



**Malmö högskola**

Läraryrket  
Läraryrket

*Skolutveckling och ledarskap*

**Examensarbete**

15 högskolepoäng

# En studie av Rydaholmsmetoden som intervention på gymnasiet –

Utfall och pedagogiska konsekvenser

Intervention with the Rydaholm Method at Upper Secondary School –  
Results and Pedagogical Consequences

Henrik Svensson

Anna Winner

Speciallärarexamen 90 hp  
Svenska  
Slutseminarium 2010-05-27

Examinator: Lotta Anderson

Handledare: Barbro Bruce



# Abstrakt

Svensson, Henrik & Winner, Anna (2010). En studie av Rydaholmsmetoden som intervention på gymnasiet – utfall och pedagogiska konsekvenser

*(Intervention with the Rydaholm Method at Upper Secondary School – Results and Pedagogical Consequences)*. Skolutveckling och ledarskap, Specialpedagogik, Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Syftet med detta examensarbete är att undersöka om man kan förbättra avkodningen och därmed öka läshastigheten hos långsamma läsare på gymnasiet genom intervention med Rydaholmsmetoden. Syftet är också att undersöka dess användbarhet vid olika typer av läs- och skrivsvårigheter. Undersökningsmetoden är kvantitativ. Vi har genomfört en intervention i en experimentgrupp i upp till tolv veckor. Experimentgruppens utveckling har därefter jämförts med utvecklingen i en kontrollgrupp. Resultatet visar att interventionen haft en statistiskt säkerställd inverkan. Antalet elever i intervention är dock för litet för att resultatet ska kunna generaliseras. För analysen av Rydaholmsmetodens användbarhet vid olika typer av läs- och skrivsvårigheter har Gough och Tunmers (1986) formel  $Läsning = Avkodning \times Förståelse$  varit viktig. Analysen visar att olika problembilder kräver olika typer av intervention. Rydaholmsmetoden kan användas med framgång på gymnasieelever med avkodningsproblematik. Metoden kan också användas som en del i ett åtgärds paket tillsammans med andra insatser. I andra fall är fokus på renodlad förståelseträning att föredra. Elever utan djupare språkliga problem men med svag läsförståelse tycks vinna mer på att först och främst öka sitt ordförråd.

Nyckelord: avkodning, läsförståelse, Matteuseffekten, Rydaholmsmetoden, specialpedagogik, The Simple View of Reading

Henrik Svensson  
Anna Winner

Handledare: Barbro Bruce  
Examinator: Lotta Anderson



# Förord

Vi vill rikta ett stort tack till de elever som deltagit i vår studie, och till de lärare som låtit oss inkräkta på dyrbar lektionstid. Tack också till Jacob Bergman på Statistiska institutionen vid Lunds universitet för hjälp med bearbetning och tolkning av studiens statistiska material.

Arbetet med uppsatsen har varit en process där vi båda varit lika delaktiga. Tack till oss för gott samarbete!

# Innehållsförteckning

Abstrakt	3
Förord	5
Innehållsförteckning	6
1 Bakgrund	8
1.1 Inledning	8
1.2 Stödåtgärder på gymnasiet	9
1.3 Begreppsdefinitioner	10
1.4 En beskrivning av Rydaholmsmetoden	11
1.5 Syfte	12
2 Litteraturgenomgång och teoretisk förankring	14
2.1 Avkodningsteorier	14
2.2 Förståelse	15
2.2.1 Några språkliga förutsättningar	15
2.2.2 Förståelseprocesser	17
2.3 När läsningen inte fungerar - avkodning och förståelse	18
2.4 Kritik mot ”The Simple View of Reading”	24
2.5 Träna eller kompensera?	25
3 Metod	28
3.1 Metodologisk ansats	28
3.2 Genomförande	28
3.3 Eleverna - beskrivning av undersökningsgruppen	29
3.4 Statistik	30
3.5 Lindahls högläsningssprov – H4H5	31
3.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	32
3.7 Etiska överväganden	33
4 Resultat	34
4.1 Resultat på gruppnivå	34
4.1.1 Utveckling av avkodningshastigheten för experiment- och kontrollgrupp	34
4.1.2 Utveckling av avkodningshastigheten för experimentgruppen och två kontrollgrupper	35
4.2 Närstudie av experimentgruppen	36
4.2.1 Dyslexi	38
4.2.2 Svenska som andraspråk	39
4.2.3 Koncentrationssvårigheter/ADHD	39
4.2.4 Språkstörning	40
4.2.5 Långsam avkodning av andra skäl	40
4.3 Analys	41
4.3.1 Analys av resultatet på gruppnivå	41
4.3.2 Analys av resultat på subgruppsnivå	42
4.3.2.1 Dyslexi i samband med långsam avkodning	42
4.3.2.2 Svenska som andraspråk	43
4.3.2.3 Koncentrationssvårigheter/ADHD	44
4.3.2.4 Språkstörning	45
4.3.2.5 Långsam avkodning av andra skäl	45
5 Diskussion	48
5.1 Metoddiskussion	48
5.2 Konklusion	49

5.3 Pedagogiska konsekvenser	51
5.4 Förslag till vidare forskning	52
Referenser	54
Bilaga 1	58
Bilaga 2	59
Bilaga 3	60

# 1 Bakgrund

## 1.1 Inledning

Våren 2009 kom vi i kontakt med Ronny Karlsson som arbetar som speciallärare i Markaryd, då han höll en föreläsning på Lunds stadsbibliotek i samband med Svenska dyslexiföreningens årsmöte för södra Sverige. Föreläsningen kretsade kring en metod för att hjälpa elever med läs- och skrivsvårigheter. Det här var vårt första möte med Rydaholmsmetoden. Rydaholmsmetoden är framtagen av Carl-Erik Petterson, även han speciallärare i Småland. Målet med metoden är att automatisera elevens avkodning genom att arbeta med innehållsneutrala språkstrukturer, något som Petterson inspirerats av genom sin kännedom om Wittingmetoden. En annan inspirationskälla är Martin Ingvar, professor i klinisk neurofysiologi och integrativ medicin (Petterson, 2010).

På Rydaholmsmetodens hemsida (Petterson, 2010) kan man läsa följande citat av Ingvar: "Automatiseringen är nyckeln. Genom att träna grundfunktionerna i språket kan man nå automaticitet till en sådan nivå att man hinner med i läsprocessen."

Martin Ingvar är inte den första som påstår att automatiseringen av avkodningen är förutsättningen för att nå läsförståelse. Läsning har tidigare av Gough och Tunmer (1986) beskrivits som:

$$\text{Läsning} = \text{Avkodning} \times \text{Förståelse}$$

Formeln betonar alltså både avkodningens och förståelseprocessernas betydelse för läsningen. Den har också tydliga pedagogiska konsekvenser eftersom den delar upp läsningens förutsättningar i två träningsbara delar (Kirby & Savage, 2008). I vår uppsats är formeln viktig som teoribakgrund men också för analysen av den undersökning vi gjort.

Rydaholmsmetoden har hittills används på grundskolans tidigare år. Eftersom vi båda arbetar som speciallärare på gymnasiet väcktes emellertid tanken att genom en kritisk vetenskaplig undersökning kontrollera metodens effektivitet på gymnasieelever. Ofta då vi möter lässvaga elever tvingas vi i nuläget att acceptera faktum och arbeta kompensatoriskt, till exempel med inläst material, men om vår undersökning visar att metoden fungerar har vi fått ett redskap som gör att vi kan nå åtminstone en del av våra svaga läsare, och vi kan arbeta *både* kompensatoriskt och med aktiv träning av



elevernas läsfärdighet. Samtidigt vet vi att det inom skolans värld finns metoder i omlopp mot läs- och skrivproblematik som professorn i specialpedagogik Mats Myrberg vid Stockholms universitet kallar ”specialpedagogiska helbrägdabudskap”, det vill säga metoder som lovar runt och håller tunt, och inte är vetenskapligt baserade (Myrberg, 2001). Därför är det kritiska granskandet grunden för denna studie.

För oss är det alltså viktigt att uppsatsen får en tydligt praktisk inriktning. Vi har därför inte nöjt oss med att enbart redovisa resultatet av vår studie. Tvärtom är ett försök till analys av de pedagogiska konsekvenser, som vi tror att en intervention med Rydaholmsmetoden medför, en viktig del av denna uppsats. Först när den studie vi gjort sätts in ett pedagogiskt sammanhang tycker vi att den blir riktigt intressant.

## 1.2 Stödåtgärder på gymnasiet

Studier av vad som görs i form av särskilt stöd på gymnasiet är få. År 2008 kom dock rapporten ”*Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan. En kunskaps-sammanställning*” (Skolverket, 2008a). Den vanligaste formen av stöd tycks vara förlängd undervisningstid i väntan på någon typ av omprövning efter att eleven fått underkänt i ett ämne. För övrigt uppmärksammas ”mattestuga”, ”skrivarstuga”, omprov, sommarskola, nivågruppering, överlämningskonferenser med grundskolan och åtgärdsprogram som olika former av stödåtgärder. Stödet ges oftast inom klassens ram eller i någon form av ”stuga”.

Vilka av dessa insatser hjälper konkret eleven att nå kunskapsmålen? Skrivarstuga, respektive mattestuga säger inte så mycket om *hur* man får hjälp där, och som sagt, forskning saknas som belyser det. Exempelvis nämns inte förekomsten av kompenserande hjälpmedel eller för den delen intensiv lästräning. Vad som framgår är att det är vanligt att stödet främst sker i engelska, svenska och matematik, medan karaktärsämneslärarna i stor utsträckning själva hanterar stödbehovet i sina ämnen. Det är också kärnämnen som åtminstone eleverna på yrkesprogrammen upplever som jobbigast.

Ett sätt som skolorna använder för att hantera elevers svårigheter är att reducera programmen. I praktiken innebär detta att en eller flera kurser stryks för att ge eleven mer tid till de kurser som finns kvar. Rapporten uppmärksammar också att eleverna på de yrkesförberedande programmen läser förenklade varianter av kärnämneskurserna på

till exempel Naturvetenskapsprogrammet. Dessa kurser är alltså inte programspecifika till sitt innehåll.

Elever som hoppat av gymnasiet upplever ofta att de fått för lite stöd, fel sorts stöd och att stödet satts in för sent. Stödet är ”reaktivt” inte ”proaktivt”. Ett annat problem som framgår i rapporten är att eftersom gymnasieskolan är frivillig så är även stödinsatserna det, och det händer ofta att elever uteblir från stödtillfällen (Skolverket, 2008a).

### 1.3 Begreppsdefinitioner

Här definierar vi några begrepp så som de används i denna text.

I Sverige möter man termerna *dyslexi* och *läs- och skrivsvårigheter*. Gruppen ”personer med läs- och skrivsvårigheter” omfattar alla som av någon anledning har svårt att läsa eller skriva. Dyslektiker definieras som en undergrupp, och beskrivs ofta som att ha ”specifika läs- och skrivsvårigheter”. Eftersom läs- och skrivsvårigheter är ett vitt begrepp finns det också många orsaker till svårigheterna, till exempel bristfällig undervisning, bristande kognitiv förmåga, språklig och kulturell understimulering, syn- och hörselproblem, språkstörning och dyslexi (Svenska dyslexiföreningen, 2010).

Dyslexi definieras av Høien och Lundberg (2001) som:

... en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig först till känna som svårigheter med att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättskrivning. Den dyslektiska störningen går som regel igen i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karaktäristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel, kvarstår oftast rättskrivningssvårigheterna. Vid en mer grundlig kartläggning av de fonologiska färdigheterna finner man att svagheten på detta område ofta också kvarstår upp i vuxen ålder (s. 20-21).

Høien och Lundberg gör själva en förenkling av definitionen: ”Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet” (Høien & Lundberg, 2001, s. 21).

Formeln *Läsning = Avkodning × Förståelse* eller ”the Simple View of Reading” presenterades av Gough och Tunmer 1986. Formeln är enkel men behöver förklaras eftersom Gough och Tunmer då de skriver *förståelse* i själva verket menar *hörförståelse*, detta eftersom det är samma lingvistiska förståelseprocesser som är involverade i både hör- och läsförståelse. Alternativformeln *Läsförståelse = Avkodning × Hörförståelse*

visar tydligare vad det handlar om (Kirby & Savage, 2008). I denna text använder vi Gough och Tunmers originalformel. ”The Simple View of Reading” benämns här därefter vanligen SVR.

Det går att koppla SVR till begreppet *läs- och skrivsvårigheter*. Vi anser att formeln i sin enkelhet är användbar för att diskutera läsning och läsproblematik. Den säger emellertid inte så mycket i sig om den underliggande problematiken bakom bristande avkodning eller förståelse. För att SVR ska bli intressant i skolpraktiken måste man därför i varje enskilt elevfall försöka se grunden till lässvårigheterna. Är det avkodningen eller förståelsen? Vad är det specifikt inom dessa områden som bör angripas? Specifika fonologiska problem? Bristfälligt ordförråd till följd av kulturell understimulering eller kort tid i Sverige? I det praktiska arbetet är det alltså värdefullt att se SVR i relation till läs- och skrivsvårigheter och orsakerna till dessa.

## 1.4 En beskrivning av Rydaholmsmetoden

”Genom tidiga insatser, tydlig struktur, korta, intensiva arbetspass fokuserade på avkodning lär Ronny Karlsson nästan alla elever att läsa” (Hedström, 2009a, s. 32). Med detta positiva omdöme inleds en artikel om Rydaholmsmetoden i tidningen *Specialpedagogen* (2009:5). Citatet innehåller också en uppräkningslista av några av metodens fundament vilka behandlas närmare här nedan.

Ryдахolmsmetoden vänder sig enligt dess hemsida till barn med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som beror på avkodningssvårigheter. Under korta arbetspass om cirka 15 minuter drillas barnen i att med en ökande hastighet läsa listor med enstaka bokstäver, tvåbokstavslistor (stavelser) och listor med ord som gradvis blir längre. Arbetspassen är korta men intensiva; det är meningen att läraren ska få eleven att arbeta maximalt under den korta tiden, något som Hedström beskriver som en ”slagsmjölkysyreträning i läsning” (2009b, s 183). Alla arbetspass har samma struktur och de olika listorna återkommer hela tiden. Träningen består inte alls av innehållsläsning, tvärtom framhålls de innehållslösa strukturerna som positiva då eleverna inte behöver frustreras över att inte kunna förstå textinnehållet. De ska också känna sig trygga med övningstillfällenas invanda struktur (Pettersson, 2010; Hedström, 2009b).

De elever som kommer ifråga för träning har screenats med läshastighetstestet H4H5 (Lindh, årtal saknas) och ligger under stanine 4 på detta test. Under arbetets gång

testas de regelbundet, och då de har fått ett resultat över gränsen till stanine 4 avslutas träningen. Genomsnittseleven tränas i sju veckor.

