

Om och om igen...

Speciallärares erfarenheter av att arbeta med Ominläring på
högstadiet

Angela Singh Tedborn

Självständigt arbete i specialpedagogik

Kursansvarig: Gunilla Sandberg

Speciallärare språk-skriv och läsutveckling

Examinator: Anders Garpelin

Avancerad nivå

15 högskolepoäng

Vårterminen 2018

Mälardalens högskola

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

SQA 112 Själständigt arbete i specialpedagogik, speciallärare med specialisering mot språk-skriv och läsutveckling 15p

Författare : Angela Singh Tedborn

Titel: Om och om igen... Speciallärares erfarenheter av att arbeta med Ominläring på högstadiet

Vårterminen 2018

Antal sidor:51

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka speciallärares erfarenheter av att arbeta med ominläring på högstadiet, dess möjligheter och utmaningar. I studien studeras tre olika läsinterventioner samt kompensatoriska verktyg som en jämförelse mot interventioner.

Metodansatsen utgick från en kvalitativ forskningsansats. Datainsamlingen genomfördes i form av halvstrukturerade intervjuer med en intervjuguide som utgångspunkt vid samtalen. I studien intervjuas åtta speciallärare från åtta olika skolor om deras erfarenheter av att arbeta med olika läsinterventioner. Två speciallärare har samma intervention i syfte att få en så bred jämförelse som möjligt. Syftet var att söka efter gemensamma teman i speciallärares erfarenheter av att arbeta med interventionerna. Resultatet för studien visade fyra betydelsebärande teman för interventionernas utfall. Dessa var interventionens struktur och utformning, tidsaspekten-dess utmaningar och begränsningar, speciallärares erfarenheter av interventionen dess möjligheter och begränsningar, det fjärde temat belyser elevperspektivet utifrån speciallärares erfarenheter.

Nyckelord: elevperspektiv, läsinterventioner ominläring, struktur och utformning, tidsperspektiv, utmaningar och begränsningar

Sammanfattning.....	1
1 Inledning.....	4
1.1 Syfte och frågeställningar.....	5
2 Bakgrund	5
2.1 Teoretisk grund.....	6
2.2 Läsutvecklingens grunder.....	6
2.3 Ordavkodning.....	7
2.4 Flyt i läsningen	8
2.5 Läsförståelse.....	8
2.6 Nyinläring-Ominläring	10
2.7 Hinder i läsutvecklingen.....	10
2.8 Motivation	14
2.9 Självförtroende och läsning.....	14
3 Specialpedagogiska implikationer för att möta hinder i läsutveckling.....	14
4 Tidigare forskning kring lästräningsprogram	15
4.1 Norska och finska studier	17
5 De tre interventionerna i studien	18
5.1 WIP- ett multikomponent träningsmaterial	18
5.1.1 Mätbara resultat.....	20
5.1.2 Motivationssamtal	20
5.2 Wittingmetoden	20
5.2.1 Arbetsätt inom metoden.....	20
5.2.2 Metodens syn på läs-och skrivsvårigheter.....	21
5.2.3 Analyssamtal	22
5.2.4 Vilka framgångsfaktorer enligt forskning kan kopplas till Witting?.....	22
5.3 Bravkod	22
5.3.1 Arbetsbeskrivning av Bravkod	23
5.3.2 Materialets utformning	23
5.3.3 Forskningsstudier kring Bravkod	23
6 Kompensatoriska hjälpmedel	24
7 Metodval.....	25
8 Urval.....	25
9 Genomförande.....	26
9.1 Tillförlitlighet	27

9.2 Etiska överväganden.....	27
9.3 Dataanalys	28
10 Resultat.....	29
10.1 Interventionen - struktur och utformning	29
10.2 En tydlig struktur.....	29
10.3 Materialets utformning	30
10.4 Mätbara resultat.....	32
10.5 Förändringar i materialets utformning.....	33
10.6 Tidsaspekter.....	33
11 Speciallärarens betydelse för interventionens utfall.....	35
11.1 Förtrogenhet inom ämnet och interventionen.....	35
11.2 Relationen mellan specialläraren och eleven.....	36
12 Elevperspektiv utifrån speciallärares erfarenheter	36
12.1 Delaktighet	36
13 Tidsaspekten.....	37
14 Alternativa hjälpmedel	38
14.1 Tidsaspekten	39
14.2 Lästräning.....	39
15 Diskussion	39
16 Metoddiskussion.....	40
17 Etiska reflektioner efter genomförd studie	41
18 Resultatdiskussion	41
18.1 Möjligheter och utmaningar med interventionerna framkom utifrån speciallärares syn gällande struktur och utformning?	41
18.2 Speciallärares erfarenheter av tidsaspekten dess möjligheter och hinder.....	43
18.3 Speciallärares erfarenheter av deras betydelse för interventionen och dess utfall	43
18.4 Speciallärares erfarenheter och syn utifrån ett elevperspektiv	44
19 Slutdiskussion.....	46
20 Förslag till vidare forskning	46
21 Litteraturlista.....	48

1 Inledning

I mitt arbete som speciallärare på högstadiet möter jag elever som trots en lång skoltid inte lyckats lära sig läsa. Skolgången för dessa elever kan bli mödosam och stressande, och även för vissa en känsla av skam och exkludering. I Foughantines (Foughantine, 2012) avhandling där ett antal elever blivit intervjuade om deras skoltid och den hjälp de fått påvisas en avsaknad av både tid och adekvata åtgärder. Detta kunde ju tyckas vara ett undantag men tyvärr visar andra studier liknade nedslående berättelser. I en studie av Ekegren Johansson (Ekegren Johansson, 2016) där tre elever på högstadiet intervjuas om sin skoltid som icke läsande, uttrycker de förvåning över att lärarna inget märkte, att inga åtgärder sattes in och att problematiken inte uppmärksammades förrän på högstadiet

En god läsförståelse är en av de viktigaste förmågorna för att klara skolans kunskapskrav. När eleverna kommer upp på högstadiet förväntas de kunna läsa. Lärare med inriktning mot de äldre åldrarna saknar utbildning i hur man undervisar i läsinlärning. Det sker en förändring i textmängd och svårighetsgrad när eleverna kommer upp på högstadiet vilket förutsätter att man knäckt läskoden men också att man uppnått en relativt god läshastighet. Detta för att kunna fokusera på förståelsen av texten. Då skolans krav ökar i takt med att eleverna blir äldre och språket blir mer avancerat leder detta till stora problem för de elever som inte behärskar läsningen fullt ut (Bruce, 2014).

Dock saknas det svenska lässtudier som fokuserar på högstadiet vilket talar för att det finns en avsaknad av fokusering på äldre elever som inte uppnått åldersadekvat läsnivå (Reichberg, 2011). De senaste förbättringarna vid PISA mätningen för elever med läs-och skrivsvårigheter har enligt Skolverket inte utvärderats, vilket lämnar öppet för vilka förbättringar och adekvata åtgärder som skolorna har satt in (Skolverket, PISA:2015: 15-åringar kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik., 2016).

I min profession som speciallärare ser jag ett behov av effektiva läsinlärningsmetoder med en teoretisk förankrad grund. Med detta som bakgrund är det angeläget att belysa speciallärares erfarenheter av att arbeta med elever med läs-och skrivsvårigheter på högstadiet. Det blev tydligt under mitt arbete med studien att skolor arbetar olika med dessa elever såväl val av interventioner som kompensatoriska verktyg vilket också är av vikt att medvetandegöra. Då skolans utformning av stödsatser för elever med behov av stöd ser olika ut.

I studien har åtta stycken pedagoger vid olika skolor runt om i Sverige fått ge sina åsikter om hur de arbetar och deras erfarenheter av arbetet med ominläring på högstadiet.

1.1 Syfte och frågeställningar

I föreliggande studie vill jag undersöka speciallärare på högstadiets perspektiv på sitt arbete med ominläring, dess möjligheter och utmaningar. I studien studeras tre olika läsinterventioner samt kompensatoriska verktyg som en jämförelse mot interventionerna.

- Vilka möjligheter och hinder med interventionerna framkommer utifrån ett lärarperspektiv?
- Vilka möjligheter och hinder framkommer från lärarna att det finns med interventionerna utifrån ett elevperspektiv?

2 Bakgrund

De elever som börjar högstadiet utan att ha lärt sig att läsa har någonstans avstannat i sin läsutveckling. Det kan bero på att felaktiga insatser satts in eller en avsaknad av insatser. Vissa elever har även dolt sin bristande läsförmåga under de tidiga skolåren. Ericsson (Ericsson, 2010) menar att Sverige har halkat efter med att möta elever med läs-och skrivsvårigheter, samt att vi har en avsaknad av kunskap om rätt insatser för att möta dessa elever. I takt med att eleven blir äldre och börjar högstadiet ökar även textmängden och komplexiteten i språket, vilket tydliggör elevens lässvårigheter än mer.

I kunskapskraven för betyg E för årskurs nio står följande: ”Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med flyt genom att i huvudsak använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag” (Skolverket, 2011).

För att uppnå kunskapskraven måste eleven få rätt insatser, för att utifrån sina förutsättningar klara undervisningen i grundskolan. Det finns ett flertal studier som betonar vikten av att tidiga insatser sätts in, då eleven visar en avvikelse i sin läsutveckling (Fischbein, 2014).

För att förklara de bakomliggande hindren i läsutvecklingen behövs en kunskap om läsutvecklingens grunder och hur den genomgår olika faser på vägen mot att bli en läsare.

I bakgrunden redogörs för läsutvecklingens grunder och teorier kring läsning, för att sedan belysa olika möjliga bakomliggande hinder i läsutvecklingen.

I studien belyses Finlands arbete med elever som har lässvårigheter som en jämförelse med Sveriges arbete.

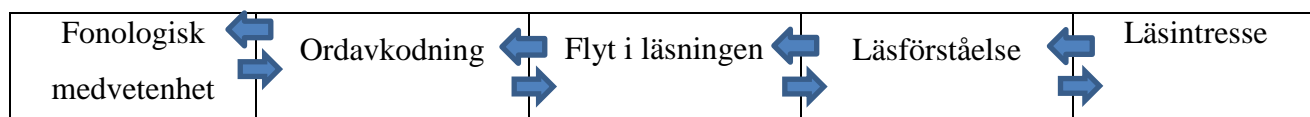
Avslutningsvis presenteras de tre interventionerna som ingår i studien. WIPP, Wittingmetoden samt BRAVKOD. Då kompensatoriska verktyg är en vanligt förekommande insats vid lässvårigheter kommer även dessa lyftas fram men ges mindre utrymme då denna studies huvudfokus är de tre läsinterventionerna

2.1 Teoretisk grund

The Simple View of Reading förklarar läsning (L) som en produkt av avkodning (A) och förståelse (F): $L=AXF$. Multiplikationstecknet visar att läsning förutsätter att läsaren behärskar både avkodning och förståelse. Ingen av de två faktorerna kan ensam stå på ”egna ben” utan de förutsätter varandra (Tunmer & Gough, 2018)

2.2 Läsutvecklingens grunder

Läsutvecklingen, utifrån ett teoretiskt perspektiv, kan beskrivas genom att belysa de fem viktigaste dimensionerna som ska tränas för att uppnå god läsutveckling (Lundberg & Herrlin, 2005).



Figur 1: Lundbergs 5 dimensioner gällande läsutveckling. (Ingvar Lundberg, 2005, s 4-10)

I figur 1 förklaras de fem dimensionerna som samspelar för att vara en god läsare.

Ingen av dessa dimensioner kan ensam utgöra en grund till läsning utan sker i ett samspel, vilket pilarnas riktning symboliserar. Elevernas läsutveckling, och i vilken takt den utvecklas, skiljer sig naturligtvis åt. Inom en dimension kan en elev utvecklas snabbt för att sedan bromsa upp i en av de andra dimensionerna. Det går inte att tala om en elevs läsutveckling som en separat del utan att se de olika dimensionerna som en helhet. Elever kan t.ex. ha en god fonologisk medvetenhet men ha svårare att utveckla sin läsförståelse (Herrlin, 2005).

Den språkliga medvetenheten är grunden till läsning. Med språklig medvetenhet menas att barnet har kunskap om att vända uppmärksamheten från språkets innehåll till dess form, med andra ord barnets förmåga att kunna dela upp ord i stavelser och enskilda språkljud. Det kan vara genom att barnet kan identifiera vilket nytt ord som bildas om man tar bort ljud i ord och kunna höra vilket nytt ord som bildas, att vara fonologisk medveten (Carlström, 2010). Den

första språkliga medvetenheten, och att barnet får träning i denna förmåga, har visat sig ha stor betydelse för den vidare läsutvecklingen. Det handlar inte om en strukturerad träning utan snarare om att barnet genom leken upptäcker språkets olika variabler. Det kan t.ex. vara genom lek med orden i form av rim, ramsor och sång. Förskolan har här en viktig roll att fylla. Språkförståelsen påverkar den senare läsförståelsen, vilket talar för vikten av att denna träning börjar redan i de tidiga åren (Westlund, 2010).

2.3 Ordavkodning

Den fonologiska medvetenheten är grunden till att bli en god läsare. Nybörjarläsaren måste lära sig att skilja mellan ordets betydelse, hur ordet sägs och ordets minsta betydelsebärande delar; språkets ljudmässiga sida (Herrlin, 2005). Medvetenhet och förmågan att hantera fonologins ljudmässiga sida är betydande predikatorer för hur den fortlöpande läsutvecklingen kommer att fortskrida. Träning av den fonologiska medvetenheten resulterar i väldigt betydande effekter för den kommande läs-och skrivutvecklingen (Olofsson, 2009).

Fonologisk medvetenhet hjälper oss att få en alfabetisk medvetenhet och en förståelse för vilka ljud en bokstav representerar. Vi blir också medvetna om att ljud ibland kan stavas olika, men de ger oss en referensram att återvända till då det gäller stavning eller uttal av ”nya” ord. Fonologisk medvetenhet hjälper oss att uppfatta ljud som ”förloras” vid en snabb uppläsning (Kamhi, 2014).

Träning av fonologisk medvetenhet kan utgå från nonsensord, vilket är påhittade ord som saknar betydelse. Träningen kan också bestå av fonemisk medvetenhet, vilket omfattar övningar som: rimigenkänning, förmågan att koppla rätt språkljud till rätt bokstav och att laborera med ord genom att dela upp dem i stavelser eller att byta plats på första ljud och finna nya ord (Sundberg, 2014).

Barn lär sig i ett tidigt skede att identifiera vissa återkommande ord. Orden blir till bilder som barnet läser utan större ansträngning. Då barnet börjar läsa är målet med läsningen att träna sin förmåga att snabbt identifiera så många ord som möjligt utan att lägga energi på att avkoda. Läsaren ska kunna läsa orden utan att göra allt för många fel så att läsförståelsen störs, s.k. ordavkodning. En god ordavkodningsförmåga uppnås genom träning och kontinuerlig läsning (Herrlin, 2005). Träningen kan utgå från högfrekventa ord - vanligt förekommande ord - som läsaren ofta stöter på. Denna automatisering av läsningen och att träna upp sin förmåga att identifiera ord är ingen snabb process utan sker succesivt genom

träning. Forskning visar att läsförståelse och förmåga till ordavkodning har ett starkt samband (Bråten, 2007) (Hagvet, 2016),

2.4 Flyt i läsningen

Läsflyt är en komplex förmåga som innebär att läsaren ska besitta ett antal förmågor som ska samspela, vilket Alatalo (Alatalo, 2016) belyser. Läsaren behöver kunna:

- Läs med god hastighet
- Ha god ordavkodning-ordigenkänning
- Läs med rätt frasering, betona ordet rätt samt använda rätt satsmelodi

När dessa tre förmågor uppnåtts och samspelar har läsaren uppnått ett s.k. läsflyt. Läsning handlar inte enbart om att kunna läsa orden snabbt och identifiera dem utan förutsätter alla tre förmågor. Alatalo (Alatalo, 2016) påvisar vikten av att träna sig till en god läshastighet genom medveten träning i de yngre skolåren, då problematiken annars tenderar att följa eleven upp i skolåren. Träningen bör omfatta: automatisering av avkodning, träna den språkliga medvetenheten samt kontinuerlig träning i läsning av olika texter. Författaren menar att då man tränar dessa förmågor leder det till att läsaren även får en ökad läsförståelse.

