



Linnéuniversitetet

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap

Examensarbete

Rydaholmsmetoden

- *Förtjänster och kritiska punkter*



Författare: Anders Persson,
Monica Aldrin
Handledare: Christer Jacobson
Termin: VT-11
Kurskod: PP2174



ABSTRAKT

SPECIALLÄRARPROGRAMMET

Titel:	Rydaholmsmetoden – förtjänster och kritiska punkter
Engelsk titel:	The Rydaholm Method – benefits and critical points
Författare:	Anders Persson, Monica Aldrin
Handledare:	Christer Jacobson
Antal sidor:	58
Nyckelord:	lästräning, motivation, ordavkodning, Rydaholmsmetoden, specialpedagogiskt perspektiv.

Det här arbetet är en flermetodologisk studie med syfte att tydliggöra vilka förtjänster och kritiska punkter det pedagogiska arbetssättet Rydaholmsmetoden har. Arbetet innehåller två delstudier där den ena är intervjuer genomförda med pedagoger vilka i nuläget arbetar med metoden och den andra en intervention genomförd med fem elever i år två under fem veckors tid. Delstudiernas resultat redovisas var för sig. Metoden är framtagen av specialläraren Carl-Erik Pettersson som också har sammanställt det färdigproducerade arbetsmaterialet.

Målet med Rydaholmsmetoden är att utveckla den del av läsningen som handlar om avkodning av skriven text. För att avgöra vilka elever som behöver denna träning används testet H4. Vid arbete med metoden läser eleven, med fast handledning av en pedagog, listor med ord under 10-15 minuter tre gånger i veckan. Då Rydaholmsmetoden innebär att eleven går ifrån sin klass för att arbeta enskilt tillsammans med en pedagog, för vi i arbetet ett resonemang kring specialpedagogiska perspektiv och begreppen inkludering och exkludering. Resultatet visar att eleverna är hjälpta av metoden, kanske med undantag från dem som har en mycket osäker avkodning och inte alls är säkra på kopplingen rätt bokstav till rätt ljud. Allra bäst verkar de elever lyckas som pedagogen bedömer behöver en intensiv period av lästräning för att sedan klara sig bra på egen hand. Resultatet visar också att det är i relationen mellan elev och pedagog som metoden har sin grundbult. Det är där motivationen för att lästräna intensivt kommer till stånd.

Innehållsförteckning:

1 Inledning	6
2. Syfte och frågeställningar	8
2.1 Syfte	8
2.2 Frågeställningar.....	8
3. Teoretisk bakgrund	9
3.1 Rydaholmsmetoden.....	9
3.1.1 Rydaholmsmetodens material.....	9
3.1.2 H4-test.....	10
3.1.3 Tidigare studier av Rydaholmsmetoden	10
3.2 Inkludering och exkludering	12
3.2.1 Specialpedagogiska forskningsinriktningar	12
3.3 Läsning och läsundervisning.....	14
3.3.1 Historik	14
3.3.2 Hur gör man när man läser?.....	15
3.3.3 Vad är läsning?	15
3.3.4 Förutsättningar av betydelse för läsutveckling	15
3.3.5 Ordavkodning	16
3.3.6 Elever i svårigheter med avkodningen.....	18
3.3.7 Hur kan vi hjälpa elever i svårigheter med avkodningen?.....	19
3.4 Motivation.....	20
4. Metod	23
4.1 Metod för delstudie ett	23
4.1.1 Respondenterna.....	23
4.2 Metod för delstudie två	24
4.2.1 Etiska överväganden	26
5. Resultat	27
5.1 Delstudie ett	27
5.1.1 Omfattningen av metodens användning bland respondenterna	27
5.1.2 Pedagogens betydelse för elevens motivation	28
5.1.3 Passar metoden bättre eller sämre för olika elever?.....	30
5.1.4 Kritiska punkter	31
5.1.5 Ger eleverna uttryck för att känna sig exkluderade?.....	34
5.2 Intervention med Rydaholmsmetoden	
- kvantitativ analys, delstudie två.....	34
5.2.1 Urvalsförfarande genom tester.....	34
5.2.2 Läskedjetest.....	35
5.2.3 Läskedjetest för kontrollgruppen	36
5.2.4 Läskedjetest interventionsgruppen.....	37

5.2.5 H4 test för kontrollgrupp och interventionsgrupp.....	37
5.2.6 Antal tillfällen med metoden.....	39
5.3 Intervention med Rydaholmsmetoden	
– kvalitativ analys, delstudie två.....	39
5.3.1 Dagboksanteckningar	
– hur den ansvarige pedagogens arbete med metoden fungerat. ..	39
5.3.2 Dagboksanteckningar – hur elevernas resultat ser ut och hur arbetet fungerat	42
6. Diskussion.....	48
6.1 Specialpedagogiskt perspektiv	48
6.2 Rydaholmsmetodens förtjänster.....	49
6.3 Kritiska punkter i arbetet med Rydaholmsmetoden.....	51
6.3.1 Relationen och motivationens betydelse.....	52
7. Fortsatta studier.....	54
Referenslista	55
Bilaga	57

1 Inledning

Att alla barn i den svenska grundskolan har rätt att lära sig läsa det är politiker, föräldrar och lärare helt eniga om. Däremot har de sällan någon gemensam bild av vad det är att kunna läsa. De flesta elever lär sig läsa, knäcker koden, strax före eller under det första året i skolan utan att tycka att det är något konstigt med det. Så vad är det egentligen för krav vi ställer på läsförmågan för att säga att en elev kan läsa?

Ett svar skulle kunna vara att eleven ska förstå vad hon läser, ett annat att eleven ska kunna läsa för att lära, ett tredje att eleven ska kunna uppfatta skeenden i texten och läsa för att uppleva. Den här listan skulle kunna bli lång men sammanfattningsvis kan vi konstatera att kunna läsa inte är någon enkel process att bestämma ett entydigt mål för.

Vad vi däremot kan bestämma ett mål för och tydligt höra är när barnet börjar avkoda en skriven text. Det har lärt sig läsa och det är nu som nästa steg i utvecklingen börjar. Nu ska barnet träna en färdighet som det tar många timmar att bli riktigt bra på. Det ska träna upp säkerheten i och hastigheten på sin avkodning vilket på sikt gör att barnet läser större bitar av eller hela ord, så kallad ortografisk läsning.

För de flesta barn går det här bra. De upptäcker hur kul det är att kunna läsa och får den träning de behöver men för en del blir det här med lästräning en kamp. En kamp för att med alla medel slippa träna på läsning och ett motstånd mot en trilskande text. Det är här det specialpedagogiska synsättet kommer in. Först genom att så långt som möjligt förebygga att barnet hamnar i ett motståndsförhållande till skriven text och om det ändå skett hitta pedagogiska vägar för att bryta en negativ spiral av för lite träning på ordavkodning.

Under alla de år som gått sedan folkskolan infördes i Sverige har det här varit och är ett återkommande problem. Åsikterna om hur man kommer till rätta med att vissa elever har svårare att lära sig läsa för att lära har varit många och omfattande. När vi under vår utbildning kommit i kontakt med den forskning som finns på området är det vår uppfattning att de resultat som presenterats haft svårt att få genomslag i skolans värld.

Föräldrar och lärare har brottats med frågan och var och en har på sitt vis gjort vad de trott vara bäst. Få av de här metoderna har nått utanför den egna skolan. En av de lästräningmetoder som på senare tid har blivit mer och mer spridd är "Rydaholmsmetoden". Det är en metod med en enkel och tydlig struktur som bygger på ett arbetssätt där eleven läser listor med ord. Till metoden finns ett färdigproducerat material. Som blivande speciallärare har

vi mött metoden i utbildningen och det har väckt vår nyfikenhet. Inför det här arbetet har vi genomgått en introduktionsutbildning med grundaren av metoden, Carl-Erik Pettersson, och genom hans försorg fått tillgång till arbetsmaterialet.

Då vi, som blivande speciallärare, är intresserade både av hur eleverna arbetar när de tränar enligt Rydaholmsmetoden samt vad det ger för resultat och hur pedagogerna upplever att det fungerar består det här arbetet av två delstudier. Inledning, syfte, frågeställning och teoribakgrund är gemensam liksom diskussionen som binder ihop de två studierna. Den del av arbetet som behandlar metod och resultat är uppdelade på de två delstudierna varav den första är en serie intervjuer gjorda med pedagoger som arbetat aktivt med Rydaholmsmetoden under det senaste läsåret och den andra en interventionsstudie gjord på fem elever i år två under fem veckors tid.

2. Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Under den svenska skolans drygt hundrafemtioåriga historia har lärarna uppmärksammat att runt tjugo procent av eleverna i skolan hamnat i någon form av läs- och skrivsvårigheter. De här svårigheterna har haft olika namn och de pedagogiska angreppssätten har skiftat. I dagens samhälle behöver alla kunna läsa för att lära i större utsträckning än tidigare och därför leder brister i avkodning och förståelse av det lästa ofta till svårigheter i livet. Vi har därför valt att närmare studera en av de nutida metoderna vilken sägs främja elevers ordavkodning, Rydaholmsmetoden.

Syftet med detta arbete är att tydliggöra vilka förtjänster och kritiska punkter som kan finnas i arbetet med Rydaholmsmetoden. Detta gör vi för att försöka skapa ett underlag som kan hjälpa till att avgöra om metoden kan vara användbar inom skolan i arbetet med att utveckla elevers ordavkodningsförmåga.

2.2 Frågeställningar

Vilka är Rydaholmsmetodens förtjänster?

Vilka kritiska punkter finns det i arbetet med Rydaholmsmetoden?

3. Teoretisk bakgrund

3.1 Rydaholmsmetoden

Metoden är utvecklad av Carl-Erik Pettersson, f.d. speciallärare numera pensionär. Han arbetade på en skola i samhället Rydaholm i Småland, därav namnet. Metoden bygger sina tankar på Wittingmetoden men kräver inte att allt litteraturarbete utförs enligt metoden så som Wittingmetoden är upplagd utan här kan eleverna vara med i klassens ordinarie arbete runt skriftspråket och bara träna ren avkodning separat. Carl-Erik Pettersson själv säger att han har provat fram metoden under många år tillsammans med eleverna och att detta är det han upplever har fungerat för alla elever med avkodningsproblem men att det var efter en föreläsning av Martin Ingvar, professor i kognitiv neurofysiologi vid Karolinska institutet, som han insåg att detta verkligen var något att satsa vidare på. Rydaholmsmetoden förutsätter att det finns möjlighet att bedriva ett långsiktigt, målmedvetet och strukturerat arbete under den tid det tar att nå det uppsatta målet. Målet är att nå stanine 4 på testet H4, beskrivning nedan. Metoden är inte tänkt för någon grundläggande läsinlärning utan ska enbart användas till de elever som efter att ha knäckt koden inte lyckas uppnå tillräcklig avkodningshastighet. Den kan börja användas från år 2 och uppåt. Grundtankarna för metoden är att den ska ha en enkel och tydlig struktur, eleven möter samma arbetsgång vid varje arbetstillfälle. Materialet ska vara enkelt att använda både för eleven och läraren. Metoden består av korta intensiva arbetspass, 2-3 gånger i veckan à 20 minuter, med fokus på avkodning och automatisering av det lästa. Elevens framgång görs tydlig genom att elev och pedagog tillsammans fyller i ett diagram som bygger på staninevärdena i H4 och man jobbar långsiktigt tills målet är uppnått. All träning enligt metoden sker i skolan men föräldrarna uppmanas att läsa mycket för eleven hemma samt lyssna på sitt barn när det läser böcker eller tidningar (Pettersson, 2011-03-16, www.rydaholmsmetoden 2011-02-03).

3.1.1 Rydaholmsmetodens material

Materialet som används består av två lösa A4 sidor med enbart bokstäver i tre spalter, två likadana sidor med enbart stavelser, kallade tvåbokstavslistor, också de i tre spalter samt två böcker som är upplagda på liknande sätt. Bok 1 innehåller "gamla" läslistor gjorda av Gajbert och bok 2 läslistor av Nordlund. Böckerna börjar med enklare korta ord vilka är ljudenligt stavade förutom en del högfrekventa ord, exempelvis och. Längre fram i böckerna förekommer längre ord samt olika former av böjningar av desamma. Carl-Erik Pettersson har tagit bort bilderna som fanns på listorna från början och

nu finns det enbart en liten fågel eller en blomma längst upp i hörnet. Detta för att eleven ska fokusera på orden och inte på bilderna.

Listorna med ord i Bok 1 bygger oftast på att ett ljud, en bokstav, ändras. Ett exempel är har, här, hår. Listorna i Bok 2 är mer varierade, har mindre typsnitt och därför fler ord på varje sida. Vitsen med att inte samla materialet i en enda bok är att eleverna ska få en känsla av att de läst mycket när de går ifrån träningen. Det uppnår man genom att lägga fram allt material samt att läsa från alla delarna. Själva träningen enligt metoden genomförs som en en-till-en situation i ett separat utrymme för att elev och pedagog ska kunna koncentrera sig optimalt. Pedagog sitter mitt emot eleven och pekar med en penna på det ord som ska läsas. Läser eleven ordet rätt flyttas pennan till nästa ord, om inte stannar pennan kvar. Eleven och pedagog samarbetar för att det här ska gå så snabbt som möjligt! Vid varje träningspass läser eleven först en bokstavslista, sedan en tvåbokstavslista, 4-6 sidor ur bok 1 och 3-6 sidor ur bok 2 för att avsluta med en tvåbokstavslista och sist en bokstavslista igen. Listorna som väljs ur bok 1 och 2 får inte vara svårare att avkoda än att eleven läser med ganska gott flyt. Metodens upplägg är att inte göra det för svårt utan att få till en känsla av att det går bra och att eleven känner att jag kan. Allt för att få till så mycket lästräning som möjligt! Enligt Carl-Erik Pettersson är det interaktionen mellan lärare och elev som är det viktigaste i metoden. Eleven ska, med pedagogens hjälp, känna att det gick lite bättre idag än förra gången (Pettersson, 2011-03-16, [www.rydaholmsmetoden](http://www.rydaholmsmetoden.se) 2011-02-03).

3.1.2 H4-test

H4 och H5 är test som mäter ”mekanisk avläsning vid högläsning” utformat av Fil dr Rikard Lindahl. Eleverna får under en minut läsa så många ord de hinner från ett papper där det till en början är ord med två ljud, sedan ökar svårighetsgraden och längden på orden. Testen normerades den 1 oktober 1954 samt den 10 maj 1955 för år 2-6 och för år 1 i maj 1963. Carl-Erik Pettersson har sedan själv beräknat vilket resultat som blir rimligt upp till år 9 och gjort ett diagram där eleverna kan följa sin egen utveckling samt veta vilket som är avkodningsmålet för deras årskurs (Pettersson, 2011-03-16 [www.rydaholmsmetoden](http://www.rydaholmsmetoden.se) 2011-02-03).

3.1.3 Tidigare studier av Rydaholmsmetoden

Det har inte gjorts någon större forskningsstudie på metoden men ett antal universitets- och högskolestudenter vid olika program har skrivit sina examensarbeten runt metoden. Det finns en interventionsstudie gjort på gymnasieelever där resultatet visar på god effekt (Svensson och Winner, 2010). Det finns också intervjustudier där man tittat närmare på hur

pedagoger utbildade i metoden upplever resultat de får och hur de lägger upp sitt arbete.

Hallin och Klintenheim (2009) har intervjuat Carl-Erik Pettersson, Ronny Karlsson samt fyra anonyma speciallärare där resultatet visar att alla sex är positiva till metoden och ser stora framsteg hos eleverna men där både pedagoger och elever har olika åsikter om hur inspirerande materialet är att arbeta med (Hallin & Klintenheim, 2009).

Jan Gustavsson (2009) har god kännedom om själva metoden och har själv arbetat med den i ett antal år. Han har i sin D-uppsats intervjuat 11 pedagoger med skiftande erfarenhet av metoden. De är alla positiva och ser bra resultat men de har också en del invändningar. Bland annat upplever de att en del elever blir stressade av metoden och att många av eleverna inte gillar att gå ifrån den ordinarie undervisningen. Det de tycker sig se tydligt är att om inte pedagogen lyckas motivera eleven så når man heller inte några bra resultat, det är relationen som gör metoden. Många av dem arbetar i fem- eller sexveckors intervaller med eleverna och försöker få till tre gånger i veckan, vilka samtliga anser vara svårt. Även om tre gånger är bestämt så slutar det ofta med att eleverna får två träningspass i veckan på grund av allt annat som inträffar i skolan. När det gäller tidsaspekten så följer de inte metodens grundidé vilken är att hålla på tills eleven når minimigränsen på H4 testet utan begränsar träningen till en fem- eller sexveckors period. En del av de här pedagogerna har god erfarenhet av metoden när det gäller elever med neuropsykiatriska funktionshinder. De anser att metodens tydliga struktur passar de här eleverna. Samtliga pedagoger i studien tycker att materialet är enkelt att anpassa efter den enskilde elevens förutsättningar (Gustavsson, 2009).

Läslistor används av pedagoger även i andra sammanhang än i Rydaholmsmetoden. Ringstöm (2010) redogör i sitt examensarbete för hur fem elever i år 7 samt två pedagoger arbetar med läslistor, vad de listorna har för ursprung går dock inte att läsa ut från arbetet. Arbetet med läslistorna genomförs i femveckorsperioder men det verkar inte som om pedagogen markerar vilket ord som ska läsas och inte heller stoppar eleven om ordet blir felläst. I intervjuerna med pedagogerna finns frågan om vad det är för skillnad på detta arbetssätt och Rydaholmsmetoden med men något svar går inte att hitta i resultatet (Ringström, 2010).