Avsikten med träningen är att eleverna ska uppnå en högre grad av automatisering av avkodningen. Först när avkodningen fungerar kan läsaren vända sin fulla uppmärksamhet mot textens innehållssida. Läsförståelsen är målet, men den kommer så att säga på köpet (Pettersson, 2010; Hedström, 2009b). Detta är grunden för Rydaholmsmetoden, som därmed mycket tydligt hävdar avkodningens betydelse för läsning och läsförståelse.

Rydaholmsmetoden gör inte anspråk på att ensam fungera som läsinlärningsmetod. Den är till för elever med lässvårigheter och som har problem med avkodningen, alltså hjälper den inte heller elever som har en tekniskt välutvecklad läsning men som av andra skäl har en bristfällig textförståelse (Pettersson, 2010).

Rydaholmsmetoden har varit föremål för två undersökningar av vetenskaplig karaktär. I den första genomförde specialpedagogen Jonas Jansson en utvärdering av metoden på uppdrag av Ljungby kommun som infört den i sina grundskolor. En studie som genomfördes med en grupp elever som tränade enligt metoden och en kontrollgrupp visade att båda grupperna ökade sin avkodningsförmåga, men träningsgruppen ökade i snabbare takt (Jansson, 2005).

Den andra, en kvalitativ studie i form av en D-uppsats av Jan Gustavsson (2009), *Rydaholmsmetoden – Gör det svåra enklare med denna läsutvecklingsmetod för avkodnings- och lästräning*, har som syfte att i intervjuens form undersöka hur lärare arbetar med metoden, samt utreda hur effektiv den är. Han belyser pedagogens viktiga roll vad gäller att inspirera, motivera och uppmuntra eleverna i träning. Han poängterar hur viktigt det är att känna av elevens nivå och hur viktigt det är att ha tålamod om resultatet först uteblir.

## **1.5 Syfte**

Uppsatsens syfte är att studera om vi kan förbättra avkodningen och därmed öka läshastigheten hos långsamma läsare på gymnasiet genom intervention med Rydaholmsmetoden. Syftet är också att genom en analys av empirin undersöka metodens tillämpbarhet vid olika typer av läs- och skrivsvårigheter.

Frågeställningar:

- Har Rydaholmsmetoden någon effekt – och i så fall vilken – på avkodningsförmågan hos gymnasieelever?
- Vid vilka typer av läs- och skrivsvårigheter är metoden lämplig som intervention?

## 2 Litteraturgenomgång och teoretisk förankring

Vad är läsning? Vilka processer ingår? I den följande litteraturgenomgången kommer Gough och Tunmers tidigare nämnda formel  $Läsning = Avkodning \times Förståelse$  att inta en central plats. Enligt denna ”The Simple View of Reading” – SVR – (Gough & Tunmer, 1986) är både avkodning och förståelseprocesser nödvändiga element för en effektiv läsning; om den ena faktorn i multiplikationen är noll så är också produkten noll. I det följande kommer vi därför att intressera oss både för avkodningen och för förståelsekomponenten.

### 2.1 Avkodningsteorier

SVR delar upp läsningens förutsättningar i två nödvändiga faktorer. Vilken är då avkodningens roll i formeln? Høien och Lundberg (2001) kallar avkodningen för läsningens tekniska sida där den alfabetiska principen används för att ljuda fram ett okänt ord. Men avkodningen är också central då vi läser ord som vi stött på flera gånger. Avkodningen har då blivit automatiserad, och vi kan skanna av längre bokstavssegment (som dock fortfarande avkodas). Det handlar alltså om ordigenkänning, en förutsättning för effektiv läsning.

Teorier som för fram tankar liknande Høien och Lundbergs kallas tvåvägsmodeller. Enligt dessa finns det två sätt som ordigenkänningen kan ske på, den fonologiska vägen och den ortografiska vägen. Den fonologiska vägen används då läsare stöter på ett okänt ord, och måste omkoda grafemen till fonem innan igenkänning kan ske (denna betydelse av *igenkänning* innebär inte att läsaren nödvändigtvis förstått ordet, men kan uttala det), medan den ortografiska vägen används då läsaren sedan tidigare känner igen ordet. Avkodningen är då automatiserad och läsaren uppfattar omedelbart ordets uttal och betydelse, och kan alltså hoppa över den mödosamma samljudningsprocess som den fonologiska vägen innebär. Detta gör att den utvecklade läsaren kommer att präglas av att ha en ortografisk läsning (förutom vid nya ord), medan nybörjarläsaren i hög grad får lita till ljudning (Coltheart, 2005; Høien & Lundberg, 2001).

Besläktade med ovanstående är begreppen *top-down* och *bottom-up*, där *top-down* står för att läsaren genom kontext, *scheman* och förmåga att göra *inferenser* (se nedan)

kan ta till sig en text, och *bottom-up* att denne måste förlita sig på mindre byggstenar (grafem, morfem, fonem) som genom gradvisa processer byggs på till förståelse sker (Catts & Kamhi, 2005).

Det finns också interaktiva modeller där de ovan beskrivna processerna ständigt samverkar och överlappar varandra. Detta innebär också att igenkännings- och förståelseprocesser kan ske samtidigt (Catts & Kamhi, 2005).

Konnektionistiska teorier (eng. *connections* - förbindelser) avfärdar top-down och bottom-up processer. Istället sker ordigenkänningen genom förbindelser mellan ortografiska, fonologiska, semantiska enheter eller lager som ständigt samverkar och interagerar. Ju oftare vi stöter på ett ord, desto snabbare går processen (Catts & Kamhi, 2005).

Teorier med starkare betoning av fonologins betydelse hävdar att alla bokstäver eller kluster av bokstäver omvandlas till fonem eller grupper av fonem, och ordigenkänningen består av att finna lagrade fonologiska enheter. Den vane läsaren utmärks bland annat av att snabbt kunna sätta ihop ovan nämnda fonemgrupper och att kunna behandla stora ortografiska enheter för detta. Detta uppnås genom övning, genom att läsa mer och mer text (Frost, 2005).

Vi konstaterar sammanfattningsvis att det finns olika teorier om hur ordigenkänningsprocessen går till. De har dock det gemensamt att avkodningens roll i processen lyfts fram.

## **2.2 Förståelse**

Det går att anlägga många olika aspekter på begreppet läsförståelse. Exempelvis kan man intressera sig för texters beskaffenhet. Hur ser en text som ger en god läsförståelse ut? Vilka textfaktorer försvårar för läsförståelsen? Det går också att ha flera pedagogiska infallsvinklar. Går det att lära sig/lära ut läsförståelse? Hur inverkar klassrumsmiljön på läsförståelsen? I detta kapitel är dock fokus ett annat eftersom vi vill undersöka vad det är som gör att den enskilde läsaren har en bra eller dålig läsförståelse.

### **2.2.1 Några språkliga förutsättningar**

Det finns forskare som hävdar att ordförrådet är den kanske viktigaste faktorn för att vi ska förstå en text (t ex Myrberg, 2007). Nybörjarläsaren får snabbt ett så kallat läsordsförråd på 300 – 500 ord. Utvecklingen går därefter oerhört hastigt och mot slutet av grundskolan bör en elev ha ett ordförråd om cirka 50 000 ord för att kunna nå

uppnåendemålen i årskurs nio (Myrberg, 2007). Vi kan ibland sluta oss till ett ords betydelse genom kontexten, och vi behöver inte heller kunna alla orden i en text för att tillgodogöra oss dess innehåll. Någonstans går emellertid gränsen för detta, och om mer än 20 % av orden i en text är obekanta kan vi inte förstå den (Høien & Lundberg, 2001).

Vikten av ett stort ordförråd för läsförståelsen betonas också av Stanovich (1986). Denne använder ordförrådets betydelse för att beskriva den så kallade Matteuseffekten<sup>1</sup> inom inläring:

The very children who are reading well and who have good vocabularies will read more, learn more word meanings, and hence read even better. Children with inadequate vocabularies – who read slowly and without enjoyment – read less, and as a result have slower development of vocabulary knowledge, which inhibits further growth in reading ability (Stanovich, 1986, s 381).

Avkodningens betydelse avhandlas på en annan plats i detta kapitel men närmast parentetiskt kan det sägas att en väl fungerande avkodning enligt både Myrberg (2007) och Høien och Lundberg (2001) är en förutsättning för att den kraftiga tillväxten av ordförrådet ska kunna ske. En dålig avkodning leder till att läsningen blir mödosam, vilket innebär att till exempel en person med dyslexidiagnos drar sig för att läsa, vilket i sin tur leder till att ordförrådet inte växer snabbt nog för att med behållning läsa åldersadekvata texter. Så dras eleven med dålig avkodning in i en ond cirkel (Høien & Lundberg, 2001). Även detta är ett exempel på Stanovichs Matteuseffekt (1986).

Betydelsen av syntaktisk och morfologisk medvetenhet för läsförståelsen lyfts fram av Fröjd (2005), Magnusson och Nauclér (2006) samt Reichenberg (2005). Barnet får en gradvis ökande syntaktisk medvetenhet som sätts på prov då det börjar läsa och stöter på skriftspråkssyntaxen. Skriften skiljer sig exempelvis från talet genom att vara mindre ordrik. Detta blir möjligt genom att skriften innehåller fler informationstunga nominalfraser, det vill säga pronomen eller substantiv och deras eventuella bestämningar, och färre verb. Typiskt är också att subjektet i skrift men inte i talet oftast står i fundamentalsposition, det vill säga först i satsen (Fröjd, 2005). Wengelin hävdar att den svaga läsaren ofta har svårt att uppfatta syntaktiska enheter, och har själv svårigheter med interpunktionen vid egen textproduktion (Wengelin, 2002).

---

<sup>1</sup> Ty var och en som har, åt honom skall varda givet så att han får över nog; men den som icke har, från honom skall tagas också det han har.

*Matt. 25:29*



### 2.2.2 Förståelseprocesser

Westlund (2009) refererar den danske forskaren Mogens Jensen som hävdar att vi har tre nivåer av textförståelse. Den första innebär att vi kan *läsa på raderna*, det vill säga vi kan läsa av en text och svara på enkla innehållsfrågor. För att någorlunda enkelt kunna göra detta krävs, som vi ser det, att läsaren besitter ovan behandlade språkliga förutsättningar. För att kunna *läsa mellan raderna* som är nästa nivå behöver läsaren kunna göra *inferenser*, det vill säga göra slutledningar. Konkret innebär detta att läsaren kopplar de kunskaper och den bakgrundsinformation som han har till den lästa texten. Alltså spelar faktorer som social och kulturell bakgrund, ålder, tidigare läsning och erfarenheter in för läsförståelsen. Dåliga eller irrelevanta förkunskaper försvårar förståelsen (Nation, 2005; Westlund, 2009). Detta innebär att två läsare kan tolka samma text på olika sätt, och att läsning på denna nivå har konstruktivistiska drag. Åtminstone vad gäller skönlitteratur är ju också läsarens tolkningsföretråde accepterat.

Till förmågan att göra *inferenser* kopplas begreppet *schema*. Scheman är förståelse- och tolkningsmodeller som hjälper oss att läsa texter. De innehåller all den kunskap vi har om ett begrepp, och bygger på våra bakgrundskunskaper och erfarenheter. Scheman ger oss ramar för tolkning och kan beskrivas som förförståelsemodeller som redan finns hos läsaren (Westlund, 2009; Høien & Lundberg, 2001).

Ordförståelse, syntaktisk förmåga, *inferenser*, scheman med flera faktorer som behandlats ovan samverkar för att ge normalläsaren en god läsförståelse. Den svaga läsaren däremot har svårigheter på ett eller flera ställen i kedjan, vilket gör läsningen mödosam och tolkningen av texten osäker (Høien & Lundberg, 2001).

Att *läsa bortom raderna* är den tredje nivån i Jensens teoribygge. Med detta syftar han på den utvecklade läsaren som kritiskt kan granska sin tolkning. Denne kan också göra jämförelser mellan olika texter och författare samt koppla läsningen till företeelser i sin omvärld (Westlund, 2009).

Den utvecklade läsaren har också strategier för att möta texter som är svåra eller innehåller okänt material. Dessa strategier är *metakognitiva*, vilket innebär att läsaren i hög grad är medveten om sina egna läsförutsättningar och tankeprocesser. Läsaren analyserar texten eller sin egen förståelse av den. Metakognition innebär att läsaren kan resonera med sig själv eller andra om texten, samt kan ifrågasätta och modifiera sina strategier för textförståelse. Metakognition innebär också att läsaren har aktiva lässtrategier som är anpassade till texttyp och kan till exempel sätta upp mål för sin

läsning, läsa översiktligt eller djupläsa, anteckna, summera och ifrågasätta (Nation, 2005; Høien & Lundberg, 2001).

Alltså kännetecknas utvecklade läsare av att kunna läsa aktivt. De utnyttjar *inferenser* och lässtrategier, vet att variera strategierna efter texttyp och mål med läsningen. De har också ett snarast dialogiskt förhållningssätt till texten, där de reviderar och ifrågasätter såväl textinnehåll som sin egen tolkning. Svaga läsare däremot har svårt att inferera, läsa mellan raderna och ifrågasätta. Deras läsning är passiv (Høien & Lundberg, 2001; Reichenberg, 2005). Det finns många tänkbara förklaringar till denna mindre effektiva lässtrategi, alltifrån bristande kognitiv förmåga, minnesproblematik eller problem med de språkliga förutsättningarna (se ovan) över till låg motivation eller negativ självbild, ”jag duger inget till”, där tidigare negativa läsupplevelser och misslyckanden spelar in (Taube, 2000).

### **2.3 När läsningen inte fungerar - avkodning och förståelse**

I debatten om läsning och läsinlärning har i princip två skolor ställts emot varandra, en som förordar ett ljud-för-ljudperspektiv (ljudning) och en som förordar ett helordsperspektiv. Skillnaden mellan dessa synsätt fångas av Hulme och Snowling (2005):

... disputes about how best to teach reading have focused on two issues. First, the size of unit that should be used to teach children the rules of reading (large units [words] or small units [letter-sound correspondences]). Second, the extent to which explicit instruction is needed (does reading have to be taught, or will it be caught given adequate exposure) (s. 499).

Frank Smith, som är en av portalfigurerna inom *helordsperspektivet*, hävdar att vi inte läser genom att avkoda ljuden i orden. Istället känner vi igen varje ord genom dess unika utseende, det vill säga sammansättningen av olika grafem. Vi har inga problem med att memorera tusentals sådana ordbilder. Då vi läser tittar vi inte heller på varje ord. Läsning är istället en process där den gode läsaren har fokus på de textinformationer som är viktiga för hans syfte med läsningen. Viktigare än enskilda bokstäver eller ord är istället kontexten som leder läsaren framåt. För läsundervisningen innebär detta att fokus bör ligga på att barnet läser texter som är meningsfulla för det. Däremot fungerar inte avkodningsbaserad lästräning, dels för att reglerna för förhållandet stavning – ljud är alltför många och alltför komplicerade för

nybörjarläsaren (Smith utgår från engelskan – *vår anmärkning*), och dels för att undervisningen består av isolerade färdighetsmoment som barnet inte ser som meningsfulla (Smith, 2000).