2.5 Läsförståelse

Läsning förutsätter inte enbart förmåga att avkoda eller att uppnå läsflyt. Målet för läsningen är att uppnå förståelse för textens innehåll. Detta är en växelvis process mellan olika förmågor som samspelar. En möjlig definition av läsförståelse förklaras av Bråten (Bråten, 2007) genom att ”läsaren ska kunna skapa och utvinna mening genom att genomsöka och samspela med skriven text” (s.47). En läsprocess förutsätter att läsaren dels ska avkoda texten, dels ha förståelse för vad man faktiskt läst.

Två teorier kring läsförståelse och hur dessa särskiljer sig, men även samspelar, är schemateorin som utgår från elevens förförståelse kring ett tema och vilken kunskap eleven besitter i ämnet. Genrekunskap handlar om att gemensamt bygga upp en förförståelse kring texten. Inom skolans domän finns ett flertal olika genrer som eleven måste behärska. (Westlund, 2010) Det finns ett flertal förmågor som måste tränas och behärskas för att uppnå en god läsförståelse. Grunden till läsförståelse och variationer i elevers olika förmågor att förstå en text har utifrån forskning visat sig utgå från läsarens förkunskaper, vilket varit betydelsebärande. Har läsaren en förförståelse om ämnet som ska behandlas underlättar det förståelsen (Bråten, 2007).

Läsförståelse bygger på att läsaren har ett utvecklat ordförråd inom flertalet kunskapsområden, vilket förutsätter träning i att läsa olika typer av texter inom olika genrer (Tjernberg, 2013).

Läsutvecklingen genomgår olika faser, från den första begynnande vägen mot läsning till den mer komplexa läsningen som omfattar hela bredden inom läsförståelse. Chall (Chall, 1969) har genom sin modell, i sex faser, beskrivit läsutvecklingen:

0. Pre-läsning,
1. Initial läsning (avkodning),
2. Etablering av avkodning (flyt),
3. Läsa för att lära ” the 4.th grade slump
4. Fördjupad förståelse,
5. Individuella tolkningar

Under den första fasen, *preläsning*, byggs den fonologiska medvetenheten upp, det vill säga förmågan att urskilja de enskilda ljuden i ord. Det kan till exempel vara igenkänning av bokstäver, att ord börjar eller slutar med samma ljud och att ord kan delas upp och sättas ihop för att forma nya ord (Samuelsson, Beteendegenetsk läs-och skrivforskning, 2009). Det *logografiska stadiet* är barnets första väg till läsning genom att lära sig läsa genom att förstå ordbilder på olika paket och skyltar. Under den andra fasen, *initial läsning*, som också kallas det *alfabetiska stadiet*, lär sig barnen alfabetet och hur bokstäver ljudas. Barnen ser kopplingar mellan stavning och ljud. Barnet lär sig här att se samspelet mellan de ortografiskt sambesläktade morfemen i orden, t.ex. vid ljudstridig stavning eller vid_ändelser. I och med det ortografiska stadiet har barnet nått den tredje fasen, *etablering av avkodning – att läsa med flyt*. Barn kan nu läsa mer fonetiskt komplexa ord och ljudar orden med flyt. I fas fyra finns en förförståelse av ord och det är möjligt att se kopplingar till tidigare kunskap. Barnen läser ofta gärna faktatexter och instruktioner *för att lära*. I den femte fasen behöver eleven granska texter då de ofta framställs ur olika synvinklar, olika fakta presenteras som ibland står i polemik till varandra. Det gäller att kunna tolka och värdera det lästa. Läsaren har nått *en fördjupad förståelse*. I den sjätte och sista fasen kan läsaren analysera och nyansera och göra egna bedömningar av det lästa. Läsaren konstruerar en egen individuell förståelse av det andra skrivit, både gällande helhet och detaljer (Foughantine, 2012) (Olofsson, Fonologisk medvetenhet, 2009) (Samuelsson, Beteendegenetsk läs-och skrivforskning, 2009) (Chall, 1969).

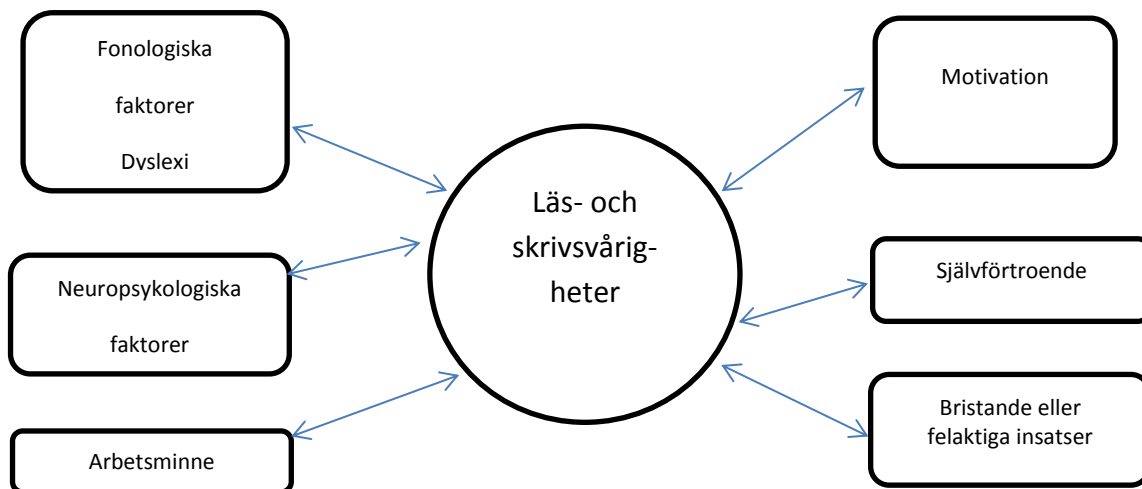
Dual-route (Morton & Chambers, 1973) är en teori vilken förklarar läsarens två olika strategier vid ordavkodning. Ord vi möter när vi läser kan antingen vara ett känt ord som hjärnan snabbt avkodar och känner igen eller ett för oss okänt ord som kräver en annan form av strategi. Först gör läsaren en visuell analys av ordet för att sedan välja väg, direkt väg eller indirekt väg. Den visuellt ortografiska eller direkta vägen utgår från att läsaren känner igen ordet visuellt och på så sätt läser ordet som ordbild. Detta förutsätter att läsaren har stött på ordet ett flertal gånger och har en åtkomst till ordet i sitt mentala lexikon. Den indirekta vägen - fonologisk icke-lexikal - är en fonologisk process där ordet inte är bekant för läsaren, vilket leder till att läsaren översätter grafem till fonem och på så sätt ljudar sig fram. Denna del av modellen används även när man läser så kallade nonsensord. (Coltheart, 2005) (Foughantine, 2012) (Tjernberg, 2013)

2.6 Nyinläring-Ominläring

En nybörjarläsare som ska lära sig läsa och erövra skriftspråket kan definieras som nyinläring. Den som har tillämpat felaktiga och mödosamma lässtrategier behöver bryta dessa mönster och börja om från början eller korrigera de luckor där läsförmågan brister. Detta kallas för ominläring. Glentow (Glentow, 2006) och Witting, (Witting, Ominläring- ett sätt att övervinna läs-och skrivsvårigheter, 2011) menar att ominläring utifrån Wittingmetoden bygger på att eleven själv anser att den har svårigheter med läsning, är delaktig och känner ansvar för arbetet. Eleven enligt denna ominlärningsmetod ska inte under arbetets gång i vanlig klassrumsundervisning läsa eller skriva. Läraren ska erbjuda muntliga redovisningar och skrivhjälp för att kompensera elevens uppehåll i läsning och skrivning. Detta handlar om att bryta felaktigt inlärd strategier. Ominläring menar Hagvet et.al.handlar om att gemensamt bygga upp icke ändamålsenliga strategier. Detta förutsätter att läraren först behöver sätta sig in i vilka kompenserande metoder eleven använder för att bygga upp nya funktionella strategier. (Herrlin, 2005) (Hagvet, 2016).

2.7 Hinder i läsutvecklingen

Läs-och skrivsvårigheter är ett begrepp som omfattar alla begränsningar med att läsa och skriva.. Det finns olika bakomliggande faktorer som orsakar lässvårigheter.



Figur 2: Egen bearbetning av Jacobson, 2012 (Jacobson, 2012)

I figur 2 illustreras bakomliggande förklaringar till läs- och skrivsvårigheter.

Enligt Stanovich (Stanovich, 1986) kan det skilja från 100 000 till 50 000 000 lästa ord per år i mellanstadiet, beroende på om du är mindre eller mer motiverad till att läsa. Om föräldrar interagerar med barn i läsaktiviteter och skapar goda läsupplevelser genererar det att barnen gärna läser på egen hand. Barn som växer upp i hem som uppmuntrar och utmanar dem med nya ord kan mycket väl tänkas ha en fördel av det i andra uppgifter, t.ex. i skolan. De goda läsarna har ett mer utvecklat ordförråd. Barn som blir goda läsare har valt att läsa, stimulerats att läsa (t.ex. böcker som de fått i present) eller framkallats att läsa (t.ex. att barnen blivit nöjda eller tysta då de fått en bok framför sig, och därigenom berömts); alla tre är faktorer som möjliggör en god läsmiljö. Barn som anses vara goda läsare med goda ordförråd läser mer, lär sig mer och blir därmed bättre läsare, medan de barn som läser långsamt utan att finna något nöje i att läsa läser mindre och får en långsammare läsutveckling och ett mindre ordförråd.

Tjernberg (Tjernberg, 2013) hänvisar till en studie av Snow et.al. där tre betydelsebärande orsaker till lässvårigheter lyfts fram: fonologisk medvetenhet, bristande läsförståelsestrategier och avsaknad av motivation. Det stämmer väl överens utifrån teorin ”the Simple view of reading”, där avkodning och förståelse är en förutsättning för läsförståelse. För att uppnå en god läsförståelse förutsätts två grundläggande förmågor, förståelse och att kunna avkoda med flyt. De svaga läsarna kan delas in i två grupper. Den ena gruppen har svårigheter att

identifiera ord och saknar grundläggande principer för avkodning, vilket skapar svårigheter vid läsning av svåra ord. Den andra gruppen har en långsammare takt än förväntat utifrån ålder att identifiera och läsa högfrekventa ord som ordbilder. Detta påverkar läsförståelsen i hög utsträckning, i synnerhet för elever i de äldre åldrarna då fokus ska ligga på förståelse; inte att identifiera ord. (Torgesen J. K., 1998)

Lästräning och den tid man lägger på läsning är faktorer som skapar stora skillnader i läsutvecklingen mellan olika läsare. Stanovich (Stanovich, 1986) myntade ett begrepp utifrån den s.k. *Matteuseffekten* som en beskrivning av hur den gode läsarens läshastighet och läsförståelse utvecklas medan den läsare som har en långsam läsinlärningstakt tenderar att tappa motivationen och undviker läsning och tenderar att komma efter ännu mer. Detta skapar en ond spiral där läsningen fortsätter att vara mödosam, vilket avspeglas genom att ordförrådet och läsförståelsen inte utvecklas i samma takt som förväntat utifrån ålder (Stanovich, 1986). Fonologisk medvetenhet kan användas för att mäta och förutsäga hur läsinlärningen fortlöpt, vilket belysts tidigare i studien. Den språkliga förmågan säger inget om den fonologiska medvetenheten, vilket innebär att man kan ha ett rikt ordförråd och en god språklig förmåga men uppvisa bristande fonologisk medvetenhet. Bristande fonologisk medvetenhet påverkar förmågan att se kopplingen mellan bokstäver och språkljud men även likheter och skillnader mellan talat och skrivet språk. (Olofsson, 2009) (Torgesen J. K., 1998)

En nedsatt avkodningsförmåga och bristande fonologisk medvetenhet kan förklaras av en specifik läs-och skrivsvårighet, vilket benämns dyslexi. Den s.k. specifika svårigheten, dyslexi, finns i olika grader, medan de generella svårigheterna är betydligt vanligare och kan härledas till bl.a. bristande träning och koncentrationssvårigheter, vilket även påverkar läsutvecklingen. Dyslexi orsakas av en biologisk störning i vissa språkliga funktioner som innebär svårigheter vid ordavkodning, vilket leder till svårigheter vid läsning och stavning. Dess uppkomst har studerats redan vid fosterstadiet och beror på en specifik störning som utvecklas redan under graviditeten. Vid studier av hjärnans aktivitet vid läsning uppmärksammades mindre aktivitet i ett av tre områden i hjärnbarken som påverkar läsning, och att det troliga är att flera gener påverkar vår läs- och skrivförmåga. (Svensson I. , 2009)

Samuelson (Samuelsson, Beteendegenetsk läs-och skrivforskning, 2009) belyser att det finns en komorbiditet mellan dyslexi och ADHD men menar samtidigt att det råder en svårighet gällande i vilken grad dessa diagnoser påverkar varandra. Författaren hänvisar till ett flertal studier som påvisar ett samband mellan dessa diagnoser men menar samtidigt att ADHD kan

leda till att man får en läs- och skrivproblematik och att dessa svårigheter uppstår som en konsekvens av diagnosen. Dock visar studier att den fonologiska medvetenheten samt det verbala arbetsminnet är inom normalspannet hos elever med ADHD i motsats till de som har lässvårigheter, men inte ADHD. (Kamhi, 2014)

En god avkodningsförmåga brukar indikera en god läsförståelse, dock finns det läsare som inte har problem med avkodningen men uppvisar bristande läsförståelse. Hyperlexi, eller ”poor comprehenders”, syftar till de som har en god ordavkodning, men har problem med läsförståelsen. Det kan finnas samband mellan hyperlexi och arbetsminnekapacitet då läsförståelse ställer stora krav på arbetsminnet jämfört med ordavkodning (Elwer, 2009) (Tunmer & Gough, 2018) (Wolff, Subgrupper av läsare, 2009). Minnesfunktionerna påverkar starkt läsinlärningen och läsförståelsen. Det finns ett flertal olika teorier och benämningar gällande hur vårt arbetsminne fungerar. Baddeleyes och Hitchs modell utgår från fyra samspelande komponenter: Den första komponenten, det exekutiva systemet, kopplar gammal information till ny och skickar den vidare till rätt undergrupp. Förmågan att planera, kontrollera uppmärksamhetsförmågan och upprätthålla koncentrationen på en specifik arbetsuppgift styrs från det exekutiva systemet. Skolarbetet påverkas i hög grad av det exekutiva systemets förmågor hos eleven. Den andra komponenten, den fonologiska loop, bearbetar ljud och artikulation. Denna systemdel är betydelsefull för bl.a. läsförståelse och problemlösning. Den tredje komponenten, den visuella-spatiala funktionen, bearbetar och identifierar färger, mönster och bilder. Den fjärde komponenten, den episodiska bufferten, har till funktion att sortera och hämta information från långtidsminnet, få den att interagera med ny information varpå den nya bearbetade informationen transporteras till långtidsminnet eller försvinner. (Dahlin, 2009)

Arbetsminnet och dess funktioner har därför en stor påverkan vid läsinlärning, läsförståelse och skolarbetet i sin helhet. Arbetsminnet är begränsat och även förmågan att lagra information. Detta slår hårt mot elever som har en icke-automatiserad avkodningsförmåga, vilket leder till att de får lägga en stor del av arbetsminnets kapacitet på avkodningen. Läsförståelsen och förmåga att bearbeta det lästa blir därför begränsad av arbetsminnets kapacitet (Dahlin, 2009).