Grundaren av metoden, Carl-Erik Pettersson, har även introducerat sin metod i USA, Mexiko och Tyskland helt nyligen. Enligt honom själv finns det inte något liknande någonstans (Pettersson, 2011-03-16). Vi studerande själva har inte funnit några vetenskapliga artiklar som beskriver en liknande metod i något annat land.

3.2 Inkludering och exkludering

Motsättningarna mellan förespråkare för inclusion och exclusion växte sig allt starkare under 90-talet. Enligt det exkluderande sättet att se det kan elevers avvikelser motivera skilda utbildningsmiljöer. Detta mer traditionella synsätt har starkt stöd bland lärare, som upplever att det underlättar om klasserna är mer homogent sammansatta. Med ett inkluderande förhållningssätt ställs det krav på skolan att anpassa miljön så att alla elever kan känna delaktighet, meningsfullhet och gemenskap. Ingen ska exkluderas ur det gemensamma och gemensamhetsskapande. Forskare som förespråkar inclusion menar att det kan få stigmatiserande effekter om man klassificerar eleven som specialundervisningselev. Man har också ifrågasatt värdet av att definiera elevers avvikelser från normen med medicinska modeller som förklaring och man har kunnat visa forskning som pekar på att segregering utbildningsmiljöer sällan är positivt, utan snarare har negativa effekter. På senare år har den individfokuserade forskningen fått mindre utrymme. Den specialpedagogiska forskningen har i stället i allt större utsträckning börjat granska den miljö i vilken de särskilda behoven finns (Persson, 2007). Vid The World Conference on Special Needs Education i Salamanca 2006, gjordes genom Salamancadeklarationen en internationell överenskommelse om ett inkluderande perspektiv (Salamancadeklarationen och Salamanca +10, 2006).

3.2.1 Specialpedagogiska forskningsinriktningar

Inom det specialpedagogiska området finns ett stort antal olika perspektiv och teorier. Man kan dock urskilja två linjer; det kategoriska perspektivet, som har sin förankring inom psykologin och det relationella perspektivet, som har förankring i utbildningssociologin (Björk-Åkesson & Nilholm, red. 2007).

	<i>Relationellt perspektiv</i>	<i>Kategoriskt perspektiv</i>
<i>Uppfattning av pedagogisk kompetens</i>	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna	Ämnesspecifik och undervisningscentrerad
<i>Uppfattning av specialpedagogisk kompetens</i>	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff	Kvalificerad hjälp direkt relaterad till elevers uppvisade svårigheter
<i>Orsaker till specialpedagogiska behov</i>	Elever i svårigheter. Svårigheter uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön	Elever <i>med</i> svårigheter. Svårigheter är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna.
<i>Tidsperspektiv</i>	Långsiktighet	Kortsiktighet
<i>Fokus för specialpedagogiska åtgärder</i>	Elev, lärare och lärandemiljö	Eleven
<i>Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet</i>	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor	Speciallärare, Specialpedagoger och elevvårdspersonal

(Persson, 1998 s.31.)

I schemat ovan kan man se konsekvenserna för skolans specialpedagogiska praktik är beroende på perspektivvalet. Man kan också se att det är en skillnad i att, med det kategoriska perspektivet studera elever *med svårigheter*, när man i det relationella perspektivet hellre uttrycker att man ser elever i *svårigheter*. Denna lilla skillnad i att uttrycka sig kan alltså avslöja sättet att tänka kring specialpedagogik och också sättas i samband med vilken typ av kunskapsområde specialpedagogiken egentligen bör tillhöra. Enligt Rosenqvist (2007) finns det inte någon vedertagen uppfattning om det sistnämnda;

” Det finns sålunda ingen generell eller allmänt vedertagen uppfattning om vilken typ av kunskapsområde specialpedagogiken är. Det som kan anges är snarare en spännvidd mellan idealtyper... där man i den ena änden fokuserar åtgärder riktade mot eleven med svårigheter och i den andra änden fokuserar åtgärder riktade mot omgivningen kring elever i svårigheter.”
(Rosenqvist, a.a, s 40)

De idealtyper som Rosenqvist (2007) syftar till är det kategoriska och det relationella perspektivet. Dessa olika sätt att se på specialpedagogiken skiljer sig väsentligt åt. I det kategoriska perspektivet vill man kategorisera människor efter vissa egenskaper. Det innebär att man ser att en elev har problem med någonting, och man vill då hjälpa eleven att övervinna detta problem genom olika insatser. Det relationella perspektivet innebär att man

försöker se eleven i hela sin situation och man försöker se anledningar till svårigheterna även exempelvis i hur skolan organiserar undervisningen (Rosenqvist, 2007). Beroende på det perspektivval man gör, får det enligt Persson (1998) olika konsekvenser för skolans verksamhet som åskådliggörs i schemat ovan. Det kategoriska perspektivet ligger traditionellt sett nära den specialpedagogiska verksamheten och förskjutningen mot ett relationellt perspektiv går långsamt (a.a.). Sjöberg (2006) påpekar att det är först under de senaste årtiondena som det relationella perspektivet intagit en konkurrerande ställning, men fortfarande domineras den specialpedagogiska forskningen ur ett kategoriskt perspektiv. Han menar att det är viktigt att ifrågasätta den kategoriskt inriktade forskningen. Samtidigt kan varken det relationella eller det kategoriska perspektivet förklara hela problemområdet och författaren efterlyser ett tvärvetenskapligt förhållningssätt och större balans i strävan att förstå detta problemområde.

3.3 Läsning och läsundervisning

3.3.1 Historik

Den ursprungliga betydelsen av "läsa" tyder på att läsning uppfattades som en mer praktisk handling än dagens uppfattning av vad det är att läsa. I fornsvenska betydde det att plocka, eller samla. Man kunde "läsa" bär på samma sätt som de första svenska läsarna samlade ihop bokstäver till ord. Fram till 1700-talet läste man ofta högt, även när man läste själv för egen del. Det var först då, efter den borgerliga läsrevolutionen, som dagens uppfattning om läsning anammades. Idag handlar läsning om att man får en förståelse av innehållet i en text. Än idag förutsätter detta dock att man kan känna igen de skrivna orden (Elbro, 2004).

Medan människans historia i modern mening är åtminstone 100 000 år, är bokstavsskriften ca 3700 år gammal. Den latinska skriften kom till Sverige med kristendomen för ungefär 1000 år sedan, och det är endast ett fåtal av de ca 4000 språk på jorden som har ett skriftsystem. Till skillnad från det talade språket föds människan inte med någon biologiskt nedärvd förberedelse att lära sig det skrivna språket och man har inte någon nytta av de enskilda ljuden i det talade språket när man ska göra sig förstådd i tal. På detta vis är inte det skrivna språket så naturligt som det talade och det kräver att man blir medveten om kopplingen mellan bokstäver och ljud som var för sig saknar mening. Därför tillägnar sig inte barn läsfärdigheten spontant, vilket är fallet när de lär sig tala. Att upptäcka bokstavsskriftens principer kräver hjälp av någon som redan kan läsa (Elbro, 2004).

3.3.2 Hur gör man när man läser?

Ögonen rör sig i små ryck (sackader) under läsningen. Ögonen fixeras mellan sackaderna och det är då som läsaren kan uppfatta något av texten. I genomsnitt hoppas ungefär ett av tio ord över av läsaren. Det handlar då om korta ord som är ganska förutsägbara. Det är läsaren som styr ögonen, inte vice versa, och man hoppar ibland tillbaka i texten. Nybörjarläsare gör oftare sådana regressioner än den vana läsaren. Läsaren kan uppfatta 6-8 bokstavspunkter i läsriktningen. Längre bort i läsriktningen hämtar läsaren information om nästa ords längd och ibland också dess första bokstav. Läsaren måste alltså identifiera de enskilda orden och förstå de enskilda delarna av texten (Elbro, 2004).

3.3.3 Vad är läsning?

Enligt en modell finns det två komponenter i läsprocessen, avkodning och språkförståelse. Avkodningen identifierar orden och med hjälp av språkförståelsen kan vi förstå ordens betydelse i textsammanhanget. Till skillnad från avkodningen som endast används vid läsning, används språkförståelsen också när man lyssnar till tal. Båda dessa färdigheter behövs vid läsning och man kan uttrycka det så att läsningen är en produkt av avkodning och språkförståelse. Om den ena färdigheten inte finns blir det inte heller någon produkt (Elbro, 2004). Detta kan visas i en formel: The Simple View of Reading, en teori som är utformad av Hoover & Gough (1990). De menar att man kan se på läsning som att; $R = D \times L$ (Reading = Decoding x Linguistic comprehension). Enligt denna formel kan man vara säker på två saker; Båda dessa färdigheter är nödvändiga för att man ska uppnå läsfärdighet och om båda finns, är det också givet att läsning sker (Elbro, 2004).

3.3.4 Förutsättningar av betydelse för läsutveckling

Catts & Kamhi (2005) ställer frågan vilka mekanismer som ligger bakom en säker ordavkodning. De talar om en kritisk literacyperiod i de tidiga åldrarna och beskriver olika sätt som man med fördel kan förbereda barnen inför deras första försök att avkoda ord. Det handlar om gemensamt läsande, och att sedan samtala med barnen, och ställa frågor kring det lästa. Man kan sjunga och läsa ramsor för barnet och se till så att det finns tillgång till böcker, tidningar, pennor och kriterier mm. i hemmet. En annan kritisk punkt är bokstavskännetiden. En god bokstavskännetiden hjälper barnet att upptäcka den alfabetiska principen. Den fonologiska medvetenheten spelar en stor roll och kan hjälpa barnet att upptäcka att ett ord består av olika ljud. Man kan exempelvis göra ordlekar med rim och samtala om att ord börjar och slutar med vissa ljud (Catts & Kamhi, 2005). Forskning pekar mycket tydligt på ett samband mellan de språkliga förutsättningarna och hur bra man lyckas i den

första läsundervisningen. Att fästa uppmärksamheten på språket handlar om att kunna se formen istället för innehållet. Om man ser språket i sig självt kan man upptäcka stavelserna och de enskilda ljuden. Man kan kanske förklara varför det heter "leksak" och man kan höra vilket ord som är längst av "tändsticksask" och "tåg". Att kunna rimma och att kunna höra om meningsbyggnaden är rätt, är andra exempel på att fästa uppmärksamheten på formen istället för innehållet, liksom att kunna höra vilket ljud som kommer först i ordet "sol". Genom att förskjuta uppmärksamheten från vad man använder det talade språket till, till hur språket låter och hur det är uppbyggt skaffar man sig en väsentlig förutsättning för att tillägna sig skriftspråket. För att barnet ska kunna förstå vad de skrivna bokstäverna står för är det viktigt att barnet kan uppmärksamma enheterna i talat språk, särskilt då de enskilda språkljuden, fonemen. Den viktigaste principen för bokstavsskriften är att ett ljud (fonem) svarar mot ett skrivtecken (grafem). Härav kommer också begreppet fonologisk uppmärksamhet som är ett annat sätt att uttrycka detta fenomen. Det är dokumenterat att det går bättre för barnet i den första läsinläringen om det har förbättrat sin uppmärksamhet på språkljud i förskoleklassen, särskilt om man samtidigt jobbat med bokstavskänedom. Efter bokstavskänedom och uppmärksamhet på språkljud är den tredje bästa indikatorn på hur barnet utvecklar sin läsning senare, ordförrådets tillgänglighet och omfång (Elbro, 2004).

3.3.5 Ordavkodning

Eftersom avkodning av ord är den komponent av läsningen som är mest relevant för föreliggande arbete, kommer vi här att ganska grundligt gå in på denna del av läsning.

Stadieteorierna förklarar ordavkodningsförmågan genom att dela in den i olika stadier. Det finns olika teorier, som innehåller olika antal nivåer. Dock har alla gemensamt att man menar att det finns olika sätt att känna igen ord och att några är mer förfinade och avancerade. Vi har valt att kortfattat beskriva de tre stadier som förekommer i de flesta stadieteorier. I den tidiga läsningen läser man *logografiskt*. Man kan känna igen hela ord som en bild utifrån utmärkande visuella drag. Barn som befinner sig på denna nivå kan inte läsa nya ord på egen hand eftersom de ännu inte kan koppla bokstäver till de rätta ljuden. Detta är därför inte en framgångsrik strategi i det långa loppet. Nästa steg i utvecklingen är den *alfabetiska/fonemiska läsningen*. Här kan man göra det som krävs för att kunna läsa nya ord på egen hand. Man känner till kopplingen mellan bokstäverna och ljuden och kan ljuda ihop dessa till ord. Så småningom börjar läsaren känna igen delar av ord som är frekvent förekommande. Man är då på väg till nästa nivå i läsutvecklingen, *den ortografiska läsningen*. Nu kan läsaren ta språkets stavningsmönster (ortografiska mönster) till hjälp och kan genom att känna igen likheter i

språkets stavningsmönster och lagra dessa i långtidsminnet, snabbt känna igen ord utan att ljuda. Kopplingarna måste nötas in och det krävs att läsaren möter ett ord många gånger för att kunna lagra stavningsmönstret i minnet och läsa ortografiskt. Med andra ord krävs det alltså mycket lästräning (Taube, 2007).

Man kan identifiera ett ord genom att avkoda det eller genom att gissa utifrån meningssammanhanget, med hjälp av omkringliggande text. Dessa två strategier stöder varandra. Senare års forskning har tydligt visat att 1970-talets teorier om att gissningar utifrån kontexten var kännetecknande för goda läsare, var felaktiga. Kontexten spelar inte så stor roll för goda läsares avkodning som man då trodde. Även de bästa läsarna bearbetar de flesta orden omsorgsfullt och i genomsnitt är det endast ett av tio ord som hoppas över. Det handlar då om förutsägbara, korta ord. Tvärtom har undersökningar visat att de bästa läsarna inte alls behöver använda sig av kontexten så mycket, eftersom de utan problem läser orden själva. Däremot kan kontexten fungera som hjälpmedel i nybörjarläsarnas avkodning, som en sorts krycka när de inte är säkra på avkodningen av orden var för sig. Å andra sidan bör man vara försiktig med detta hjälpmedel i den tidiga läsinläringen. I det långa loppet är det inte till någon hjälp för eleven, eftersom eleven bör lära sig att avkoda orden som de står (Elbro, 2004).

Den stora utmaningen i början är avkodningen av det skrivna ordet. Man behöver dock inte lära sig skriftens principer. Man behöver bara kunna använda dem. Det är fördelaktigt om den första läsundervisningen innebär läsning av vanliga förbindelser mellan bokstav och ljud. Det är också en fördel om eleven möter texter som hon eller han har verktyg för att läsa själv (Elbro 2004). Eftersom oregelbundenheter gör det svårt för eleven att själv lista ut ett system är det:

”...viktigt att undervisningen ger eleven väldigt goda möjligheter till att se systemet och till att tillägna sig grundläggande delar av det”.
(Elbro, 2004, s.107)

En säker och snabb avkodning är avgörande för elevens läsutveckling. Utan en säker avkodning sker det heller ingen självständig och god läsförståelse. Den goda läsaren har automatiserat avkodningen, men är ändå beroende av de enskilda bokstäverna. Ett antal snabba processer sätts igång när läsaren ser nästa ord och läsaren analyserar ordet på olika sätt. I detta arbete framkallas ordens ljud i medvetandet hos läsaren. Bokstäver, ljud och orddelar kopplas samman med läsarens ordförråd. Utvecklingen av avkodningen har således mer att göra med erfarenhet av olika stavningssätt, än med erfarenhet av ordbilder. Anledningen till att de välkända orden går snabbare att identifiera än nya ord, är att de kända orden redan finns som en ortografisk identitet (en

känd följd av bokstäver) i läsarens lexikon. Detta är inte detsamma som ordbilder utan istället fastställda bokstavsföljder. I den tidiga läsutvecklingen är de ortografiska identiteterna inte så avancerade. Eleverna kan tidigt känna igen en del ord, som exempelvis mamma utan att känna till ljudandets principer (Elbro, 2004).

För att kunna koncentrera sig på innehållet i texten ska avkodningen kunna ske automatiskt. När avkodningen är automatiserad kan man inte låta bli att läsa ett ord om man ser det. På samma sätt som man håller balansen på en cykel eller kör bil, lägger man inte märke till vad man gör när man läser. (Elbro, 2004). Ehri (2005) hänvisar till LaBerge och Samuels, som har kommit fram till att utvecklingen av automatik kan indelas i två stadier. Det första är när läsaren måste dela sin uppmärksamhet mellan att avkoda och att förstå det avkodade. Det andra stadiet är när avkodningen automatiserats så att all uppmärksamhet kan läggas på förståelsen (Ehri, 2005). Automatiseringen är en långvarig process som uppnås genom övning. När eleverna väl har lärt sig att säkert känna igen ord ska de få möjlighet och uppmuntran att läsa mycket. Detta är helt avgörande för den fortsatta läsutvecklingen (Elbro, 2004).