Smiths resonemang får dock inget stöd av forskning som studerar ögonrörelser. Istället visar denna att vi läser rad för rad, och att blicken rör sig i små hopp (sackader) längs raderna. Under dessa sackader avläser vi inte utan detta sker då ögat stannat upp (fixering). En genomsnittlig sackad innebär att ögat hoppar 7-8 tecken. Detta gör att vi fixerar de flesta orden, dock inte alla. Det är främst *formord* som prepositioner och konjunktioner som hoppas över, eller snarare läses i periferin (35 % av dessa fixeras), medan nästan alla *innehållsord* (85 %) som substantiv och verb fixeras. Orsaken är förmodligen att formorden oftast är korta; ju längre ett ord är desto större är chansen att det fixeras (Rayner et al, 2005, ). Forskare som anser att den exakta avkodningen är en springande punkt vid läsning stödjer sig också på att skickliga läsare uppfattar felstavningar, oberoende av platsen de har i ordet, och att det med andra ord skulle tyda på att goda läsare faktiskt processar de enskilda bokstäverna när de läser (Fröjd, 2005).

Smith hävdar vidare att bevis saknas för att dyslexi skulle ha en biologisk grund. Likaså anser han att avkodningsbaserad stödundervisning för svaga läsare bara är negativt för barnet. Istället bör hjälpen handla om att läsa fler meningsfulla texter (Smith, 2000).

Smith och andra företrädare för *helordsperspektivet* har haft ett stort inflytande på svensk läspedagogik (Fridolfsson, 2008). Exempel på aktuella publikationer med denna inriktning är Ragnhild Söderberghs *Läsa, skriva, tala – Barnet erövrar språket* (2009) och Caroline Libergs *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2006), varifrån vi citerar:

Den första åtgärden för att undvika att läs- och skrivsvårigheter orsakas av undervisningsprogrammet är att undvika traditionell läs- och skrivundervisning /.../. Där det grammatiska läsandet och skrivandet är överbetonat. Endast en teknik lärs ut, ljudtekniken (Liberg, 2006, s. 144).

Vi kommer inte att i denna text följa *helordsperspektivet* längre, utan bara nöja oss med att konstatera att om dess företrädare har rätt är avkodningsträning av Rydaholmsmetodens typ meningslös och ett slöseri med tid. Det tycks emellertid finnas stöd bland läsforskare för att fonologisk medvetenhet och avkodningsförmåga verkligen spelar roll för läsningen och att undervisning där dessa tränas är att föredra:

In our view, then, the findings from a wide array of sources – studies of reading development, studies of instructional practices, studies of teachers and schools found to be effective – converge on the conclusion that attention to small units in early reading instruction is helpful for all children, harmful to none, and crucial to some (Snow & Juel, 2005, s. 518).

God avkodning som en förutsättning för läsning och läsförståelse är något som utgör grunden för avkodningsinriktad forskning (Fröjd, 2005). Exempelvis hävdar Høien och Lundberg (2001) att bristande ordavkodning och dålig läsförståelse hör ihop:

Goda läsare har utvecklat en väl fungerande avkodningsfärdighet. Automatiserad ordavkodning är, som redan nämnts, en nödvändig förutsättning för att förstå vad som står skrivet. Därmed kan läsaren använda sina kognitiva resurser till tolkningsarbetet, ett arbete som kräver både uppmärksamhet och eftertanke. Läsare som har stora problem med avkodningsprocessen, försöker utnyttja kontextuella hållpunkter för att kunna avkoda orden i texten, något som ofta resulterar i mycket gissningar och felsägningar (Høien & Lundberg, 2001, s.18-19).

Det är alltså nödvändigt att automatisera avkodningen för att inte för mycket av läsarens uppmärksamhet och arbetsminneskapacitet skall tas i anspråk för själva läsningen av texten. Om all energi läggs på avkodningen finns ingen kognitiv kapacitet kvar för att tolka själva textinnehållet. Den grupp läsare som detta tydligast ger utslag på är dyslektikerna (Høien och Lundberg, 2001).

Eva Magnusson och Kerstin Nauclér (2006) visar att Høien och Lundbergs resonemang om läsförståelse och avkodning inte står oemotsagt. De har i en longitudinell undersökning av elever med språkstörning visat att avkodningen inte är det som ställer till bekymmer för just den gruppen, generellt sett. Trots god avkodning brister läsförståelsen. Anledningen till detta står att finna framför allt i ett bristfälligt ordförråd och i en osäkerhet vad gäller syntax. De skriver: ”Vad vi ser här stämmer alltså inte med den syn på läsning som ligger bakom många av vår tids mest spridda dyslexidefinitioner” (Magnusson & Nauclér, 2006, s. 193). Det är dock att lägga märke till att barnen i deras undersökningsgrupp led av språkstörning, inte dyslexi.

Man kan tänka sig att god avkodning inte garanterar god läsförståelse, men att dålig avkodning kanske garanterar dålig läsförståelse. Det resonemanget får inte heller stöd av Magnusson och Nauclér:

Förhållandet mellan avkodning och läsförståelse är alltså inte så enkelt och entydigt som det ibland framställs, åtminstone inte när det gäller de språkstörda eleverna /.../ Det finns barn som är dåliga avkodare men som likväl tillhör de bästa när det gäller att förstå vad de läser (s. 104).

Gough och Tunmers formel för läsning,  $Läsning = Avkodning \times Förståelse$ , innebär att det bara finns ett sätt att läsa, att avkoda och förstå det som man har avkodat.

Förhållandet mellan avkodning och förståelse varierar dock. Nybörjarläsaren har till exempel en utvecklad syntax och ett stort ordförråd men måste kämpa med avkodningen, medan den äldre, utvecklade, läsaren har automatiserat sin avkodning och kan koncentrera sig mer på förståelsen. Detta innebär att avkodningens vikt i formeln kommer att avta allteftersom vi blir skickligare läsare. Den gör det också möjligt att urskilja tre typer av orsaker till läsproblem: brister i avkodningen (dyslexi), brister i förståelsen samt brister i båda processerna, där den sista varianten är den vanligaste (Gough & Hoover & Peterson, 1996).

För läsundervisningen innebär uppdelningen av läsning i två komponenter att det inte är säkert att avkodning och förståelse ska läras ut på samma sätt (genom läsning). Förvisso utvecklas både avkodning och förståelse genom läsning, men troligtvis behöver avkodningen inledningsvis tränas speciellt. För specialundervisningen innebär uppdelningen i två komponenter att det är viktigt att lokalisera den underliggande läsproblematiken, är det avkodningen, förståelsen eller båda som inte fungerar (Gough & Hoover & Peterson, 1996).

Gough och Tunmers läsformel används av Catts och Kamhi (2005) för att schematiskt visa relationerna mellan avkodning, förståelse och olika typer av svaga läsare. Dessa delas in i fyra subgrupper: de som enbart har avkodningsproblem, de som enbart har förståelseproblem, de som har problem med både avkodning och förståelse och slutligen de som är svaga läsare men som inte uppvisar specifika problem inom något av dessa områden.

		Word Recognition	
		Poor	Good
Listening Comprehension	Good	Dyslexia	Non-specified
	Poor	Mixed	Specific Comprehension Deficit

Figur 2:1. Grupper av svaga läsare baserade på ordigenkänning och hörförståelse (Catts & Kamhi, 2005, s.74).

En stor longitudinell undersökning visar att bland svaga läsare i årskurs 1 (i USA) stod elever med avkodningsproblem och elever med både avkodnings- och förståelseproblem för vardera cirka 35 % av populationen, medan de med enbart förståelseproblem och de som inte vare sig avkodnings- eller förståelseproblematik delade resten jämnt mellan sig. I årskurs 8 var fördelningen förändrad såtillvida att andelen svaga läsare med avkodningsproblem hade sjunkit medan andelen med enbart förståelseproblem hade ökat. Förklaringen till dessa förändringar är att många av eleverna med avkodningssvårigheter förbättrat sig så kraftigt att de inte längre kunde anses vara svaga läsare (Catts & Kamhi, 2005). Undersökningen stödjer Gough och Tunmers (1986) antagande att andelen svaga läsare med enbart avkodningsproblem minskar, medan andelen med enbart förståelseproblem ökar. Däremot visar inte undersökningen att gruppen med både avkodnings- och förståelseproblem är den största (Catts & Kamhi, 2005).

Fokus hos läsforskningen har legat på avkodningsproblematik snarare än på problem med förståelsen. Korrelationen mellan avkodning och läsning tycks vara väletablerad i forskarvärlden, medan brister i förståelseprocesserna som hinder för läsning är mindre beforskade (Nation, 2005). Även Nation hävdar att det finns en grupp läsare som i linje med Gough och Tunmers resonemang är normala avkodare men som ändå har stora

problem med textförståelsen. Undersökningar i England visar att cirka 10 % av befolkningen kan anses ha specifika svårigheter med just förståelsen. Anledningarna till bristande förståelse är spridda över ett brett fält och omfattar till exempel svagheter vad gäller semantik, arbetsminne, ordkunskap och förmågan att göra *inferenser* (Nation, 2005).

Forskning som i Sverige bedrivits av Samuelsson (2002) visar liknande resultat. Avkodningsförmågan är en viktig förutsättning för läsning, men andra faktorer som ordkunskap och förmågan att göra *inferenser* är lika betydelsefulla. Han delar därför upp svaga läsare i två grupper: de som har problem med avkodningen men inte nödvändigtvis med förståelsen (dyslektikerna), och de som kan avkoda men ändå har en förståelseproblematik, där den senare gruppen är den största (dyslektiker 6% och elever med förståelseproblem 10% av en normalpopulation bestående av mellanstadieelever). Förståelseproblematiken visar sig för den enskilde eleven i både hör- och läsövningar. Som bakgrund till problem med förståelsen anges dels faktorer som är elevspecifika (t ex kort- och långtidsminne och beteendeproblem), dels sådana som är miljöbetingade (t ex den språkliga och kulturella hemmiljön och hur mycket tid barnet ägnar åt läsning). Samuelsson riktar kritik mot det faktum att så lite forskning inriktad mot textförståelse bedrivs jämfört med den som inriktar sig mot avkodning (Samuelsson, 2002).

Slutligen når vi fram till Wolff (2005) som med utgångspunkt i SVR ställer upp åtta olika läsprofiler, varav sex profiler betecknar svaga läsare, för svenska nioåringar. Mer än var tredje elev hamnar i hennes undersökning i en profil som är lässvag. Wolffs undersökning är intressant inte bara därför att den utgår från avkodning och förståelse som fundamenten för läsning utan också försöker beskriva de underliggande faktorer som påverkar respektive läsprofils problembild. Därmed blir SVR användbar i den pedagogiska praktiken. Då grundproblematiken bakom en elevs svårigheter blir tydlig kan också relevanta åtgärder sättas in.

Läsprofilerna över svaga läsare kännetecknas av brister i avkodningen eller förståelsen eller brister i båda. Som bakomliggande faktorer anges svag kognitiv förmåga, dyslexi och att svenska inte är förstaspråket. Socioekonomiska faktorer som lågutbildade föräldrar, låga inkomster och få böcker i hemmet betonas också. Vad gäller de andraspråkslever som passar in i olika profiler över svaga läsare är förståelsen det överskuggande problemet till följd av ett otillräckligt ordförråd.

Wolffs undersökning gäller elever i fjärde klass, vår gäller gymnasieelever. Vi tror dock att problembilderna finns kvar i gymnasieåldern. Däremot så kan man förvänta sig att antalet svaga avkodare minskat medan förståelseproblematiken tar större plats (Gough & Hoover & Peterson, 1996; Catts & Kamhi, 2005).

## 2.4 Kritik mot ”The Simple View of Reading”

En litteratursökning visar att det finns många forskarrapporter vars empiri stödjer SVR. Exempel från senare år är Catts, Adlof och Weismer (2006) och Savage (2001). Eftersom denna uppsats teoridel så tungt lutar sig mot SVR kan det emellertid vara på sin plats att redovisa något av den kritik som framkommit mot formeln.

Den vanligaste kritiken är att formeln  $Läsning = Avkodning \times Läsförståelse$  är för enkel; fler faktorer behöver läggas till för att förklara skillnader i läsförståelse. Två forskningsrapporter får exemplifiera detta. Tiu, Thompson och Lewis (2003) hävdar att SVR inte tar tillräckligt hög grad tar hänsyn till betydelsen av IQ för läsförståelse. IQ är en så viktig faktor att den måste inlemmas i SVR. *Bearbetningshastighet* (*speed of processing*) förs fram av Joshi och Aaron (2000) som ytterligare en viktig förutsättning för en individs läsförståelse. Om termen *bearbetningshastighet* tillförs Gough och Tunmers formel (dvs  $Läsning = Avkodning \times Förståelse + Bearbetningshastighet$ ) innebär det att den kan förklara en större del av variansen i läsförståelse.

Kirby och Savage (2008) är i grunden positiva till SVR men pekar ut fyra fält för forskning om eventuella brister. Det första är möjligheten att läs- och hörförståelse bygger på så olika strategier att de inte är riktigt jämförbara, till exempel ger läsning möjlighet att använda rubriker och textstruktur för informationsinhämtning, och läsaren kan gå tillbaka i texten för att kontrollera fakta och leta idéer. Det andra fältet som bör beforskas är avkodningen. Vilken typ av avkodning avses i formeln? Är det noggrannhet eller hastighet? Om det är noggrannhet som avses (så har faktorn tolkats i de flesta studier som bygger på SVR), bör då faktorn hastighet läggas till? Det tredje fältet är hur till exempel illustrationer och grafer kan kompensera bristande läsförståelse. Vilken innebörd får detta för faktorerna avkodning och förståelse? Det fjärde fältet, slutligen, är läsare som läser på ett annat språk än förstaspråket. Hur fungerar formeln på dem?



## 2.5 Träna eller kompensera?

Om man arbetar med kompenserande hjälpmedel eller med intensiv lästräning på gymnasiet nämns inte i Skolverkets *Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan. En kunskapssammanställning* (2008a). Finns det en konflikt mellan de här båda angreppssätten? Tekniska hjälpmedel och datorstöd är ett relativt nytt inslag i skolan. Frågan är hur man i gymnasieskolor tar sig an elevers läs- och skrivsvårigheter. Då som tidigare påpekats, forskning saknas, så blir det lite av spekulation, men vår erfarenhet säger oss att kompensation är mycket vanligare än faktisk grundläggande träning. Bör man då ha mer av grundläggande träning? Finns effektiv sådan att tillgå?