Andra brister i arbetsminneskapacitet kan uppvisas genom svårigheter att följa instruktioner, tillgodo göra sig muntliga instruktioner, förmåga att hålla en röd tråd, bibehålla

uppmärksamheten samt hålla kvar information under en längre tid. Elwer (Elwer, 2009) menar att det finns ett samband mellan arbetsminnet och bristfällig läsförståelse.

2.8 Motivation

Hur individen-eleven ser på sig själv och sin skolframgång kan vara avgörande för motivationen. Då eleven misslyckas när kraven varit för höga minskar motivationen att fortsätta sin träning. I tidiga läs-inläringen skapar eleven en uppfattning om sin egen förmåga en s.k. läs-och skrivsjälvbild. Bilden av sin egen förmåga är betydande för den fortsatta motivationen till läsning. Barn som möter stora hinder i sin läsutveckling tenderar att ge upp och visar en passivitet i skolan. En ond cirkel skapas på så sätt av undvikande och avsaknad av motivation (Taube, 2009).

2.9 Självförtroende och läsning

Forskning visar att självförtroende och läsning är starkt sammankopplat. Det är betydelsebärande att läsningen kommer igång inte bara för det fortsatta lärandet utan också utifrån aspekten självförtroende (Svärd, 2008).

Insatser för att förebygga och åtgärda lässvårigheter ska ske så tidigt som möjligt. De interventioner som sätts in när eleverna är äldre är i de flesta fall mer omfattande då eleverna kommit långt efter i sin läsutveckling och förlorat viktig träningstid (Torgesen J. K., 1998).

3 Specialpedagogiska implikationer för att möta hinder i läsutveckling

Den specialpedagogiska forskningen har som syfte att på individ, grupp, och organisationsnivå, studera och beskriva olika miljöer inom skolan, och elevers olika förutsättningar och villkor för lärande. Inom det specialpedagogiska forskningsfältet studeras speciallärares och specialpedagogers olika uppdrag och förutsättningar inom yrkesrollen (Ahlberg, 2013).

De specialpedagogiska insatser som krävs för att möta elever med läs-och skrivsvårigheter kan vara extra problematiska då de uppmärksammas i de äldre årskurserna. Orsakerna kan vara svåra att härleda och eleven kompenserar sina bristande läs- och skrivsvårigheter för att dölja sina svårigheter. Detta undvikande har som konsekvens att eleven får för lite träning, vilket leder till brister i såväl skriftspråk som läsning. (Mossige, Roskelund, & Skaathun, 2007)

4 Tidigare forskning kring lästräningsprogram

Det finns ett flertal studier som fokuserat på att studera effekten av lästräningsprogram. En av läsinterventionerna som har legat till grund för ett flertal interventioner är ”The method of repeated reading” (Samuels, 1979), vilken grundar sig på en teori där läsflyt uppnås av den som behärskar att läsa automatiskt, vilket lämnar energin till förståelsen. Lästräningen bygger på att en text väljs ut som sedan ska avkodas till dess att läsaren behärskar att läsa den med flyt. När detta uppnåtts går man vidare. Antalet ord varierar beroendes på läsnivå (50-200 ord). Interventionen lyfter fram att syftet är att uppnå läsflyt, varför man poängterar att läshastigheten är viktigare än antalet rätt lästa ord, då fokuseringen förflyttas till rätt antal lästa ord dras läshastigheten ner. Elever som använd metoden har visat sig motiverade av att resultaten har varit mätbara och att effekterna av träningen visar sig i ett tidigt skede. Teorin grundar sig på att då avkodningen går framåt och antalet fel läsningar minskar ökar läsförståelsen. (Samuels, 1979)

Fälth (Fälth, 2013) har i en omfattande studie med 130 elever som deltog i tre olika lästräningsprogram med fokus på läsförståelse, ordavkodning (fonemträning) eller en kombinerad träning med både lästräning (förståelse) och avkodning (fonologisk medvetenhet). En fjärde grupp deltog utan ett intensivt träningsprogram men den gruppen erhöll undervisning med speciallärare. Studien visade markant skillnad på elevernas utveckling av sin läsning, där den kombinerade träningen visade att dessa elever efter avslutad intervention minskat glappet mellan sig och kontrollgruppen. Studien visade även att lärarens utbildning i interventionsprogrammet är av stor betydelse. En möjlig förklaring, enligt Fälth, till att den kombinerade träningen röner bäst effekt, är att den öppnar upp för att nå fler elever då träningen innehåller fler delar.

Vidare menar författaren att då ett program innehåller flera delmoment kan detta bidra till att elevens motivation och fokusering förstärks. Elevens motivation förstärks även genom att målet för träningen är möjligt att nå och tydligt. En intervention som är systematisk, väl strukturerad samt tidsbegränsad (12veckor med 20 minuter träning per tillfälle) visade sig även vara en framgångsfaktor för såväl lärare som elev, då insatsen blir effektivare och intensivare än en specialpedagogisk insats över längre tid (Fälth, 2013).

Hagvet et al (Hagvet, 2016) har i en intervention avsedd för årskurs 5-7 (norsk skola vilket motsvarar mellan och högstadiet i svensk skola) fokuserat på intensiv läsinläring. Eleverna som deltog i studien bedömdes tillhöra en riskgrupp för att inte komma in på någon

gymnasieutbildning p.g.a. sina läs-och skrivsvårigheter. Deras läs-nivå uppskattades till nybörjarnivå då interventionen startade. Interventionen utfördes av lärare under handledning av författarna. De centrala elementen i den intensiva läsinlärningsinterventionen vilade på fyra delar, känslorna som var förknippade med en misslyckad läsinläring hos eleven, lässvårigheterna ansågs inte ligga hos eleven eller skolan utan en kombination av dessa två faktorer. Elevens svårigheter och skolans bristande eller felaktiga insatser. Organiseringen och samspelet av adekvata insatser på olika nivåer var betydelsebärande där skola, specialpedagogiska insatser och lärare samspelade. Interventionen utgick från en dynamisk utredning vilket grundar sig på Vygotskijs teorier, om den proximala utvecklingszonen. Där samtal med eleven är väsentligt för att kartlägga elevens läs-och lärandestrategier. Eleven får i samtalet beskriva sina erfarenheter av skolans undervisning och sina egna tankar kring detta. Interventionen pågick under en tio veckors period. De övningar som användes i lästräningsprogrammet fokuserade på att möta varje elev på rätt nivå och individanpassa undervisningen. Eleven ska slippa känna ett misslyckande, vilket förebyggs genom att texterna är anpassade och ligger på en nivå som eleven bemästrar. Interventionens byggde på att successivt utmana eleven med svårare uppgifter utan att lämna eleven med för svåra uppgifter. Viktigt var även att bygga på elevens starka sidor och medvetandegöra dem om vad de behärskar. Läskursen utgick från en enda text med träning av förståelse, språklig medvetenhet-avkodning samt repeterad läsning för att uppnå automatisering av läsningen. Hagvet m.fl. (Hagvet, 2016) menar att dessa faktorer är förutsättningar för att uppnå en god läsförståelse. Interventionens syfte var att de verktyg eleven fick skulle sedan tillsammans med undervisande lärare fortsätta inom klassens ram. Läraren förutsattes här ge eleven anpassade uppgifter med en tydlig struktur där varje moment var förutsägbart. Läraren skulle också kunna ge eleven snabb återkoppling under arbetets gång. Vid avslutad läskurs hade samtliga elever höjt sin läs-nivå från nybörjare åk. 1-3 till en nivå åk. 4-5. Det visade sig också att elevernas motivation till skolarbete hade förändrats positivt vilket gav effekter för deras självkänsla. Detta visade sig genom att eleverna var lugnare och mer studiemotiverade i klassrumssituationer.

Torgesens (Torgesen J. , Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia, 2005) intervention, utgick från lästräning av tre delmoment läsriktighet, läsflyt samt läsförståelseträning. Arbetsmomenten utgick från att öka elevernas läsförmåga genom att bygga upp elevernas läsflyt på ordnivå för att sedan bygga vidare med förståelsen. Studien visade att den intensiva träningen under en begränsad tid var den som gav störst effekt. Detta

att jämföra med kontrollgruppen som fått stöd över längre tid med speciallärare. Gruppen med intensiv lästräning hade efter avslutad intervention uppnått en läsnivå som var att jämföra med kontrollgruppen som fått undervisning inom klassens ram. Dock menade Torgesen att träningen bör ske utanför den ordinarie undervisningen för att uppnå bästa effekt. En betydande skillnad som framkom var elevernas bristande förmåga att identifiera och läsa ordbilder. Detta blir betydelsebärande när svårighetsgraden och textmängden ökar i äldre åldrar, vilket är en av de främsta anledningarna att eleverna kommer efter i sin läsutveckling. Torgesen menar att elevernas svårigheter blir större på grund av detta och att träning av ordbilder och högfrekventa ord behöver sättas in i tidig ålder.

4.1 Norska och finska studier

Finland har trots tidiga insatser av specialpedagogiskt stöd i de yngre åldrarna även elever på högstadiet med läs- och skrivproblematik, vilket påverkar deras skolframgång i ett flertal ämnen; både i de teoretiska ämnena men även i skolan överlag. Det har inneburit att läs- och skrivframgång i skolan får effekter för elevernas senare val av fortsatta studier eller yrkesval. Finländska skolor är i framkant i världen med antal elever som får specialpedagogiska insatser i skolan, vilket kan förklara en del av deras framgångar i PISA-rapporter. Det specialpedagogiska stödet för äldre åldrar innebär en viss skillnad, då avkodningen oftast är god men elevens förståelse av ord och text är bristfällig. Det är därför viktigt att en kartläggning görs för att sätta in rätt åtgärd. Det specialpedagogiska stödet varierar i omfattning för de elever som har svårigheter att följa undervisningen i helklass. Dock framhålls att de tidiga insatserna är fokuserade, systematiska och individanpassade. Takala framhåller att utmaningen för specialpedagogen är att hitta ett material som appellerar till elever på högstadiet (Takala & Sarromaa Hausstätter, 2010). Swanson & Deshler (A Contemporary Journal, 2003) hänvisar till studier där det framkommer att en framgångsrik strategiträning ska innehålla träning av flera komponenter vid läs- och skrivinläring för att nå bästa resultat. Centralt är träning av såväl fonologisk som morfologisk medvetenhet samt att uppnå ett läsflyt. Vidare menar de att träning av läsförståelse som en separat del också är betydelsebärande vid stödinsatser.

Den norska forskningen inom läsning (Reichberg, 2011) har, i paritet med svenska studier, fokuserat mest på högstadiet. Fokus har varit på de äldre åldrarna där texterna blir mer komplicerade, textmängden ökar och faktastoffet utökas i böckerna. Det har även lagts ner stora resurser på att få forskning omsatt till skolpraktik. De norska studiernas fokus har främst fokuserat på effekter av användning av olika interventioner, i jämförelse med svenska studier

där fokus legat på lärare och elevers upplevelser av interventioner. En annan skillnad har även varit val av texter i studierna, där svensk forskning studerat arbete med skönlitterära texter medan norska studier breddat sig och även studerat andra texter än enbart skönlitterära inom skolans domän; t.ex. faktatexter inom andra ämnen. Skolverket (Skolverket, PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik., 2016) påvisar att svenska elevers resultat inom läsning försämrats medan norska elevers resultat har ökat. Detta kan förklaras av att elever förväntas läsa självständigt i de äldre åldrarna och att ingen explicit undervisning ges, vilket forskningsstudier visar. I ett målinriktat arbetet har de norska lärarna vänt sina tidigare låga resultat genom att aktivt arbetet med undervisning i lässtrategier samt motivera eleverna till läsning genom att välja spännande texter och texter som appellerar eleverna.

Enligt forskning råder det i princip konsensus om de tidiga insatsernas betydelse, oavsett intervention, enligt Myrberg (Myrberg, 2007). Myrberg menar att en lärares skicklighet grundar sig på kunskap om att kunna flera olika metoder, och att endast använda en metod kan vara riskfyllt för elevernas läsutveckling. För att kunna utveckla läsningen behövs fortsatt stöd genom skolåren och att läraren inte lämnar eleverna själva med sin läsning för att de uppnått en nivå av läsflyt, menar Myrberg.

5 De tre interventionerna i studien

I studien ingick tre interventioner – WIP, Wittingmetoden och Bravkod - som redovisas nedan. Begreppet kompensatoriska hjälpmedel inom skolan beskrivs kort, då de fått en alltmer betydande roll i läs- och skrivutveckling.

5.1 WIP- ett multikomponent träningsmaterial

Ulrika Wolff (Wolff, Effects of a Randomised Reading Intervention Study; An Application of Structural Equation Modeling, Dyslexia, 2011) har genomfört en RAFT-studie (Reading And Fluency Training), vilken WIP utgår från. Wolff hade "Simple View of Reading" som utgångspunkt med tanken att förståelse och avkodning förstärker varandra, och detta leder till att läsningen blir en fullgod produkt.

Wolff (Wolff, Effects of a Randomised Reading Intervention Study; An Application of Structural Equation Modeling, Dyslexia, 2011) har utformat ett intensivprogram med individuell lästräning med fokus på avkodning – WIP (Wolff Intensiv Program). Det är ett träningsmaterial som är avsett för elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Enligt Wolff

ska elever som genomför WIP främst ha svårighet med ordavkodning och/eller stavning. WIP är ett multikomponent material, d.v.s. ett läsmaterial som innehåller olika övningar för läsinlärning, t.ex. läsförståelse, ordavkodning och fonologisk medvetenhet. Materialet är utformat för 9 -12 åringar men kan även anpassas till andra åldrar. Många av de skilda delarna som ingår i WIP har tidigare använts av lärare - och är vedertagna - genom åren och har använts i många klassiska interventioner. Avsikten med den struktur och systematik som ingår i WIP är att helheten ska bli *mer* än delarna. Träningsprogrammet är noggrant strukturerat och varje lektionstillfälle finns explicit planerat i handledningen. Allt material finns samlat i en låda med tillhörande väska, med intentionen att den ansvarige pedagog som genomför WIP alltid har sitt material tillgängligt. Tanken är att eleverna själva inte ska behöva hålla reda på något eget material. Detta är en pedagogisk tanke som lyfts fram i handledningen. Läraren bör grundligt läsa igenom handledningen för att förstå alla instruktioner och det är önskvärt att det är samma lärare som genomför interventionen med eleven. Lektionstillfällena genomförs individuellt med en lärare och en elev under 30 minuter per tillfälle, måndag till fredag, under en 12-veckorsperiod. Totalt blir detta 60 lektionstillfällen.