Lundberg & Herrlin (2003) menar att man kan komma igång med avkodningen även om den fonologiska medvetenheten inte är väl utvecklad. Avkodningen stimulerar i sin tur både den fonologiska medvetenheten och flytet i läsningen. Ett viktigt stadium i utvecklingen är när man avkoda ord utan något stöd av sammanhanget (Lundberg & Herrlin, 2003)

3.3.6 Elever i svårigheter med avkodningen

För en del elever kan bokstavsinnläringen vara ett stort problem. Det kan vara svårt att förstå de abstrakta enheterna för ljud (fonem) som ska symboliseras med abstrakta enheter för skrivna tecken (grafem). Dessa associationsbanor måste bli automatiserade. Följden kan annars bli att man förväxlar bokstäverna. Det är av stor betydelse att även avkodningen av ord blir automatiserad, så att läsningen inte stjäl onödiga resurser från tolkningsarbetet av texten. Dyslektiker behöver mer tid innan de uppnår en automatiserad ordavkodning, och mycket mer träning än normalläsaren (Høien & Lundberg, 1999). Om avkodningen är osäker är också förståelsen osäker. Dyslexi kännetecknas av stora svårigheter med att avkoda skrivna ord. Personer med dyslexi har svårt att lära sig skriftens ljudprincip och det blir därför problem när de ska lära sig att avkoda skrivna ord. Detta syns tydligast när de ska avkoda eller skriva nya ord eller nonsensord. Genom att analysera de fel som görs vid läsningen kan man få ledtrådar till om eleven kan ha dyslexi eller inte. Eleven i dyslektiska problem läser och stavar oftare fel som strider mot ljudprincipen (exempelvis panna istället för passa), till

skillnad från nybörjare, som istället ofta gör sådana fel som, trots att det är fel ändå rättar sig efter ljudprincipen (exempelvis fina istället för finna). Dyslexi skulle kunna vara en förklaring, om eleven i tredje klass har så stora svårigheter med avkodningen, att den inte självständigt kan läsa mycket lätta texter (Elbro, 2004).

Stanovich (1986) har funnit ett mönster, där problem i läs- och skrivinläringen förstärks i den fortsatta läsutvecklingen. Han benämner detta mönster som *Matteuseffekten*. Det finns två sidor av detta mynt, som kan beskrivas som en god och en ond cirkel. Den goda läsaren får mest träning och utvecklar därför sitt ordförråd och sin läsförmåga. Eleven i ordavkodningsproblem tränar mindre och utvecklar därför inte sitt ordförråd och sin läsförmåga i samma utsträckning. Gapet mellan dessa barn och dess klasskamrater kommer att växa (a.a.).

3.3.7 Hur kan vi hjälpa elever i svårigheter med avkodningen?

Vilka följder borde de nya forskningsrönen ge i den praktiska undervisningen när vi försöker förbättra elevernas färdigheter att avkoda ord? Vi börjar med att konstatera att det är dokumenterat att bättre läsundervisning i betydligt högre grad, beror på hur mycket läraren vet om lässvårigheter, än på inställningen som läraren har till det ena eller andra sättet att lära sig läsa (Elbro, 2004). Men vi kan ju inte nöja oss med att konstatera detta. I litteraturen har vi funnit en del riktlinjer som man kan tänka på i arbetet med elever som befinner sig i svårigheter med avkodningen.

För att utveckla sin läsning behövs träning. Myrberg (2007) menar att det behövs tusentals timmar av fokuserad övning för att utvecklas väl. Vi tolkar Høien & Lundberg (1999) så att dessa anser att elever med dyslexi behöver mer tid att *träna ordavkodning*. Nu är det ju inte alla som har problem med avkodningen som har diagnosen dyslexi. Vi menar att det inte endast är de elever som har dyslexi som diagnos, som har rätt till denna tid att träna avkodningen, utan att det då bör gälla alla de elever som har svårigheter i avkodningen. Med hänvisning till Elbros (2004) koppling mellan dyslexi och problem med att avkoda ord, se ovan, gäller detta förhållningssätt även fortsättningsvis när dyslexi nämns i arbetet.

Ur litteraturen framgår också att man inte bör invänta elevens ”läsmognad”, utan istället sätta in tidiga insatser, innan eleven har upplevt ett eller flera nederlag som kan motverka lusten att läsa (Elbro, 2004, Høien & Lundberg 1999). Ytterligare ett argument för tidiga insatser är att elever som är i ordavkodningsproblem i den tidiga läsinläringen läser mindre, får sämre läsförståelse och utvecklar sitt ordförråd långsammare än de klasskamrater

som lär sig avkoda tidigt. För dessa elever blir det en ond cirkel och skillnaden i läsfärdighet riskerar att ökas mer och mer med tiden (Myrberg, 2007, Høien & Lundberg 1999). De förutsättningar som är av betydelse för läsutveckling som beskrevs tidigare, ger eleven bevisat goda förutsättningar för att ta sig an uppgiften att lära sig läsa. Det fonologiska grundarbetet samt en tidig insats kan förebygga svårigheter respektive hjälpa eleven att komma igång med läsutvecklingen (a.a).

Det gäller att kunna visa för eleven att behärskande kan ge tillfredsställelse och glädje och att övertyga eleven att den kan lyckas. Det är inte lätt att klara detta i den normala klassrumsmiljön. Dyslektiska elever lär sig inte läsa bara genom att befinna sig i en stimulansrik miljö. De behöver en pedagog som kan ge direkt vägledning. En faktor som är av kritisk betydelse för dessa barn är också tidsanvändningen vid inläringen. Direkt vägledning och mycket tid för inläringen är en viktig utgångspunkt för en väl upplagd specialundervisning och kan sällan uppnås i klassrumsmiljön (Høien & Lundberg, 1999). En-till-en undervisning är också kostnadseffektivt (Myrberg, 2007).

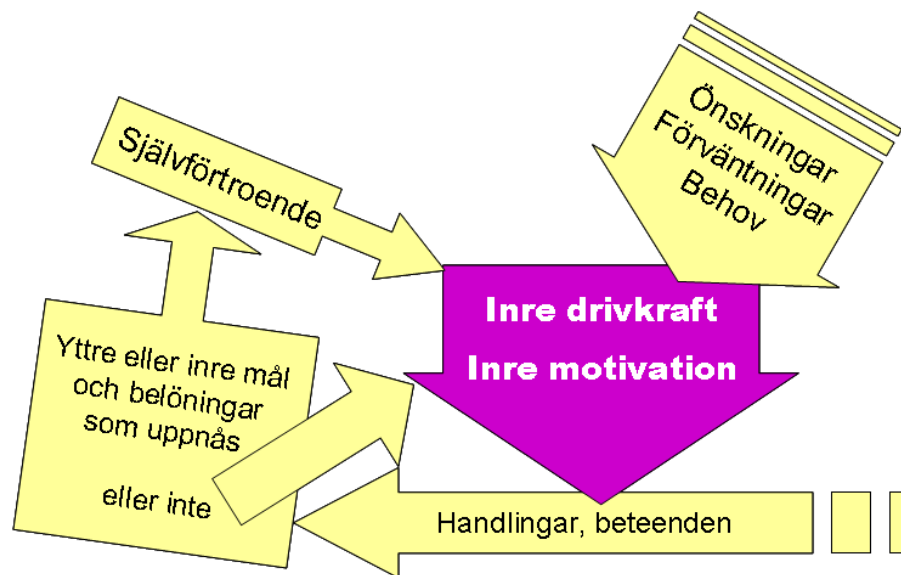
Myrberg (2007) hänvisar till Myrberg och Myrberg & Lange, och beskriver ett konsensusprojekt med syfte att förebygga läs- och skrivsvårigheter. Syftet med detta projekt var att kunna visa vad forskare är överens om vad gäller insatser för att möta och förebygga läs- och skrivsvårigheter. Man kom bland annat fram till att det var viktigt att eleven fick uppleva ”jag-kan-känslan”. Man bör utgå från det som eleven redan behärskar och sedan bygga vidare så det blir tillfälle för eleven att utmana sig själv i det som behöver tränas. Pedagogen ska kunna visa att eleverna når framsteg. Utmaning och behärskning måste båda finnas i undervisningen. Om eleven inte får möta och arbeta med det som är svårt, hindrar detta läs- och skrivutvecklingen. Det var också flera forskare som ansåg att en-till-en-undervisning var effektivt för elever i svårigheter med läsinläringen. Man menade också att det finns flera skäl till att det är viktigt att sätta in insatserna tidigt. Ett av dessa är att det då finns möjlighet att förebygga en dålig självbild (Myrberg, 2007).

3.4 Motivation

Äldre motivationsteorier har alla i större eller mindre grad velat avslöja hela sanningen om motivation. Forskare idag har övergett tanken om att en enda teori skulle kunna greppa över och förklara hela detta område. Istället försöker man få fördjupad kunskap om avgränsade delar av detta problemområde. Man kan dock urskilja tre samverkande faktorer ur den forskning kring motivation som gjorts tidigare. Den första aspekten handlar om inre motivation, en inre drivkraft som ställs i relation till utsatta mål. De utsatta målen tangerar den andra motivationsfaktorn. Dessa mål kan vara

yttre belöningar, som höga betyg eller pengar, Det kan också vara inre belöningar, som stolthet eller glädje. Den tredje faktorn är en ömsesidig påverkan mellan drivkraften och målen hos eleven. Den är kopplad till självförtroendet och om personen når de uppsatta målen eller inte. För att göra det tydligare kan dessa tre aspekter av motivation beskrivas i en process; Den inre drivkraften som har sin grund i önskningar, förväntningar eller behov, framkallar handlingar eller beteenden som är riktade mot inre eller yttre mål (Jenner, 2004).

Som vi förstår Jenner (2004) påverkas elevens inre drivkraft, den inre motivationen och ambitionsnivån av elevens framgång att nå upp till de uppsatta målen. I ett försök att förtydliga hur vi förstår Jenner visar vi vår tolkning av denna process i en egen modell:



Tre faktorer präglar motivationsprocessen mer än mycket annat;

- * Målet – om det ligger innanför synranden och verkar möjligt att uppnå;
- * Uppnåendets värde – om målet är eftersträfvansvärt. (Varför ska jag lära mig detta som jag inte har någon nytta av? Att sluta missbruka innebär att bli ensam utan vänner!);
- * Misslyckandets sannolikhet – dvs. individens bedömning av sina chanser att lyckas.

(Jenner, 2004, s.43)

Den första och tredje punkten har vissa likheter. Skillnaden ligger i att den tredje punkten inte handlar om hur sannolikt ett misslyckande är i objektiv mening, utan hur stor möjlighet eleven själv upplever sig ha att lyckas eller

att misslyckas. Det gäller för pedagogen att hjälpa eleven att sätta upp realistiska, konkreta och kortsiktiga mål. Det kan vara så att det, om eleven har låga mål, kan vara en försvarsmekanism som skyddar eleven mot fler misslyckanden. Det behöver alltså inte vara ett tecken på bristande vilja (Jenner, 2004).

I motivationsarbetet har bemötandet stor betydelse. Motivation är inte en egenskap som är knuten till individen. Det är ett resultat av erfarenheter och av det bemötande man får. I arbetet med elevers motivation är relationen mellan elev och pedagog viktig. Som pedagog har man ett bestämt uppdrag att försöka förstå eleven och man har ansvar för relationen. Pedagogens förhållningssätt är viktigt i detta sammanhang. Det är inte eleven som är problemet även om den kanske är i problem. Det gäller att försöka gå utanför sitt eget perspektiv och försöka se världen med elevens ögon, så långt det är möjligt (Jenner, 2004).

Forskarna är idag helt överens om att det finns förväntanseffekter. Lärarens negativa och positiva förväntningar påverkar elevens prestationer och beteenden. Detta fenomen kallas också för Pygmalioneffekten. Det är inte alltid resultaten blir goda även om pedagogens förväntningar är positiva, eftersom det är mycket annat som spelar roll för resultatet. Däremot blir det nästan aldrig goda resultat om pedagogen har negativa förväntningar (Jenner, 2004).

4. Metod

Det här arbetet är en flermetodologisk studie med både en kvantitativ och en kvalitativ ansats men där analysen till största delen är kvalitativ. Arbetet består av två delstudier och därför redovisas metoderna för respektive studie separat förutom de etiska principerna vilka gäller för båda delstudierna. Även resultatet för de båda studierna redovisas separat då de är olika till sin karaktär. Delstudie ett undersöker hur fyra pedagoger upplever att deras arbete med Rydaholmsmetoden fungerar och delstudie två utvärderar hur en insatt intervention med metoden uppfattas av elever och pedagog samt vilka resultat den ger på elevernas ordavkodningsförmåga.

4.1 Metod för delstudie ett

I denna studie har vi valt att använda intervjun som metod. Vi är intresserade av att veta hur pedagoger som fått utbildning i Rydaholmsmetoden har upplevt att det är att använda den i sitt arbete och hur de upplever att eleverna tycker att det är. När respondenterna svarar på våra frågor utifrån frågeschemat, vill vi kunna ställa följdfrågor om de är intressanta för arbetets syfte och frågeställningar. Samtidigt vill vi ha en intervjuguide att utgå ifrån, med genomtänkta frågor som berör de frågeställningar vi har i vårt arbete. Vi har därför valt att använda den kvalitativa, semi-strukturerade intervjun som metod för att besvara frågeställningarna (Bryman, 2011).

En av oss studenter har intervjuat fyra av de åtta pedagoger i samma kommun som fick utbildning i Rydaholmsmetoden hösten 2010. De jobbar alla på olika skolor i kommunen. Urvalet slumpades genom lottning. Efter att ha fått ett nekande svar, behöll vi de tre respondenter som tackat ja, och lottade om vilken den fjärde responderten skulle bli. Den första kontakten var ett telefonsamtal. Studenten talade om vilka vi var, vilken utbildning vi går och examensarbetets syfte. Respondenterna tillfrågades om de ville ställa upp på en intervju, som kom att spelas in med diktafon. Under förutsättning att de samtyckte, bad vi om mailadress och skickade intervjufrågorna och informationen till dem, samtidigt som det gavs förslag på några tider för intervjun. I detta mail informerades också om de etiska överväganden vi gjort, se nedan.

4.1.1 Respondenterna

De fyra respondenterna är alla utbildade lärare i grundskolan. Deras erfarenhet som lärare sträcker sig mellan 10-40 år. En del har förutom att de varit klasslärare på låg- eller mellanstadiet också vissa år haft en funktion som resurs/speciallärare. Två av respondenterna har denna funktion i dagsläget, medan de andra två respondenterna är klasslärare. Samtliga fick utbildning i Rydaholmsmetoden i oktober 2010. Förutsättningarna för att kunna arbeta med metoden har varierat. Klasslärarna har kunnat arbeta med

metoden tack vare att annan personal har tagit klassen under tiden, eller genom att arbeta med metoden lite avskilt från övriga elever i klassrummet. Under arbetet med Rydaholmsmetoden har det bland eleverna funnits sammanlagt två elever som har diagnosen dyslexi och tre elever där misstankar om dyslexi finns. Inte någon av respondenterna har arbetat med Rydaholmsmetoden fullt ut tillsammans med någon elev som har ett annat förstaspråk än svenska.

Det kan vara en nackdel att respondenterna inte har arbetat längre med metoden, eftersom de inte haft så lång tid på sig att upptäcka kritiska punkter, mönster av för- eller nackdelar eller för att få en känsla för i vilken utsträckning metoden ger resultat. Å andra sidan kan det också vara en fördel, eftersom den korta tiden de arbetat med metoden kan innebära att chansen är större att de ser för- och nackdelar med metoden just eftersom metoden är ny för dem och för att de lättare kan jämföra med hur de jobbade med ordavkodningsproblematik tidigare. Vår förhoppning är att de befinner sig mitt i en process där de upptäcker förtjänster och kritiska punkter kring detta didaktiska grepp. Vår bedömning är att tiden borde vara tillräcklig för att se resultat hos eleverna vad gäller ordavkodning och för pedagogerna att bilda sig en uppfattning om hur de upplever att metoden fungerar.

4.2 Metod för delstudie två

I delstudie två genomförde vi en intervention med Rydaholmsmetoden, se teoribakgrunden, under fem veckor. Interventionen genomfördes med fem elever. Resultatet redovisas både kvantitativt och kvalitativt. Att på det här viset använda både en kvalitativ och en kvantitativ ansats i den samhällsvetenskapliga forskningen blir enligt Bryman (2011) mer och mer förekommande. Hela delstudien är en utvärdering av den insatta interventionen (a.a), där vi närmare har studerat vilka förtjänster och kritiska punkter som framkom. Den kvantitativa delen av interventionen genomfördes så att det gick att få fram ett mätbart resultat. Det innebär att den innehöll förtest respektive eftertest i form av testet läskedjor, se beskrivning nedan, (Jacobsson och Hogrefe Psykologiförlaget, 2001) på en hel elevgrupp i år två.

Elevgruppen, där interventionen genomfördes, bestod av 49 elever där fyra elever har helsvensk bakgrund, sex elever har svenska som ett av sina förstaspråk och resten av eleverna har svenska som andraspråksbakgrund. Elevgruppen är ett bekvämlighetsurval då den fanns tillgänglig för en av de studerande att arbeta med.

Läskedjetestet består av två delmoment, bokstavskedjor respektive ordkedjor, varje delmoment ska genomföras under två minuter. Bokstavskedjorna visar elevens visuo-motoriska snabbhet när bokstäver som inte ska läsas hanteras.

En kedja består av ett antal, ca 10, stora bokstäver av vilka några är lika. Elevens uppgift är att identifiera de bokstäverna och sätta ett streck emellan dem. En bokstavskedja kan exempelvis se ut så här PRAAGSHHEV, eleven ska sätta ett streck mellan AA och ett mellan HH. Alla bokstavskedjorna innehåller två dubletter av bokstäver som eleven ska identifiera för att få rätt. Ordkedjorna följer samma princip men här är det tre ord som ska identifieras. Ett exempel på hur en ordkedja ser ut är "hemfåfem". Eleven ska sätta ett streck mellan m och f för att visa att de två första orden är hem och få. De ska också sätta ett streck mellan å och f för att visa att det sista ordet i kedjan är fem. Det är enbart korrekt ifyllda kedjor som räknas in i resultatet. Vi har valt det här testet för att det på ett bra sätt visar hur bra den enskilde eleven avkodar rent mekaniskt utan att blanda in vad orden betyder (Jacobsson och Hogrefe Psykologiförlaget 2001).