Undersökningar av Torgesen, Alexander och Wagner (2001) visar att även elever med stora avkodningssvårigheter kan göra avsevärda framsteg och komma upp i en ”normalnivå” vad gäller områden som *word attack* (avkodning av okända ord), *text reading accuracy* (noggrannhet i textläsning) och *passage comprehension* (läsförståelse, särskilt mellan stycken och kapitel). Många av de elever som studerades behövde ingen fortsatt specialundervisning efter intervention. Några viktiga förutsättningar tycks vara välutbildad personal och intensiv träning som är fonologiskt baserad. Resultaten visar dock att läshastigheten inte ökar nämnvärt om interventionen sätts in då eleverna redan gått några år i skolan, något som däremot tycks vara möjligt att uppnå om man arbetar förebyggande med riskbarn (Torgesen, 2005; Torgesen, Alexander & Wagner, 2001). Elever som avkodar väl men som trots det har problem med textförståelse kan träna på sina specifika svårigheter efter att dessa har blivit identifierade (Westby, 2005). Torgesens resultat visar att adekvat intervention fungerar, och ju tidigare den sätts in desto bättre. En rimlig slutsats av detta är att elevers problem borde vara utredda och, i den mån det går, åtgärdade då de kommer till gymnasiet.

Damsby (2008) tar klar ställning för att dyslektiker bör använda kompensatoriska datorprogram. Att lättare kunna förstå och producera texter betyder mycket för elevers självkänsla och kunskapsinhämtning. Om datorstödet innebär att eleven hinner med att läsa fler texter får han/hon större erfarenhet av skriftspråkets syntax och möter fler ord. I de fall som annan intervention inte visat resultat anser Damsby att tid bör tas från färdighetsträning till att lära elever att arbeta kompensatoriskt (Damsby, 2008).

Något av en motbild ger Anna-Lena Eriksson Gustavsson i boken ”*Jag fixar det oftast – hur industriarbetare hanterar läs- och skrivkrav i arbetet*” (2005). Genom intervjuer, enkäter och dagboksanteckningar framgår det att många med backspegeln i

handen ser betydelsen av undervisningen i kärnämnen, och är ledsna för att de inte då fick den hjälp de behövde. Man vill inte behöva skämmas för stavning och hackig läsning på jobbet.

I Myrbergs kunskapsöversikt över dyslexi (2007) ställs inte träning och kompensering mot varandra. Datorstöd beskrivs generellt sett i positiva termer som ett hjälpmedel dels för att kompensera funktionsbrister, dels för att utveckla och förstärka färdigheter. Fokus i kunskapsöversikten ligger dock snarare på tidig intervention och adekvat träning än på kompensation. Att använda kompensatoriska hjälpmedel ses här som *en* del av god dyslexipedagogik, där andra ingående delar än ovan nämnda till exempel är att arbeta med motivation och självkänsla, att träna fonologisk medvetenhet, att eftersträva läslust, att ha kvalificerade lärare och att använda effektiv en-till-en undervisning.



## 3 Metod

### 3.1 Metodologisk ansats

Eftersom vi ville undersöka Rydaholmsmetodens eventuella effekter på elevers avkodningshastighet valde vi att arbeta med en arbetsmetod som skulle ge oss mätbara resultat på hur vår intervention lyckades. Vår undersökning blev därmed av kvantitativ art, och vår forskningsansats hör hemma inom den positivistiska forskningstraditionen. Till positivismens fundament hör förutom strävan att få en mätbar och tillförlitlig empiri också tron på vetenskapens och vetenskapsmannens förmåga till objektivitet inför det studerade (Thurén, 1991; Gunnarsson, 2010). För oss är detta en utgångspunkt som känns riktig för vår undersökning samtidigt som vi inser att det finns delar av vår metod som kan kritiserats i detta avseende, något som vi återkommer till senare i detta kapitel.

För att analysera resultatet av vår undersökning har det varit viktigt för oss att sätta oss in i elevernas problembilder och i deras studieprestationer, därför har vi också använt oss av andra källor. Främst gäller detta samtal med elever och lärare som dokumenterats i våra lärarloggar. Dessa skrevs kontinuerligt under studien och innehåller bland annat våra och elevernas kommentarer om interventionen. Till skillnad mot interventionsstudien i sig är detta tillvägagångssätt snarare kvalitativt än kvantitativt, vilket också innebär att det har en högre grad av subjektivitet men fördelen är att deltagarperspektivet lyfts fram (Kvale, 1997). Vi har också använt oss av öppna källor så som betygskort för vår analys.

### 3.2 Genomförande

Vår studie utfördes på två gymnasieskolor och inleddes höstterminen 2009. Vi förklarade upplägget för berörda lärare och fick deras godkännande, varpå vi delade ut ett missivbrev till eleverna och deras föräldrar där vi beskrev undersökningens syfte och innehåll, och där vi gav dem möjlighet att avböja delaktighet i projektet, se bilaga 1.

Inledningsvis screenade vi samtliga elever med läshastighetstestet H4H5. De som fick ett värde under stanine 4 på detta test, det vill säga de som låg under den 24:e percentilen, var aktuella för att delta i träningen med Rydaholmsmetoden. Inom denna grupp av långsamma läsare randomiserades sedan urvalet genom ett lottningsförfarande. De elever som inte lottades fram bildar en kontrollgrupp (kontrollgrupp 1). Eleverna

som vid testet låg över stanine fyra, och med andra ord inte var aktuella för interventionen, bildar en egen kontrollgrupp (kontrollgrupp 2).

De elever som lottades fram tränades i sex veckor, därefter testades de, tillsammans med övriga som i första testomgången också låg under stanine 4, på nytt. De deltagare som nu låg över gränsvärdet ”lämnades” och andra elever bereddes plats, återigen genom ett randomiserat förfarande. För dessa nya deltagare hade vi genom det nya testet ett aktuellt ingångsvärde. En elev som låg över gränsvärdet vid andra teststillfället uttryckte önskemål om att få fortsätta träningen, vilket vi accepterade. En mera detaljerad beskrivning av arbetsgången vid träningstillfällena finns i kapitel 1.4.

Efter en andra och avslutande träningsperiod om sex veckor testades återigen samtliga elever i klasserna. Avsikten med upplägget var att kunna jämföra utvecklingen bland de elever som låg i träning med dels de kamrater som enligt det initiala testet också låg under stanine 4, dels med övriga elever i klasserna.

Vid träningstillfällena hämtade vi elever från ordinarie undervisning och arbetade i ca 15 minuter med dem, en och en, två gånger i veckan, fast två gånger i veckan är en sanning med viss modifikation. Skolverkligheten gjorde sig ibland gällande med sjukdom, schemabrytande aktiviteter och annan frånvaro så det fanns veckor då vi bara träffade eleven en gång.

De ovan omtalade lärarloggarna fördes kontinuerligt under studiens gång.

### **3.3 Eleverna - beskrivning av undersökningsgruppen**

Eleverna som studien omfattar kommer från tre olika gymnasieklasser på två olika gymnasieskolor. Urvalskriteriet var att vi sökte klasser som hade många elever som av en eller annan anledning läste långsamt. Klasserna valdes därför ut efter samråd med personal på skolorna. Klass 1 bestod av elever från Fordonsprogrammet (åk 1), klass två kom från Trähantverksprogrammet (åk 1) och klass tre från Barn- och fritidsprogrammet (åk 2).

Tabell 3:1. *Undersökningsgruppen*

Rydaholmsmetoden på gymnasiet	Elever i träning	Elever i kontrollgrupper
klass 1	3	6
klass 2	2	3
klass 3	6	14

Det skulle visa sig att det bland de 11 elever som vi hade i träning fanns många troliga förklaringar till långsam läsning representerade. Bland annat hade vi flera elever med dyslexi eller med svenska som andraspråk, något som vi kommer att spegla i resultatredovisningen. Totalt, med kontrollgruppen inräknad, ingick 34 elever i studien.

Då eleverna initialt tillfrågades om de ville delta tackade tre stycken nej. Fem elever i kontrollgrupperna bytte under interventionstiden skola eller slutade helt och kunde därför inte testas om vecka 12. Ytterligare fem elever kunde inte testas vecka 12, antingen för att de inte ville eller för att de inte var i skolan vid testtillfällena.

### 3.4 Statistik

Vår undersökning är ett försök att redogöra för och analysera Rydaholmsmetodens effekt på gymnasieelever som avkodar långsamt. För att statistiskt kunna påvisa en förändring i avkodningsförmågan har vi gjort en tresidig variansanalys med fixa effekter, det vill säga att vi ställt olika variabler mot varandra för att se vilken eller vilka av dem som påverkat utfallet. De krav som ställs på undersökningsmaterialet för att denna statistiska metod ska vara användbar är: oberoende faktorer, normalfördelning av testresultaten och samma varians (Wahlgren, 2005). De kan i det här fallet anses som uppfyllda. För att undersöka om det finns en skillnad mellan experimentgrupp och kontrollgrupp i förändring av avkodningshastighet behövde vi göra en hypotesprövning då vi naturligtvis var intresserade av att kontrollera om förändringarna i läshastighet mellan vecka 0 och vecka 12 var en effekt av vår intervention och inte på någon annan variabel (Stukát, 2005). De tre variabler som undersöktes var: gruppens betydelse, det vill säga kontrollgrupp kontra experimentgrupp, gymnasieklasstillhörighetens betydelse och om det förelåg en skillnad mellan H4 och H5 som kunde spela in på de

läshastighetsresultat eleverna fick vid de olika provtillfällena. Kontrollgruppen behandlades dels som en stor grupp, dels som två undergrupper, se diagram 4.1 och 4.2.

### **3.5 Lindahls högläsningstest – H4H5**

Läshastighetstestet H4H5 används för att screena de elever som sedan skulle komma ifråga för att tränas med Rydaholmsmetoden. Testet består av två olika listor med ord, H4 och H5 som används omlott för att inte igenkänning ska ske. Vid testtillfället väljer testledaren den aktuella listan, och eleven har en minut på sig att högläsa så många ord som möjligt. Intervention rekommenderas för elever som hamnar under stanine 4. Testet normerades 1954 och 1955 (Lindahl, år saknas), och går oss veterligen inte längre att köpa på marknaden. Det är alltså ett gammalt test och en gammal normering som används. Det är dock vår bedömning att de ord som ingår i listorna fortfarande är högfrekventa idag, se bilaga 3.

Ett möjligt metodproblem för oss som arbetar med gymnasieelever är normeringen som bara är utförd till och med klass sex. På de listor som används i Rydaholmsmetoden för att mäta elevernas utveckling har därför värden för interventionsgränser adderats till och med årskurs 9, dock utan att normering skett. För vårterminen årskurs nio gäller att pojkar ska läsa minst 116 ord/minut och flickor minst 120 ord/minut för att inte ligga under stanine 4. Trots att våra elever är något äldre valde vi att ungefärligen behålla dessa gränser. Vi bestämde vår interventionsgräns till 120 ord/minut för både pojkar och flickor. Denna gräns får ses som ett ungefärligt mått på när intervention behöver ske.

Det är möjligt att H5 är något lättare än H4, se bilaga 3. För att få så korrekta resultat som möjligt har alla elever i intervention därför testats med H4 efter avslutad träning. Detta gäller också eleverna i kontrollgrupp 1. Däremot är kontrollgrupp 2 testade med H5 vecka 12, vilket innebär att deras resultat kan vara något för högt. Som vi kommer att visa i uppsatsens resultatdel spelar detta emellertid mindre roll eftersom skillnaden i utvecklingen av avkodningshastighet mellan experimentgrupp och kontrollgrupper ändå är signifikant. Däremot tror vi att antalet elever som kunde lottas in i intervention vecka 6 begränsades av att H5 är lättare. Detta eftersom de elever som låg nära interventionsgränsen vid det initiala testet vecka 0 nu låg över den. Till detta återkommer vi i metoddiskussionen.

Vi vill dock påpeka att vi inte genom variansanalys kan slå fast att skillnaden i resultat vid testtillfällena beror på att det ena testet är lättare än det andra, detta eftersom standardavvikelsen i normeringsmaterialet är stor.

### **3.6 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet**

Vi har valt att arbeta med en kvantitativ metod som ger oss mätbara resultat på hur deltagarna i experimentgruppen reagerar på vår intervention. För att ge studien en bättre reliabilitet skedde urvalet av elever till experimentgruppen genom lottning, så kallat obundet slumpmässigt urval, OSU, (Stukát, 2005) bland de elever som läst under 120 ord/minut på testet H4. De elever som inte lottades in utgör en kontrollgrupp. Ytterligare en kontrollgrupp utgör de elever som vid det initiala testtillfället testade så högt att de inte kunde bli föremål för intervention. Denna grupp har alltså inte tillkommit genom OSU.

I undersökningen ville vi se hur Rydaholmsmetoden påverkar elevers läsning. Interventionsperioden föregicks och avslutades med ett test som mätte avkodningshastigheten (Lindahl, år saknas). Vi anser att denna metod gav oss material som gör det möjligt att besvara uppsatsens frågeställningar, alltså att studien har en god validitet.

Vi arbetade med 11 elever, vilket är en alltför liten population för att nå generaliserbara resultat. Vi fick dock statistiskt säkerställda värden som vi kan analysera för en jämförelse mellan tränings- och kontrollgrupper. Detta innebär att vi kunde få en indikation på Rydaholmsmetodens effekt på gymnasieelever, men vi måste vara återhållsamma i våra tolkningar av materialet.

Vi är medvetna om att det finns faktorer som kan minska vår undersöknings reliabilitet. Vi har redan nämnt att undersökningen omfattar få elever. Vi började också hela undersökningen genom att vi gjorde ett aktivt val då vi bestämde vilka klasser som skulle delta, något som kanske är oförenligt med en strikt positivistisk vetenskapssyn. Vi var dock tvungna att hitta klasser där vi trodde att det skulle finnas elever som läste långsamt, så att vi fick en population att arbeta med. En annan riskfaktor är våra dubbla roller som både entusiasmerande, pådrivande lärare och objektiva testledare. Det är möjligt att elevernas resultat påverkas positivt av att testledaren är en person som de lärt känna och känner sig bekväma med. Detta måste vi vara medvetna om samtidigt som



det är en situation som vi inte kan styra över; vi har inga andra testledare eller lärare än oss själva att tillgå.