Interventionen vilar på tre delar:

- 1) Träning av kopplingen mellan fonem/grafem och ordavkodning -
Träningen av kopplingen mellan fonem/grafem och ordavkodning utgör 60% av undervisningstiden i WIP. Denna del utförs främst under veckans första fyra dagar. I arbetet används munbilder (som visar munnens uttalssätt), bokstavskort samt en skrivbok för diktamen.
- 2) Träning av läsflyt –
Träningen av läsflyt övas genom så kallad *upprepad läsning*. Det är viktigt att lärare och elev diskuterar varför momentet genomförs och att syftet med den upprepade läsningen är att stärka säkerhet och hastighet av elevernas individuella läsförmåga.
- 3) Träning av läsförståelsestrategier –
Träning av läsförståelsestrategier genomförs framförallt den femte dagen. I WIP finns 24 textkort med tillhörande läsförståelsefrågor. I det här momentet övas läsförståelsestrategier, *inte* avkodning, vilket innebär att läraren kan hjälpa eleven med att läsa texten högt. Utöver detta finns en läsförståelseplatta som man kan använda i resonemang om textkorten eller om elevens skönlitterära bok.

5.1.1 Mätbara resultat

Eleven läser en text i ett häfte med 250 ord under cirka 5 minuter. Det sker varje träningsstillfälle under veckan fyra första dagar och samma text läses två gånger den sista dagen. Tidtagning sker, resultaten dokumenteras och eleven för själv in sitt resultat i ett stapeldiagram i en skrivbok. Efter sex veckor har eleven sex olika diagram med sex staplar som anger elevens lästid vid de olika lästillfällena. Efter ytterligare sex veckor har eleven 12 olika staplar som visar elevens resultat på sin förmåga att läsa en okänd text. Förhoppningsvis kan eleven se en progression i sin läsutveckling.

5.1.2 Motivationssamtal

Innan WIP genomförs är det nödvändigt med ett motivationssamtal där eleven och läraren pratar om interventionens syfte, schema, material och tidsåtgång då elevens eget engagemang är av vikt. Eleven ska också välja en skönlitterär bok som kan användas på fredagens läsförståelsepass, eller i slutet av arbetspassen under veckan. Boken kan också fungera som högläsningsbok/parläsningsbok som läraren eller eleven läser, med syftet att eleven ges en positiv läsoplevelse i slutet av arbetspasset. I materialet ingår klistermärken som ska fungera som belöning under arbetet.

5.2 Wittingmetoden

Wittingmetoden (Witting, Wittingmetoden En metod för för läs-och skrivinläring, 2010) är en läsinlärningsmetod som kan användas både vid nyinläring och ominläring. Metoden har dock sitt ursprung i ominläring för äldre elever. Metoden växte fram i ett nära samarbete mellan grundaren, Maja Witting, och hennes elever med läs- och skrivsvårigheter. Utifrån noggrann dokumentation av deras gemensamma arbete kunde Witting konstatera att eleverna kunde ta ansvar för sin egen lärandeprocess. Svårigheten låg i två separata delar: avkodning - vilken benämns som symbolfunktion - samt förståelse. Detta resulterade i en teori där läsinläringen delades upp i dessa två delar:

1. Elevens medansvar
2. Arbetet med innehållsneutrala språkstrukturer.

Arbetet innehåller även övningar som omfattar avlysningsövningar samt fritt associerande.

5.2.1 Arbetssätt inom metoden

Metoden utgår från att träna de innehållsneutrala språkstrukturerna, dessa är en kombination av vokaler och konsonanter. Dessa kombinationer utgår från den svenska språkstrukturen, de kan både vara faktiska ord men även s.k. nonsensord. De benämns som neutrala till eleven har

gett dem en betydelse utifrån sitt fria associerande. (Witting, Ominläring-ett sätt att övervinna läs-och skrivsvårigheter, 2011)

För att exemplifiera detta tas en exempelövning från en informant (51) i studien:

Då har jag en plåtburk med inplastade kort med olika språkstrukturer som utgår från de i det svenska språket, det blir ju stavelser helt enkelt. Så en elev fick **fi**, då ska den tänka utifrån sitt passiva och aktiva ordförråd, tänka och plocka fram allt den kan komma på **fingrar....**ja du vet...skratt.”

Wittingmetoden utgår från ljud och språkstrukturer utifrån vad eleven redan kan, för att efter hand bygga på fler ljud och språkstrukturer. Stavning lärs ut från det enklare till det svårare och skrivandet har en viktig roll att stödja läslärandet. Elevernas egna associationer är viktiga i undervisningen. Fokus i metoden ligger på att först lära sig att läsa och skriva, sedan inkluderas bilder utifrån elevernas fria associationer.

I metoden ingår även avlyssningsskrivning, där eleven får höra en språkljudskombination. Eleven ska sedan upprepa den högt, klara av att hålla kvar den i minnet, för att sedan skriva ner och kontrollera dess riktighet. Syftet med träningen är att eleven vid nästa moment, sammanljudning av språkljud (den s.k. läsdelen) ska kunna överföra denna strategi.

Arbets sättet delas upp enligt detta sätt för att möjliggöra för eleven att kunna fokusera på delarna separat. Språkljudsträningen som en del, och associationsdelen som en annan del (Witting, Ominläring-ett sätt att övervinna läs-och skrivsvårigheter, 2011).

Denna läsinlärningsmetod bygger till stor del på samverkan, samtal mellan elev och lärare samt daglig dokumentation (Svärd, 2008).

Ytterligare en viktig del i metoden är att eleven ska bli metakognitivt medveten, det här kan jag och det här kan jag inte. Metoden bygger på att elev och lärare tar ett gemensamt ansvar för lärandet. Witting menar att elevens uppgift under interventionen är att vara delaktig och vara tydlig med när det uppstår oklarheter och om arbetet går för fort fram (Witting, Ominläring-ett sätt att övervinna läs-och skrivsvårigheter, 2011).

5.2.2 Metodens syn på läs-och skrivsvårigheter

Utifrån ett ominlärningsperspektiv, där metoden utgår från elevernas egna erfarenheter, kunde svårigheterna härledas till förväxlingar av språkljudskombinationer, omkastningar av bokstavskombinationer samt felaktiga pauser vid läsning inne i orden. Dessa grundproblem menar Witting slår hårt mot innehållet i texten och att eleven inte kan förlita sig på att hen

förstått det betydelsebärande utifrån sammanhanget i texten (Witting, Ominläring-ett sätt att övervinna läs-och skrivsvårigheter, 2011).

5.2.3 Analyssamtal

Inom Wittingmetoden framhålls att interventionen bygger på att eleven själv anser att hen har en bristande läs-och skrivförmåga. Arbetets utgångspunkt är ett analyssamtal mellan elev och lärare innan arbetet påbörjas. Under samtalet ringas gemensamt svårigheterna in. En första kartläggning, av vad eleven behärskar och vari svårigheterna uppstår, görs. Elevens ansvar och delaktighet under hela arbetet och att eleven själv fattat ett aktivt beslut om deltagande, lyfts fram som centralt och betydelsefullt för hur interventionen kommer att fortlöpa (Witting, Wittingmetoden En metod för för läs-och skrivinläring, 2010).

5.2.4 Vilka framgångsfaktorer enligt forskning kan kopplas till Witting?

Svärd (Svärd, 2008) har i sin studie intervjuat elever som arbetat med Wittingmetoden från årskurs 1 till gymnasiet.. I syfte att bl.a. belysa elevernas upplevelse av metoden. I studien framkom att Wittingmetoden i sitt arbete med eleven som medansvarig och delaktig i sitt lärande hade god effekt för att bygga upp elevernas självförtroende. Lärarna som arbetade med de äldre åldrarna såg det som en stor del av arbetet och att en viktig del av arbetet var att skapa en relation till eleven för att kunna arbeta. En lärare menade att läsutvecklingen hade inte uppnått lika stor effekt som förändringen av elevens självförtroende, vilket gett ringar på vattnet för det övriga skolarbetet. Eleverna som deltog i studien tyckte att metoden varit positiv att arbeta med och att de kunde se att deras läs-och skrivutveckling utvecklats. Metodens starka sidor som framkom var delaktighet, eget ansvar och att metoden var strukturerad. En tydlig arbetsgång och att den anpassades utifrån varje elevens läsnivå var också betydande.

Westling Allodi lyfter fram vikten av att elever upplever att de har kontroll, ”self-efficacy”, vilket skapas om arbetsuppgifterna ligger på en adekvat nivå kunskapsmässigt. Detta leder till att eleverna blir mer benägna att arbeta längre och att de orkade kämpa lite längre än normalt (Westling Allodi, 2005).

5.3 Bravkod

Bravkod beskrivs som en lästräningssnare än en läsinlärningsmetod. Interventionen bygger på intensivträning av den fonologiska medvetenheten.

5.3.1 Arbetsbeskrivning av Bravkod

Bravkod utgår ifrån 2-3 träningstillfällen i veckan med en effektiv arbetstid på cirka 10-15 minuter per tillfälle. Arbetspasset startar med s.k. hjärngymnastik i syfte att träna hjärnans korsvisa rörelser. Arbetsmaterialet utgår från listor där man tränar den fonologiska medvetenheten. Målet är att eleven ska automatisera sin läsning.

(Bravkods grundare R, Jönsson, personlig kommunikation 17 april, 2018)

5.3.2 Materialets utformning

Basövningar syftar till att träna den fonologiska medvetenheten genom träning enligt speciellt utformade läslistor om 42 sidor. Basövningarna startar med en vokal och en konsonant. Detta sker med succesiv progression för att sedan öka till tvåbokstavslistan innehållande två vokalljud. Parallellt med den fonologiska träningen sker träning av nonsensord - betydelslösa ord - men även ett moment med högfrekventa ord. Bravkod tränar också elevens bemästrande av stavningsmönster som kombinationer av konsonanter som förekommer i svensk skrift så kallade konsonantkluster. I takt med att eleverna lär sig att identifiera de vanligaste kombinationer av kluster, ändelser och högfrekventa ord ökar även elevens läsflyt.

Materialets utformning och tanke är att träna det som behärskas och att med hjälp av läraren avancera framåt. Läraren följer elevens läsning med en penna för att markera läsriktning. När eleven klarar sig utan den hjälpen kan man enbart markera vokalerna. Avslutningsvis markerar läraren start och stopp. Varje träningstillfälle ska avslutas med en sida i materialet som eleven behärskar, för att på så sätt förstärka elevens positiva känsla.

En utvärdering tillsammans med eleven sker två gånger per vecka, där eleven kan följa sin progression. Arbetet pågår tills att eleven uppnått gränsvärdet, enligt materialets utformning. Läsastighet ses som ett mätinstrument som indikerar elevens utveckling. Dock har interventionen ingen gräns för hur många veckor arbetet ska pågå.

5.3.3 Forskningsstudier kring Bravkod

Persson (Persson, 2013) har i sin studie studerat sex elevers utvecklande av sin avkodnings- och läsförmåga efter en åtta veckors lång intervention med Bravkod. Eleverna gick i årskurs sex vid genomförandet. I studien framkom att läsflytet inte påverkats nämnvärt av interventionen. Avkodningsförmågan hade där emot förbättrats både hastighetsmässigt och korrekthet. Elevernas inställning till läsning hade utvecklats i en positiv riktning de uttryckte sig positivt till ett fortsatt deltagande. Samtliga elever kunde efter avslutad intervention märka att deras läsning förbättrats. En mindre del av eleverna ansåg att interventionen var tråkig i sitt

upplägg och att de saknade fler delar i träningen dock ställde de sig positiva till ett fortsatt deltagande.

6 Kompensatoriska hjälpmedel

Kompensatoriska hjälpmedel eller alternativa verktyg är två definitioner av olika redskap som används för att underlätta elevers skolvardag. Då läsningen inte fungerar behöver den kompenseras för att förståelse ska vara möjlig. Om inte avkodningen fungerar enligt ”the Simple View of Reading” kan teknisk kompensation vara en möjlig åtgärd för att förståelse ska uppnås (Svensson, Assistive Technology alias Alternativa Verktyg, 2012).

De vanligaste verktygen inom skolan är talsyntes och rättstavningsprogram. Dessa används för att kompensera elevers svårigheter att avkoda text och/eller långsam lästakt. Dessa funktioner finns på såväl i-Pads som datorer. Elever som har dyslexi eller ADHD är de som visat sig använda verktygen mest frekvent inom skolan. Söderqvist hänvisar till en amerikansk studie där det framkom att vikten av att lärarna besitter kompetens inom kompensatoriska hjälpmedel är av avgörande betydelse för att verktyget ska hjälpa eleven. Verktygen behöver, för att kunna utnyttjas på rätt sätt, implementeras och handledas av kunniga lärare. Studien visar även att elever behöver tränas i studieteknik och användande av verktygen för att uppnå effektiv kompensation. (Söderqvist T. , 2012)

Sverige är i framkant inom användandet av alternativa verktyg i skolan. Resursfördelningen och kunskapen om alternativa verktyg i skolan skiljer sig dock mellan olika skolor. Kompetensutveckling inom IT är viktig då lärares ”IT-användning” visat sig vara avhängt på enskilda lärares intresse och kompetens; och inte elevernas kunnande. Detta talar för att tillgänglighet och lärarkompetensen inom skolan fortsatt behöver utvecklas, menar Specialpedagogiska skolmyndigheten. (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015) Genom att skolan erbjuder IT som stöd möjliggör man för flera elever att nå målen. SPSM menar att det i många fall kan vara avgörande för elevernas tillgodogörande av kunskap. De lyfter fram speciallärarens pedagogiska roll i skolan där ett ansvar är att säkerställa tillgänglighet och likvärdighet för eleverna, vilket i det här avseendet är säkerställandet av rätt alternativa verktyg för eleverna.

7 Metodval

Utifrån studiens syfte, hur speciallärare beskriver sina erfarenheter av att arbeta med olika läs- och skrivinterventioner på högstadiet, valdes den kvalitativa forskningsansatsen. Detta val av ansats fokuserar på informanternas *upplevelse* av sitt arbete med eleverna

Den kvalitativa forskningen är inte lika standardiserad i jämförelse med den mer traditionella forskningen, vilket möjliggör för forskaren för att vara flexibel och öppen i sökandet efter variationer. Valet av ansats lämpar sig då syftet är att studera människors upplevelser av ett fenomen i sökandet efter gemensamma och särskiljande teman (Backman, 2008).

Styrkan i den kvalitativa ansatsen menar Fejes & Thornberg är just att det centrala i studien blir att låta människors erfarenheter komma fram och utifrån detta genererar det ny förståelse för ett fenomen. Den kvalitativa ansatsen lämpar sig, menar författarna, när man vill ge utrymme för ett mer nyanserat svar från informanterna. (Fejes & Thornberg, 2015)

Intervjuerna i denna studie har som mål att framställa en bild av informanternas värld baserad på ord och inte siffror, vilket Kvale & Brinkman (Kvale & Brinkman, 2014) menar att den kvalitativa ansatsen öppnar upp för.

8 Urval

I studien deltog åtta speciallärare som arbetar, eller tidigare har arbetat (två av informanterna har nu övergått till att handleda och föreläsa och är inte längre verksamma inom skolan) med elever som har läs- och skrivsvårigheter på högstadiet. Informanterna är verksamma på olika skolor i Sverige. Urvalet utgick ifrån att informanterna arbetade eller hade arbetat med de tre olika interventionerna som ingår i studien. Två av informanterna deltog utifrån att de valt att enbart använda kompensatoriska hjälpmedel som insats för sina elever. I studien används termen speciallärare för samtliga informanter, dock skiljer sig deras utbildningar åt vilket redovisas i tabell 1 nedan. Alla informanter har eller har haft anställning inom grundskolans äldre år som speciallärare.