Resultatet för hela elevgruppen användes för att identifiera de elever som kunde komma ifråga för interventionen eller för att utgöra en kontrollgrupp. De elever som vid förtestet fick ett resultat under stanine 5 testades med H4, se teoribakgrunden. Det är det test Rydaholmsmetoden utgår ifrån när elever i avkodningssvårigheter av skriven text ska identifieras. För testet H4 finns en minimigräns angiven för varje termin där de elever som får ett resultat under den gränsen anses vara i avkodningssvårigheter. Då de här eleverna hade identifierats slumpades fem elever ut som fick genomgå interventionen och de övriga bildade kontrollgrupp.

Den kvalitativa delen av delstudien hämtar sin empiri från de dagboksanteckningar som förts under interventionens gång. Resultatet redovisas som fem korta fallbeskrivningar, en för varje elev, där det närmare går att utläsa hur arbetet med Rydaholmsmetoden har framskridit. I resultatet redovisas också hur pedagogen har arbetat. Det innebär att den kvalitativa delen av studien blir en tolkning av den process som pågått i det fem veckor långa arbetet med interventionen samt testsituationerna före och efter (Bryman, 2011). Det kvalitativa delmomentet i studien blir inte objektivt då en av oss studenter är den som genomför interventionen och det redan finns en relation till alla elever i elevgruppen. Arbetet med Rydaholmsmetoden är nytt för både elever och pedagog och resultatet ska visa på hur pedagogen uppfattar sin och elevernas insats.

Vi studenter har förberett oss genom att få en introduktionsdag tillsammans med grundaren av metoden, tillgång till materialet samt sett hur Carl-Erik Pettersson själv arbetar med elever. Till detta har vi läst det material som redan finns publicerat i form av en hemsida och fyra studentuppsatser, se teoribakgrunden.

4.2.1 Etiska överväganden

Vi har utgått från de forskningsetiska principernas fyra huvudkrav. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Inga namn på pedagoger eller elever förekommer i arbetet. Inte heller namn på skolor eller kommun förekommer. De elever som ingår i interventionen i delstudie 2 är tillfrågade liksom deras föräldrar, samtliga har samtyckt muntligt. Testerna som har genomförts förekommer inom svensk skola och resultatet kommer att användas vid den ordinarie bedömningen av elevernas kunskaper.

I det mail som skickades till respondenterna i delstudie ett informerade vi om att det som spelades in kom att behandlas konfidentiellt, att ingen annan än vi lyssnade på det och att materialet inte kom att användas i något annat syfte än till att användas till detta arbete. Vi nämnde också att de fick ångra sig när de ville. Vidare informerades här om att respondentens namn, arbetsplats eller vilken kommun det gäller, inte kom att nämnas i arbetet. Vi upplyste dem om att det skulle genomföras flera intervjuer och de försäkrades att vi skulle göra vårt yttersta för att hålla en intern konfidentialitet. Den interna konfidentialiteten blir allt säkrare i takt med ett ökande antal respondenter (Bryman, 2011). Vår bedömning är att med 4 respondenter kan vi erbjuda intern konfidentialitet bland annat genom att undvika att nämna utmärkande drag från arbetsplatsen till uttalanden i arbetet. Vi talade till sist om att arbetet i ett senare skede kommer att finnas tillgängligt på internet och de erbjöds en kopia av arbetet när det är färdigt.

Kontakt är tagen 2011-04-04 via mail med Ingeborg Moqvist-Lindberg, prefekt vid Linnéuniversitetet, som vid tillfället var den som tjänstgjorde som jourhavande för etiska överväganden i Etikkommitté Sydost. Hennes bedömning av arbetet blev att ingen etikansökan behövde göras.

5. Resultat

5.1 Delstudie ett

Här redovisas resultatet av de intervjuer som är genomförda med fyra pedagoger om hur de upplever sitt arbete med Rydaholmsmetoden. Tonvikten är lagd på förtjänster och kritiska punkter.

5.1.1 Omfattningen av metodens användning bland respondenterna

Tre av respondenterna uttrycker på olika sätta att de är mycket positiva till metoden. Dessa tre pedagoger har sammanlagt haft mellan ca 8-35 elever i Rydaholmsmetoden. De arbetar just nu med 3-10 elever i Rydaholmsmodellen. En av respondenterna har ett mer kritiskt förhållningssätt till metoden och har arbetat med 1 elev i Rydaholmsmetoden. Läslistor förekom i undervisningen som denna respondent genomfört och genomförde, även listor från Rydaholmsmetoden, men respondenten låter i många fall inte arbetet med dessa listor ta så mycket tid under så lång tid som Rydaholmsmetoden föreskriver. Just nu genomför denna respondent undervisning i Rydaholmsmetoden med en elev. Respondenten menar att det även finns andra material, andra ämnen som eleven behöver stöttning i och att man inte heller får glömma kompensationen:

”Men samtidigt har han ju stora problem med koncentration, matten, så att det känns som att vi ska inte bara sitta med detta. Han behöver också om de jobbar med historia eller nånting... Han måste... för han ska ju också lära sig att använda sin tekniska kompensation.”

Som vi tolkar respondenten tycker hon att det är problematiskt att gå efter det anvisade antalet tillfällen och tidsåtgången som det finns för Rydaholmsmetoden och samtidigt hinna med annat som hör till uppdraget. En annan anledning till att respondenten har valt att inte arbeta med Rydaholmsmodellen i större omfattning kan också vara att hon helt enkelt inte är inspirerad till det. Hon menar att i likhet med alla andra metoder är lärarens personlighet en viktig faktor och säger vidare:

”Många gånger säger man ju att alla metoder är bra bara läraren, ja, trivs med den och kan förmedla entusiasm och. Men.. kanske lite mer speciellt med denna för den fordrar ju ändå att man är rätt på alerten och på och så och det är ju inget för eftertänksamhet.”

”Och sen... jag vet inte om man måste vara lite speciell, att man måste ju vara sådär drivande för att det ska bli fart i det hela. Och jag vet inte om jag kan vara det.”

Men samtidigt är även hon positiv till grundtanken i metoden, och till användningen av läslistorna som komplettering till annan undervisning:

”...att jag tycker att det är en väldigt bra metod, och det är ju därför jag ju bitvis använder den.”

5.1.2 Pedagogens betydelse för elevens motivation

En av respondenterna poängterar vikten av att gå utbildningen i Rydaholmsmetoden. Hon menar att det inte går att läsa sig till hur man ska arbeta, utan det krävs att man har sett hur Carl-Eric Pettersson arbetar.

”Det ger ingenting om vi sitter där och småpratar och läser två rader sen lyssnar vi lite och sen pratar vi. Utan det är liksom ett träningspass. Och där var ju för snäll, eller så innan. Då gav det inte riktigt lika mycket, och det fattade ju inte jag förrän vi fick se hur han tränade med eleverna då.”

Samtliga respondenter uttrycker på olika sätt att de menar att pedagogen i ett gott samspel i relationen mellan läraren och eleven kan främja elevens motivation, och att detta i sin tur kan vara en viktig faktor för att lyckas med metoden:

”Jag tycker att dom som inte har så mycket motor och inte är så engagerande och... varför ska jag göra det här... Eeee..där är det ju mycket svårare att nå framgångarna, än dom eleverna som ändå har rättså stora bekymmer men som vill så väldigt gärna, är så engagerade och energiska för träningen. Och det är ju motivationen och samspelet på nåt vis som jag tror kan vara rätt så avgörande.”

”Att man sätter upp ett gemensamt mål. När vi tränar nu så ska vi komma upp till 45 ord nästa gång. Att eleven kanske känner stöttning där att det är inte bara mig det beror på utan vi ska kämpa tillsammans. På nåt vis... Så brukar vi göra lite grand när vi har gjort ett h4, att inför nästa gång, då försöker vi komma hit. Är det rimligt att vi kommer dit, och så där när vi har tränat.”

Respondenterna menar att elevernas motivation vad gäller arbetet med Rydaholmsmetoden, inte bygger på upplevelser av det man läser. Materialet saknar helt läsupplevelse som annars skulle kunna motivera eleverna. Därför har pedagogen en viktig uppgift, att i relationen kunna motivera eleven. Detta gör man genom att skapa något som liknar en tävlingssituation vid inlärningsstillfället. Man talar också om uppsatta mål vad gäller resultat på H4/H5 och man berömmar och uppmuntrar eleverna under arbetspassen. Delvis med hjälp av pedagogen blir det då glädjen i att upptäcka framgångar vad gäller den egna förmågan att koda av ord, som blir den starkaste motivationen för eleverna. Följande citat är från olika respondenter:

”Man pratar lite om att det kan vara stressande för dom och så. Men det har jag faktiskt inte upplevt att dom gör. Det är ju lite vad man gör det till också att, man kan träffa dom och liksom stötta och uppmuntra och så där.”

”... och..eee. det kanske inte funkar rent eee..kemin med den ungen, så blir det ju lite sämre helt klart. Det krävs ju att man har en relation eller att man bygger en relation.”

Engagemanget från läraren nämns av de tre respondenter som jobbade med flera elever, som en viktig faktor för att lyckas bra med Rydaholmsmetoden, liksom betydelsen av fokusering och koncentration under arbetet:

”Och sen är det väldigt mycket engagemanget. Man får ju slita rätt hårt när man gör det här... som vuxen. För att man måste ju vara engagerad och att man nästan visar att man tycker att dom här listorna är skitroligt och yes, liksom, nu kör vi, och full fart och kom igen, öka tempot, du kan snabbare. Man får ju ge rätt mycket av sig själv när man sitter där.”

”Man sitter sådär som han gick igenom då lite mot varandra, att man har den här fokusen, att nu är det du, nu kör vi, nu ska vi liksom eee.. koncentrera oss på detta och lägga allting annat åt sidan. Och så är det bara du och jag nu. Att det blir lite av en tävlingssituation. Att man kör på liksom, och det är ju det som är vitsen med det också.”

”...för att öka på hastigheten hela tiden så krävs det ju ett ganska så stort engagemang från läraren. Och det gäller nog att man visar att man visar intresse ganska så mycket, så just som bitarna kanske kan vara lite speciellt med den här metoden.”

” Svårigheten är att inte bli personlig och börja småprata utan att man hela tiden måste köra på. Att vara rätt så... Och att man måste ge rätt mycket av sig själv som jag sa innan, att det gäller och verkligen, man får ju vara nästan lika engagerad som eleverna när de läser och hänga med och pusha liksom och..Det är ju inte helt lätt. Det är ju inte bara som att sitta och läsa...alltså nu läser vi lite listor. Det är ju inte riktigt...så lätt, för då blir den inte så framgångsrik, det tror ju inte jag.”

Att pedagogen har en stark tilltro till metoden anses som viktigt för resultatet. Det menar 3 av respondenterna. Det första citatet visar inte detta, utan är istället ett exempel på en sådan tilltro:

”Att inte sluta för att det inte händer nåt just... En del utvecklas jättemycket på en gång och en del tar små steg och... Men jag har ju ännu inte träffat någon som inte har utvecklats.”

”Att känner dom att jag tror på detta och brinner för detta, så gör dom också det. Det är klart att dom... utvecklas ju mer än... Att det ger resultat på alla liksom.”

”Många gånger säger man ju att alla metoder är bra bara läraren, ja, trivs med den och kan förmedla entusiasm och...”

”...bara man har kommit in i det och tror på det materialet man arbetar med. Så, men visst har pedagogen, för är man positivt inställd, man peppar sina elever och man känner sig förtrogen med det materialet man arbetar med, så är det klart att det... förhoppningsvis ger lite bättre resultat.”

5.1.3 Passar metoden bättre eller sämre för olika elever?

En respondent menade att elever som är i lässvårigheter på grund av att ögonen inte samarbetar, är svåra att komma åt med denna metod. Det är svårt för dem att läsa lodrätt, och även om man kan ändra detta själv är det långt mellan orden och de tappar gärna bort sig. En respondent var något tveksam till att använda metoden på elever som har ett annat förstaspråk än svenska, och som precis kommit till Sverige. Det kunde bli lite förvirrande för dessa, eftersom de kanske förväntade sig att orden skulle betyda något. En del ord har en innebörd, medan andra inte har det, och för dessa elever är det inte lätt att skilja på dessa. Respondenten menade att även om också dessa elever förbättrade sin ordavkodning med denna modell, skulle det kanske vara bättre om dessa elever förstod de ord som de läste. Två av respondenterna menade att det snabba tempo som metoden innebär kanske inte passar alla:

”Men.. kanske lite mer speciellt med denna för den fordrar ju ändå att man är rätt på alerten och på och så och det är ju inget för eftertänksamhet. Och sen så just att eleven ska ha lite kämpaglöd. De bör väl gärna ha lite tävlings..ee..instinkt kanske.”

”Ja, det är ju dom här barnen som inte har mycket motor då... Som inte liksom stressar upp sig över nånting, hur man än försöker lägga in lite tävlingsmoment, och ... Tempot passar inte alla eleverna. Det är inte alla som har det här drivet att försöka öka på.”

I ett projekt som genomfördes i kommunen under hösten riktade man in insatser med Rydaholmsmetoden mot de elever som låg i gråzonen. Dessa elever låg strax under gränsen för att höra till genomsnittet enligt Rydaholmsmetodens gräns för tillräckligt god avkodningsförmåga. Tre av respondenterna menade att metoden passade väldigt bra för de elever som kommit igång med avkodningen och som låg precis under för nivån för vad antalet lästa ord i H4-testet bör vara för eleverna enligt Rydaholmsmetoden. Dessa respondenterna menar att dessa elever, som oftast inte är i stora lässvårigheter, ofta förbättrar sin ordavkodning väldigt mycket på kort tid. Två av dessa menar dessutom klarar de ofta sedan att på egen hand med den normala undervisningen att fortsätta utveckla sin ordavkodning. Med tanke på den korta period som gått efter det att Rydaholmsmetoden har genomförts drar vi dock inte några slutsatser kring huruvida dessa elever fortsättningsvis är i behov av särskilt stöd vad gäller avkodningen. Följande citat är från olika respondenter:

”...oftast har vi inte tid att hjälpa dom, för dom klarar sig på något vis. Men dom skulle må bra av det. Om man hann hjälpa dom med den här metoden. Till exempel jag har en tjej som är jätteduktig, men som i förhållande till sina andra kunskaper läser inte jättesnabbt, som fick en liten knuff av det här bara. Hon bara stack iväg.”

”Alltså dom som inte hade så jättestora problem, dom fick den här intensiva träningen. Så gav det dom verkligen en skjuts på nåt vis, den skjutsen som dom behövde. Och sen eee när vi har testat med H4 nu efteråt så ligger dom kvar på den nivån...”

”Men på dom här som ligger lite på gränsen, dom har man ju kunnat puffa på, och sen klarar dom sig med den vanliga lästräningen.”

Även barn med koncentrationssvårigheter mår bra av den tydliga struktur som finns i materialet enligt tre respondenter. Dessa elever visste vad som förväntades av dem och det var inte mer än 15 minuter de behövde koncentrera sig. En av respondenterna nämnde att elever med dyslexi, elever i stora läs- och skrivsvårigheter gynnades av metoden, eftersom dessa har en känsla av att de behärskar situationen. De blir säkrare på att avkoda ord och gissar och blandar inte så mycket.

5.1.4 Kritiska punkter

Det är ett enkelt material att ta fram för läraren tycker en respondent. Allt finns färdigt och det behövs inga lösblad och dyligt. Tre respondenter nämner att materialet är väl strukturerat och två av dessa menar att tydligheten ger eleven trygghet. Det blir inga överraskningar utan allt fokus kan läggas vid avkodningen. En respondent menar att det med materialet är lätt för läraren att utmana eleverna efterhand som de utvecklas:

”Och det tror jag är väldiga... fördelar för många elever som känner osäkerhet inför nya uppgifter och dom som har dom här läs- och skrivsvårigheterna att.. var enda gång det kommer nån ny läsuppgift, så blir det lite jobbigt. Men här vet dom precis vad det handlar om, vad som förväntas av dom och vad det går ut på så det tycker jag är bra.”

”Jag, menar det börjar ju väldigt enkelt, men sen blir det svårare. Så det är ju en utmaning för dom som ändå är ganska duktiga läsare.”

”...gången är ju jätteenkel och man följer instruktionerna och sen så är det bara att köra på. Det är ganska så..alltså känner man då att man klarar av och..ja, alltså svårighetsgraden eller på ord kan man ju variera beroende på hur duktig läsare man är. Jag, menar det börjar ju väldigt enkelt, men sen blir det svårare. Så det är ju en utmaning för dom som ändå är ganska duktiga läsare, att mata på med ord med ljudstridigheter eller lite konsonantmöten och så, som man kan ju stegra...Men framför allt att det är ett enkelt upplägg på det.”

Rydaholmsmetoden har karaktären av rabblande av enstaka ord under tidspress och utan innehållslig upplevelse. Det är väldigt lätt att dra slutsatsen att det därför är väldigt tråkig träning för eleverna. Vi fann tvärtom att alla de tre respondenter som arbetat med flera elever upplevde det som att de allra flesta elever tyckte att träningen var rolig. Känslan av att kunna läsa och att förbättra sin läsning verkade göra själva avkodningen rolig. Den fjärde respondenten som hade arbetat med 1 elev menade att eleverna upplevde läsningen som helt ok, men att det var ungefär likadant som för de flesta andra metoder. Här följer tre citat från tre olika respondenter :

”Jag upplever att dom tycker att det är kul. Att dom..eee.. frågar liksom efter åhh, var det bättre denna gången och så där, att dom är medvetna om att det... hur dom läser och sådär. Dom vill att det ska gå snabbare.”

