Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö

Självständigt arbete inom Speciallärarprogrammet, specialisering språk-, skriv- och läsutveckling

I huvudet på en lärare

Från avkodningstest till pedagogiska reflektioner

Författare: Fanny Brunskog & Anna Lindberg
Handledare: Corrado Matta
Examinator: Jenny Westerlund
Lärosäte: Linnéuniversitetet
Termin: HT 2025
Ämne: Självständigt arbete
Nivå: Avancerad
Kurskod: 4PP32E

Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö

Författare

Anna Lindberg

Fanny Brunskog

Titel

I huvudet på en lärare – Från avkodningstest till pedagogiska reflektioner

Inside a Teacher's Mind – From decoding assessments to pedagogical reflections

Förord

Arbetet har genomförts i samarbete mellan oss båda författare. Arbetets alla skriftliga delar har bearbetats gemensamt. En av författarna har agerat samtalsledare under samtliga fyra intervjuer och transkriberat det inspelade materialet. Insamling av testresultat och sammanställning av diagram utfördes av den andra författaren.

Arbetet har präglats av en ömsesidig dialog där vi gemensamt tagit ansvar för helheten. Båda författarna har bidragit lika mycket till arbetets utformning och genomförande.

Abstrakt

Bakgrunden till studien är den så kallade läskrisen i Sverige där glappet mellan hög- och lågpresterande elever har ökat. Med läskrisen som bakgrund valde vi att titta på effekter och lärares resonemang kring en läsinlärningsmetod. Syftet med studien är att undersöka läsinlärning i en autentisk miljö och i sin helhet, vilket innefattar både effekten av elevers ordavkodning och lärares resonemang samt tolkning av dessa. Studien innefattar en blandad metod i två delar som benämns del A och del B. Del A behandlar elevers testresultat inom avkodning vid tre testtillfällen: före, efter och sedan ytterligare fem veckor efter en intensivläsningsperiod. Denna del analyseras utifrån modellen The Simple View of Reading. Del B innefattar två lärares röster där de i halvstrukturerade intervjuer resonerar kring elevers testresultat under och efter en intensivläsningsperiod. Denna del analyseras utifrån ett relationellt och kategoriskt perspektiv samt modellen The Simple View of Reading. Tre testtillfällen genomfördes och resultaten från avkodningstesterna visar att de flesta elever ökar i antal lästa ord per minut. Samtidigt framgår det i del B via intervjuerna att lärarna ser mindre tydliga förbättringar i läsflyt, medan motivation och läslust blir påtagliga effekter. Genom att studera listläsning som en läsinlärningsmetod kan studien bidra till mer kunskap om vilka eventuella effekter i avkodning hos eleverna som framkommer och att lärare ute i verksamheten förstår syftet med metoden. Utifrån

lärarnas resonemang är det relationella perspektivet mer framträdande. Lärarna reflekterar bland annat över miljö, nivåanpassning och samarbetet med andra professioner. Det framkommer ur ett kategoriskt perspektiv att lärarna uppfattar elevers avkodningskunskaper mer som ett resultat där fokus riktas mot siffror snarare än hur och varför eleverna läser som de gör.

Nyckelord

Ordavkodning, intensivläsning, intensivläsningsperiod, intervention, läsflyt, läslistor.

Innehållsförteckning

1 Inledning ... 1

2 Syfte och frågeställning ... 2
2.1 Frågeställningar ... 2

3 Bakgrund ... 2
3.1 Avkodning ... 2
3.2 Intensivläsning med Wendicks läslistor ... 3

4 Tidigare forskning ... 4
4.1 Läsinterventioner ... 4
4.2 Lärares upplevelser ... 5

5 Teoretiska utgångspunkter ... 6
5.1 The Simple View of Reading ... 6
5.2 Relationellt och kategoriskt perspektiv ... 7

6 Metod ... 8
6.1 Del A ... 8
6.1.1 Metodval ... 8
6.1.2 Urval ... 9
6.1.3 Datainsamling och bearbetning ... 9
6.1.4 Genomförande ... 10
6.2 Del B ... 10
6.2.1 Metodval ... 10
6.2.2 Urval ... 11
6.2.3 Datainsamling och bearbetning ... 11
6.2.4 Genomförande ... 11
6.3 Relationen mellan del A och del B ... 11
6.4 Validitet och reliabilitet ... 12
6.5 Etiska överväganden ... 12