I tabell 1 nedan redovisas: speciallärarna i studien, utbildning och typ av intervention.

Tabell 1:

Witting 1	Witting 2	WIP 1	WIP 2	Bravkod 1	Bravkod 2	Komp. Verktyg 1	Komp. Verktyg 2
Speciallärare	Speciallärare	Specialped Kompetens	Lärare	Speciallärare	Lärare	Lärare	Specialpedagog
W 1	W 2	Wi 1	Wi 2	B 1	B 2	K 1	K 2

9 Genomförande

Genom att kontakta Wittingförbundet kom jag i kontakt med två informanter som kontaktades via mail för en förfrågan om deltagande. Då det var svårt att få tag i speciallärare som använde WIPP på högstadiet kontaktade jag upphovsmannen till materialet, Ulrika Wolff, som hjälpte mig i sökandet efter informanter. Detta resulterade i att två speciallärare i den södra delen av Sverige kontaktade mig och ställde sig positiva till deltagande i studien. Via en kommuns läs-och skrivsamordnare kom jag i kontakt med en användare av Bravkod och två speciallärare som endast använder kompensatoriska hjälpmedel. Avslutningsvis kontaktade jag ett läromedelsförlag och fann min sista informant och användare av Bravkod, via en kontakt där.

Samtliga speciallärare fick ta del av studiens syfte samt ett missivbrev (se bilaga 1) innan godkännande till deltagande fattades. Via mail fick speciallärarna bestämma en tid då intervjun skulle äga rum. Då det geografiska avståndet inte möjliggjorde att intervjun skedde på respektive skola genomfördes intervjuerna via telefon. Samtliga informanter gav sitt samtycke till att intervjuerna spelades in. Då önskemål om att få läsa intervjun innan publicering har detta tillgodosetts.

Utifrån den halvstrukturerade intervjuformen sammanställdes en intervjuguide (se bilaga 2) utifrån studiens syfte och frågeställningar.

Kvale och Brinkman beskriver denna intervjuform som ett sätt att försöka beskriva och tolka undersökningspersonens värld utifrån hans perspektiv. Den liknar ett vardagssamtal men har ett givet syfte och har en intervjuguide att förhålla sig till, med fokus på specifika teman. Den liknar ett vardagssamtal, men utgår från en speciell teknik och har sitt givna tema. Detta innebär att den halvstrukturerade intervjun är vare sig ett vardagssamtal eller en intervju med fasta frågor. (Kvale & Brinkman, 2014)

Intervjuguiden i studien kompletterades med följdfrågor i de fall där det behövde kompletteras och förtydligas, så att inga missuppfattningar av informantens upplevelse skulle ske. Samtalstiden var satt till 40 minuter. Dock kunde samtalstiden variera beroende på om intervjun skedde på plats, eller via telefon. En annan bidragande faktor var tidslängden på beskrivningar av respektive intervention.

Innan intervjuerna startade förtydligades Vetenskapsrådets huvudkrav. Syftet med detta var att säkerställa att informanten var införstådd med att samtalet skulle spelas in och att både

inspelning och transkriberats material skulle raderas efter avslutad studie. (Vetenskapsrådet, 2011)

9.1 Tillförlitlighet

I en kvalitativ studie, där människors upplevelser utifrån ett fenomen ska lyftas fram, behöver forskaren ta hänsyn till om det är möjligt att framställa en social verklighet utifrån denna undersökningsform (Bryman, 2011). I ett led att öka realiteten har två informanter som använt samma intervention intervjuats för att fler aspekter ska komma fram av samma intervention.

Undersökningens tillförlitlighet har försökt säkerställas genom att läsaren har kunnat följa tillvägagångssättet i arbetet genom studien.

I studien, som genomfördes av en person, har ett särskilt beaktande tagits att säkerställa tillförlitligheten vid intervjuerna. Detta har skett genom att samtliga intervjuer har spelats in, transkriberats och gått igenom vid upprepade tillfällen. Intervjuguiden har diskuterats och omformulerats i samråd med handledare. Kvale och Brinkman lyfter fram intervjuguiden som en viktig faktor vid en studies tillförlitlighet, där forskaren ska ställa sig frågan om frågorna hjälpt till att studera det som var avsett att studeras. Detta menar författarna kan öka reabiliteten i studien. I egenskap av forskare har jag försökt säkerställa reabiliteten genom att jag har läst in mig på litteratur inom intervjuteknik. (Kvale & Brinkman, 2014)

9.2 Etiska överväganden

I föreliggande studie, har samtliga informanter gett sitt samtycke enligt *samtyckeskravet* till deltagande. Detta har skett via ett Missivbrev. Studiens syfte förtydligades dels via mail och även innan intervjuerna ägde rum. *Informationskravet* säkerställdes dels i Missivbrevet men förtydligades ytterligare en gång via telefonkontakt.

Informationskravet innefattar att upplysa om att deltagandet är frivilligt samt att som deltagare i studien har man rätt att avbryta sin medverkan under studiens gång.

Vetenskapsrådets rekommendationer (Vetenskapsrådet, God forskningssed, 2011) har legat till grund vid beaktande av de etiska aspekterna.

Hänsyn har tagits till *konfidentialitetskravet*, där samtliga informanter avidentifierades i studien och all bandupptagning och transkribering raderades efter studiens avslut. I ett led att säkerställa att ingen informants svar skulle kunna härledas till en speciell informant har samtliga intervjuer omarbetas för att fokus skulle ligga på vad informanten sagt snarare än

uttryckssättet. Kvale och Brinkman lyfter fram den etiska aspekten vid utskrift och att forskarens uppgift är att vara så lojal som möjligt när det inspelade materialet ska omvandlas från muntlig utsaga till skriftspråk. (Kvale & Brinkman, 2014)

9.3 Dataanalys

I analys av insamlad data har ett särskilt beaktande tagits vid utskrift av informanternas utsagor. I strävan att vara så lojal som möjligt mot deras muntliga uttalanden, vilket Kvale och Brinkman (Kvale & Brinkman, 2014) framhåller som en viktig aspekt, har det inspelade materialet lyssnats igenom vid flera tillfällen. Då samtliga intervjuer är transkriberade i sin helhet har materialet lästs igenom vid upprepade tillfällen. Detta underlättade vid analysarbetet. Vid bearbetning av datamaterialet kategoriserades informanternas uttalanden, utifrån dessa framträdde kategorier som bedömdes relevanta utifrån studiens syfte och frågeställningar. Kvale och Brinkman (Kvale & Brinkman, 2014) har kategoriserat en intervjustudie i sju steg, vilken denna analys utgick ifrån.

1. Utifrån tematisering där undersökningens syfte och frågeställning framgick gjordes en intervjuguide.
2. Innan genomförande av intervjuerna gjordes en pilotstudie (förberedande studie) vårterminen 2017 i syfte att pröva frågornas substans och även få återkoppling på intervjumaterialet. Detta bedömdes som nödvändigt då intervjuerna genomfördes av en person.
3. Intervjuerna genomfördes och spelades in, i nära anslutning transkriberades samtliga intervjuer. Då intervjuerna spelades in ökade det förutsättningarna att fokus blev på informantens berättelse, snarare än att hinna skriva.
4. Vid transkriberingen har viss data översatts från talspråk till skriftspråk. Detta för att öka tydligheten i det sagda och utifrån en moralisk aspekt minska skillnaderna i informanternas talspråk.
5. Analysen utgick ifrån undersökningens syfte med fokus på speciallärares upplevelser.
6. Vid verifiering av data beaktades studiens validitet, realitet och generaliserbarhet. Vilket redovisas i studien under stycket *Trovärdighet*.
7. Rapportering.

Författarna lyfter fram de positiva aspekterna med detta arbetssätt då det ökar förutsättningarna för forskaren att bekanta sig med materialet på detaljnivå.

10 Resultat

Utifrån det insamlade materialet, och den efterföljande analysen formade sig fyra teman som kunde kopplas till studiens syfte. I varje tema skapades det underteman i syfte att belysa olika aspekter och variationer på informanternas upplevelser.

Det första temat handlar om interventionens struktur-utformning och förändringar. Det andra temat lyfter fram tidsaspekter- dess utmaningar och begränsningar. Det tredje temat lyfter fram speciallärarens upplevelse av interventionen- dess möjligheter och utmaningar det fjärde och avslutande temat belyser elevperspektivet- speciallärarens upplevelse av elevens deltagande i interventionen.

10.1 Interventionen - struktur och utformning

I intervjuerna framkom olika aspekter på vad som upplevdes som betydelsebärande i arbetet med interventionen. Oavsett metod framkom några gemensamma nämnare som informanterna lyfte fram som viktiga i sitt arbete med de olika interventionerna.

10.2 En tydlig struktur

En aspekt som var viktig för speciallärarna var att materialet skulle ha en tydlig struktur, då det skapar en trygghet för eleven men även för speciallärarna. Det var betydelsebärande att det var en arbetsgång där man kunde se hur arbetet fortlöpte. En speciallärare såg en koppling mellan strukturen och effekten och att det bidrog till ökat resultat. Hen menade att det var viktigt att tiden utnyttjades maximalt vilket ett strukturerat material bidrog till.

Jag ser ju att det ger goda resultat, det jag ser är att det är så strukturerat. Det är ju en gång man ska följa, även om man inte följer den precis så har man den i bakhuvudet. Det ger en trygghet, det blir ju väldigt bra struktur, det blir det. (Wi 2)

Det har ju varit en tydlig struktur. Hen har ju vetat exakt vad hen ska göra, och vad som förväntas, och att man kunnat gå tillbaka och tittat på tabellerna, och det har ju varit fantastiskt. Jag tänkte ju från början att det här kan ju bli tråkigt, för ominläring kan ju vara långtråkigt.(W2)

En tydlig struktur bidrog till att skapa en begriplighet i arbetsgången vilket resulterade i en trygghetskänsla hos eleverna menade flera speciallärare. I intervjuerna framkom en tydlig koppling mellan faktorerna trygghet och struktur. Det framträdde att detta samband var viktigt inte bara för eleverna utan gav samma effekt hos flera speciallärare. ”Jag tycker att det är viktigt att det är begripligt och jag fascineras av deras lust.” (B1)

Flera speciallärare framhöll att det var viktigt att materialet hade en struktur för hur långt eleven skulle komma innan hen ansågs ha uppnått sitt mål. Vikten av att det var mätbart framhölls, vilket möjliggjorde för eleven att kunna gå tillbaka och följa sin progression. En speciallärare gjorde kopplingen till att de mätbara resultaten gav eleven en känsla av att lyckats. En speciallärare såg att den tydliga strukturen i materialet kan ha bidragit till ett lugn hos elever som hade dyslexi och ADHD.

I speciallärarnas upplevelse av materialet och dess tydliga struktur framträdde ett samband mellan hur strukturen var upplagd och hur det gav effekter som påverkade både elev och lärarens känsla av trygghet. ”Jag tycker man ska hålla sig till materialet, det känns tryggt.”(W2)

Eleven visste hur arbetet var upplagt och kunde på sätt fokusera på själva arbetet snarare än vad som skulle hända efter varje moment. Strukturen i materialet gav specialläraren en trygghet i form av att planering och dokumentation. En viktig aspekt för flera speciallärare var att strukturen i materialet möjliggjorde att de kunde följa elevens utveckling genom tydliga steg.

10.3 Materialets utformning

Materialet är olika utformat vilket gör att speciallärarnas upplevelser skiljer sig åt. WIP riktar sig upp till 12 år men ansågs av speciallärarna fungera på äldre åldrar. Materialet inom Bravkod ansåg speciallärarna vara lämpat för alla åldrar. En av speciallärarna menade att det var under förutsättning att eleven inte arbetat med det när hen var yngre. Detta uttryckte flera speciallärare som en svårighet med materialet, att då eleverna arbetat med det på lågstadiet ville de inte återanvända det igen. Detta påtalade flera speciallärare som en nackdel ur elevsynpunkt, då de uttryckte en osäkerhet kring hur eleverna skulle reagera om materialet togs fram. En speciallärare hade valt bort vissa delar i materialet p.g.a. osäkerheten kring hur det skulle tas emot av eleverna, samtidigt visste samma speciallärare om andra som inte förändrat materialet, och att det fungerat. ”Man kan ju jobba med det här materialet om man inte jobbat med det tidigare, för det har ju inget med ålder att göra.” Interventionen med flera delar, WIPP, lyfte fram valmöjligheteten som en positiv aspekt. ”Materialet är ju varierat så det blir ju inte tråkigt.” (W2)

Det fanns ett samband mellan de långa arbetspassen, och materialet med flera delar, där en av speciallärarna hade gjort ett flertal förändringar i arbetsgången genom att plocka bort vissa delar. Förändringarna var dels utifrån elevens ålder men kunde även kopplas till

speciallärarens förtrogenhet med materialet. En speciallärare som arbetat under ett flertal år med WIPP hade plockat ut vissa delar och gjort en kortare version av intervention. Fokus var då arbete med enbart läs-förståelse, som en separat del.

Den effektiva träningen upplevdes som positiv utifrån elevaspekt där träningstiden var kort och fokuserad utan pauser. ”Det är ju väldigt effektiv träning eftersom det är så korta arbetspass.” (B1)

Flera speciallärare uttryckte att det kunde bli monotont om de mötte flera elever efter varandra och tränade samma intervention. ”Det kan ju bli lite monotont, men just nu har jag bara en elev så det är inte så farligt. Jag gör ju andra uppgifter, så det blir ju varierat.” (B2)

Det fanns ingen koppling mellan tidslängden och hur vida de upplevde interventionen som monoton. De aspekter som framkom i samband med det monotona delen av arbetet handlade om antalet elever som specialläraren träffade, om de hade möjlighet att lägga in andra arbetsuppgifter mellan mötena med eleverna. En speciallärare menade att det handlade mer om det var krävande rent energimässigt genom att i läraren behöver vara motiverande och stöttande genom arbetet oavsett i vilket läge eleven befann sig i. ”Man måste ju vara entusiastisk själv, det går ju inte att lura dom. Och tycker man själv att det är tråkigt så...man måste ju visa dom...nu kör vi.”(B2)

Det rådde konsensus mellan speciallärarna om effekten av att träna avkodning, då problematiken ofta går att härleda till en bristande fonologisk medvetenhet. De skillnader som framkom var utifrån hur speciallärares såg på träning av läsförståelse. Detta utifrån aspekten att två av interventionerna inte innehåller någon träning av läsförståelse.

De som arbetade med de kortare interventionerna framhöll den korta tiden som effektiv och att fokus låg på avkodning och inte läsförståelse. En speciallärare hade inom Bravkod lagt till läsförståelse med en elev separat.

En speciallärare menade att det var ett samband mellan utformning och tid som gjorde att läsförståelse inte tränades. En speciallärare uttryckte en osäkerhet om interventionen ökade läsförståelsen i samma utsträckning som läshastigheten och den fonologiska medvetenheten.

Användarna av Wittingmetoden menade att det inte behövde finnas ett samband mellan läsförståelse och fonologisk medvetenhet utan att dessa två delar inte skulle kopplas ihop.