”Jag har ju känt ibland att det kan kännas lite långtråkigt ibland, men det gör inte eleverna.”

”Jag har en dyslektiker som säger att det här är nog det roligaste jag läst i hela mitt liv.”

En respondent tyckte att det är bra att det finns nytt material att tillgå, som bygger på en gammal metod med läslistor. Det är roligare att plocka fram och lättare att motivera för föräldrar och elever än att plocka fram gamla läslistor. Hon menade också att man inte kan bli ”lurad” att tro att eleven kan avkoda bättre än den egentligen kan, eftersom eleven måste ljuda. Den korta, intensiva träningen upplevde en respondent som positiv, eftersom eleverna aldrig tyckte att det blev långtråkigt. En annan respondent pekade också på att det var lätt att utvärdera elevernas framgångar med H4 och att eleven ibland också kunde märka själv att de läste bättre. Detta synliggörande av sina framsteg var motiverande för eleven:

”Många tycker att det är kul att dom märker att dom... för dom kan säga så här att, boken jag läste du vet den gick bättre nu, det känns lättare att läsa nu när jag läste om fiskarna nu till exempel. Så dom känner att dom har nytta av det.”

En respondent var orolig för att en del elevers kunskaper inom andra ämnen skulle bli lidande om man körde metoden fullt ut. Det skulle då inte finnas tid över att hjälpa till och stötta de som behövde det i andra ämnen lika mycket, menade hon. Hon menade också att om man har många elever kan det lätt hända, av schematekniska skäl, att elever får gå ifrån klassen vid tillfällen som egentligen inte passar eleven. De kanske missar en viktig genomgång eller om klassen ska se film eller göra något annat som eleven tycker är kul.

De flesta respondenter menar att materialet är välstrukturerat. En respondent menade dock att det fanns andra material som var bättre strukturerade på ett

sätt. Exempelvis fick hon bläddra en stund i materialet innan hon hittade de särskilda förväxlingar (t.ex. g och k) som en elev gjorde, och som han/hon behövde träna mer på.

Tre respondenter menade att en kritisk punkt var att det tempo som metoden innebär inte passar alla elever:

”Det är dom här barnen som inte har så mycket motor. I och med att det kräver ganska mycket. Man ska ha ett rätt så högt tempo och man ska försöka kämpa hela tiden, att det ska gå fortare och fortare. Dom barnen som inte har det i sig att...aaaa, varför då, det behöver inte gå så fort. Huvudsaken är väl att man läser.”

Som vi tidigare sett kunde detta tempo också vara tufft för pedagogen enligt tre av respondenterna. En av dessa tog särskilt upp detta som en svårighet och knöt det dessutom till sin personlighet. Följande citat är redan använt i arbetet:

”... jag vet inte om man måste vara lite speciell, att man måste ju vara sådär drivande för att det ska bli fart i det hela. Och jag vet inte om jag kan vara det.”

Två av respondenter nämnde också att det krävs mycket av pedagogen och arbetskamraterna, när det gäller att pussla ihop schemat för träningen med Rydaholmsmetoden, så att tiderna som eleverna får blir bra för eleven. Organisationsmässigt krävdes en del jobb och samarbete för att få det att fungera när pedagogen skulle få det att fungera så att alla elever kunde komma och arbeta vid tillfälle som passade eleverna.

Enligt en av respondenterna kunde det också vara en kritisk punkt att man släpper eleven för tidigt om det inte sker någon utveckling:

”Jag har varit väldigt nära och släppa en elev som liksom, det hände ingenting. Testade H4, hände ingenting. Till och med bakåt några ord. Och då har vi tränat jätteintensivt, två dar i veckan, 20 minuter. Men det hände ingenting. Han var aldrig sjuk. Kom alltid på dom här träningarna och tränade jätteambitiöst. Men sen bara sssjjjoo, tog det ett jätteskutt. Och sen har det liksom klättrat sakta uppåt. Och sen tar han ett jätteskutt till. Det hände ingenting den första... Man får inte ge upp, och tänka nej, det hände ingenting...”

En kritisk punkt kan enligt en respondent vara om man bara arbetar med detta material i tron att eleven ska utveckla hela sin lästutveckling. Det är viktigt att som pedagog vara medveten om att metoden bara tränar ordavkodningen. Läsförståelsen är något helt annat och tränas inte med denna metod.

5.1.5 Ger eleverna uttryck för att känna sig exkluderade?

Det var inte någon av respondenterna som hade uppfattat att eleverna hade gett uttryck för att det kändes obehagligt att gå ifrån klassen för att arbeta enskilt med en pedagog:

”Man vet ju att en del elever inte vill gå ifrån och ha specialundervisning, för då är de rädda för att missa nåt eller för att känna sig annorlunda eller... Men jag tycker inte att jag har märkt det på dessa. De vill gärna komma. Jag tror att de märker att det blir resultat också. Mycket specialundervisning tror jag inte man märker det.”

Däremot kunde det enligt två av respondenterna hända vid något tillfälle att klassen gjorde något just då som eleven tyckte var speciellt kul. Men detta var endast vid enstaka tillfällen och handlade egentligen inte om att eleverna kände sig negativt särbehandlade eller exkluderade. En respondent menade också att, trots att hennes känsla var att det inte var någon som kände sig illa till mods när han eller hon lämnade klassen, hon inte kunde vara riktigt säker, eftersom man ju inte riktigt kunde veta. Hon fortsätter sedan:

”Men ofta skulle jag säga, så upplever jag att, och så är det ibland att dom eleverna som inte får gå ut eller får följa med, att dom är nästan lite ivriga på att... Varför får hon det, varför får inte jag det. Så det är nästan avundsjuka från resten av klassen, att vissa får göra det och sådär.”

En av respondenterna menar att det också fungerar mycket bra att arbeta med Rydaholmsmetoden i klassrummet, vid ett något avskilt bord. De övriga eleverna vet att de inte får störa under tiden.

5.2 Intervention med Rydaholmsmetoden - kvantitativ analys, delstudie två

Här redovisas resultatet för de tester, läskedjor och H4, som användes före och efter interventionens genomförande. Vilket utfall det blev för eleverna i de olika grupperna och hur detta kan tolkas.

5.2.1 Urvalsförfarande genom tester

Enligt grundaren ska Rydaholmsmetoden enbart sättas in som en åtgärd för de elever som inte avkodar bättre än minimigränsen för årskursen på testet H4, se teoridelen. Övriga elever behöver inte öva färdigheten avkodning specifikt. Rydaholmsmetoden skulle i den här studien prövas av fem elever och om det fanns fler elever med en avkodningsförmåga som var sämre än minimigränsen skulle de utgöra kontrollgrupp. För att veta hur väl samtliga elever i klasserna avkodar användes testet Läskedjor, se metoddelen. Testet genomfördes i halvklass vilket innebar att ingen grupp var större än 9 elever. Målsättningen med det var att eleverna skulle kunna prestera maximalt utan

att bli störda av någon annan och testledaren skulle ha en möjlighet att se hur den enskilde eleven arbetade. Det var 49 elever som genomförde testet och av dem är det enbart fyra stycken som har helsvensk bakgrund. Övriga elever har en eller två föräldrar som är födda utomlands. Samtliga elever går i år 2. De elever i klasserna som vid testtillfället fick ett resultat under stanine 5, 29 stycken, testades senare med H4.

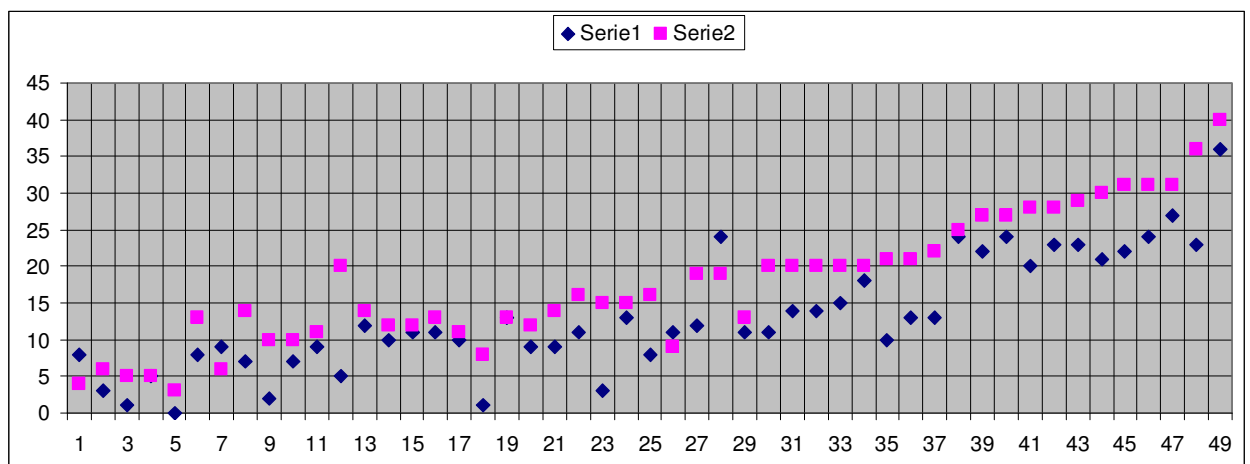
5.2.2 Läskedjetest

Läskedjetestet utfördes under vecka 10, 2011. Medelvärdet för ordkedjorna låg då på 13,1 klarade ordkedjor. Variationen i antal korrekt ifyllda kedjor var stor. Från ingen klarad ordkedja till 36 klarade. Resultatet visar att några elever inte förstått uppgiften trots noggrann instruktion i liten grupp. De har antingen räknat bokstäver och satt sträck efter tre, eller satt ett streck före eller ett efter ordkedjan och därmed enbart identifierat ett ord istället för tre. De här eleverna syns i resultatet på det viset att de har stor differens mellan utfört test 1 och 2. Resultatet för test 2 är säkrare då de eleverna fick en extra noggrann instruktion.

För att kontrollera hur utvecklingen av hela urvalet har gestaltat sig gjordes testet om med samtliga elever under vecka 20, 2011 men då användes enbart ordkedjorna. Variationen i korrekt antal ifyllda ordkedjor ligger nu mellan 3 klarade kedjor upp till 40 och medelvärdet har ökat till 17,7. I **figur 1** kan man se att det är tveksamt om beräkningen av ett medelvärde i den här gruppen av elever ger en rättvis bild då spridningen är stor. Det är t.ex. 7 elever som når stanine 9 vid test 2 istället för de 4 % (2 elever av 49) som gäller vid beräkning med stanineskala. Vid analysen av resultatet är de normerade skalor vilka skiljer pojkar och flickor åt på ordkedjorna använda. H4 testet utgår från olika resultat för pojkar respektive flickor och på detta sätt beräknas de olika testen på samma grunder.

I **figur 1** visas varje elevs resultat med faktiskt antal korrekt ifyllda ordkedjor. Serie 1 visar resultatet vid det första testtillfället och serie 2 resultatet vid det andra. Det visar att det flesta eleverna har förbättrat sina resultat vid test 2, fyra elever har försämrat dem och att två elever presterar exakt samma resultat.

Figur 1

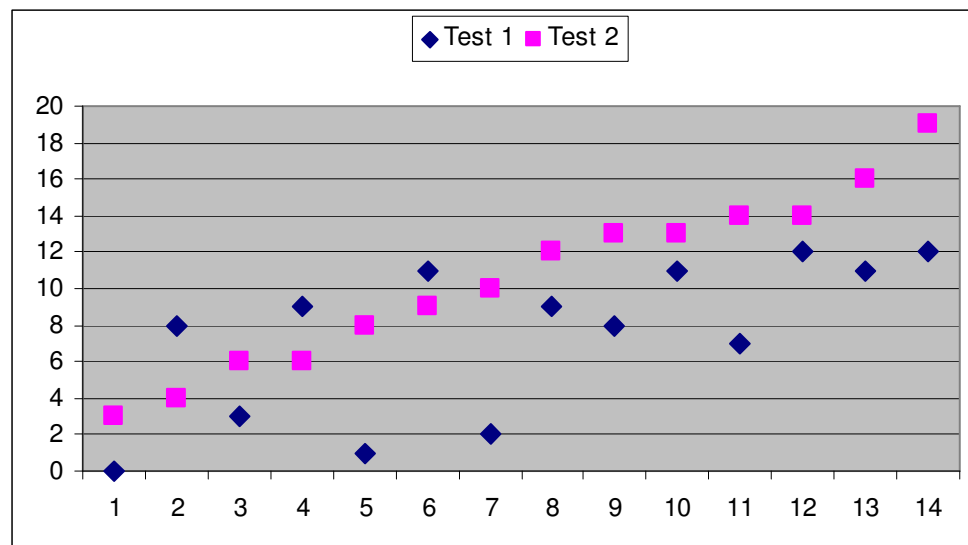


5.2.3 Läskedjetest för kontrollgruppen

Då Rydaholmsmetoden inte är tänkt att vara aktuell för alla elever kommer fortsättningsvis enbart de elever som befanns ligga under minimigränsen på H4 att redovisas. De är uppdelade på interventionsgrupp respektive kontrollgrupp. Av samtliga elever i klasserna var det 29 elever som enligt Läskedjetestet inte nådde upp till stanine 5, de har testats individuellt med H4. Av dem klarade 10 minimigränsen, de flesta med god marginal. Det innebär att av klassernas totalt 49 elever är det 19 elever som presterar en avkodningsfärdighet som ligger under minimigränsen enligt H4. Av dem har fem genomgått interventionen och fjorton elever ingått i kontrollgruppen.

Det är vår uppfattning att de elever som uppnår stanine 5 på ett grupptest som läskedjor har så god avkodningsförmåga att de inte behöver testas ytterligare för just det momentet i sin läsning. H4 är ett individuellt test som, trots att det enbart pågår under en minut, kräver en vuxen person och ett enskilt rum för att genomföras. Av den anledningen har vi inte testat alla 49 eleverna med H4.

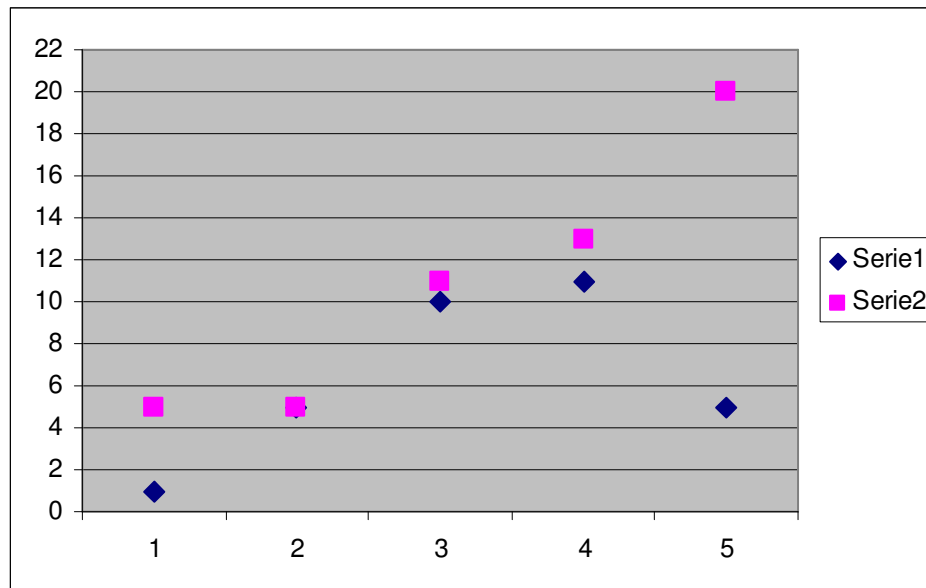
I **figur 2** visas kontrollgruppens resultat på ordkedjorna. Här återfinns tre av de elever som har försämrat sitt resultat på de 10 veckor som skiljer test ett och test två åt. Det går också att läsa ut att sex elever har förbättrat sig betydligt även om tre av dem troligtvis förstod instruktionen bättre vid testtillfälle två. Medelvärde vid test 1 låg på 7,7 klarade ordkedjor, vid test 2 hade det ökat till 11,3. Det är värden som motsvarar stanine 3 respektive 4.



Figur 2

5.2.4 Läskedjetest interventionsgruppen

Figur 3 visar interventionsgruppens resultat på ordkedjorna. Här syns det att resultatet är detsamma, elev 2, eller förbättrade. Resultatet för elev 5 som är rätt anmärkningsvärt kommenteras under kvalitativ analys nedan. Medelvärdet vid test 1 låg på 8,6 klarade ordkedjor, vid test 2 hade det ökat till 12,1. Även här motsvaras det av stanine 3 respektive 4.