Det finns också faktorer som kan inverka men inte är specifika för oss utan som gäller allmänt för undersökningar av vår typ. Till exempel finns en risk att personer som utsätts för upprepade testningar efterhand vänjer sig vid testsituationen och därför presterar bättre vid det sista testtillfället än vid det första. Dessutom kan bortfall påverka resultatet av en intervention. Typiskt är att det är personer i experimentgruppen som faller bort. Speciellt gäller detta då interventionen upplevs som krävande (Shadish, Cook & Campbell, 2002). Eftersom vår experimentgrupp bara innehöll elva personer var den känslig för bortfall. Detta fick vi hantera genom att ständigt uppmuntra och mana på eleverna, speciellt om det någon gång kändes tungt för dem. Ingen deltagare i experimentgruppen föll bort. Däremot minskade kontrollgruppen avsevärt, se kapitel 3.3. Vi tror dock inte att eleverna i bortfallet är en homogen grupp vars resultatutveckling var avvikande från övrigas. Alltså har vi inget skäl att tro att detta bortfall på något avgörande sätt förändrat gruppens medelvärde.

### **3.7 Etiska överväganden**

I sina etiska regler för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning lägger Vetenskapsrådet speciell vikt vid de krav som gäller för information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Vetenskapsrådet, 2009). I vår studie har vi tagit hänsyn till dessa krav på följande sätt:

- Informationskravet. Deltagarna har i förväg fått reda på studiens syfte i ett missivbrev (se bilaga 1). De har också informerats om att deltagandet är frivilligt, och om rätten att när som helst avbryta sin medverkan.
- Samtyckeskravet. Deltagarna har både muntligen och skriftligen tillfrågats om sitt intresse att medverka i studien. Då de flesta medverkande är omyndiga har även vårdnadshavarna informerats och getts tillfälle att avböja medverkan.
- Konfidentialitetskravet. Alla resultat kommer att behandlas konfidentiellt. Inga namn på vare sig skola eller deltagare finns med i uppsatsen.
- Nyttjandekravet. Inga resultat eller uppgifter som samlats in i samband med studien kommer att användas i något annat sammanhang än i föreliggande uppsats.

## 4 Resultat

### 4.1 Resultat på gruppnivå

Den statistiska bearbetningen har skett med variansanalys. Denna visar att den uppmätta skillnaden i ökningen av avkodningshastighet mellan experimentgrupp och kontrollgrupper inte kan bero på slumpfaktorer vilket innebär att man kan anta en statistiskt säkerställd skillnad i förändring av läshastighet mellan grupperna.

#### 4.1.1 Utveckling av avkodningshastigheten för experiment- och kontrollgrupp

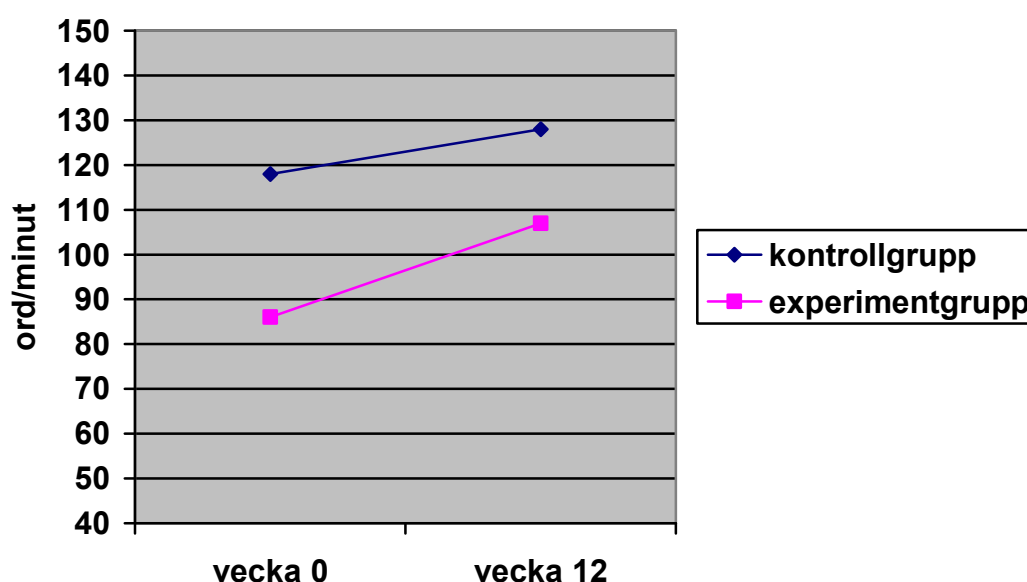


Diagram 4:1. Utveckling av avkodningshastigheten för experiment- och kontrollgrupp

Diagram 1 visar att medelvärdet av lästa ord/minut bland de 11 elever som genomgick träning med Rydaholmsmetoden, var 86 ord/minut vecka 0. Vecka 12 var medelvärdet 107 ord/minut för denna grupp.

För kontrollgruppen, som i detta diagram omfattar alla elever som screenades för medverkan i studien men inte ingick i experimentgruppen, var motsvarande resultat 118 ord/minut vecka 0 och 128 ord/minut vecka 12. Experimentgruppen ökade mest, med 21 ord/minut mot 10 ord/minut som var fallet för kontrollgruppen. Variansanalysen visar att skillnaden i utveckling mellan experimentgruppen och kontrollgruppen beror

på interventionen med Rydaholmsmetoden,  $p=0,0056$ , vilket är klart under standardgränsvärdet  $p=0,05$ . Alltså kan man anta en statistiskt säkerställd skillnad i förändring av läshastighet mellan grupperna.

#### 4.1.2 Utveckling av avkodningshastigheten för experimentgruppen och två kontrollgrupper

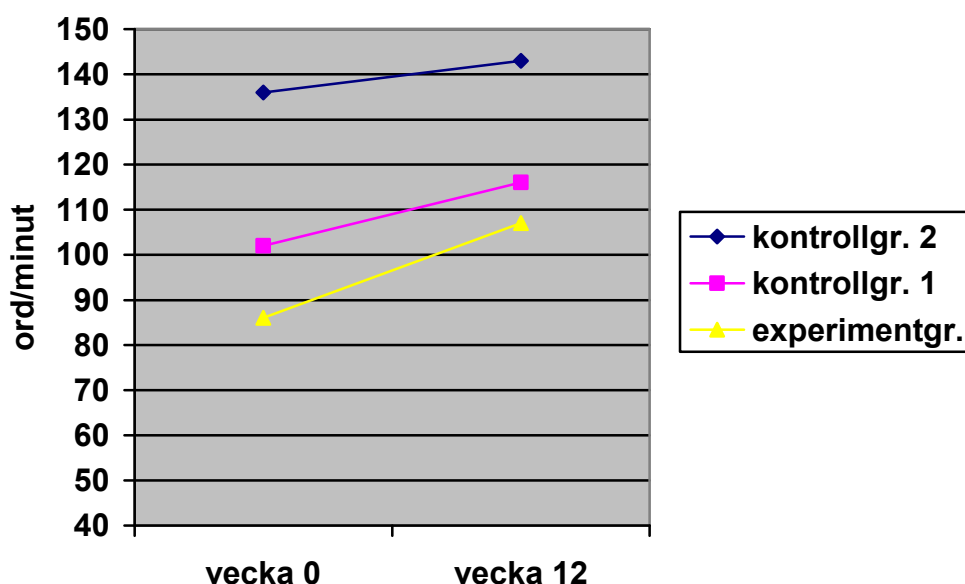


Diagram 4:2. Utveckling av avkodningshastigheten för experimentgruppen och två kontrollgrupper

Diagram två visar två olika kontrollgrupper. Kontrollgrupp 1 är de elever som låg under stanine 4 och som fanns med i lottningen för interventionen, och kontrollgrupp 2 är de elever som låg över stanine 4 vecka 0 och därmed aldrig var aktuella för interventionen.

Kontrollgrupp 2 hade en sämre utveckling än kontroll 1. Kontrollgrupp 2 gick från 136 ord/minut till 142,5 ord/minut. Motsvarande siffror för kontroll 1 var 102 till 116. Individerna i kontrollgrupp 1 ökade följaktligen i genomsnitt med 8 ord/minut mer än kontroll 2. Vår hypotes är att denna skillnad i ökning beror på att kontrollgrupp 1 innehåller några elever med svenska som andraspråk vars läsförmåga utvecklades mycket då de började gymnasiet, se nedan i analysdelen.

Experimentgruppen har en större ökning än de två kontrollgrupperna. Variansanalysen visar att skillnaden i utveckling beror på interventionen,  $p=0,0096$ .

## 4.2 Närstudie av experimentgruppen

De elever som varit aktuella för vår intervention var de som i screeningen visade sig vara långsamma avkodare. Det var den gemensamma nämnaren. Nedanstående tabell visar deras ingångsvärde, värdet vecka 12, ökning i ord/minut, ökning i procent, antalet veckor de tränades samt antalet interventionspass.

Tabell 4:1. *Elever i intervention efter procentuell ökning av lästa ord/minut*

Elever	Resultat v 0	Resultat v 12	Ökning i ord/minut	Ökning i %	Antal veckor	Antal pass
e19	86	124	38	44	12	20
e8	71	100	29	41	6	14
e33	72	100	28	39	12	18
e6	86	117	31	36	6	10
e25	108	137	29	27	6	11
e13	102	127	25	25	6	9
e18	101	119	18	18	6	12
e22	95	108	13	14	6	10
e21	100	111	11	11	6	8
e2	64	67	3	5	12	16
e1	60	63	3	5	12	15

För att åskådliggöra utvecklingen av avkodningshastigheten visar vi ökningen i procent i diagram 4:3 och ökningen i absoluta tal i diagram 4:4.

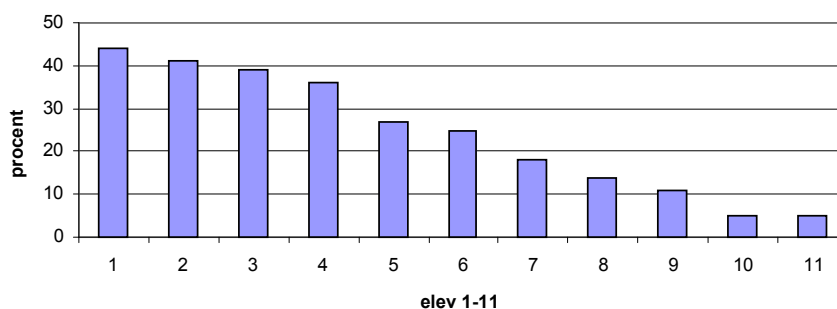


Diagram 4:3. *Experimentgruppens ökning av ord/minut i procent*

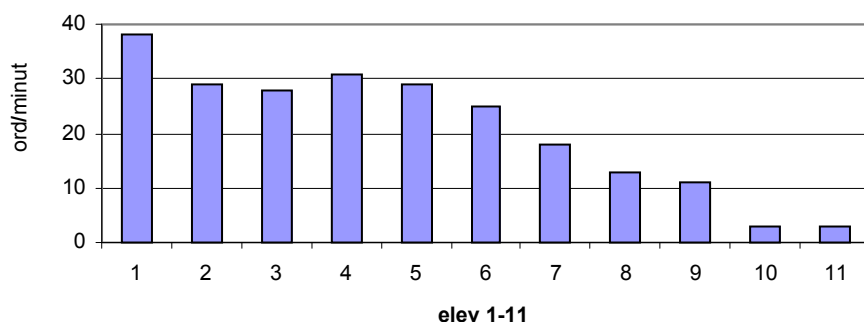


Diagram 4:4. *Experimentgruppens ökning av ord/minut*

Som lärare måste man fördjupa sig i problembilden bakom resultatet man finner vid en screening. En pedagogisk utredning krävs för att man ska förstå vad som är grundproblematiken bakom en till synes problematisk situation så som, i vårt fall, långsam avkodning. Vid en intervention måste man veta vad man har att utgå från, och vad man vill uppnå.

Detta resonemang föranleder oss att försöka se mönster bland de elever vi arbetat med, för att göra en tänkt indelning i subgrupper. De mönster som växte fram ur samtal med eleverna och berörda lärare och då vi fick ta del av betyg och annan dokumentation var att de antagligen avkodade långsamt beroende på att de hade olika grundläggande förutsättningar: dyslexi, för att de hade svenska som andraspråk, ADHD, språkstörning eller en långsam avkodning av andra skäl. Dessa faktorer gör vi överskådliga under egna rubriker där vissa har diagram men inte de som representeras av endast en individ.

## 4.2.1 Dyslexi

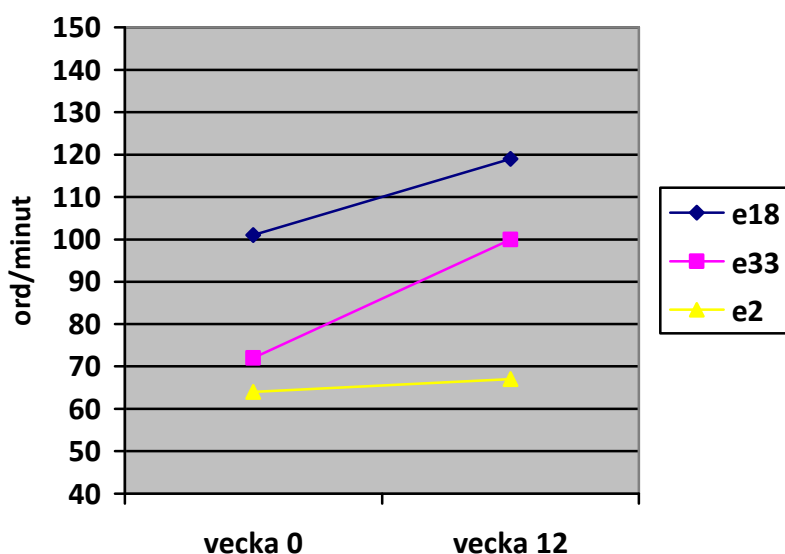


Diagram 4:5. Utveckling av avkodningshastigheten för elever med dyslexidiagnos

Tre elever i gruppen hade diagnostiserad dyslexi, e2, e18 och e33. E2 visade en tydlig utveckling på träningspassen enligt både läraren och eleven själv. Från lärarloggen och elevens egna utvärderingskommentarer som skrevs efter varje pass framgår utvecklingen tydligt: ”Det går bättre än första gångerna” och ”Det går riktigt bra!” I lärarloggen kan man läsa: ”Han läser nu väldigt korrekt. Idag tvingade jag upp hastigheten lite. Gick OK”. Trots denna positiva erfarenhet visar statistiken en annan trend. E2 läste 64 ord/minut vecka 0 och 67 ord/minut vecka 12.

E18 ökade med 18 ord, från 101 till 119 ord i minuten och e33 ökade med 28 ord, från 72 ord/minut till 100 ord/minut. Det är en positiv utveckling som visar att Rydaholmsmetoden varit effektiv för just de här eleverna med dyslexidiagnos. Med en så liten grupp kan vi inte med säkerhet dra generella slutsatser, men konstaterar att den hjälpt eleverna i vår intervention.

