur elevens läsförmåga utvecklas kommer vi att göra några olika tester före och efter arbetet med metoden.

Ditt barns medverkan i den här studien är frivillig. Elevens identitet och resultaten behandlas konfidentiellt. Det innebär att namn, klass och skola inte kommer att framgå i studien och examensarbetet.

Om Du som vårdnadshavare **inte** vill att Ditt barn ska delta i studien, fyll i talongen nedan och lämna den till klassföreståndaren eller svenskläraren senast fredagen den 1 april 2011.

Vi besvarar gärna dina eventuella frågor. Våra mailadresser är:

[Helen.egerhag@edu.varnamo.se](mailto:Helen.egerhag@edu.varnamo.se)

[Eva-lotta.svard@edu.varnamo.se](mailto:Eva-lotta.svard@edu.varnamo.se)

Handledare för arbetet är docent Christer Jacobson vid Linnéuniversitetet i Växjö,  
[christer.jacobson@lnu.se](mailto:christer.jacobson@lnu.se)

Ett stort Tack för Er medverkan!  
Helén Egerhag och Evalotta Svärd

---

Lämnas till klassföreståndare eller svensklärare senast den 1 april 2011

Nej, vi vill **inte** delta i studien.

---

Vårdnadshavares underskrift