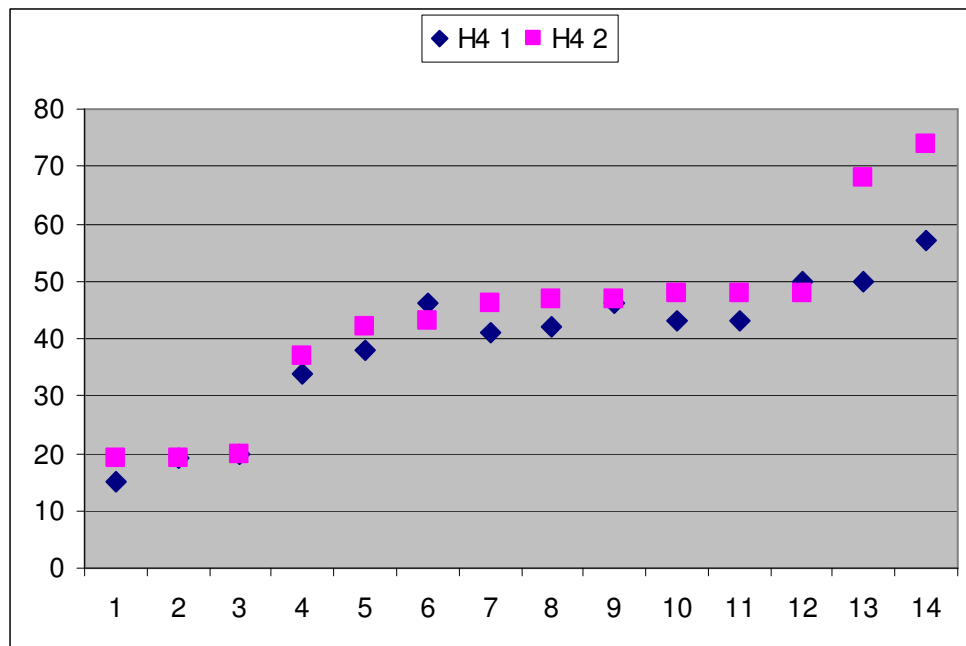


Figur 3

5.2.5 H4 test för kontrollgrupp och interventionsgrupp

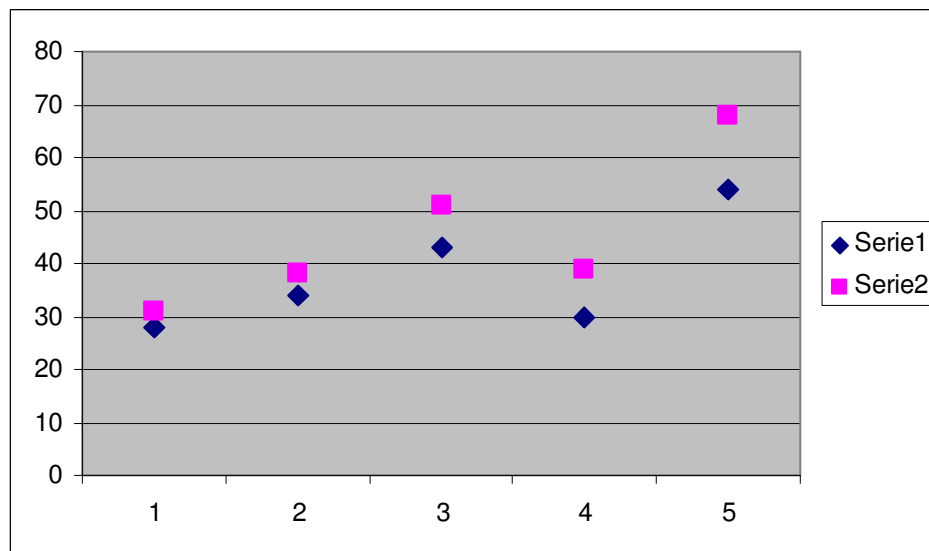
Nedan visas resultaten för H4 test ett och två för kontrollgruppen, **figur 4** respektive interventionsgruppen, **figur 5**. Serie 1 visar resultatet på det första testet och serie 2 resultatet på det andra vilket genomfördes 9 veckor efter det första.

Här är skillnaden mellan grupperna större. I interventionsgruppen har samtliga elever förbättrat sina resultat. I kontrollgruppen ligger tre elever kvar på samma resultat, två elever har försämrat sina resultat medan övriga har ökat något. Två elever i kontrollgruppen utmärker sig genom att öka sitt resultat betydligt mer än de andra. Medelvärdet för kontrollgruppen ökar med 4,8 rätt lästa ord på en minut mellan testtillfällena, från 37,7 ord till 42,5.



Figur 4

Medelvärdet för interventionsgruppen ökar med 5,7. Från 41,1 lästa ord på en minut till 46,8. Här är dessutom resultatet för varje enskild elev jämnare.



Figur 5

Sammanfattningsvis visar resultatet ingen skillnad mellan kontrollgrupp och interventionsgrupp när det gäller antalet identifierade ordkedjor i läskedjetestet om man ser till medelvärdet. Däremot ökar interventionsgruppen sina resultat på H4 jämfört med kontrollgruppen.

Spridningen inom grupperna är fortsatt stor. Tre elever, en i interventionsgruppen och två i kontrollgruppen, utmärker sig med resultat som höjer sig över de andras. Sammantaget så är inte resultatet entydigt, det går att tolka så att de elever som befinner sig nära att klara minimigränsen för H4 klarar av att börja avkoda bra med den hjälp de får i klassrummet. Samtidigt kan man tolka det som att enbart två elever har klarat detta i hela kontrollgruppen där fler elever än i interventionsgruppen befann sig nära att klara minimigränsen redan från början. Resultatet skulle bli säkrare att tyda om testen gjordes om efter sommaruppehållet, då skulle man kunna upptäcka vilka elever som fortsatt gått framåt i sin avkodningshastighet och vilken grupp de tillhörde.

5.2.6 Antal tillfällen med metoden

Då den fem veckor långa interventionen med Rydaholmsmetoden startade var målsättningen att kunna erbjuda den enskilde eleven tre träningstillfällen i veckan. Med facit i hand kan konstateras att under de fem veckorna var det enbart en vecka där detta var genomförbart. De övriga veckorna har innehållit en studiedag, en lovdag och en friluftsdag samt att genomförande pedagog arbetat i klasserna med andra uppgifter. Den enskilde eleven har haft möjlighet att träna under elva tillfällen. I praktiken är det inte någon elev som kommer upp i det antalet då samtliga varit frånvarande på grund av sjukdom vid minst ett tillfälle. Efter två veckors arbete var det en hel lovvecka. Det var ett medvetet val att lägga interventionen på det viset eftersom vi ville se hur ett kortare uppehåll i träningen yttrade sig. Resultatet blev att det inte visade någonting. Alla elever har blivit lite säkrare och läst lite fler ord för varje gång de tränat trots uppehåll av olika karaktär, det går att utläsa ur de dagboksanteckningarna som fördes av ansvarig pedagog.

5.3 Intervention med Rydaholmsmetoden – kvalitativ analys, delstudie två

Här redovisas de dagboksanteckningar som ligger till grund för den kvalitativa analysen av hur pedagogen upplever att arbetet med Rydaholmsmetoden fungerat. Den pedagog som har haft ansvaret för att genomföra interventionen och tillhörande tester är samtidigt en av författarna till detta arbete. Hur eleverna har arbetat med metoden redovisas i fem korta fallbeskrivningar, en för varje elev.

5.3.1 Dagboksanteckningar – hur den ansvarige pedagogens arbete med metoden fungerat.

Då Rydaholmsmetoden är klart strukturerad till sin natur och materialet färdigt att använda kan det tyckas som om det inte finns någon form av

individ Anpassning till den enskilde pedagogen som arbetar med den men efter att nu ha arbetat med metoden tycker jag att den kan anpassas både efter den enskilde pedagogen och den enskilde eleven. Att den ska anpassas efter den enskilde eleven tycker grundaren är en av metodens grundstenar. Han skriver som sista punkt i ”riktlinjer för Rydaholmsmetoden” att:

”Detta är ett grundkoncept som måste anpassas efter elevens förmåga. Varje arbetspass ska innebära den maximala ansträngningen för eleven. Delar av inramat i Bok 1 och Bok 2 ska alltid finnas med.”

Då jag uppfattar att metoden bygger på både den maximala ansträngningen och den begränsade tidsåtgången började jag efter en vecka att använda ett stort timglas där sanden rinner igenom på 10 minuter. Detta efter att ha upptäckt hur svårt jag själv har att hålla kontroll på tiden. Jag upplever att detta blev mycket bra både för mig och för eleverna. Barnen fick själva vända timglasets när de kände sig redo att börja och sedan läste vi bokstäver, tvåbokstavslista och ur böckerna tills sanden i timglasets runnit igenom och ibland lite längre. Efter det avslutade vi med tvåbokstavslista och bokstavslista. Det här gjorde att träningen tog ungefär lika lång tid varje gång och det blev lätt att visa eleven att vi hann lite mer idag än förra gången. Jag kunde också titta på timglasets och byta till Bok 2 när lite mer än hälften av sanden runnit igenom. Timglasets hjälpte också eleverna att fortsätta när det gick lite trögt eftersom de visste hur länge vi skulle arbeta.

Jag var inte riktigt säker på innan jag startade arbetet att grundaren hade rätt i sitt påstående om att eleven läser mer om materialet är uppdelat på flera delar men nu i efterhand vet jag att han har rätt. Det märks tydligt på eleverna att de liksom tar ny sats när vi byter bok och resultatet blir att de sammanlagt läser mera under det enstaka träningstillfället. Ibland tycker de att det räcker med läsning men då är det bara att byta bok och sedan är vi igång igen.

Då alla elever som deltog i interventionen har svenska som sitt andra språk tyckte jag det var viktigt att de visste att det vi läste ur böckerna var riktiga svenska ord. Det innebär att jag plockat bort de första listorna ur bok 2 eftersom de innehåller tvåbokstavsord som inte är ett ord som finns i det svenska språket. Det innebär också att jag förklarade att de listor med tvåbokstavsord som vi började och slutade med inte är riktiga ord utan stavelser. En del är riktiga ord t.ex sy, se, so, le och alla eleverna fick vid något av de första träningstillfällena visa mig att de visste skillnaden. Jag kallar också det som grundaren benämner tvåbokstavslista för stavelselista inför eleverna eftersom de alla innehåller en konsonant och en vokal eller tvärtom.

Jag konstaterade efter någon vecka att stavelser är svårare att läsa än trebokstavord för samtliga elever i interventionen. Jag konstaterade också att tvåbokstavslistor som innehåller många s är svårare att läsa än andra kombinationer så de plockade jag bort då jag upplever att grundaren menar att det ska vara lätt att läsa tvåbokstavslistorna och känna att man kan. Det är därför man ska sluta varje träningspass med en sådan lista. För de här eleverna ställde istället tvåbokstavslistorna till det och de sista veckorna av interventionen läste vi oftast bara en halv lista före och resten efter för att lyckas bättre. Hade inte min målsättning med arbetet varit att följa metoden så väl som möjligt hade jag nog plockat bort läsningen av en tvåbokstavlista i slutet av träningen helt och hållet.

I bok 1 är listorna upplagda efter att en bokstav i taget är utbytt t.ex. mår, sår, får, för, far, fat, mat, lat. De här listorna är enklare för eleverna i interventionen att läsa än de där orden inte påminner om varandra t.ex. får, mat, sol. Bok 2 innehåller fler listor av den senare sorten. Innan träningspasset väljer jag vilka listor eleven ska läsa, det gör att de har möjlighet att lyckas läsa lite mer för varje gång. Samtidigt behöver jag tänka på att en del av eleverna behöver en utmaning av ordens längd och svårighetsgrad varje gång för att känna att de lyckats. De kanske inte läser så många sidor men de upplever att de läst mycket och att det gick bra.

Metoden bygger på, förutom det redan nämnda, att eleven inte behöver förstå vad den läser. Innan jag startade interventionen var det en av de saker som tilltalade mig då förståelsen kan vara svår i sig för en elev med svenska som andraspråksbakgrund. Nu är jag inte riktigt lika säker. För framförallt elev 2 blev detta riktigt svårt, se nedan. Min upplevelse är att eleverna vill förstå vad de läser även om det enbart är enstaka ord utan sammanhang och jag lärde mig snabbt att om de läser ett ord som en fråga och sedan tittar upp på mig så vill de ha en förklaring. Då jag inte ville att vi skulle avbryta själva läsningen med att tillsammans komma fram till en förklaring så som vi arbetar i vanlig fall gav jag bara en snabb förklaring tills eleven kände sig nöjd och fortsatte läsa. Efteråt gick vi tillbaka till något som varit svårt att förstå och samtalande om det. Förövrigt arbetade vi varje gång med att ta upp något språkligt efter själva lästräningen. Det innebar att tiden jag arbetade med den enskilde eleven blev något längre varje gång samt att jag lärde mig mycket om hur de här eleverna tänker om språket. Det var en bonus som inte tillhör själva metoden men troligtvis var det också bra för eleverna och något som växte fram spontant. Även till detta är listorna användbara. En lista kan bestå av ord med olika böjningar t.ex. räv, räven, rävar, rävarna. Efter lästräningen kan jag då kontrollera om eleven vet varför orden har olika slut, dessutom kan jag höra om eleven har den ortografiska identiteten för räv klar för sig.

5.3.2 Dagboksanteckningar – hur elevernas resultat ser ut och hur arbetet fungerat

Efter avslutad intervention kan jag konstatera två saker som jag tycker framträder tydligt. Dels att både jag och eleverna har tyckt att detta varit spännande och intressant men att intresset dalade under den sista veckan. Dels att detta är ett bra arbetssätt för att närmare undersöka hur avkodningssvårigheterna för den enskilde eleven yttrar sig. Det jag har konstaterat är att metoden hjälper mig som pedagog med följande frågeställningar:

- * Hur väl klarar eleven av att koncentrera sig på uppgiften?
- * Har eleven alla grafem-fonemkopplingar klara för sig?
- * Hur väl utvecklat är elevens ortografiska lexikon?
- * Hur mycket klarar eleven av att hålla i arbetsminnet?

Av de fem slumpmässigt utvalda eleverna finns det både pojkar och flickor. Samtliga läser svenska som sitt andra språk. Tre av dem har från början resultat på H4 vilka ligger runt 30 rätt lästa ord på en minut. Då 27 ord är det som bör uppnås under år 1 enligt samma test så har de här eleverna en bra bit kvar till en ordavkodningshastighet som hjälper dem att läsa för att lära. Två av eleverna ligger närmare gränsen för år 2 vilken är 50 ord för pojkar och 59 ord för flickor. Nu när jag har arbetat intensivt med de här eleverna märker jag tydligt att var och en särskiljer sig genom hur svårigheterna yttrar sig. Av den anledningen redovisar jag varje elevs utveckling under de fem veckorna nedan. Alla elever redovisas som hon.

Elev 1

Den här eleven har en stark känsla för språkets form och ordens betydelse men en mycket långsam arbetstakt vid den mekaniska avkodningen. Hon har inte riktigt förstått att det är meningen att avkodning ska gå snabbt för att bli roligt och intressant utan fastnar istället i detaljer. Exempelvis så kan hon leta mönster i orden samtidigt som hon läser eller kommentera att ett ord som kommer längst ner i listan också fanns med längre upp och direkt peka ut det. Hon stannar upp vid de flesta ord som har med djur och natur att göra, t.ex. trana, och berättar vad det är eller frågar mig. Hon känner alltså till att ordet har med djur att göra men inte riktigt hur. Vid vissa av träningspassen sitter eleven och sätter in orden i listorna i meningar för att visa att hon vet vad de betyder. Eleven har alla ljud och bokstäver helt klara för sig. Sammantaget så blir det inte så mycket lästräning men desto mer språkträning. Detta trots att jag verkligen försöker få eleven att förstå vad vi ska göra och inte uppmuntrar något annat än den rena läsningen utan att för den skull förbjuda henne att göra det hon gör. Det har heller inte blivit så många träningstillfällen då eleven har en del frånvaro vilken olyckligtvis har inträffat de dagar jag har arbetat med interventionen. Eleven har tränat vid 7 tillfällen, oftast en gång i

veckan. Här hade det behövts fler tillfällen över längre tid för att se om det vore möjligt få eleven att förstå varför avkodningen ska gå snabbt. I första hand skulle jag vilja pröva att arbeta med metoden varje dag.

Vid det första testet med läskedjor arbetar eleven metodiskt med bokstavskedjorna och får ett resultat på stanine 5. När hon kommer till ordkedjorna arbetar hon lika metodiskt och fyller i 20 stycken men hon har enbart identifierat ett ord och inte tre, oftast det första, i alla kedjor utan en. Vid det andra testet gör eleven rätt men lyckas då enbart hinna med fem korrekt ifyllda kedjor. På H4 testet läser eleven 28 ord rätt vid det första och 31 ord rätt vid det andra. Vid det första testet läser eleven 4 ord fel och vid det andra 6 och trots att eleven är säker på alla bokstäver blir det en del vokalfel samt en del tillägg i slutet av orden, jag kan fundera på vad det beror på.

Elev 2

Jag börjar med att citera mina egna dagboksanteckningar vilka visar hur långsam och osäker avkodning den här eleven har. Dessutom visar de att den här eleven redan har utvecklat ett motstånd mot skriven text. Efter vecka ett skrev jag följande:

”Är väldigt osäker på vokalljuden. Har svårigheter att artikulera, speciellt y. Tycker att stavelser är svårt att läsa, ord är enklare. Det går långsamt och många ord får läsas om flera gånger.”

Efter vecka 2 sammanfattade jag mina intryck så här:

”Första tillfället är tidigt på skoldagen och då är hon väldigt trött. Jag beslutar mig för att lägga följande övningstillfällen lite senare på dagen. Arbetstakten är fortsatt mycket långsam. Vi hinner 2 sidor i bok 1 och en sida i bok 2, alla orden med två eller tre bokstäver, de flesta högfrekventa, under drygt 10 minuter. Hon tycker att detta är riktigt jobbigt och har en massa hyss för sig som att läsa tre ord tyst, memorera och sedan läsa upp dem jättefort eller blinka med ena ögat eller gunga på stolen. Det här är en elev som är duktig i fotboll så vi samtalar en del om att träna för att bli bättre.”