## 4.2.2 Svenska som andraspråk

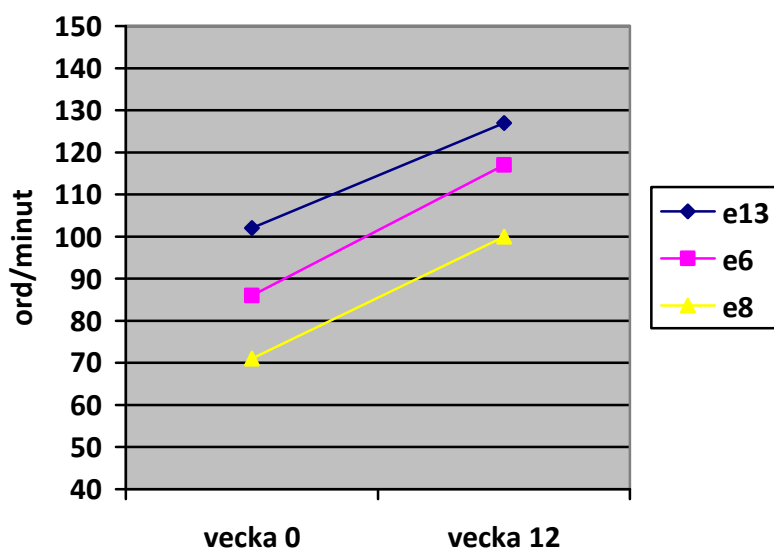


Diagram 4:6. Utveckling av avkodningshastigheten för elever med svenska som andraspråk

I den här gruppen finns tre elever med annat modersmål än svenska. E6 och e8 var utomnordiska och anlände för tre till fyra år sedan, och e13 flyttade från ett nordiskt land för bara ett år sedan. Troligen har de därmed exponerats alltför lite för svensk skrift för att läsa med åldersadekvat hastighet.

E8 började på 71 ord/minut och slutade på 100 ord/minut. Motsvarande siffror för e6 var 86 och 117. E 13 hade en utveckling med 25 ord/minut från 102 till 127.

Eleverna visade alltså en god och dessutom en ganska likvärdig ökning. Vår hypotes är att ökningen dels beror på interventionen och dels på att gymnasiestarten inneburit positiva krav och en ökad exponering för skriftsspråket.

## 4.2.3 Koncentrationssvårigheter/ADHD

Vecka 0 läste e1 60 ord/minut och vecka 12 var resultatet 63 ord/minut. E1 var från början mycket skeptisk till Rydaholmsmetoden och berättade att han under alla skolår fått prova ett flertal metoder och att han inte ansett att någon av dem gjort någon nytta. Denna inställning hade han med sig in i projektet. Efter sex veckor krävdes ett långt uppmuntrande samtal för att e1 inte skulle hoppa av. Efter det vände det och utvecklingskommentarerna han skrev blev: ”jag är nöjd” och ”det gick ändå bra!”

#### 4.2.4 Språkstörning

Bland de elva elever som deltog i interventionen hade en elev en fonologisk språkstörning, e22. Ingångsvärdet var 95 ord/minut och efter intervention var värdet 108 ord/minut, en ökning med 13 ord/minut. Det visade sig då vi lärt känna eleven bättre att e22 i själva verket var en driven tystläsare som bland annat läste Tolstoys *Krig och fred* under interventionsperioden och som vid tyst läsning läste snabbt och säkert.

#### 4.2.5 Långsam avkodning av andra skäl

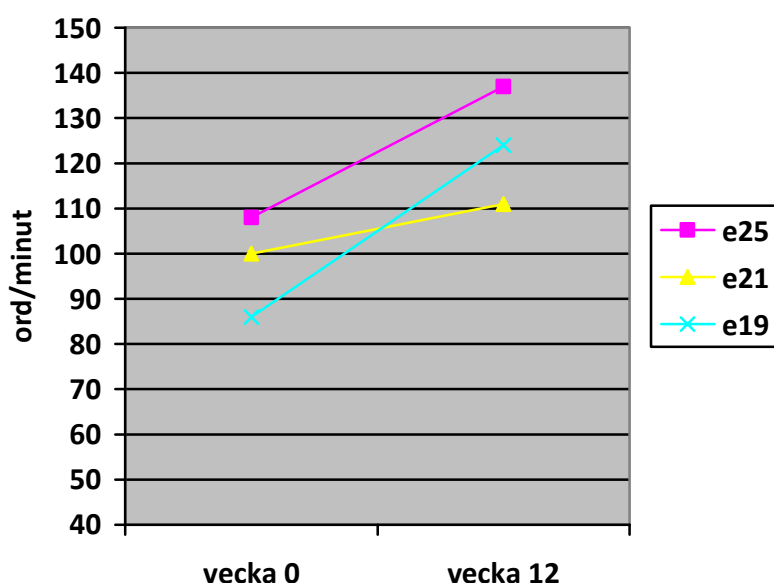


Diagram 4:7. Utveckling av avkodningshastigheten för elever med långsam avkodning av andra skäl

Här återfinns tre elever, e19, e21 och e25. Utvecklingen för de tre såg ut som följer: E19 gick från 86 till 124 ord/ minut, e21 från 100 till 111 och e25 gick från 108 ord/minut till 137. De ökade med andra ord med 38, 11 och 29 ord/minut och åtminstone två av eleverna visar en anmärkningsvärt stor utveckling. I samtal med eleverna visade det sig att de var icke-läsare, det vill säga de läste aldrig böcker. Orsakerna till deras stora ovana vid att läsa kan vara flera. Nation (2005) och Westlund (2009) talar om social och kulturell bakgrund, och vi vet att elevers läsförmåga till stor del står i relation till hur mycket böcker och läsning har prioriterats i deras hem.



## 4.3 Analys

### 4.3.1 Analys av resultatet på gruppnivå

Interventionen sedd på gruppnivå har varit framgångsrik. Den statistiska analysen visar att experimentgruppens kraftigare utveckling av avkodningshastigheten än kontrollgruppernas är en effekt av träningen med Rydaholmsmetoden ( $p=0.0096$ ).

Alltså tycks förutsättningarna för läsning enligt Gough och Tunmers (1986) formel  $Läsning = Avkodning \times Förståelse$  ha ökat, eftersom avkodningen är en central faktor för ordigenkänning och därmed för textförståelse, vilket betonas i såväl tvåvägsmodeller som konnektionistiska avkodningsteorier (Coltheart, 2005; Catts & Kamhi, 2005). En ökad automatisering av avkodningen gör också att mer av den kognitiva förmågan kan användas till texttolkning (Høien & Lundberg, 2001).

Att en god avkodning inte med automatik leder till en förbättrad läsförståelse för alla läsare visar dock till exempel Nation (2005) och Samuelsson (2002). Det ingår också i Gough och Tunmers teori runt sin formel att förhållandet mellan avkodning och förståelse gör att brister i den ena faktorn inte nödvändigtvis kan vägas upp av goda färdigheter i den andra, till exempel hjälper det inte en person med specifika förståelseproblem att ha en god avkodning (Gough & Tunmer, 1986; Gough, Hoover & Petersson, 1996). När vi nedan analyserar resultaten på subgruppsnivå försöker vi identifiera de elever som vi tror borde ha störst nytta av intervention med Rydaholmsmetoden.

Experimentgruppens genomsnittliga avkodningshastighet är efter intervention 107 ord/minut, vilket är en ökning med 21 ord/minut. Den har dock ännu inte nått upp till interventionsgränsen på 120 ord/minut. Jämför vi med interventionsgränser enligt H4H5 (Lindahl, år saknas) så motsvarar 86 ord/minut ungefär gränsen för intervention på hösten i årskurs 5 (värdet för detta är 80 ord/minut för pojkar och 88 ord/minut för flickor). Vid studiens slut ligger eleverna ungefär på gränsen för intervention på hösten i årskurs 8 (värdet för detta är 105 ord/minut för pojkar och 112 ord/minut för flickor). Eleverna i experimentgruppen har varit i träning i sex eller tolv veckor med i genomsnitt 1,6 träningspass per vecka. Utvecklingen tycks ha gått snabbt med tanke på den relativt korta interventionstiden. Torgesen (2005) visar dock i en sammanställning över framgångsrika interventioner att det är de första tolv timmarnas intervention som ger den snabbaste utvecklingen. Våra elever har tränat i genomsnitt bara cirka fyra timmar. Ett antagande är att det finns utrymme för ytterligare utveckling för våra elever med en

längre intervention. Andra faktorer än dem som har med träningen i sig att göra, till exempel om eleverna börjar läsa mera, borde också påverka den framtida utvecklingen.

Torgesen, Alexander och Wagner (2001) visar att läshastigheten inte ökar nämnvärt om intervention sätts in när eleven redan gått några år i skolan. Däremot är det möjligt att påverka *word attack*, *textreading accuracy* och *passage comprehension* så att elever med stora lässvårigheter uppnår resultat som ligger nära medelvärdet inom dessa områden. Våra resultat tyder emellertid på att det går att påverka även äldre elevers avkodningsförmåga och läshastighet. Torgesen, Alexander och Wagners intervention innehöll många olika typer av fonologisk träning men ingen intensiv avkodningsträning av Rydaholmsmetodens typ.

Även kontrollgruppernas resultat visar en ökning i avkodningsförmåga, där kontrollgrupp 1 har en stark utveckling (14 ord/minut) och kontroll 2 en mindre (7 ord/minut). Att kontrollgrupp 1 förbättrades så kraftigt förvånade oss till en början. Några tänkbara orsaker är att avkodningsförmågan faktiskt ökar under tolv veckor i gymnasieskolan och att eleverna kände sig säkrare under testtillfället vecka tolv jämfört med vecka 0. Kontrollgrupp 1:s resultat påverkas av att fyra andraspråkselevers avkodningsförmåga gick fram mycket. Vår tolkning är att de på gymnasiet mött ökade krav jämfört med på grundskolan och därmed läst betydligt mer vilket lett till ett bättre läsflyt. Det skulle alltså vara möjligt att tala om en positiv Matteuseffekt i detta fall (Stanovich, 1986).

#### **4.3.2 Analys av resultat på subgruppsnivå**

Ovan har vi analyserat resultaten för hela populationen, och sett att interventionen ökat dess avkodningshastighet. I denna del av analysen försöker vi problematisera detta resultat genom att utgå från de möjliga bakomliggande anledningar till långsam avkodning som vi tyckte oss se i populationen. Vårt mål är att med utgångspunkt i resultat- och teorikapitel dra slutsatser om i vilken utsträckning Rydaholmsmetoden är rätt intervention för respektive problembild.

##### **4.3.2.1 Dyslexi i samband med långsam avkodning**

Läsare som tillhör denna grupp borde tydligast ha nytta av en intervention med Rydaholmsmetoden eftersom de i princip inte har problem med förståelsen utan med

avkodningen (Gough & Tunmer, 1986; Catts & Kamhi, 2005). Deras läsförståelseproblem beror i stället på att avkodningen är mödosam på grund av fonologiska svårigheter, vilket leder till långsam läsning, och att förståelseprocesserna hämmas av att så mycket energi måste läggas på avkodningen (Høien & Lundberg, 2001). En snabbare avkodning borde därmed leda till bättre textförståelse.

I vår undersökning fanns det tre elever med dyslexidiagnos, där en elev visar en avvikande utveckling genom sin nästan uteblivna ökning av avkodningshastigheten. Det är en intressant fråga varför två elever i denna grupp reagerade positivt på interventionen medan den tredje knappt utvecklades alls. Kan det vara så att en del dyslektiker behöver en mycket lång intervention, eller är det så att Rydaholmsmetoden inte passar för alla? Vilka övriga faktorer spelar in? Påpekas bör att dyslexigruppen inte är homogen. Alla dyslektiker har inte en så enkel problembild som att bara avkodningen brister, till exempel kan arbetsminnet vara otillräckligt (Høien & Lundberg, 2001).

De båda övriga eleverna har alltså ökat sin avkodningshastighet märkbart. Det gäller speciellt den vars avkodning då interventionen startade, 72 ord/minut, låg på en nivå som ungefär motsvarade interventionsgränsen för pojkar på vårterminen i årskurs 3. Efter interventionen låg denne elev på interventionsgränsen för pojkar vårterminen årskurs 7 (Lindahl, år saknas). För just denne elev innebar interventionen en konkret framgång eftersom han började hinna läsa textremsan på TV, något som tidigare varit svårt.

Trots resonemanget ovan är vi inte helt säkra på att alla dyslektiker på gymnasiet verkligen skulle uppleva en snabbare avkodning som en revolution vad gäller läsförståelsen. Risken är uppenbar att de under sin skolgång undvikit att läsa då detta varit en mödosam och svår sysselsättning, vilket lett till ett dåligt ordförråd eftersom detta främst byggs av läsning (Stanovich, 1986). Alltså är det möjligt att en del dyslektiker kommer att ha fortsatta problem med förståelsen även om avkodningen förbättras då ordförrådet är så viktigt för textförståelsen (Myrberg, 2007; Stanovich 1986). Givetvis gäller detta inte alla och vi anser att en intervention är att föredra framför att inte göra något alls. En förbättrad avkodning som gör läsningen lättare och roligare ökar mängden läst text och därmed också ordförrådet.

#### 4.3.2.2 Svenska som andraspråk

Detta är en heterogen grupp läsare med mycket olika förutsättningar, där antalet år i Sverige är en viktig faktor. I Wolffs sammanställning över svaga läsare ser vi att elever

med annat modersmål än svenska visserligen är representerade i grupper med långsam avkodning, men att det överskuggande problemet är läsförståelsen eftersom ordförrådet inte är tillräckligt (Wolff, 2005). Att dessa elever blir bättre avkodare behöver alltså inte betyda att de med automatik får en bättre läsförståelse. Vi har inget skäl att tro att avkodningsträningen på något vis skulle vara skadlig, men troligen bör fokus snarare ligga på att arbeta med ordförrådet, förutom för elever med specifika avkodningsproblem.

Om vi tittar på eleverna i vår undersökning ser vi att denna grupp består av tre elever som alla visade en mycket påtaglig ökning av avkodningsförmågan. De har varit i Sverige mellan ett och fyra år. Vår hypotes är att deras kraftiga ökning av antal lästa ord/minut beror dels på interventionen och dels på gymnasiestarten som inneburit positiva krav och en ökad exponering för skriftspråket. Denna hypotes stöds av samtal vi haft med eleverna och det faktum att även de andraspråkselever som var i kontrollgruppen ökade avkodningsförmågan avsevärt, dock inte så mycket som eleverna i experimentgruppen. Den kraftiga ökningen, även utan intervention, tyder på att ingen av dem har några egentliga avkodningsproblem, och att den viktigaste interventionen är att skapa läslust och att aktivt jobba med att bygga upp ordförrådet.