Vikten av att inte träna läsförståelse parallellt under tiden träningen pågick framhölls. Detta motiverades med att eleven skulle bryta helt med en felaktigt invand lästeknik

Läsvårigheter beror ju på avkodningsproblem, så är det ju nästan alltid, därför ska man ju lära eleven att läsa, inte hålla på med läsförståelseövningar. En dyslektiker kan ju ha väldigt god läsförståelse, därför ska man träna dessa delar separat. (W2)

10.4 Mätbara resultat

En viktig aspekt var att det skulle vara tydligt för både elev och speciallärare att resultaten var mätbara och att effekten av interventionen var tydlig för eleven. Detta i syfte att eleven skulle få respons på sitt arbete och på så sätt öka motivationen till fortsatt arbete. Resultat och respons i form av tabeller eller diagram menade speciallärarna var viktiga för att åskådliggöra effekten så att eleven på så sätt kunde följa sin progression under arbetets gång. ”Hen har fått lyckats, just att det är mätbart och att eleven har kunnat gå tillbaka och tittat på resultaten i tabellerna. Det har ju varit fantastiskt.” (Wi1)

Responsen på insatta åtgärder nämndes av flera speciallärare och att dessa skulle gå att se inom kort tid. En speciallärare menade att den positiva responsen kunde vara en drivkraft som kompenserade det monotona arbetet inom interventionen.

”Man gör ju testningar med sex eller sju dagars mellanrum. Man får ju inte göra det för ofta. Men i testerna blir det ju väldigt tydligt för eleven att man gör framsteg. Med diagrammen, för fyra veckor sen klarade du det här, och sen klarade du det här.” (B2)

Det framkom som viktigt att eleven fick se att den hade ”lyckats” och att det blev som en bekräftelse på att träningen gett önskad effekt. Speciallärarna uttryckte ett samband mellan elevens motivation känslan av positiv respons i form av mätbara resultat. Flera speciallärare lyfte fram att de lyckade resultaten gett större positiva effekter för eleven psykologiskt än för deras ökade resultat läsutvecklingsmässigt.

Några speciallärare valde att avsluta arbetet under en period, i syfte att eleven skulle få känna att den nått sitt mål. En ny period med nya mål sattes upp längre fram under elevens skolgång.

”Och sen har man ju ett mål, så här många ska du kunna innan du slutar. Det är ju viktigt att de får känna att nu är de klara att de lyckats.” (Wi 2)

Några speciallärare hade valt att låta arbetet fortlöpa och utgått ifrån målet att uppnå god läsförmåga, medan andra elever föll bort när de avslutade årskurs nio utan att anses som färdigtränade.

10.5 Förändringar i materialets utformning

De tre interventionerna hade alla utarbetad struktur med en tydlig arbetsgång. Dock framkom att speciallärarna gjort förändringar i interventionerna i syfte att anpassas för äldre elever

I WIPP, som innehöll en läsförståelsedel, framkom att texterna uppfattades som icke åldersadekvata utifrån innehåll. Hen såg det som en nackdel inom interventionen att texterna inte mötte upp eleverna kognitivt. En speciallärare uppger då att hen bytt ut texterna för att bättre möta upp elevernas egna intressen. ”Sen har vi jobbat med upprepad läsning, läsförståelse men då har jag inte jobbat med dom texterna som finns där men det står ju att man kan välja andra texter.” (W1)

”Jag tänker att texterna skulle kunna anpassas mer efter ålder och läsförståelse för att det ska kunna hålla hela vägen.” (W2)

Det gjordes även förändringar av materialet för att inte framstå som ”barnsligt”. Flera speciallärare uttryckte en oro för att eleverna skulle bli negativt inställda till arbetet om det fanns delar som kunde förknippas med yngre åldrar. Det framhölls att materialet var ”förbrukat” om eleven arbetat med det när de gick på lågstadiet, med anledning av att det kunde få en negativ effekt på arbetet.

Jag använder vokalkedjan för den kan man använda utan att det blir barnsligt så den har vi kört igenom. Det finns ju dom som har kört på med det men det beror väl på om dom har gjort det på lågstadiet.(W1)

Det där med att sjunga ”Blinka lilla stjärna det gör jag inte.” (en del av en av interventionerna där eleven ska sjunga bokstavsramsor istället för att säga dem). (B2)

Kopplingen till elevernas reaktioner utifrån aspekten ”barnsligt” ledde till de flesta förändringar inom interventionen. Speciallärarna valde bort delar av materialet p.g.a. detta. Träningsmomenten ersattes inte med en anpassad del som tränade detta moment utan föll bort. Läsförståelsedelen var den delen som bytts ut och som ansågs vara lätt att ersätta.

10.6 Tidsaspekter

Tidsaspekten framkom som en röd tråd genom samtliga speciallärares intervjuer. De anpassningar som gjorts inom interventionerna påverkades av tidslängden. De speciallärare som använde WIP höll sig inte till den förutbestämde tiden, medan Bravkod och Witting höll sig till den rekommenderade tiden. ”Det skulle ju bli mer tidskrävande om det var fler

moment, och då skulle det ju bli något helt annat, och det bygger ju på avkodning, inte läsförståelse.” (B1)

Dock gick det inte att finna att det gjorts någon förändring av tiden inom interventionen utifrån att eleverna var äldre. Informanternas upplevelse var att tiden anpassades utifrån arbetstider och andra yttre bidragande faktorer, snarare än elevens ålder. ”Jag märker ju att det blir mer effektivt att köra 20 minuter med en i stället för att köra 40 minuter med två, för då kan man ju rikta det mer”. (W1)

En viktig faktor som många speciallärare lyfte var svårigheten att hitta passande tider under skoldagen. Det upplevdes som en svårighet att eleverna missade andra viktiga lektioner när de gick ifrån. En informant hade löst det genom att eleven kom utanför skoltiden. Tiden sågs som en stor utmaning i arbetet med interventionen. En informant menade att förståelsen från kollegor - att interventioner tar tid – saknades, och att tidsaspekten var svårare att lösa än själva arbetet. Arbetsmaterialet upplevdes som icke förenligt med övriga arbetsuppgifter som speciallärarna var ålagda.

Tiden skulle jag säga, inte själva arbetet med eleverna, ser jag inte som en utmaning, det är ju tidskrävande som arbetsmetod. Och skulle jag göra det här med alla elever som behövde det, skulle jag inte hinna göra något annat. (W2)

Några uttryckte att interventioner som byggde på att träningen skulle ske varje dag inte var förenligt med de arbetstider de hade. Utifrån de förutsättningar som fanns tidsmässigt skapades egna scheman.

Ja, egentligen ska man ju jobba med det fem dagar i veckan, och det har ju inte funkat, för jag jobbar ju deltid. Men jag har ju fått dela upp det på tre dagar, och det blev faktiskt väldigt bra. Intensiv läsning på tre dagar blir bra, men det blir snävare med tiden, så då har jag ju inte kunnat följa det till punkt och pricka.(W2)

Oro uttrycktes för kunskapsinhämtningen i de ämnen som eleven förlorade under träningstillfällena. En informant hade löst det genom att förlänga ett träningstillfälle, för att hjälpa eleven att komma ikapp med det som övriga elever gjorde medan eleven var borta. En problematik som framkom var om eleven gick ifrån under samma ämne vid de olika interventionstillfällena och på så sätt inte gick miste om undervisning i det ämnet.

Det är ju inte bara min tid som är svår att hitta utan elevens tid som går förlorad. Det blir ju en utmaning att hitta tid som ska funka för både elev och lärare. Det är ju ett dilemma man vill ju inte bara ta tid från svensklektionerna. (W2)

”Ja, man får ju inte loss mer tid och sen ska dom ju brytas loss från dom andra den vanliga undervisningen och har dom bara två lektioner i det ämnet i veckan och jag ska knycka den ena så...” (W1)

Några speciallärare upplevde att de fick motivera att det togs tid från andra specialläraruppdrag på skolan. Det upplevdes som en svårighet att hitta tider för interventionen utifrån elev och speciallärarens schema. En speciallärare önskade att flera lärare skulle kunna utbilda sig i metoden och utföra träningen. ”Det är kanske den största utmaningen att få mitt och elevernas schema att stämma och hur ska jag få folk att förstå att det tar den här tiden.” ”Det är ju viktigt att de kommer på en tid som inte förstör kunskapsinhämtningen i andra ämnen.” (W2)

Ett par speciallärare menade att deras viktigaste uppdrag var att lära eleverna läsa innan de slutade grundskolan, och att de hade svårt att förstå att kollegor inte förstod att det tog tid av skolans övriga ämnen. En speciallärare menade att om eleven inte lyckats lära sig läsa på sex år i skolan borde de övriga kollegorna förstå att ominläring måste få ta tid i anspråk.

11 Speciallärarens betydelse för interventionens utfall

11.1 Förtrogenhet inom ämnet och interventionen

Speciallärarna ansåg att det var viktigt att känna sig förtrogen med materialet. Några speciallärare lyfte fram den grammatiska kunskapen hos pedagogen som en betydelsebärande del, och att vara förtrogen med såväl metoden som svenska språket. En åsikt som framkom var att det behövdes den kunskapen för att kunna förklara var elevens kunskap brister och hur interventionen skulle läggas upp. Några speciallärare menade att interventionen gett dem en stabil grund att stå vilket var en trygghet för dem. ”En tidigare kollega använde Bravkod och då märkte jag att även om man använder en metod så kan det vara svårt att förklara vad en metod går ut på och kunna förklara hur man använder den.” ”Man måste ju vara inläst på materialet och vara förberedd” (W2)

Wittingmaterialet utgår från de böcker som Maja Witting skrivit. Det krävs ingen kurs som man ska ha deltagit i, men båda speciallärarna i studien framhöll kurserna som en bra grund att utgå ifrån. En av speciallärarna ansåg att det kunde vara positivt att gå kursen igen för att repetera sina kunskaper med jämna mellanrum. Bravkod och dess material förutsätter att man först genomgår en endags kurs. ”Det finns ju inget material som man köper in utan läraren måste ju kunna materialet. Men det finns böcker att läsa, men jag anser att man ska gå kursen

också.” ”Det är ju viktigt att man som lärare i svenska behärskar sitt ämne för där ska ju både morfologi och ordkunskap komma in.” (W1)

11.2 Relationen mellan specialläraren och eleven

En betydande faktor i arbetet, vilket framhölls av samtliga informanter, är relationen mellan informanten och eleven. Det framkom att bemötandet hade en betydelse för effekten av hur själva arbetet skulle fortlöpa. Elevernas bristande tro till skolan i takt med stigande ålder försvårade arbetet, och prioritet blev att bygga relation innan eleven var mottaglig för att påbörja sitt arbete. En speciallärare menade att en stor del av tiden utgick från att bygga en relation och att den var viktigare än själva lästräningen.

Det är ju bemötandet som skiljer sig desto äldre de är ju mer stukade är de på grund av att de känt att dom inte hör hemma i skolan. Man ska lägga energi i mötet med eleverna det är där vi kan göra förändringar.(B1)

Speciallärarna lyfte fram vikten av att eleven kunde lita på specialläraren och att vissa elever kunde ha ett avvaktande beteende i början, vilket gjorde att tilliten behövde arbetas upp innan eleven var mottaglig för arbetet full ut. ”Dom tyckte ju att det var rätt värdelöst i början. Vad ska vi göra här? Men vårt samspel blev bättre dom litade ju på mig som person.” (B2)

Flera speciallärare menade att då eleven kände sig trygg i situationen öppnade det upp för lärande. De såg tilliten som är grund för lärande. En speciallärare menade att det var viktigt att eleven vågade visa att hen inte kunde läsa. Några speciallärare menade att de elever som de mötte hade en låg tilltro till skolan vilket påverkade relationen. Flera speciallärare uttryckte vikten av att eleven måste ha en tilltro till dem då vissa moment i interventionen kunde vara känsliga för eleven.

Eleven litar ju på mig, det gäller att ha en grund att stå på, det handlar ju mycket om trygghet och att våga blotta sina svagheter. Jag menar, sitta med en spegel och göra munrörelser, det gör man inte med vem som helst.(Wi2)

12 Elevperspektiv utifrån speciallärares erfarenheter

12.1 Delaktighet

I uppstarten ansåg flera speciallärare att det var viktigt att eleven själv varit delaktig i beslutet att delta i interventionen. Det föreföll som de interventioner som utgick från ett obligatoriskt uppstartsamtal hade effekt för både eleven men även för samarbetet mellan specialläraren och eleven. Då eleven fått se materialet innan och förstått förutsättningarna för arbetet verkade

elevens positiva inställning ha ökat. ”Eleven måste ju få komma till tals, där ska man känna sig trygg. Där lägger man grundbulten till elevansvar. Det bygger ju på att eleven tycker att den har läs- och skrivsvårigheter.” (W1)

Några speciallärare menade att elevernas fria vilja att delta i interventionen gjorde att de kom oavsett tidpunkt, t.o.m. på raster och efter skoldagens slut. ”Det var ju viktigt att hen fick se materialet och vara med och bestämma, att hen ville satsa, det skulle ju inte gå att tvinga.” ”Hur tuff och ball eleven eller försiktig hen var hade den ju kommit av sin egen fria vilja.” ”Dom vet ju att det är de som styr, att dom kan hoppa av när de vill. Det finns ingen annan som bestämt det här.” (W2)

Att de kunde välja att avsluta samt att de själva styrde verkade påverka i väldigt hög mån. En tolkning kan ha varit om eleverna känt sig tvingade i tidigare skolsituationer, och att det fått negativa konsekvenser för elevens inställning till insatser. En speciallärare menade att det var lättare att fatta beslut om insatser för yngre elever. ”Men det är ju svårt med äldre elever, hade de varit yngre så hade det varit lättare, men vi har pratat mycket innan vi började.” (W2)

Det förelåg en skillnad i ett initialt skede, då en relation inte byggts upp från början. Då eleven inte visste vad som skulle ske eller vad som förväntades skapade en osäkerhet. En känslighet att bli utplockad från övriga klassen bidrog till ett avvaktande beteende. En speciallärare kunde se en märkbar skillnad på hur hen blev bemött i ett uppstarsskede men att beteendet ändrades när eleven hade deltagit i interventionen ett tag. ”Andra gången, då slappnade hen av, då såg ju hen och visste vad det gick ut på, och då slappnar de ju av.”(B2)

13 Tidsaspekten

Tidsaspekten framkom som en svårighet även utifrån elevsynpunkt. Det framhöll som negativt att lägga ytterligare tid som eleven skulle vara i skolan för att kunna delta i träningen. De informanter som hade de längsta träningstillfällena var de som uttryckte störst oro för hur eleverna skulle orka delta efter skoltid.