Sedan är det lov och i veckan efteråt arbetar eleven på samma sätt som innan vid träningstillfälle ett men däremot vid tillfälle två i veckan läser hon i stort sett dubbelt så fort. Hon vet inte själv varför det blir så men tror att det kanske beror på att det är efter lunch. Veckan efter det blir det inte ett enda tillfälle då eleven är borta vissa av dagarna och den sista veckan innehåller ett enda tillfälle när vi inte har något eget rum att vara i utan får låna lokal av fritids. Eleven klarar inte av att koncentrera sig i den miljön där hon brukar göra andra saker så träningen blir inte särskilt framgångsrik. Nu är interventionstiden slut och det tycker den här eleven är skönt eftersom läsning av enstaka ord gått trögt och medfört motgångar, även om det

förhoppningsvis bara upptäckts av mig och inte av eleven. Om inte detta varit en intervention hade jag avbrutit träningen tidigare. Den här eleven avkodar så osäkert och sakta att det är något annat som måste till. Det har helt klart inte varit roligt för någon av oss men det är nu det mest spännande inträffar. Vid vissa tillfällen under året har jag haft som arbetsuppgift att arbeta med en elev enskilt och lyssna på när de läser okänd text för mig. Det har då handlat om en skönlitterär text på "lagom nivå" med bildstöd. Just den här eleven har troligtvis läst för mig vid fem tillfällen utspridda över vårterminen. Efter interventionens slut läser eleven med betydligt bättre flyt än tidigare, och vill inte sluta. Det slutar med att hon läser tre böcker för mig vid ett tillfälle samt säger att hon också läser hemma nu och det går mycket bättre. Fortfarande låter det inte särskilt bra och en del av vokalljuden blir fel men eleven har fullkomlig kontroll över innehållet.

Vid det första testtillfället med läskedjor arbetar eleven metodiskt med bokstavskedjorna och gör 31 stycken vilket motsvarar stanine 6. Problemet är att hon arbetar i spalter och inte i läsriktningen vilket gör att när hon sedan går över till ordkedjorna så arbetar hon i spalter där också, vilket inte blir så lyckat då ordkedjorna blir svårare och svårare ju längre ner på sidan man kommer. Det är tre streck i varje kedja och 20 kedjor är ifyllda varav 5 är rätt men frågan är om hon bara satt streck på måfå eller om hon verkligen försökt avkoda. Vid nästa tillfälle kontrollerar jag hur hon arbetar. Först får hon göra övningskedjorna och jag ser att hon verkligen förstår vad uppgiften går ut på och jag visar i vilken riktning hon ska arbeta men när jag sedan vänder på pappret och hon ska börja fyller hon återigen i spalter. Jag sitter bredvid och säger under arbetets gång hur hon ska arbeta men det blir svårt och även nu blir resultatet fem korrekt ifyllda ordkedjor. På H4 testet läser eleven 38 ord första gången varav 4 är fel och 44 ord varav 6 är fel vid det andra testtillfället. Oftast är det vokalljuden som blir fel.

Elev 3

Eleven är den som fått flest träningstillfällen under perioden. Hon har bara missat en gång. Det här är en elev som har gått från att läsa osäkert med många tillägg av ljud i orden till att avkoda med större skicklighet. Vid första testet med H4 läste eleven 48 ord men 5 av dem var fel, vid det senare testtillfället läser hon 52 ord med enbart ett fel. Eleven är säker på alla ljuden men har ibland för bråttom för att tänka efter. Hon vill gärna komma framåt i listorna och när hon själv märker att pennan ofta stannar kvar på ett ord börjar hon avkoda med större noggrannhet. Desto längre orden blir desto osäkrare blir avkodningen och det är lätt att de får ett extra ljud som inte står där. Eleven tycker att ord som är avstavade t.ex. bad-kar är svåra att förstå sig på. Hon tycker inte att hon mött ord som är stavade på det viset förut utan säger att streck i ord bara ska användas i slutet av raden när inte hela ordet får plats. Trots instruktion från mig läser eleven gärna de här orden som två

separata även i fortsättningen. Det gör att jag plockar bort de listorna från läsningen eftersom de bara försvarar för eleven att läsa orden med flyt. Under den sista veckan av interventionen tröttnar eleven på att läsa listor och tycker att hon kan det här. Jag håller med henne om det även om inte avkodningen riktigt räcker till. Hon har blivit så noggrann att jag tror att hon i fortsättningen klarar av att läsa för att lära även om det går lite långsamt. I klassrummet behöver läraren kontrollera att hon förstår vad hon läser.

Resultatet på ordkedjorna skiljer sig bara på en enda korrekt ifylld från det första testtillfället till det andra men om man tittar på hur eleven har arbetat blir det stor skillnad. Vid det första tillfället är både bokstavskedjor och ordkedjor oftast rätt ifyllda men arbetsordningen löper inte från vänster till höger. Vid det andra tillfället är ordkedjorna nästan helt korrekt ifyllda och i rätt arbetsordning. Det visar att eleven arbetar mycket mer systematiskt nu och att resultatet på sikt troligen kommer att komma. Resultatet på alla delproven med läskedjor ligger på stanine 4.

Elev 4

Det här är en elev som vid testtillfällena med bokstavskedjor och ordkedjor visar att hon är väldigt noggrann. Hon arbetar sakta och metodiskt och allt blir helt rätt. Vid det första testtillfället klarar hon 20 bokstavskedjor och 11 ordkedjor vilket motsvarar stanine 2 respektive 3. Vid det senare tillfället klarar hon 13 ordkedjor och ökar på till stanine 4. När hon ska läsa orden högt blir det däremot en hel del fel. Vid första testtillfället med H4 läser hon 35 ord varav 5 är fel. Vid det andra tillfället är hon väldigt nervös och lägger till bokstäver vid de korta orden precis som elev 5. Hon hinner läsa 44 ord på en minut och även nu är 5 ord fellästa. Hon är inte alls nöjd med det resultatet och jag som hört henne läsa under sex veckors tid vet att resultatet är lite missvisande. Trots det är det här en elev som behöver fortsatt stöd och uppmuntran för att komma framåt i sin avkodning.

Under arbetets gång har den här eleven gått från att ljuda ihop de korta orden till att läsa dem direkt. Hon har gått ifrån att enbart läsa med korta vokalljud, vilket gör att det blir svårt att få orden att låta rätt, till att läsa alla orden med rätt betoning. Exempel på ord som är svåra att läsa med kort vokalljud är hel, hål, hes, mat och bit. Stavelser är också svåra att läsa med kort vokalljud, speciellt de tillsammans med ett s t.ex. sä, sö, se su det låter nästan likadant. Under hela arbetsperioden har hon läst korta ord med tre ljud förutom sista gången då vi prövade med lite längre ord, det visade sig att hon avkodar dem lika bra men så fort hon blir osäker på ett ord för att pennan har stannat börjar hon ljuda igen. Den här eleven skulle kunna fortsätta med metoden ett tag till, hon är den enda som inte tröttnat, med fortsatt fokus på att orden ska låta rätt. Under den här arbetsperioden hade hon lite otur eftersom hon drabbades av en kraftig förkylning redan efter en vecka vilket medförde dels att hon var

borta från två träningstillfällen men framförallt blev hon väldigt hes och det var svårt att läsa högt ens under tio minuter.

Elev 5

Eleven var sjuk under första veckan av interventionen men har sedan varit med vid varje tillfälle, totalt 9 gånger. Det gör att hon i praktiken har haft fyra veckors intensiv intervention där hennes första vecka innehöll tre träningstillfällen. Vid det första testtillfället klarar hon 29 bokstavskedjor, stanine 5 men bara fem ordkedjor, stanine 1. Hon arbetar sig igenom 18 bokstavskedjor men har oftast bara identifierat ett ord i dem och inte tre. Jag vet inte om detta beror på att hon misstolkat uppgiften eller om hon vid det tillfället inte riktigt klarar av att hitta tre olika ord i en lång kedja av bokstäver. På H4 testet läser hon 54 ord. Vid de uppföljande testen klarar hon 20 ordkedjor, vilket är stanine 6, där hon inte gjort ett enda fel. Hon läser 70 ord på en minut varav 2 är fellästa så resultatet är 68 ord. Det är de korta orden som får ett tillägg t.ex. ja blir jag. Trots att resultatet på det första ordkedjetestet är missvisande så har den här eleven blivit klart mycket säkrare på ordavkodning. Hon har också blivit rejält mycket snabbare som ett resultat av den säkrare avkodningen.

Tillsammans konstaterade vi redan vid första träningen att vokalerne å och ä var problematiska att särskilja, det var inte eleven medveten om innan. Under träningsperioden har hon arbetat med detta och efter avslutad intervention är den här svårigheten nästan borta. Övriga ljud i alfabetet har hon inga problem med. Eleven arbetar sig snabbt framåt i materialet och blir hörbart säkrare och snabbare på avkodningen trots att orden blir längre och mer svårlästa. Vid sista tillfället läser hon ord som skolorna och spjut utan problem. Hon har på eget initiativ tagit med boken "Hotellmysteriet" i serien om LasseMajas dektektivbyrå vid ett av träningstillfällena för att visa mig vad hon läser hemma och läst en sida för mig. Det märks att texten är okänd för henne, hon väljer alltså inte att läsa det hon redan kan, men hon läser med gott flyt förutom lite längre ord eller de med ljudstridig stavning t.ex. garderob och garage. Hon säger själv att hon har läst flera stycken i samma serie och när jag frågar henne om innehållet visar det sig att hon har hängt med bra i historien. Här är jag lite skeptisk och tror snarare att någon läst för henne, även om det också är bra. Då jag inte vet vad hon presterar i övrigt när det gäller läsning ur böcker säger jag inget om mina misstankar utan berömmar henne för att hon ville visa mig och för att hon läser bra, vilket är sant. Om hon har läst böckerna helt på egen hand anser jag att hon kommit längre i sin ordavkodning än vad testen visar.

Sammanfattningsvis så visar resultatet att alla eleverna och genomförande pedagog haft anledning att vara nöjda med resultatet fast från olika utgångspunkter. För elev 3 och 5 som redan innan interventionen startade låg

nära att klara minimigränsen för en godtagbar avkodning har insatsen gjort dem till betydligt säkrare och något snabbare läsare. Båda de här eleverna tröttnade på att läsa listor den sista veckan av interventionen vilket man skulle kunna tolka som att de som redan har en avkodningsförmåga som räcker till, precis som grundaren säger, inte behöver hålla på med den här typen av träning.

För elev 4 har den här träningen gjort nytta då hon har blivit säkrare på hur vokalljuden ska låta och vågar lita på att hon kan läsa orden utan att ljuda varje bokstav för sig vilket gör att hon kan läsa för att lära på ett säkrare sätt. Hon tycker fortfarande att det är kul med läsningen av listor och skulle behöva träna ett tag till för att nå minimigränsen.

Elev 1 och 2 har inte haft så stor nytta av själva träningen. Det skulle man kunna tolka som att de elever som fortfarande behöver ljuda ihop varje ord för sig, inte är säkra på alla fonem- grafemkopplingar och inte har uppnått någon automatisering av sitt läsande behöver ett annat sorts stöd för att komma igång med sin ordavkodning. Här säger grundaren att metoden ska användas från år 2 och de här två eleverna avkodar fortfarande på en för år 1 knappt godtagbar nivå. Däremot har träningen gett pedagogen verktyg för att hitta alternativa pedagogiska vägar för de här två eleverna.

Pedagogen har lärt sig hur eleverna tänker om språket (metakunskaper) och om att tycka att man kan läsa (motivation). De samtal som pågick före eller efter träningen står inte att utläsa i manualen för Rydaholmsmetoden men efter att ha sett grundaren arbeta med elever inser man att det är en betydelsefull del. Frågan om inkludering respektive exkludering för de medverkande eleverna är i de här klasserna mycket av en ”ickefråga” då skoldagen är upplagd med arbete i olika grupper/enskilt och på olika platser.

Sammantaget visar resultatet att Rydaholmsmetoden framförallt tränar säkerheten i avkodningen. Troligtvis gör det att både snabbheten och förståelsen av det lästa kommer att bli säkrare på sikt. För elever med en annan språkbakgrund än det svenska språket tränar metoden vokalljuden vilka, för de här eleverna, är de som oftast utgör svårigheter både vid avkodning av skriven text och i det talade språket.

6. Diskussion

Vi har inte lagt något fokus på svenska som andraspråksperspektivet i diskussionen även om materialet i undersökningarna delvis riktar in sig på det. Elevunderlaget i interventionsstudien var nästan enbart elever med svenska som andraspråksbakgrund. Vilket berodde på ett bekvämlighetsurval. Av de intervjuade lärarna var det endast en som arbetade med en elev med svenska som andraspråksbakgrund. I interventionsundersökningen fanns det inte något som visade att svenska som andraspråkselever generellt avkodar sämre än de elever som har svenska som sitt första språk. Vad man kan utläsa är att elevunderlaget är mer ojämnt fördelat än i en ”normalklass” och det är svårare för eleverna att förstå testinstruktionerna. I diskussionen har vi inte heller tagit upp några av alla de andra metoder som finns för att träna avkodning och hitta motivationen för att träna läsning utan enbart tittat på Rydaholmsmetoden.

6.1 Specialpedagogiskt perspektiv

Vi vill göra det tydligt att vi hellre talar om eleven i svårigheter till skillnad från eleven med svårigheter. Detta beror på vår grundläggande inställning, att det är skolan och samhällets uppgift att möta dessa elever och människor på ett sådant sätt att de inte behöver befinna sig i dessa problem. Det är inte eleven som har problem med något utan snarare skolan och samhället som i vissa fall kan ha problem att se till så att den miljö dessa människor befinner sig i är anpassad efter deras behov. Problemen ser olika ut och därmed också strategierna för att underlätta så att alla kan fungera i den aktuella miljön. En människa som behöver rullstol för att ta sig fram, fungerar utan problem om det finns ramper och andra hjälpmedel som är avsedda för detta ändamål. Om en elev i ordavkodningssvårigheter ska ta till sig innehållet i en text ur en faktabok, kan det exempelvis underlätta om han eller hon får texten uppläst. Detta finns det goda möjligheter att på olika sätt kunna få i skolan idag.

Vi kan trots denna grundläggande inställning inte påstå att forskningsperspektivet i detta arbete är relationellt, utan snarare kategoriskt. Vi har valt ett område som inte handlar om hur man kan förändra miljön och förutsättningar för elever i avkodningssvårigheter, utan som istället handlar om en metod för att kunna reducera denna bristfälliga ordavkodningsförmåga. För en del innebär detta redan en funktionsnedsättning, medan den för andra riskerar att bli det. Även om många tekniska hjälpmedel redan finns och är på stark frammarsch med mobiltelefoner som med hjälp av applikationer kan scanna texter och läsa upp dem för användaren, innebär det en stor fördel för människan i dagens samhälle om ordavkodningen är automatiserad. Studier, arbete och vardagsliv

underlättas. Man hinner läsa vägskylden innan man passerar och man hinner läsa textremsan i tv-rutan.

Rydaholmsmetoden är en metod som innebär att en elev tas från sin undervisningsgrupp för att kunna arbeta enskilt. Att arbeta ensam med en lärare, skiljt från de andra eleverna skulle många kalla för ett exkluderande arbetssätt. Vår uppfattning är dock att det är elevens egen upplevelse som bör få bestämma om han eller hon är exkluderad eller inkluderad. Vår erfarenhet är att elever många gånger trivs mycket bra med den uppmärksamhet och den arbetsro som en-till-en situationer ger förutsättningar för. Det händer också att elever som aldrig får arbeta enskilt med pedagogen uttrycker att det är orättvist. Detta bekräftades också av en respondent i intervjuerna. Ingen av respondenterna i undersökningen hade upplevt det så att någon elev hade känt sig obekvämt med att gå ifrån klassen för att arbeta enskilt, på grund av att de kände sig negativt särbehandlade och att de hade en känsla av att de var sämre än klasskamraterna. Däremot nämnde två respondenter att det hade hänt att eleverna hellre hade varit med i klassen, eftersom de gjorde något som de tyckte var roligt. På så sätt kan man påstå att de var exkluderade. Aktiviteten som de andra genomförde skulle kunna vara gemensamhetsskapande, och/eller skapa referenser som de övriga klasskamraterna kom att ha.

Vi anser alltså att en-till-en-undervisning inte behöver vara exkluderande, men att det kan vara det, beroende på hur eleven upplever situationen. I litteraturen har vi funnit stöd för att en-till-en-undervisning kan vara fördelaktigt för elever i svårigheter med läsningen (Høien & Lundberg, 1999, Myrberg, 2007). Vi menar att en-till-en-undervisningen, kan vara en del i den undervisning som i förlängningen kan förebygga att eleven framöver hamnar i situationer i livet som upplevs exkluderande.

6.2 Rydaholmsmetodens förtjänster

Syftet med föreliggande arbete har varit att närmare studera om Rydaholmsmetoden är en pedagogiskt framkomlig väg för den enskilde eleven att snabbare tillägna sig en funktionell, ortografisk, avkodning. Mycket tyder på att många elever i avkodningssvårigheter skulle kunna gynnas av att träna sina avkodningsfärdigheter på detta sätt. Lundberg & Herrlin (2003) menar att avkodningen stimulerar både den fonologiska medvetenheten och flytet i läsningen. Enligt de flesta stadieteorier följs den alfabetiska/fonemiska läsningen av den ortografiska nivån. Rydaholmsmetoden tränar enligt vårt sett att se det elevens alfabetiska/fonemiska läsning, så att eleven blir säkrare i sin alfabetiska avkodning och börjar utveckla sin ortografiska läsning.