En bieffekt av interventionen var dock att dessa elever blev medvetandegjorda om svenskt uttal. Det visade sig att efter ett fåtal träningspass kunde de skilja på svenskans fonem för u och o, i och y och även hålla reda på å, ä, och ö, något som under de första träningspassen verkade vara en omöjlighet. I lärarloggen kan man om e8 läsa: ”Pass 3 sade han att han nu var medveten om skillnaden mellan o och u, att han inte hade hört det innan.” Efter pass 11: ”vi övade ng-ljud. Svårt, men han gör framsteg!”. Pass 12 klarade e8 att själv rabbla alfabetet som uppvärmning, något som han tidigare fått göra tillsammans med läraren.

#### 4.3.2.3 Koncentrationssvårigheter/ADHD

Diagnostiserad ADHD kan se olika ut från individ till individ. I vår experimentgrupp finns bara en elev representerad, och vi är medvetna om att man inte kan dra några generella slutsatser från de resultaten. Med det sagt, så vill vi ändå belysa faktorn koncentrationssvårigheter/ADHD, då många lärare arbetar med elever med de förutsättningarna.

Vecka 0 läste e1 60 ord/minut och vecka 12 var resultatet 63 ord/minut. Detta resultat upplevde läraren som missvisande då lärarlogg och elevens utvärderingar säger

något annat. En utveckling fanns, men vid provtillfället, som just denna elev upplevde som förenat med stress och prestationsångest, var den inte mätbar. Däremot syns utvecklingen i lärarloggen där man kan läsa: ”Han läser nu 5-bokstavsord automatiskt” och senare: ”Han fokuserade lite bättre idag kanske. Framför allt var jag envis och kortare mot honom när han bytte samtalsämne. Läste de sammansatta orden i slutet av bok 1. Fick först en chock, men läste sedan ’snällt’. Och det gick bra!”

Att öva uthållighet kom att bli poängen i mötet mellan Rydaholmsmetoden och den här eleven. Koncentrationssvårigheterna hade gjort att han aldrig läst en bok, aldrig läst mycket mer än ett litet stycke text åt gången. Att läsa ordlistor i en hel kvart var en stor utmaning och att få tekniker så som att peka på vokalerna i ordet när man läser gjorde stor nytta.

#### 4.3.2.4 Språkstörning

Det ligger utanför vårt kompetensområde att bedöma vilken nytta dessa läsare har av en intervention av Rydaholmsmetodens typ. I e22:s fall visste vi inte om att denna elev hade en språkstörning då klassen screenades. Då interventionen inletts fann vi emellertid ingen anledning att avbryta träningen. Vi vet att det finns olika typer av språkstörning, och kanske skulle elever med till exempel fonologisk språkstörning kunna dra nytta av träningen. E22 hade denna typ av språkstörning, där svårigheterna var begränsade till produktionen av de olika språkljuden. Att antal rätt avkodade och rätt lästa ord/minut ökade ser vi trots allt som en framgång för just denna elev. Anna-Lena Eriksson Gustavsson (2005) skildrar svaga läsare i yrkeslivet. Där framkommer tydligt att man inte vill läsa hackigt inför kollegor. Ett bättre flyt i läsningen kan vara betydelsefullt för självkänslan.

#### 4.3.2.5 Långsam avkodning av andra skäl

Wolffs grupper över svaga läsare består av elever med avkodnings- eller förståelseproblematik eller båda. Undantaget elever med dyslexi så anger hon sociokulturella skäl som huvudorsaken till lässvårigheterna, till exempel präglas dessa elevers hem av att där finns få böcker. En annan viktig anledning till läsförståelseproblem är att svenska inte är elevernas förstaspråk, och i andra fall är en generellt låg kognitiv förmåga orsaken (Wolff, 2005).

Tre elever i vår intervention hade en långsam avkodning men hade ingen diagnos och hade inte nyligen kommit till Sverige. De hade också det gemensamt att de inte läste någon skönlitteratur och bara i nödfall skolrelaterade böcker. Vad gällde respons på interventionen skilde de sig dock åt. E19 och e25 ökade avkodningshastigheten kraftigt medan e21 endast ökade med 11 ord/minut. Det är dock att observera att e21 träningstillfällen var förhållandevis få (8 pass). Likaså skiljer sig elevernas skolresultat åt där e25 lätt klarar godkända betyg utan att anstränga sig och är nöjd med det. Vår tolkning är att e25 egentligen har helt normala läsförutsättningar, men det faktum att han nästan är en icke-läsare har gjort att hans avkodning blivit långsam. Interventionen väckte upp hans potentiella avkodningsförmåga. Om han fortsätter vara en icke-läsare tror vi dock att avkodningshastigheten åter försämras.

E19 och e21 har det gemensamt att de har det mycket kämpigt i flera skolämnena, däremot reagerade de väldigt olika på interventionen. Att de inte gärna läser tror vi kan ha lett till Matteuseffekter som ett dåligt ordförråd och svårigheter att tillägna sig läst text (Stanovich, 1986). Om det är avkodningsproblematik eller till exempel socioekonomiska faktorer som utgör bakgrunden till läsoviljan vet vi inte, och kan därför inte spekulera om. Vi vet inte heller om avkodningen är dessa elevers huvudproblem. Däremot kan avkodningsträning vara en del i ett stödpaket där förståelsestrategier, ordkunskap, studieteknik och eventuellt förenklade texter ingår.



## 5 Diskussion

### 5.1 Metoddiskussion

För att kunna besvara våra frågeställningar valde vi att arbeta med en metod som skulle ge oss kvantitativa fakta att analysera. Vi anser att undersökningen fungerat och gett oss tillräckligt med data för att besvara uppsatsens första frågeställning, *Har*

*Rydaholmsmetoden någon effekt – och i så fall vilken – på avkodningsförmågan hos gymnasieelever?*

Helt invändningsfri är dock inte studien. Som vi tidigare påpekat finns det generella invändningar som kan anföras mot vår typ av undersökning, och det finns också sådana som är mer specifika för just vår studie, till exempel gjordes ett visst urval då vi bestämde vilka klasser som skulle screenas för medverkan, och vi har haft dubbla roller som både entusiastiska tränare och objektiva testledare.

När det gäller uppsatsens andra frågeställning, *vid vilka typer av läs- och skrivsvårigheter är metoden lämplig som intervention*, är det inte lika tydligt att vår metod varit tillräcklig. För att besvara denna andra frågeställning har vi i analysen, förutom resultatet av undersökningen, dessutom lutat oss tungt mot uppsatsens teoridel, samtal med elever och lärare samt våra lärarloggar, vilket gör att besvarandet av denna frågeställning blir mer osäker och tentativ. Eftersom denna uppsats har en ambition att vara användbar i den pedagogiska praktiken anser vi dock att det är berättigat att göra denna analys, även om vi måste iaktta viss försiktighet i tolkningarna.

Även om vi i stort sett är nöjda med metoden borde vi haft mer tid på oss att genomföra undersökningen eftersom vi i ett par fall inte hann med så många träningspass som vi tänkt, och det är möjligt att dessa elever skulle gjort större framsteg med fler pass. I teorin hade vi tillräckligt med tid, men skolverkligheten med sjukdom, annan frånvaro och schemabrytande aktiviteter hindrade oss ibland. Frustrationen var stor då vi kom till skolorna bara för att finna att flera av våra elever saknades.

Ovanstående resonemang är översiktligt. Om vi ska lyfta en detalj som varit gäckande och krävt mycket tankekraft så är det läshastighetstestet H4H5. Dels så innebär testsituationen ett stressmoment som gör att elever kan underprestera, dels görs testet på en minut där en upphakning eller ett misstag vid radbyte kan få stora konsekvenser. Det är också möjligt att eleverna får ett något högre värde då de testas med H5, se bilaga 3. Vi fick utesluta några elever i kontrollgrupp 1 från deltagande i



interventionen då de testades om vecka 6 med H5 eftersom de då låg över interventionsgränsen på 120 ord/minut (vid det avslutande testet vecka 12 med H4 hade åter deras resultat sjunkit). Det var alltså bara de svagaste läsarna i kontrollgrupp 1 som kom i fråga för att börja träna efter vecka 6. Detta bidrar till att experimentgruppen och kontroll 1 har olika utgångsvärden i diagram 4.1.2.

## 5.2 Konklusion

Resultat och analys visar att interventionen sedd över hela populationen har varit lyckad eftersom eleverna som tränats nu avkodar snabbare. Gruppen som varit föremål för interventionen är för liten för att vi ska kunna generalisera resultatet, men statistikbearbetningen visar ett tydligt samband mellan intervention med Rydaholmsmetoden och snabbare avkodning. Många elever har gjort betydande framsteg i avkodningshastighet, och detta gäller även elever med dyslexidiagnos. Våra resultat tyder alltså på att koncentrerad avkodningsträning av Rydaholmsmetodens typ ger effekt, och att det inte finns någon anledning att undvika intervention bara för att eleverna har kommit upp i gymnasieåldern.

Kopplar vi resultatet till formeln  $Läsning = Avkodning \times Förståelse$ , så har nu läsförutsättningarna förbättrats enligt Gough och Tunmer (1986). Formeln, ”The Simple View of Reading” är användbar bland annat för att den uppmärksammar oss på att läsning innefattar två skilda men i hög grad träningsbara faktorer (Kirby & Savage, 2008). Av detta följer att det är av vikt att man bearbetar rätt faktor vid en intervention. För oss har det därför varit viktigt att gå vidare med analysen så att uppsatsen får en praktisk/pedagogisk inriktning. I denna fortsatta analys har vi sökt hitta orsaker till elevernas långsamma avkodning och utröna om avkodningsträning är rätt intervention.

Denna analys är inte lika säker som rådatan på gruppnivå eftersom vi inte alltid har alla bakgrundsfaktorer klara för oss. Med detta sagt så visar den fördjupade analysen att rådatan behöver problematiseras, och att bilden som framträder då vi analyserar subgrupper och individer är att det inte alltid är avkodningsträning som bör vara förstahandsvalet vid en intervention. Paradoxalt nog så visar det sig att några av de elever som gått fram mest i avkodningshastighet troligen inte i första hand behöver avkodningsträning. Till exempel gäller detta de elever med annat modersmål som ingick i undersökningen. I den mån dessa elever har läsproblem så gäller det främst förståelsen till följd av ett otillräckligt ordförråd (Wolff, 2005). Elever med dyslexidiagnos å andra

sidan bör tjäna på intervention med Rydaholmsmetoden då det är just avkodningen som är problemet för dyslektiker.

Våra resultat tyder alltså på att Rydaholmsmetoden har sin plats på gymnasiet, men att den bör användas selektivt, då man vet att det är avkodningen som lägger hinder för läsningen. Ibland kan Rydaholmsmetoden också vara en del av ett paket av interventioner, men att bara ha avkodningshastighet som kriterium för intervention räcker inte. Viktigare för läraren är att göra sig en bild av vad just den elev man har framför sig behöver, och att inse att olika typer av läsproblematik kräver olika insatser.

Vi tror att Rydaholmsmetoden som intervention på tidigare stadier i skolan har större värde, trots att vi vet att de flesta elever som efter screening på lågstadiet betecknas som långsamma avkodare kommer att nå normal avkodningshastighet senare under skoltiden (Gough, Hoover & Peterson, 1996; Catts & Kamhi, 2005). Genom att de tidigt får en god avkodningsförmåga underlättar man för eleverna att bli vana läsare och därmed få ett bra ordförråd, syntaktisk medvetenhet och träning i att göra inferenser. Metoden kan alltså bidra till att göra den av Stanovich (1986) benämnda Matteuseffekten gynnsam istället för tvärt om.

Det har i skoldebatten funnits en tendens att hävda att biologiska funktionshinder så som dyslexi bör kompenseras snarare än tränas (Damsby, 2008) Vi ser i princip inget motsatsförhållande mellan kompensation och intervention, men anser att effektiv intervention borde vara förstahandsvalet tills det att man ser att denna inte leder längre. Vi vill se på eleven i ett större sammanhang, som en individ i början av sitt liv och inte i slutet av sin skoltid. Alla kommer att vid många tillfällen i livet stå inför situationer där de trygga kompenserande hjälpmedlen så som rättstavningsprogram och talböcker inte finns tillgängliga. Att erbjuda alla elever genomgripande färdighetsträning bör därmed vara självklart på alla stadier, även om tidig intervention är att föredra. Till exempel visar vår studie av Rydaholmsmetoden att man kan förändra situationen för elever även långt upp i stadierna.

I vår analys har vi anammat Myrbergs anmodan att vara kritiska mot ”helbrägdamodeller” (Myrberg, 2001). Även om vi har en del reservationer mot användandet av Rydaholmsmetoden på gymnasiet tyder vår undersökning snarare på att den är ett exempel på den effektiva en-till-en undervisning vilken Myrberg ser som en av förutsättningarna för god specialpedagogik. Avkodningsträningen ger resultat som i många fall kan leda till ökad motivation, självkänsla och läslust, som inte ska förringas.

## 5.3 Pedagogiska konsekvenser

Alla stödinsatser som sätts in i skolan bör föregås av en pedagogisk utredning (Skolverket, 2008b). I mötet med varje elev måste läraren ringa in problemet genom att ta del av elevens perspektiv och syn på vilken sorts stöd som behövs. Det är också viktigt att prata med föräldrarna, andra lärare som undervisar eleven och kanske mentorn. Att förstå orsakerna till problemet är nödvändigt för att kunna stödja eleven på ett konstruktivt sätt.

En metod som Rydaholmsmetoden kan inte oreflekterat användas för att avhjälpa alla sorters läs- och skrivproblem. Ju högre upp i åldrarna eleverna är ju mer restriktivt bör pedagogen vara med att endast förlita sig på en ren avkodningsmetod. Detta för att bekymmer med läsning i högre årskurser oftare beror mer på språkliga faktorer så som ordförståelse, syntaktisk medvetenhet och förmågan att göra inferenser än på en ren avkodningsproblematik (Katts & Kamhi, 2005; Gough, Hoover & Peterson, 1996)

Yngre elever å andra sidan, som läser långsamt, gynnas tydligare av metoden då ovan nämnda språkliga områden utvecklas genom att eleven tidigt kommer igång och läser. Det är viktigt att hindra att eleverna kommer in i en negativ spiral med för lite exponering av text. Bland yngre elever som läser långsamt kan Rydaholmsmetoden därför vara en intervention som passar många eftersom en snabbare avkodning gör läsningen mindre mödosam.