Vi har ju ”fokustid” efter skolan, men dom här eleverna som oftast har kämpat sig igenom hela dagen är ju oftast jättetrötta i slutet på dagen. Ska dom då träna ännu mer efter skolan så är det ju ett dilemma.(W2)

”Jag tänker att man ska ha pratat med eleven innan eleven går in i ett tolv-veckors-program, och gått igenom att nu ska du satsa och det kommer att ta så här mycket tid.” Speciallärarna

uttryckte att de såg en utveckling hos eleverna på många olika plan under tiden de deltog i interventionen. Elevernas självförtroende stärktes när de såg en progression i sin utveckling. ”Det gäller ju att bygga deras självkänsla och få deras förtroende, det är ju nyckeln.”(B1)

Eleven har ju verkligen förstått vad hen håller på med och arbetat fokuserat. Det har varit greppbart. Förändringen har skett på så många plan. En stor förändring är att hen deltar aktivt i klassrumsundervisningen på ett annat sätt. Jag ser att hens självkänsla utvecklats och hen har fått ett helt annat lugn. Eleven behöver inte sättas igång på samma sätt för hen kan ju läsa sig till informationen. Det är en enorm skillnad. Det är ju inte åldersadekvat men om man jämför med var eleven var från början.(Wi2)

Flera speciallärare såg en positiv utveckling, ur många olika aspekter, hos eleven gällande elevens skolutveckling ur många olika aspekter. I takt med att eleven kände att hen lyckades, stärktes självkänslan, vilket gav positiva synergieffekter för elevens skolgång. ”Tidigare skulle den här eleven aldrig räckt upp handen och vågat ställa frågor, av rädsla för att verka dum. Självförtroendet har utvecklats på olika arenor.” ”Eleven fick ju känna sig kompetent och känna sig säker, och då skedde det en stor utveckling hos hen.” (Wi2 & B2)

Många speciallärare menade att relationen mellan pedagog och elev var betydelsebärande. När eleven började litade på specialläraren började arbetet ta fart, och det tog tid att få eleven att våga visa sina svaga sidor. ”Det gäller ju att ta sig över tröskeln, att visa sina svagheter, sen måste man hålla i som lärare.” ”Dom blev ju mer positivt inställda till skolan. Dom litade ju på mig som person, och det krävs ju om de ska kunna prestera. Förmåga är ju en sak, men tillit är ju en annan.” (B2)

En speciallärare menade att målet för lästräningen var att eleven skulle känna sig mer inkluderad i samhället. Målet för träningen var att kunna bemästra färdigheter som att kunna läsa från en meny eller att kunna se en textad film, innan eleven avslutade årskurs nio. ”Ur inkluderingsynpunkt att man har så god läsförmåga att man vågar läsa högt i klassen. Ett mål är ju att de ska kunna läsa textremsan på tv att beställa från en meny på restaurang innan de slutar nian.” (B1)

14 Alternativa hjälpmedel

I studien använde två speciallärare kompensatoriska hjälpmedel i form av i-Pads som åtgärd för elever med läs-och skrivsvårigheter. Eleverna hade även stöttning vid prov genom att få

redovisa muntligt samtidigt som specialläraren eller annan pedagog skrev ner det eleven sa. Specialläraren arbetade även med att anpassa materialet till eleverna.

14.1 Tidsaspekten

En speciallärare menade att tiden var den största bidragande orsaken till att de inte satt in någon intervention. En annan bidragande orsak var avsaknad av resurser.

Det är ju inte det att jag inte tror på ominläring men jag kan inte lägga min tid på det, Jag känner att alla elever får alla hjälpmedel de behöver för att klara sig
Det är bättre att lägga tiden på att hitta rätt hjälpmedel än att lästräna. (K1)

14.2 Lästräning

Eleverna uppmuntrades att träna läsning hemma en kvart om dagen för att hålla upprätthålla läsningen. Dock såg en informant att en kombination av att lyssna och läsa samtidigt gav god effekt vilket uppmuntrades på lektionerna. ”Dom behöver ju få den helheten av att av att titta i boken samtidigt.” (K1)

En speciallärare lyfte fram att insatser som sattes in i åk 1-5 för elever med läs-och skrivsvårigheter. de hade även stöttning för de äldre eleverna i form av mindre undervisningsgrupp, stötta lärarna genom att ge dem verktyg för anpassning i klassrummet. ”Jag tycker att vi fångar upp eleverna som har svårigheter sen gäller det att lärarna anpassar sin undervisning. Jag tycker vi gör mycket utifrån de resurser vi har.” (K2)

15 Diskussion

I studien framkommer att oavsett intervention är relationen mellan speciallärare och elev betydelsebärande för arbetets utfall. Specialläraren behöver fokusera på att bygga upp ett förtroende mellan hen och eleven. Eleverna är i en utsatt situation och har i flera år byggt upp olika icke ändamålsenliga strategier för att dölja sin oförmåga att läsa. Trygghetsfaktor framkom som betydelsebärande och överordnad metod inom arbetet. Strukturen i interventionen skapade trygghet för elev och speciallärare. Motivationen hade också en stor och avgörande betydelse inom arbetet, där eleven fick fortsatt energi genom att under arbetets gång få respons genom positiv förstärkning. Detta kunde ske genom att interventionen innehöll mätbara resultat som stämde av under arbetets gång. I arbetet med äldre elever fanns en ”rädsla” att arbetet inom vissa interventioner skulle framstå som ”barnsliga” och vilken effekt det skulle få hos eleverna. Detta skulle kunna kopplas till att speciallärarna bygger upp en relation med eleven och att det finns en oro att eleven ska känna sig förminskad genom att

materialet inte är åldersadekvat och att det kan leda till att elevens motivation till arbetet avtar. Speciallärarna lägger tid och ett stort engagemang på att bygga relationer, vilket är viktigt att bibehålla genom arbetets gång. En intervention är tidskrävande, vilket är viktigt att såväl elever som kollegor och föräldrar är medvetna om innan arbetet påbörjas.

16 Metoddiskussion

Metoden i föreliggande studie utgick ifrån en kvalitativ forskningsansats där syftet var att studera speciallärares erfarenheter av ominläring. Jag anser att denna ansats varit flexibel och möjliggjort en öppenhet i mitts sökande av att belysa informanternas olika erfarenheter. Min egen förförståelse av att arbeta med läsinterventioner på högstadiet har varit en styrka genom arbetet då jag kunnat sätta mitt arbete som speciallärare på högstadiet i relation till deras arbete. Svagheten i studien kan också ha varit just min egen förförståelse och att jag inte gick in i arbetet med ett ”blankt papper”. Creswell (Creswell, 2013) lyfter fram vikten av att ställa sig just denna fråga som forskare, hur vida jag som forskare påverkade innehållet hos den som intervjuades och på så sätt påverkade innehållet i studien.

Syftet var att söka efter gemensamma teman i speciallärares erfarenheter av sitt arbete med interventionerna, vilket Kvale och Brinkman menar är karaktäristiskt för denna intervjuform. (Kvale & Brinkman, 2014) Den geografiska spridningen, vilket jag nämnt tidigare, var stor vilket innebar att ett flertal intervjuer skedde via telefon. Detta kan ha medfört att studien påverkades av begränsningen av att intervjuerna inte skedde på plats. Karaktären på intervjun blev mer intervjulik över telefon och hade svårt att öppna upp för en mer samtalsliknande karaktär. Maktsymmetrin kan också ha påverkat intervjuerna där jag som intervjuare inleder och avslutar samtalet och även leder vilka frågor som ska beröras vilket Kvale & Brinkman (Kvale & Brinkman, 2014) lyfter fram. Maktsymmetrin kan till viss del utjämnas av våra likvärdiga yrkeskompetenser, där speciallärares gedigna yrkeskompetens framträdde.

Creswell (Creswell, 2013) påvisar att det finns flera karaktäristiska, för kvalitativ forskning, där bl.a. den naturliga miljön lyfts fram för insamlande av data, i detta fall intervju. Min nyckelroll som forskare under intervjun där vikten av att använda öppna frågor och inte låta sig styras av fasta frågeformuleringar. Författaren framhåller även vikten av att forskaren har ett öppet sinnelag och under samtalet är öppen för nya vägar.

Då temat för intervjuerna var givet utifrån studiens syfte valdes en halvstrukturerad intervjuform där ett antal frågeställningar var förberedda innan men en öppenhet gavs för

informerarna att utveckla sina åsikter och tankar vilket är specifikt för den semistrukturerade intervjuformen. (Denscombe, 2016) En ytterligare aspekt är huruvida intervjuerna hade tolkats annorlunda om intervjustudien genomförts av två forskare eller om de genomlyssnats av ytterligare en person. Detta hade kunnat öka trovärdigheten i studien ifall analysprocessen hade granskats och diskuterats av två forskare, Detta bör ses som en begränsning av studien att den genomförts i sin helhet av en person.

17 Etiska reflektioner efter genomförd studie

Informationskravet säkerställdes via mail innan studien startade. I min egenskap av forskare kan jag se att det hade behövts förtydliga för vissa informanter att intervjun skulle spelas in. Det är inte lika tydligt när intervjuerna sker via telefon. Samtycke till deltagande har underlättats av att samtliga informanter är speciallärare och att jag också är inom samma profession, de visade en stor förståelse för att deras deltagande var viktigt för att överhuvudtaget det skulle bli en studie. Detta kan också bidra till att det underlättade att ett ömsesidigt förtroende fanns mellan oss. Konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, God forskningssed, 2017) var en aspekt som var viktig för vissa informanter men hade ringa vikt för vissa. Det var svårt att nå en balans här i mellan men dock var det viktigt att den högsta nivån fick gälla för alla. Då jag efter avslutad studie kommer att använda uppgifter för att föreläsa om ominläring har jag lagt stor vikt vid att i största möjliga mån säkerställa att inga speciallärare går att identifiera i studien.

18 Resultatdiskussion

Studien syftade till att undersöka speciallärares perspektiv, dess möjligheter och utmaningar med läsinterventioner. I studien belystes även speciallärares upplevelser av möjligheter och utmaningar med interventionerna utifrån ett elevperspektiv. Resultaten för studien visade fyra betydelsebärande gemensamma teman för interventionernas utfall. Dessa var: interventionernas struktur och utformning, tidsaspekten - dess utmaningar och begränsningar, speciallärares erfarenheter av interventionerna samt elevperspektivet utifrån speciallärares syn. I resultatdiskussionen redovisas resultaten utifrån studiens frågeställningar.

18.1 Möjligheter och utmaningar med interventionerna framkom utifrån speciallärares syn gällande struktur och utformning?

I resultatet framkom olika aspekter på interventionernas struktur och utformning. Dock visade studien att de mest betydande delarna, oavsett intervention, var att det fanns en tydlig struktur

där det var viktigt att man kunde följa arbetets gång. Dessa teman kunde även kopplas till aspekten trygghet vilket omnämndes flera gånger av informanterna. En intervention som hade en tydlig struktur skapade en trygghet för både speciallärare och elev. Detta kan kopplas till det finländska specialpedagogiska stödet som har inriktat sig på att interventionerna ska vara systematiska och fokuserade för att uppnå ökad effekt. (Takala & Sarromaa Hausstätter, 2010)

En intervention som har mätbara resultat påverkar arbetet i en positiv riktning, vilket framhölls av flera speciallärare. När positiva resultat synliggörs för eleverna känner de sig lyckade. Detta är i linje med Samuels studie (1979) där det framkommer att motivationen hos eleverna ökar när resultaten är mätbara. Även en snabb återkoppling till eleven kan ha en liknande effekt, vilket Hagvet, et al (Hagvet, 2016) belyser.

Resultaten visade att materialets utformning enbart hade förändrats inom den interventionen som innehöll flest delar. Speciallärarna uttryckte en osäkerhet kring hur eleverna skulle reagera på de delar som kunde framstå som ”barnsliga” och hade därför tagit bort vissa delmoment. Här framkom en tydlig aspekt där flera speciallärare uttryckte en oro hur eleverna skulle uppfatta själva materialet. Detta bidrog till att de gjorde förändringar för att undvika att eleven skulle få den uppfattningen. Dock uttryckte de sig positiva till att arbetet med flera delmoment gav flera valmöjligheter och de blev inte monotona eller långtråkiga att arbeta med. Tidigare studier av Takala (Takala & Sarromaa Hausstätter, 2010) framhåller att det är svårt att hitta material som tilltalar och är anpassat för äldre elever, vilket kan förklara varför speciallärarna hade förändrat materialet så att det skulle uppfattas som mer åldersadekvat.

Interventioner som innehåller flera delar har visats sig effektfulla, vilket Fälth's studie (Fälth, 2013) visar då den möjliggör att nå flera elever oavsett vilken del av läsprocessen som behöver utvecklas. Det framkom även i samma studie att flera delmoment kan öka elevernas motivation och stärka deras fokusering. Träning av fonologisk medvetenhet var det delmoment i interventionen som framhölls ha avgörande betydelse för elevernas läsutveckling, vilket även stöds av annan forskning (Herrlin, 2005).

Interventioner som hade kortare träningstillfällen framhölls som effektiva, vilket speciallärarna upplevde som något positivt. Tiden var en avgörande faktor som påverkade utformning och förändringar i interventionen. Läsförståelsen ansågs vara viktig men då tiden inte fanns valde man att fokusera på avkodning istället. Tiden bidrog också till att

förändringar gjordes i interventionen i form av borttagande av delar och färre träningstillfällen per vecka.

Huruvida en intervention ska anses avslutad rådde det delade meningar om. Inom en intervention tränade speciallärarna med eleven till den uppnått en för åldern adekvat läsnivå, medan andra framhöll vikten av att eleven fick känna att den nått ett avslut. Torgesens studie (Torgesen J. , 2007) visade att de interventioner som var intensiva och skedde under en begränsad period var de som gav störst effekt, vilket kan tala för fördelarna med att som vissa speciallärare valt att göra, avsluta och sedan påbörja träningen efter en tid. Detta i syfte att eleven skulle få en känsla av att ha nått sitt mål.

18.2 Speciallärarnas erfarenheter av tidsaspekten dess möjligheter och hinder

Tiden framkom som en negativ del av arbetet, där speciallärarna talade om tidskrävande interventioner. De uttryckte att flera av dessa faktorer var svåra att påverka utifrån sitt arbetschema och arbetsuppgifter. Det förekom också att man effektiviserade arbetet och tog två elever samtidigt, för att på så sätt få möjlighet att hjälpa fler. Det framkom en oro för att kunskapsinhämtningen i övriga ämnen riskerade att halka efter under en period då eleverna gick iväg och tränade. Det framkom inte om skolorna hade satt in resurser för att kompensera för den tiden eleverna var iväg. Här kan ett möjligt samband ses mellan svenska skolors inarbetade arbetssätt som förutsätter att elever i de äldre åldrarna har en god läsförståelse. (Skolverket, PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik., 2016).

SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015) belyser speciallärarnas uppdrag inom skolan och att en viktig roll är att säkerställa tillgänglighet och likvärdighet för eleverna inom undervisningen.

18.3 Speciallärarnas erfarenheter av deras betydelse för interventionen och dess utfall

Vikten av att specialläraren var väl förtrogen med interventionen men även grammatiska kunskaper inom det svenska språket framkom. Detta stämmer utifrån de olika parametrar som kan påverka lässvårigheter och att det krävs bakomliggande kunskaper hos specialläraren för att kunna förklara och åtgärda de svårigheter som eleven har. Studier framhåller vikten av att identifiera var svårigheterna uppstår, vilket belysts i bakgrunden om de olika bakomliggande faktorerna vid lässvårigheter. Lundberg & Herrelin (Herrelin, 2005) framhåller vikten av att läsutvecklingen inte kan ses som separata delar utan framhåller helheten och dess olika

dimensioner. Det framhölls att en intervention med en tydlig gång bidrog till att kunna tydliggöra arbetet och se var bristerna uppstod. Även Fälth's studie (Fälth, 2013) visar att lärarnas utbildning och kunskap om interventionsprogrammet hade betydelse för utfallet.

Relationen mellan speciallärarna och eleverna framkom som väldigt viktig. Elevernas motstånd och avvaktande hållning till arbetet kan förklaras av deras ökade ålder och flertalet misslyckanden i kombination med sin låga tilltro till skolans insatser av stöd. Hinder i läsutvecklingen kopplat till motivation, självförtroende och bristande eller felaktiga insatser är starkt sammankopplade. Taube (Taube, 2009) belyser denna problematik och hur elever som redan under sin tidiga skolgång upplever ett misslyckande får en låg läs-och skrivsjälvbild, vilket befästs ju äldre eleven blir. Motivationen och dess effekter för läsningen påverkar i hög grad. En god läsmiljö är en predikator för hur läsutvecklingen utvecklas. Elever som uppmuntras och motiveras till läsning ökar sitt ordförråd och får lättare att tillgodogöra sig litteratur (Stanovich, 1986) (Taube, 2009) (Tjernberg, 2013).