7 Resultatanalys ... 14
7.1 Del A: Testresultat och analys av avkodningstester ... 14
7.1.1 Sammanfattning av resultatanalys ... 17
7.2 Del B: Resultat och analys av lärarintervjuer ... 17
7.2.1 Lärarintervju 1.1 Lärare A ... 17
7.2.2 Lärarintervju 1.2 Lärare B ... 19
7.2.3 Lärarintervju 2.1 Lärare A ... 20
7.2.4 Lärarintervju 2.2 Lärare B ... 22

8 Diskussion ... 23
8.1.1 Effekter efter en intensivläsningsperiod ... 23
8.1.2 Lärares tolkningar av elevernas effekter ... 24
8.1.3 Samlad bild av läsinlärning ... 27
8.2 Metoddiskussion ... 28

9 Slutsatser och specialpedagogiska implikationer ... 29

10 Vidare forskning ... 31

Bilagor

Bilaga 1 Spridningsdiagram (visas under intervju 1 med lärare A och B)

Bilaga 2 Spridningsdiagram (visas under intervju 2 med lärare A och B)

Bilaga 3 Samtyckesblankett

Bilaga 4 Avkodningstest

Bilaga 5 Deltagandeblankett

Bilaga 6 Intervjuguide

1 Inledning

I skrivande stund befinner sig Sverige i en så kallad läskris, där elever visar svaga resultat i läsning. I en internationell studie som undersöker läsförmåga och attityder till läsning hos elever i årskurs 4 (PIRLS) uppvisar elever i Sverige och i de flesta andra deltagande länder en försämrad läsförståelse (Skolverket, 2021). I Sverige har de högpresterande eleverna behållit samma nivå från 2016, men de lågpresterande eleverna har försämrat sina resultat. Detta har lett till ett större kunskapsglapp mellan hög- och lågpresterande elever (Skolverket, 2021). Mannerheim (2024) menar att läskrisen är allvarlig och att elevernas bristfälliga läsning bidrar till låg måluppfyllelse för eleverna. Vidare belyser Tronbacke (2011) att läsning påverkar elevers möjligheter i skolan samt vidare utbildning och delaktighet i det fortsatta livet. Brister i läsförståelse innebär allvarliga problem för individen men också för vår demokrati eftersom läsning möjliggör för människor att ta del av olika typer av samhällsinformation. Det är inte enbart ett skolproblem utan också ett samhällsproblem (Tronbacke, 2011).

Skolverket (2024) skriver att intensivläsning ger goda resultat för elevers avkodning och läsflyt. Intensivläsning är ett arbetssätt som innefattar avkodningsträning. Enligt Skolverket (2024) ger intensivläsning positiva effekter för läsning, vilket i sin tur ökar elevers läskunskaper och måluppfyllelse. Enligt vår erfarenhet arbetar lärare med att automatisera avkodning genom läsning av läslistor intensivt under begränsade perioder. I Läroplanen för grundskolan 2022 är ett av kriterierna för godtagbara kunskaper i svenska i slutet av årskurs tre att eleverna ska kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt (Skolverket, 2022). Listläsning kan ofta föreslås som en åtgärd på en skola men det behövs mer kunskap om hur pass effektivt det egentligen är sett till elevernas fleråriga skolgång och läsutveckling. Forskning om intensivläsning som visar metodens effektivitet har ofta ett fokus på att mäta just effekten av elevers ordavkodning, till exempel med hjälp av standardiserade tester. Det är av stor vikt att säkerställa att metoden fungerar. Varken Skolverket eller forskningen beskriver om lärare använder resultatet och hur de resonerar kring eventuella effekter av en intensivläsningsperiod. Därför missar dessa studier en viktig dimension i hur intensivläsning konkretiseras i autentiska skolkontexter, det vill säga lärares tolkning och resonemang av insatsens utfall. Det är nödvändigt att veta om en metod fungerar, men det är också viktigt att veta hur lärare själva kan mäta och tolka utfallet av metoden. Om en metod genererar ett utfall men läraren saknar verktyg för att identifiera och resonera kring utfallet är metodens effektivitet poänglös. Därför vill vi i denna uppsats undersöka elevernas ordavkodning i en autentisk kontext och i sin helhet. Det innefattar två oskiljaktiga delar: själva intensivläsningen och lärares resonemang om läsningens utfall.