Vad gäller gymnasieeleverna så ställde vi oss frågan vilka av dem som gynnas av att avkoda snabbare. De som först kommer i åtanke är elever med dyslektiska problem eftersom deras svaghet ligger i avkodningen (Høien & Lundberg, 2001) speciellt om de inte har andra begränsningar. Det är dock inte säkert att denna intervention räcker eftersom de kan ha ett dåligt ordförråd på grund av Matteuseffekten (Stanovich, 1986). Även de som egentligen inte har några djupt liggande avkodningsproblem, utan bara läst för lite, kanske av socioekonomiska skäl, kan gynnas av metoden om den är en del av ett större stödpaket. Deras läsning bör enligt formeln  $Läsning = Avkodning \times Förståelse$  bli bättre om deras avkodning förbättras, om deras förståelse var adekvat redan innan interventionen. Viktigast för dem är emellertid att deras läsning kommer igång annars är isolerad avkodningsträning meningslös.

Förutom ovan nämnda grupper, som på ett direkt sätt kan nå en bättre läsning med ren avkodningsträning, så har vi funderat över om problematik av mer språkförståelsekaraktär kan påverkas positivt av en snabbare avkodning. Vi tror att om

man betraktar metoden som en del i en planerad och långsiktig intervention, där man använder ett brett batteri av åtgärder så kan metoden vara bra även för elever med läsproblematik på grund av brister av språkförståelsekaraktär. Men för dem är Rydaholmsmetoden inte den primära interventionen.

Samtidigt som avkodningen automatiseras måste man ”göra eleven till läsare”. Samarbetar till exempel speciallärare, lärare och bibliotekarie runt eleven och hjälper till att välja ut passande böcker, och dessutom ger läsförståelsestrategier så kan man genom att påverka både faktorerna Avkodning och Förståelse öka läslusten.

Det vi tar med oss i vår vidare lärarvardag är med andra ord att metoden ensam eller tillsammans med strategier för förståelseträning kan vara en dörröppnare som bereder vägen för att eleven ska kunna nå en bra läsförmåga. Har man varit en icke-läsare i 16 år oavsett anledning, blir man nog inte automatiskt en läsare bara för att avkodningen blir lättare. Får man däremot stöttning från många håll i skolan så finns i alla fall möjligheten att kunna bli Läsare, om man guidas till att bli en bra avkodare, samtidigt som man får arbeta med att öka ordförrådet och får insikt i läsförståelsestrategier, till exempel genrekunskap och synliggörande av inferenser.

Förutom den tysta läsningen och den där till önskade läsförståelsen förekommer högläsning både i skolan, på arbetsplatser och i alla människors vardag. Det kan vara problematiskt för dem som avkodar hackigt (Eriksson Gustavsson, 2005). Konsekvent avkodningsträning och övning i högläsning skulle kunna betyda stärkt självförtroende för dessa människor.

En positiv sidoeffekt med Rydaholmsmetoden var att det visade sig att läslistorna lämpade sig mycket bra för att träna uttal. På få interventionspass kunde pedagogen och eleven se stora framsteg i uttalet av y och i, o och u. Det blev en naturlig, påtaglig och effektiv träning som är svår att åstadkomma för en lärare som bedriver undervisning i ett klassrum, där eleven kanske inte skulle uppskatta att få sitt uttal kommenterat inför klassen. Detta är ett mycket konkret verktyg som vi nu använder oss av.

## **5.4 Förslag till vidare forskning**

Det har varit mycket intressant att fördjupa sig i fenomenet läsning och de faktorer som ligger till grund för läsförståelse. Vår undersökning har gjort att vi kunnat få svar på många av de frågor som vi hade i starten. Ett både angenämt och lite frustrerande

problem för oss är dock att uppsatsarbetet och vår undersökning lett fram till så många nya frågor som väntar på att besvaras.

Som vidare forskning föreslår vi att vår undersökning upprepas men med ett större antal elever för att kunna generalisera resultaten. Dessutom är det önskvärt att en läsförståelsedel läggs till. Med fördel kan det vara en longitudinell studie för att undersöka de långsiktiga effekterna av interventionen.

Ett annat forskningsområde som känns angeläget är att ytterligare undersöka för vilka typer av läsproblematik som Rydaholmsmetoden bäst lämpar sig eftersom vi tror att olika problem kräver olika intervention. Till exempel tycks gruppen elever med dyslexidiagnos tycks vara heterogen. Passar Rydaholmsmetoden för alla?

Vårt sista förslag är att Rydaholmsmetoden används som en del i en intervention med många andra typer av fonologisk träning. Torgesen, Alexander och Wagners intervention (2001) visade att elever med stora läsproblem kunde förbättras på flera områden, dock inte läshastigheten. Deras intervention saknade emellertid en effektiv metod för att öka avkodningshastigheten, vilket vi visat är möjligt med Rydaholmsmetoden.

## Referenser

- Catts, Hugh & Kamhi, Alan (2005). Reading Development. In: Hugh Catts & Alan Kamhi (red). *Language and Reading Disabilities*. Boston: Pearson.
- Catts, Hugh & Adlof, Suzanne & Weismer, Ellis (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (2), 278-293.
- Coltheart, Max (2005). Modeling Reading the Dual Route Approach. In: Charles Hulme & Margaret Snowling (Eds.). *The Science of Reading*. Chichester: John Wiley & Son, Ltd.
- Damsby, Gunvor (2008). *Implementering av kompensatoriska datorprogram i undervisningen*. Malmö: Habilitering & hjälpmedel, FoU-enheten, Region Skåne.
- Eriksson Gustavsson, Anna-Lena (2005). "Jag fixar det oftast": Hur industriarbetare hanterar läs- och skrivkrav i arbetet. Lund: Studentlitteratur.
- Fridolfsson, Inger (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning* (1 uppl ed.). Lund: Studentlitteratur.
- 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.
- Fröjd, Per (2005). *Att läsa och förstå svenska: Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2002*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Gough, Philip & Tunmer, William (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7(1), 6-10.
- Gough, Philip & Hoover, Wesley & Peterson, Cynthia (1996). *Some Observations on a Simple View of Reading*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Gunnarson, Ronny (2010). Hämtat 15 mars 2010 från [www.infovoice.se](http://www.infovoice.se).
- Gustavsson, Jan (2009) *Rydaholmsmetoden – Gör det svåra enklare med denna läsutvecklingsmetod för avkodnings- och lästhastighetsträning*. D-uppsats. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Hedström, Hasse (2009a). Framgångsrik läsinlärning med Rydaholmsmetoden. *Specialpedagogik*, 5, s. 31-32.
- Hedström, Hasse (2009b). *L som i läsa, M som i metod: Om läsinlärning i förskoleklass och skola*. Stockholm: Läraförbundets förlag.

- Hulme, Charles & Snowling, Margaret (eds), (2005). *The Science of Reading*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd. Red.
- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (2001). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jansson, Jonas (2005). *Rydaholmsprojektet 2004 – 2005. Utvärderingsrapport av ett läsprogram utfört i samarbete mellan Ljungby kommun, Värnamo kommun och Växjö universitet*. Växjö: Universitetet.
- Joshi, Malatesha & Aaron, P (2000). The Component Model of Reading. *Reading Psychology*, 21, (2) s. 85 – 97.
- Kirby, John & Savage Robert (2008). Can the Simple View Deal with the Complexities of Reading? *Literacy*. 42 (2) s. 75-82.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2 uppl ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Lindahl, Rikard (år saknas). *Instruktioner, normer och användning av läsproven H4 och H5*. Västra Frölunda: Rikard Lindahl Förlag.
- Magnusson, Eva & Naucélér, Kerstin (2006). Läsa som ett rinnande vatten – om läsförståelse och språkstörning. I: Louise Bjar (Red), *Det hänger på språket* (s.189-212). Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, Mats (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter: En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.
- Myrberg, Mats (2007). *Dyslexi*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nation, Kate (2005). Children's Reading Comprehension Difficulties. In: Charles Hulme & Margaret Snowling (Eds). *The Science of Reading*. Chichester: John Wiley & Son, Ltd.
- Petterson, Carl-Erik (2010). Hämtat 29 januari 2010 från [www.rydaholmsmetoden.se](http://www.rydaholmsmetoden.se).
- Rayner, Keith & Juhasz, Barbara & Pollatsek, Alexander (2005). Eye Movements During Reading. In: Charles Hulme & Margaret Snowling (Eds). *The Science of Reading*. Chichester: John Wiley & Son, Ltd.
- Reichenberg, Monica (2005). "Det är därför vi aldrig läser i den boken": gymnasieelevers tankar om läsning och tryckta texter. IDP-rapporter 2005:06. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Samuelsson, Stefan (2002). Läs- och skrivsvårigheter: inte bara dyslexi. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*, 2002:3.

- Savage, Robert (2001). The Simple View of Reading: Some Evidence and Possible Implications. *Educational Psychology in Practice*, 17(1), s. 17- 33.
- Shadish, William & Cook, Thomas & Campbell, Donald (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Skolverket (2008a). *Studieavbrott och stödinsatser i gymnasieskolan*. Hämtat 12 januari 2009 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se).
- Skolverket (2008b). *Allmänna råd och kommentarer - För arbete med åtgärdsprogram*. Hämtat 3 maj 2010 från [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Smith, Frank (2000). *Läsning* (3:e uppl. ed.). Stockholm: Liber.
- Snow, Catherine & Juel, Connie (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do it? In: Charles Hulme & Margaret Snowling (eds). *The Science of Reading*. Chichester: John Wiley & Son, Ltd.
- Stanovich, Keith (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*. 21 (4), s. 360-407.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska dyslexiföreningen (2010). Hämtat 19 mars 2010 från [www.dyslexiforeningen.se](http://www.dyslexiforeningen.se).
- Söderbergh, Ragnhild (2009). *Läsa, skriva tala - barnet erövrar språket*. Malmö: Gleerups.
- Taube, Karin (2000). *Läsning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser* (3:e uppl. ed). Stockholm: Prisma.
- Tiu, Rolando & Thompson, Lee & Lewis, Barbara (2003). The Role of IQ in a Component Model of Reading. *Journal of Learning Disabilities*, Okt 2003; vol. 36: s. 424 - 436.
- Torgesen, Joseph & Alexander, Ann & Wagner, Richard (2001). Intensive Remedial Instruction for Children with Severe Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33-58.
- Torgesen, Joseph (2005). Recent Discoveries in Remedial Interventions for Children with Dyslexia. In: Hulme, Charles & Snowling, Margaret (Eds). *The Science of Reading*. Chichester: John Wiley & Son, Ltd. Chichester: John Wiley & Son, Ltd.
- Thurén, Torsten (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 5 maj 2010 från [www.vr.se](http://www.vr.se).



Wahlgren, Lars (2005). *SPSS steg för steg*. Lund: Studentlitteratur.

Wengelin, Åsa (2002). *Text Production in Adults with Reading and Writing Difficulties*.

Westby, Carol (2005). Assessing and Remediating Text Comprehension Problems. In: Hugh Catts & Alan Kamhi. *Language and Reading Disabilities*. Boston: Pearson.

Westlund, Barbro (2009). *Undervisa i läsförståelse – lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur och Kultur.

Wolff, Ulrika (2005). *Characteristics and Varieties of Poor Readers*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.

# Bilaga 1



090820

## Till elever och vårdnadshavare på BF-programmet, FP-programmet och HV-programmet årskurs 1 och 2

Vi är två lärare som läser till speciallärare på Malmö högskola. Under hösten 2009 kommer vi som en del i vårt examensarbete att göra en studie där vi undersöker om det går att öka elevers läshastighet genom att använda ett träningsprogram som kallas Rydaholmsmodellen. Rydaholmsmodellen har gett goda resultat på låg- och mellanstadiet. Vi vill nu se om den fungerar även på gymnasieungdomar.

Alla elever i de aktuella klasserna kommer att fungera som en kontrollgrupp för studien, men vi arbetar bara aktivt med ett fåtal elever. Vilka dessa slutligen blir avgörs genom ett lottningsförfarande. Arbetsinsatsen kommer inte att bli speciellt betungande. Vi träffas cirka 2 x 15 minuter per vecka under den vanliga skoldagen. Vi kommer att se till att den ordinarie undervisningen störs så lite som möjligt av denna extra aktivitet som beräknas pågå under större delen av höstterminen.

Medverkan i studien är frivillig. Vår förhoppning är ändå att alla vill delta. Alla resultat kommer att behandlas konfidentiellt, och naturligtvis kommer inga namn på vare sig skola eller elever att finnas med i examensarbetet.

Om ni ändå **inte** vill vara med i studien fyller ni i talongen nedan och lämnar till klassens svensklärare senast fredagen den 18 september 2009.

Vi svarar gärna på eventuella frågor. Våra mejladresser är [henrik.svensson@eslov.se](mailto:henrik.svensson@eslov.se) och [anna.winner@pub.malmo.se](mailto:anna.winner@pub.malmo.se). Vår handledare är Barbro Bruce, universitetslektor vid lärarutbildningen, Malmö högskola, [barbro.bruce@mah.se](mailto:barbro.bruce@mah.se).

Vi är mycket tacksamma för er medverkan!

Anna Winner

Henrik Svensson

.....

Vi vill inte delta i studien.

---

Vårdnadshavares underskrift

## Bilaga 2

Tabellen och texten nedan är hämtade från Lindahl (år saknas). Tabellen tyder på att H5 är något lättare än H4, något som även resultaten vid vår omtestning vecka 6 indikerar. Statistiskt kan det dock inte beläggas då standardavvikelsen är för stor.

I tabellen nedan anges, på samma sätt som ifråga om normerna för den 1 oktober, de poängtal under vilka man kan misstänka svaghet i läsfärdighet (högläsning av ord). Läraren bör komplettera testresultatet med sin egen uppfattning.

Klass	H 4		H 5	
	Gossar	Flickor	Gossar	Flickor
1	26	29	28	32
2	50	59	51	62
3	70	74	72	75
4	75	93	77	93
5	94	100	100	103
6	94	104	100	111

## Bilaga 3

### H 4

Namn..... född den.....

Skola..... Klass..... Lärare..... Datum.....

så av du få om ja se gå sy vi de  
är is bo en på nu den för lek var  
bak vår han sol vit hål jag fin går  
mat när det här fot bra liten glad små  
ute och två goda katt från laga blå gräs  
bada ont säga band båda rygg snö blir  
sova bror hela tre ropa varm nära drick  
fri ögon jord leka tro över bröd står några  
stanna börja gamla öppen snart bodde  
smaka under svårt skulle bland ofta snälle  
kommer glömt tycker ledsen flera stort  
innan följa klart trodde ensam barnen  
sommar varför klokt håller trampa önska språng  
märkte blanda ström färdigt vandra färsk  
undra mjölken skrik väldigt först minsta  
svarta följde hemsk traska smälta blank  
hitta gosse morgon vågar fälla bitter  
mycket varje stund locka ringa tassar  
dyrbar rask dröja märket fönster vanlig  
bedja minste stället gammal springa botten  
trogen försöka aldrig munter strax klocka