Relationen mellan speciallärare och elev byggdes upp succesivt och det framkom att det upplevdes som att elevernas ökade självkänsla utvecklades snabbare än deras läsutveckling i vissa fall. Hagvet et al (Hagvet, 2016) lyfter fram vikten av att interventionen utgår från varje elev och att man på så sätt minimerar att eleven misslyckas.

18.4 Speciallärarnas erfarenheter och syn utifrån ett elevperspektiv

Resultaten visade att delaktighet var den främsta framgångsfaktorn vid uppstarten av en intervention. Speciallärarna uttryckte vikten av att eleverna själva varit med och påverkat att de skulle delta och satsa på det arbete som krävs utav dem under en interventionsperiod. En del elever valde själva att komma efter skoldagens början eller slut. Detta kan jämföras med de interventioner som inte innehöll ett uppstartssamtal där eleverna föreföll att ha en mer avvaktande inställning i ett uppstartsskede. Witting (Witting, Ominläring-ett sätt att övervinna läs-och skrivsvårigheter, 2011) belyser elevdelaktigheten, där författaren menar att ominläring bygger på att elever själv anser att hen har en läsproblematik. Tidigare läsinterventioner har fokuserat på samtal med eleverna innan arbetet påbörjades. Hagvet et al. (Hagvet, 2016) intervention innehöll fyra delar varav en del fokuserade på att samtala med eleven om hens erfarenheter och skolans tidigare arbete med lästräning. Ett inledande samtal framhölls som viktig för det fortsatta arbetet och elevens motivation, vilket Hagvet et al (Hagvet, 2016) framhöll. Detta framkom även som centralt för speciallärarna inom interventionen. Speciallärarna menade att då eleverna fått se materialet innan och man hade

samtalat om förutsättningarna för deltagande, visade sig eleverna mer positiva till att delta. Motivationen har visat sig betydande för eleverna då de ska lägga energi på lästräning. I synnerhet för äldre elever som upplevt tidigare misslyckande. Taube (Taube, 2009) talar om hur tidigare misslyckanden skapar en låg motivation där eleven undviker att läsa, vilket skapar en ond spiral. Utifrån vad resultaten visade har samtalen i ett uppstartsskede en betydande effekt för elevernas inställning och motivation.

I resultaten framkom att tidsaspekten utifrån elevperspektivet lyftes fram utifrån ett antal negativa aspekter. Speciallärarna såg en svårighet i att lägga ytterligare tid, utöver ordinarie undervisning, på eleverna. En oro som framkom var huruvida eleverna skulle orka. Ytterligare en aspekt är att då eleverna missade ordinarie undervisning kan man anta att eleverna förväntades att ta igen den tid som gick förlorad i det specifika ämnet. Westling Allodi (Westling Allodi, 2005) lyfter fram att en betydande aspekt är att då eleverna upplever att de har kontroll och att uppgifterna ligger på en kunskapsmässigt adekvat nivå har eleverna kapacitet och förmåga att prestera och orka längre än deras normala arbetsprestation.

I studien framkom att det var väsentligt för eleverna att de skulle vara medvetna om hur mycket tid som krävdes av dem för att delta i en läs-intervention i ett uppstartsskede. Speciallärarna såg det som betydande att eleverna själva varit delaktiga i beslutet att delta. Motivationen ökade och deras positiva inställning till att delta kunde märkas genom deras vilja att delta såväl under skoltid men även utanför ordinarie undervisningstid. Taube (Taube, 2009) menar att parallellen mellan motivation går att härleda till elevens egna läs-och skrivsjälvbild. En elev som har tro på sin egen förmåga ökar motivationen menar författaren.

Dessa resultat framkom i Svärds studie (Svärd, 2008) och visade att elevernas delaktighet och medansvar i interventionen hade god effekt, inte bara för deras läsutveckling, utan även att deras självförtroende ökade. Det ökade självförtroendet hos eleverna var en positiv aspekt som framkom även i denna studie. Studiens resultat visade att speciallärarna såg hur elevernas självförtroende ökade i högre utsträckning än deras faktiska läsutveckling. Dessa två faktorer är starkt sammankopplade, vilket även forskning visat. Läsutvecklingen och dess konsekvenser för självförtroendet har visat sig ha ett samband (Svärd, 2008).

Speciallärarna såg att i takt med att elevernas självförtroende ökade gav det positiva effekter som blev synbara på övrig skolundervisning. De menade att då eleverna gjorde framsteg i läsinterventionen gav det en positiv effekt där elevens självförtroende ökade, vilket gav dem en tilltro att våga visa sin förmåga i andra sammanhang i skolan.

19 Slutdiskussion

Min intention med studien har varit att medvetandegöra att elever som börjar högstadiet inte per automatik kan förväntas ha uppnått en läsålder att jämföra med faktiskt ålder. Dessa elever behöver få insatser med tydlig struktur och nåbara mål, vilket denna studie påvisar. Studiens primära syfte har varit att fokusera på speciallärares arbete och erfarenheter av ominläring utan att påvisa att den ena interventionen skulle vara att föredra framför en annan vid ominläring.

Resultaten i denna studie, utifrån en kvalitativ forskningsansats, går inte att generalisera. Studiens omfattning är inte tillräckligt omfattande för att den ska anses vara gällande för skolor som domän. Dock är min förhoppning att speciallärare i sitt arbete kan känna igen sig i delar av studien. Syftet med denna studie har varit att belysa speciallärares erfarenheter av att arbeta med ominläring på högstadiet. De åtta speciallärare som deltog i studien och deras erfarenheter av att arbeta med de olika läsinterventionerna kan inte ses som en heltäckande bild av hur dessa interventioner används inom skolans domän då intervjuunderlaget är allt för begränsat. Däremot kan studien ses som applicerbar på andra enheter då miljön och informanterna kan ses som typiska i det här hänseendet skola och speciallärare, vilket Denscombe (Denscombe, 2016) lyfter fram.

Resultatet visar de möjligheter och hinder vid det komplexa arbetet som är vid ominläring. Arbetet är på många olika plan komplext då elever i äldre åldrar lär sig att undvika läsning, vilket leder till en Matteuseffekt (Stanovich, 1986) som togs upp i bakgrunden. Det handlar även om att i takt med stigande ålder lär sig eleverna att dölja sitt handikapp, vilket försvårar speciallärares arbete ytterligare, både inlärningsmässigt och relationsmässigt.

Resultaten i denna studie visar att det finns såväl funktionella interventioner som specialpedagogiska insatser som gör skillnad.

Myrberg (Myrberg, 2007) belyser vikten av tidiga insatser, vilket det råder konsensus om. Detta råder det inget tvivel om. Dock behöver skolorna förbättra sina insatser för att hjälpa de elever som inte fick rätt åtgärder i tidig ålder.

20 Förslag till vidare forskning

Speciallärares erfarenheter och kompetens av att arbeta med ominläring behöver utvecklas i en högre omfattning i de svenska skolorna. Detta blev om än tydligare när denna studie skulle starta. Det rådde en stor brist på speciallärare som arbetar med ominläring, vilket visade sig

när jag sökte informanter. Elever som kommer upp på högstadiet utan att kunna läsa på en för åldern adekvat nivå behöver insatser som skiljer sig mot nyinläring, vilket kräver olika insatser och interventioner utifrån ett individperspektiv. Det finns inte en metod som passar alla. PISA- mätningarna (Skolverket, PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik., 2016) påvisar att vi behöver arbeta vidare inom detta ämne. Forskningen inom svensk skola behöver inte enbart fokusera på vad som inte fungerat inom läsutveckling utan snarare fortsatt forska kring vilka metoder som har en effekt vid ominläring på äldre elever. Här finns ett stort tomrum att fylla.

21 Litteraturförteckning

A Contemporary Journal. (2003). *Learning disabilities*.

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i idéologi, teori och praktik-att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.

Alatalo, T. (2016). Läsflyt- en komponent som möjliggör läsförståelseförmågan. I T. Alatalo, *Läsundervisningens grunder* (ss. 71-81). Malmö: Gleerups.

Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Bruce, B. (2014). Att möta skolans ökade krav med sviktande betyg. I S. Fischbein, *Ungdomar läser och skriver* (ss. 135-153). Lund : Studentlitteratur.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Bråten, I. (2007). Läsförståelse-komponenter,svårigheter och åtgärder. I I. Bråten, *Läsförståelse i teori och praktik* (ss. 47-81). Lund: Studentlitteratur.

Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning av läs-och skrivsvårigheter. I B. Ericsson, *Utredning av läs-och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Catts, K. &. (2014). *Language and reading disabilities*. England: Pearson.

Chall, J. (1969). Learning to Read: The Great Debate. *American Educational Research Journal*, 290-293.

Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. I J. S. M, *The science of reading A handbook* (ss. 6-23). Oxford: Blackwell.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (3., [updated] ed.). Thousand Oaks: SAGE publications.

Dahlin, K. (2009). Arbetsminne. I S. Samuelsson, *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (ss. 32-57). Stockholm: Natur och Kultur.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB Lund.

Ekegren Johansson, E. (2016). *Jag vill bli bemött för den jag är: Ungdomars perspektiv på att vara elever med läs-och skrivsvårigheter*. Licentiatuppsats, . Västerås: Mälardalen University Sweden.

Elwer, Å. (2009). Specifika läsförståelseproblem. i S. Samuelsson, *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (ss. 162-181). Stockholm: Natur och Kultur.

Ericsson, B. (2010). Läs-och skrivsvårigheter i ett historiskt perspektiv. I B. Ericsson, *Utredning av läs-och skrivsvårigheter* (ss. 23-51). Lund: Studentlitteratur.

Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.

- Fischbein, S. (2014). Läsning, självbild och hälsa. I S. Fischbein, *Ungdomar läser och skriver* (ss. 33-49). Lund: Studentlitteratur.
- Foughantine, A. (2012). *Dyslexi genom livet: Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter. Doktorsavhandling*. Stockholm: Stockholms universitet, Specialpedagogiska Institutionen.
- Fälth, L. (2013). *The use of interventions for promoting reading development among struggling readers. Doktorsavhandling*,. Växjö: Linneuniversitetet.
- Glentow, B. D. (2006). *Förebygg och åtgärda läs-och skrivsvårigheter*. Stockholm : Natur och Kultur.
- Hagvet, B. E. (2016). *Intensiv läsinlärning: Dialog och bemästrand när läsningen har låst sig*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Herrelin, E. F. (2016). Avkodning. I T. Alatalo, *Läsundervisningens grunder* (ss. 55-67). Malmö: Gleerups.
- Herrlin, L. (2005). God läsutveckling Kartläggning av läsövningar. I H. o. Lundberg, *God Läsutveckling Kartläggningar av läsövningar* (ss. 4-10). Stockholm: Natur och Kultur.
- Jacobson, C. (2012). Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter? I S. Dyslexiföreningen, *Dyslexi - aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* (ss. 48-57). Stockholm: Svenska Dyslexiföreningen.
- Jönsson, M. I. (den 3 maj 2016). *Specialpedagogik*.
- Kamhi, A. G. (2014). *Language and Reading Disabilities*. Harlow: Pearson.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Morton, J., & Chambers, S. M. (1973). Selective attention to words and colours. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 287-397.
- Mossige, M., Roskelund, M., & Skaathun, A. (2007). *Flera vägar mot mål - Läs- och skrivsvårigheter i gymnasieskolan*. Stockholm: Liber AB.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Olofsson, Å. (2009). Fonologisk medvetenhet. I S. Samuelsson, *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (ss. 16-31). Stockholm : Natur och Kultur.
- Persson, Å. (2013). *Nu hinner jag med hela texten på TV!* . Västerås: Mälardalens högskola.
- Reichberg, M. (2011). *Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige - en översikt*. Norge: Acta Didactica .
- Samuels, S. (1979). The method of repeated reading. *RT Classic (Volume 32)*, 376-381.
- Samuelsson, S. (2009). Beteendegenetisk läs-och skrivforskning. I S. Samuelsson, *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (ss. 71-87). Stockholm: Natur och Kultur.
- Samuelsson, S. (2009). Dslexi och ADHD. I Samuelsson, *Dyslexi och ADHD och andra svårigheter med skriftspråket* (ss. 238-251). Stockholm: Natur och Kultur.

- Skolverket. (2011). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *PISA 2015: 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *PISA:2015: 15-åringar kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Stockholm: Skolverket.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2015). *It i lärandet för att nå målen*. Stockholm: SPSM.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research quarterly*, 21, 360-384.
- Ström, K. &. (2016). De tidiga insatsernas betydelse för högstadiet i Finland. I S. Fischbein, *Ungdomar läser och skriver* (ss. 243-262). Lund: Studentlitteratur.
- Sundberg, U. (2014). talat och skrivet språk. I S. Fischbein, *Ungdomar läser och skriver* (ss. 62-63). Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, I. (2009). Dyslexi och ärftlighet. I S. S. (Red.), *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (ss. 89-103). Stockholm: Natur & Kultur.
- Svensson, I. (2012). Assistive Technology alias Alternativa Verktyg. I S. Dyslexiföreningen, *Dyslexi-aktuellt om läs-och skrivsvårigheter* (ss. 108-127). Stockholm: Tingsryds tryckeri.
- Svärd, A. (2008). *Att säkerställa skriftspråkighet genom medveten arrangering. Doktorsavhandling. Stockholms universitet*. Stockholm: Specialpedagogiska Institutionen.
- Söderqvist, T. (2012). *Alternativa verktyg för tillgänglighet och delaktighet: Implementering och användning av IT i klassrummet*. Stockholm: Stockholms universitet samhällsvetenskapliga fakulteten Specialpedagogiska Institutionen.
- Takala, M., & Sarromaa Hausstätter, R. (2010). Can special education make a difference of special educational system between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1-11.
- Taube, K. (2009). Läs-och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. B. Frylmark, *Barn läser och skriver* (ss. 65-80). Lund: Studentlitteratur.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsrik läs-och skrivundervisning. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Torgesen, J. (2005). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. In M. Snowling, & C. Hulme, *The science of reading : A handbook* (ss. 521-537). Oxford: Blackwell Publishing.
- Torgesen, J. (2007). *Recent Discoveries on Remedial Interventions for Children with Dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme. (Ed.). The Science of Reading. A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Torgesen, J. K. (2001). *The theory and practise of intervention: Comparing outcomes from prevention and remediation studies*. In A.J. Fawcett (Ed.). *Dyslexia: Theory and good practise*. London: Whurr.
- Tunmer, P. B. (den 23 04 2018). *Decoding, Reading, and Reading Disability*. Hämtat från Malardalens University Univ. Library of Västerås: (SLI02X00450E) den 28 04 2018
- Tunmer, P. B. & Tunmer, W.E. (1986). Deacoding, reading and reading disability. *RASE*, 7(1), 6-10.
- Westling Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Westlund, B. (2010). *Att undervisa i god läsutveckling- Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm : Natur och Kultur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Witting, M. (2010). *Wittingmetoden En metod för för läs-och skrivinläring*. Bromma: Verti AB.
- Witting, M. (2011). *Ominläring-ett sätt att övervinna läs-och skrivsvårigheter*. Bromma: Verti AB.
- Wolff, U. (2009). Subgrupper av läsare. I S. Samuelsson, *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 142). Stockholm: Natur och Kultur.
- Wolff, U. (2011). *Effects of a Randomised Reading Intervention Study; An Application of Structural Equation Modeling, Dyslexia*. Stockholm: www.codex.vr.se. Hämtad januari 2017.