Båda delstudiernas resultat visar på att elever som avkodar strax under minimigränsen för H4, är förtjänta av att arbeta med Rydaholmsmetoden. De ökade sin ordavkodning markant under kort tid. Under en tidsperiod av 4-5 veckor ökade de sin ordavkodningsförmåga, så att de hamnade över minimigränsen. Både interventionsstudien och 3 av respondenterna menar att dessa elever, som oftast inte är i så stora lässvårigheter, förbättrar sin ordavkodning på kort tid. En respondent menar att de sedan ofta klarar sig på egen hand med den ordinarie lästräningen. Delstudierna visar dock inte om deras ordavkodningsförmåga kommer att fortsätta utvecklas i god takt.

Vi har ett stort ansvar i skolan att se till så att alla elever får den hjälp de behöver för att utvecklas på bästa sätt. Enligt vår erfarenhet får ofta de ekonomiska resurserna styra hur mycket hjälp eleverna kan få, i form av material och personaltäthet, när det istället borde vara så att behoven som finns skulle få styra de ekonomiska resurserna skolan har tillgång till. Detta gör att pedagoger i den vardagliga verksamheten blir tvungna att prioritera vem som behöver hjälpen mest. Det är inte konstigt att man då framför allt riktar in sig på de elever som är i väldigt stora svårigheter. Prioriterandets tunga ok gör, enligt vår erfarenhet, att de elever som inte är i fullt så stora svårigheter faller mellan stolarna och inte får den hjälp de skulle behöva. Kanske borde man överväga att ge dessa elever hjälp för att förhindra att de så småningom eventuellt blir en av de elever som hamnar högst upp på listan?

I ett konsensusprojekt har man kommit fram till att det är viktigt att eleven har en känsla av att kunna. Man bör utgå från det eleven behärskar och sedan utmana eleven med svårare uppgifter (Myrberg, 2007). Enligt Høien & Lundberg (1999) tar det längre tid för elever med dyslexi att utveckla sin läsning och de behöver mer träning. Delstudiernas resultat visar att materialet som används i Rydaholmsmetoden gör det enkelt för pedagogen att anpassa listorna efter varje elev, vilket möjliggör att eleverna kan utmanas med svårare uppgifter. Enligt respondenterna gick elever med dyslexi eller specifika läs- och skrivsvårigheter inte lika snabbt fram som övriga elever. Det tog längre tid innan man såg resultat. Från en av intervjuerna framgick det att eleven tyckte att det var roligt att arbeta med metoden. Pedagogen nämner att hon tror att anledningen är att eleven upplever att den kan klara av uppgiften. Eleven kände att han/hon behärskade den läsning som fanns framför honom/henne. Man skulle kunna tycka att eleverna upplever att uppgiften var pressande med det höga tempo som metoden innebär. Men även om det snabba tempot inte passade alla elever, visar resultaten att det för de flesta elever innebär en mindre pressad situation. Förutsättningarna var klara med en tydlig struktur där man inte samtidigt behövde förstå det lästa och där ingen annan lyssnade förutom läraren. Arbetsgången var likadan från gång till gång. Materialet gav på så sätt en stor trygghet för eleven. En

respondent nämnde att särskilt elever med koncentrationssvårigheter trivdes med metoden. Även för pedagogen upplevdes materialet som tryggt och lätt att följa. Det krävdes inte några omfattande förberedelser eller lösblad. Allt man behövde fanns i materialet. Mot vad man skulle kunna förmoda, nämnde dessutom 3 av respondenterna att de flesta elever tyckte att denna enformiga läsning utan läsupplevelse var motiverande för eleverna och att de tyckte att det var kul. De elever i interventionen som kommit lite längre i sin läsutveckling tyckte listorna var kul att läsa och de tyckte om att visa pedagogen att de kunde.

Myrberg (2007) menar att det behövs tusentals timmar av fokuserad lästräning för att utvecklas väl. Vi tolkar Høien & Lundberg (1999) så att dessa anser att elever med dyslexi behöver mer tid att träna ordavkodning. Vid varje träningspass med Rydaholmsmetoden tränar eleven intensivt och endast ordavkodning. Detta gör att man för varje arbetspass kommer ett steg närmre de tusentals timmar av fokuserad övning som behövs för att kunna läsa för att lära. Med träning av de ljudenligt stavade ord som finns i läslistorna framskrider eleven till en allt mer automatiserad ordavkodning.

För elever med specifika läs- och skrivsvårigheter visar resultatet av interventionsstudien på att Rydaholmsmetoden är ett bra diagnosverktyg där det väl framkommer hur arbetet för den enskilde eleven bör fortsätta. Pedagogen kan enkelt se i vilka situationer eleven klarar respektive inte klarar att koncentrera sig och vara fokuserad på uppgiften. Det innebär att det är bra om träningspassen ligger vid olika tidpunkt på dagen. Frågor som, behöver eleven förberedelse för att kunna koncentrera sig optimalt eller kan träningen börja direkt liksom hur lätt distraherad är eleven av övrigt material i rummet är lätta att få svar på. Hur väl eleven känner igen alla bokstäver och kan koppla ihop bokstav och ljud eller om det är vissa ljud som är problematiska får också ett svar. Eleven har ingen chans att maskera sitt kunnande eftersom den inte kan utnyttja kontexten i det som ska läsas eller några bilder. En av respondenterna påpekade också det positiva med detta. Eftersom pedagogen ska få eleven att prestera på maximal nivå är det möjligt att få en bild av elevens arbetskapacitet.

6.3 Kritiska punkter i arbetet med Rydaholmsmetoden

Carl-Eric Pettersson menar att det är viktigt att eleven lämnar träningstillfället med en känsla med att ha lyckats. Det är viktigt att eleven känner att den kan och att den lyckas (Myrberg, 2007, Jenner, 2004) Resultatet i delstudie två visar att en del elever tyckte att det var svårare att läsa två-bokstavslistan som enligt metodens arbetsgång kommer näst sist. De hade betydligt enklare för att läsa trebokstavsord. Hur detta kommer sig vet vi inte. Man skulle kunna tänka sig att listan med två-bokstavsord är

nonsensord, medan trebokstavslistan inte är det. Eller kan det vara så att det är svårare att läsa kortare ord, eftersom de flesta ord är längre än två bokstäver i det svenska språket? Vi kan däremot dra slutsatsen att det för dessa elever borde vara bättre att förändra slutet av lästillfället genom att ersätta tvåbokstavslistan med en lista av trebokstavsord, så att eleven kan känna att de har lyckats bra efter varje arbetspass. Ingen av respondenterna i delstudie ett uttryckte att det här var något de hade upptäckt.

Enligt ”The Simple View of Reading” (Hoover & Gough, 1990) är läsning en produkt av ordavkodning och språkförståelse. Elbro (2004) menar att det är viktigt att pedagogen har kunskaper om lässvårigheter. En av respondenterna varnar för risken med att tro att Rydaholmsmetoden tränar även läsförståelsen. Det gäller att läraren som arbetar med Rydaholmsmetoden är medveten om att denna metod enbart utvecklar ordavkodningen. Även om läsförståelsen gynnas av en god ordavkodning, tränar inte Rydaholmsmetoden läsförståelsen specifikt. Interventionen visade att det är nödvändigt att eleven kan koppla de flesta bokstäverna till rätt ljud och ljudandets princip för att träningen ska bli meningsfull. Det var ingen av respondenterna i intervjuerna som nämnde detta.

Vad gäller elevens upplevelse av att vara exkluderad eller inkluderad är en kritisk punkt i metoden. I sitt arbete har pedagogen en grannliga uppgift att se till så att den enskilde eleven får tider som passar utifrån det ordinarie schemat. En följd av detta blir att de schematekniska begränsningarna gör att det finns en gräns för hur många elever en pedagog kan arbeta med samtidigt.

6.3.1 Relationen och motivationens betydelse

Grundaren till metoden, Carl-Erik Pettersson menar att relationen mellan elev och pedagog är det som bär hela metoden. Enligt Jenner (2004) är en god relation mellan elev och pedagog avgörande i undervisningen. Delstudierna visar att arbetet med Rydaholmsmetoden inte är något undantag. Pedagogen har en viktig uppgift att i relationen kunna motivera eleven. Jenner (2004) menar att elevens inre drivkraft, den inre motivationen och ambitionsnivån påverkas av elevens framgång att nå upp till de uppsatta målen. Eftersom eleven inte får någon belöning i form av en upplevelse av innehållet i läsningen, krävs det att motivationen kommer från annat håll. Genom att peppa eleven och skapa något av en tävlingssituation kunde respondenterna få med en hel del elever. Det var dock inte alla elever som motiverades av detta. Det snabba tempot passade helt enkelt inte alla. Man försökte också motivera eleverna genom att visa på framsteg. Efter att ha gjort H4 kunde man tydligt visa för eleven hur den hade utvecklat sin ordavkodning. Till materialet hör staplar som pedagogen kan fylla i efterhand som eleven utvecklar resultaten i H4. På så vis kan eleven få en överskådlig bild över sin

utveckling. Av intervjuerna framgick att eleverna ofta märkte själv att de läste bättre. Genom att uppmuntra och berömma eleven under och vid slutet av varje tillfälle kan pedagogen förstärka känslan av framsteg. Interventionen visade att det kunde vara fördelaktigt att efter varje tillfälle samtala om elevens egna tankar kring sin läsutveckling (metakunskap).

Vi har redan i diskussionen tagit upp hur viktig elevens ”jag - kan – känsla är”. En faktor som motiverade eleverna som var i ordavkodningssvårigheter var enligt en respondent att eleven i arbetet hade en känsla av han/hon behärskade det man gjorde och att detta gjorde att man tyckte att själva ordavkodningen var rolig. En annan respondent nämnde att de elever som hade kommit lite längre i sin utveckling vad det gäller ordavkodningen kunde bli motiverade genom att bli utmanade med lite svårare ord.

Enligt Jenner (2004) är pedagogens förväntningar viktigt för elevens utveckling. Om pedagogen har stora förväntningar på eleven, blir också chansen större att elevens utveckling blir god. Tre respondenter nämner att det är viktigt att pedagogen tror på metoden. Vi menar att en stark tilltro till metoden borde leda till positiva förväntningar på elevens utveckling. En av respondenterna nämner också att man inte bör ge upp för att eleven inte utvecklades de första veckorna.

Ett förhållningssätt som innebär att arbetet är något som man gör tillsammans, är viktigt enligt resultaten. Carl-Eric Pettersson skriver i arbetsmaterialet att allt handlar om interaktionen mellan elev och pedagog. Han menar att ”Det är pedagogens koncentration och intensitet som rycker med eleven”. Det gäller alltså för läraren att vara alert vilket innebär att det finns en gräns för hur många elever en pedagog kan arbeta med varje dag. Av denna anledning kan det vara en god idé att utbilda flera pedagoger i Rydaholmsmetoden på samma skola. Då skulle också de schematekniska hindren lättare rivas. Dessutom finns det då större möjligheter för eleverna att få arbeta tillsammans med den pedagog som de känner särskilt stort förtroende för.

7. Fortsatta studier

Två av respondenterna påpekar att det finns elever som inte har så stora svårigheter i sin ordavkodning, utan ligger på gränsen till att komma upp till en enligt Rydaholmsmetoden acceptabel ordavkodning. De hävdar att dessa elever ofta gör stora framsteg i sin ordavkodning med Rydaholmsmetoden och att de sedan klarar sig bra i den ordinarie undervisningen. Detta gäller även för två av eleverna i interventionen. Det skulle vara intressant att undersöka om de även framgent kom att utveckla sin ordavkodningsförmåga positivt.

För svenska som andraspråkselever visar resultatet i delstudie två att metoden har en av sina främsta styrkor i möjligheten att träna vokalljuden så att orden låter rätt och att lära sig de olika böjningsformerna i svenska språket. Ingen av respondenterna i delstudie ett nämner att detta är något de upptäckt när de arbetat med elever med enspråkig svensk bakgrund. Framförallt när det gäller vokaler borde detta vara en förtjänst med metoden även för dessa elever. Att undersöka om så är fallet är en intressant fråga för framtida studier.

Referenslista

Björck-Åkesson, Eva & Nilholm, Claes, red.. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie: 5: 2007.

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB: Malmö.

Catts, Hugh William & Kamhi, Alan G. (2005). *Language and reading disabilities*. 2.ed. Pearson Cop: Boston. Mass.

Ehri, Linnea C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings, kapitel 8 i *The Science of Reading: A Handbook* (red. M. J. Snowling and C. Hulme), Blackwell Publishing Ltd: Oxford, UK.

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

Gustavsson, Jan (2009). *Rydaholmsmetoden En läsutvecklingsmetod för att göra det svåra enkelt*. D-uppsats vid institutionen för pedagogik och didaktik vi Göteborgs universitet.

Hallin, Maria och Klintenheim, Stina (2009). *Rydaholmsmetoden En lästräningmetod för avkodnings- och läshastighetsträning*. Examensarbete vid lärarutbildningen, högskolan I Malmö.

Hoover, Wesley A. & Gough, Philip B (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, volym 2, nr.2, s.127-160.

Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Natur och Kultur: Stockholm.

Jacobson, Christer och Hogrefe Psykologiförlaget (2001). *Läskedjor*. Psykologiförlaget: Stockholm.

Jenner, Håkan. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Forskning i fokus nr. 19. Liber: Stockholm.

Myrberg, Mats (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 2:2007.

Nilholm, Claes. (2005). *Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven?* Pedagogisk forskning i Sverige, Vol 10, No2, s124-138.

Persson, Bengt (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser: delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Diss. Göteborg: Univ.

Persson, Bengt. (2007). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber: Stockholm.

Ringström, Ann-Sofie (2010). *Läslistor som arbetsredskap vid lästräning*. Examensarbete vid institutionen för språk och litteratur, Linnéuniversitetet.

Rosenqvist, Jerry (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. Ur: Björk-Åkesson, Eva & Nilholm, Claes (red.) (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007.

Salamanca-deklarationen och Salamanca +10 (2006). Svenska Unesco-rådets skriftserie 2/2006.

Sjöberg, Gunnar (2006). *Om det inte är dyskalkyli – vad är det då? En multimetodstudie av eleven i matematikproblem ur ett longitudinellt perspektiv*. Doktorsavhandling i pedagogiskt arbete Nr 7. Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap: Umeå universitet.

Stanovich, Keith E (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. Ur *Reading Research Quarterly*. Volym 21, nr.4.

Svensson, Henrik och Winner, Anna (2010). *En studie av Rydaholmsmetoden som intervention på gymnasiet – utfall och pedagogiska konsekvenser*. Examensarbete speciallärareprogrammet, lärarutbildningen vid Malmö högskola.

Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*. Nordstedts Akademiska Förlag: Stockholm.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

www.rydaholmsmetoden.se hämtad 2011-02-03

Bilaga

Intervjuguide

Vilken pedagogisk utbildning har du?

Hur länge har du arbetat inom skolan?

Vad har du haft för befattning under den tiden?

När fick du utbildning i rydaholmsmetoden?

Hur länge har du arbetat med rydaholmsmetoden?

Hur många elever har du uppskattningsvis haft totalt som du har jobbat på detta sätt med?

Hur många elever arbetar du just nu med med rydaholmsmetoden?

Är de alla i ordavkodningssvårigheter?

Hur avgör ni vilka elever som ska arbeta med rydaholmsmetoden?

Upplever du att elever som är i ordavkodningssvårigheter förbättrar sin ordavkodning med hjälp av rydaholmsmetoden?

Finns det några avgörande faktorer som spelar in när man arbetar med denna metod, som du tror kan avgöra om eller hur mycket eleven förbättrar ordavkodningen?

Tror du att relationen mellan pedagog och elev spelar någon roll för resultatet? På vilket sätt?

Vilka förtjänster/fördelar ser du med rydaholmsmetoden?

Vilka svårigheter/fallgropar ser du med rydaholmsmetoden?

Har du kunnat identifierat en viss kategori av elever som du har kunnat se att metoden fungerar sämre för?

Har du kunnat identifierat en viss kategori av elever som du har kunnat se att metoden fungerar mycket bra för?

Hur har du upplevt att elevernas motivation inför arbetspassen är?

Har du någon gång haft anledning att misstänka att eleverna känner sig obekväma med att gå

ifrån sin klass för att arbeta enskilt med denna arbetsuppgift?

Tror du att dessa elevers motivation inför denna arbetsuppgift påverkas av detta?

Vet du något om dessa elevers utveckling vad gäller ordavkodning har förbättrats med denna metod trots detta?

Har det hänt att du har valt att inte inleda eller fortsätta ett arbete med rydaholmsmetoden för att någon elev inte vill?

Har du valt att inte inleda eller att avbryta arbetet med rydaholmsmodellen med någon elev av några andra anledningar. Vilka i så fall?

Arbetsmetoden innebär för eleven intensiv läsning för eleven. Under hur lång tid uppskattar du att denna läsning tar vid arbetspassen?

Ryдахolmsmodellen innebär stor ansträngning under ca 10 min. för eleven. Har du upplevt detta som ett hinder för eleverna?

Hur stor betydelse anser du att pedagogen har när man arbetar med rydaholmsmetoden? På vilket sätt i så fall?

Hur har du tidigare jobbat med elever i ordavkodningssvårigheter?

Hur bedömer du att rydaholmsmetoden fungerar och ger för resultat, jämfört med hur du tidigare arbetade med ordavkodningen?

Vad är din allmänna uppfattning och erfarenhet om rydaholmsmetoden?