Del A i den här studien är kvantitativ och innebär en mätning av elevernas avkodningsförmåga före-, under och efter en intensivläsningsperiod. Intensivläsningsperioden tillhörande del A genomförs i elevernas autentiska miljö där arbetet med Wendicks läslistor (Wendick, 2012) ingår i klassrumsundervisningen. Men om studien enbart utgjorts av del A hade empirin bestått av elevers testresultat, men missat vad läraren tänker och gör utifrån utfallet av intensivläsningen. Därför inkluderar vår studie en ytterligare datainsamling (som vi kallar del B) som innefattar halvstrukturerade intervjuer med två lärare och representerar därför en del av en längre process där lärarna reflekterar över mer än bara siffror. Däremot, om studien endast hade bestått av Del B – genom att till exempel visa lärare fiktiva scenarion om elevers resultat från insatsen – skulle vi missa den autentiska dimensionen i att låta läraren resonera från insatsens riktiga

effekt hos autentiska elever. Därför behöver både del A och del B genomsyra studien för att kunna samspela och utgöra en integrerad process. Syftet med studien är därför att studera hela processen i en läsinlärningsintervention som innefattar elevernas effekter och lärarnas resonemang. I rollen som speciallärare skulle vårt arbete kunna bidra med handledning, planering, genomförande och analys av en intensivläsningsperiod. Vidare kan en speciallärare analysera avkodningstesterna för elevernas läsutveckling ur ett bredare och mer detaljerat perspektiv. Exempel på det kan vara om eleverna utesluter eller lägger till bokstavsljud. Vad gäller planering skulle en speciallärare kunna ta fram rätt material för varje elev och planera för vilka elever som ska genomföra intensivläsningen i helklass eller enskilt.

2 Syfte och frågeställning

Syftet är att studera en läsinlärningsintervention i en autentisk kontext och i sin helhet, vilket innefattar både elevernas effekter och lärarnas tolkning av effekten.

2.1 Frågeställningar

Studien ämnar svara på följande frågor:

- Vilken effekt har läsinterventionen på elevernas ordavkodningsförmåga?
- Hur tolkar lärarna effekterna av läsinterventionen?

3 Bakgrund

I avsnittet bakgrund presenteras skolans ansvar för att alla elever ska få en likvärdig utbildning med fokus på läsning. Vidare lyfts områden så som avkodning och listläsning.

För att alla elever ska få samma möjlighet till likvärdig utbildning behöver skolan driva ett arbete med ständig utveckling där elever oavsett kunskapsnivå fångas upp. I Skollagen (2010) står följande:

> 4§ "Utbildningen syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära." (SFS 2010:800).

Läsförmåga är en central del gällande inhämtning av kunskap och för att behålla motivation och lust till att lära. För att kunna bli en delaktig samhällsmedborgare är läsning avgörande (Skolverket, 2022). I skolan behöver därför elever få rätt förutsättningar till en god undervisning för att utveckla sitt läsflyt och läsförståelse.

3.1 Avkodning

Høien och Lundberg (2013) menar att läsning bygger på avkodnings- och förståelseprocesser. För att läsaren ska kunna känna igen, uttala och förstå innebörden i ordet är en fungerande avkodningsförmåga grundläggande. Vidare förklarar författarna att förmågan till avkodning utvecklas över tid. Carlström (2016, s.104) förklarar att avkodning innebär att grafem(bokstav) läses i rätt ordning från vänster till höger och översätts till korrekt fonem(bokstavsljud). Medvetenhet om kopplingen mellan grafem och fonem utgör en bärande del i läsprocessen. För att bli

en god läsare bör avkodningen automatiseras. Om ovanstående inte fungerar och alltför mycket energi läggs på avkodningen, kan läsarens förståelse hämmas. Enligt Gough och Tunmers (1986) modell Simple View of Reading är de båda komponenterna avkodning och språkförståelse avgörande för att läsning ska ske. Om läsaren brister i någon av komponenterna kan inte en fulländad läsning ske. Høien och Lundberg (2013) beskriver olika stadier i ordavkodningsutveckling. Det ska nämnas att varje elev inte bestämt utvecklar sin läsning efter de olika stadiernas ordning. Vissa elevers ordavkodningsutveckling kan kombineras av flera olika stadier och vissa elever kan hoppa över ett visst stadie. Pseudoläsning är det första stadiet inom läsutveckling. Detta stadie innebär att eleven kan lägga märke till skrift i form av olika logotyper som t.ex. Mc Donalds, Lego och Pepsi. Vidare benämner författarna nästa stadie som det Logografisk-visuella stadiet. Här kan en elev känna igen mönster i ord eller till exempel sitt eget namn men har ännu inte förstått kopplingen mellan fonem och grafem. Vad gäller det tredje stadiet Alfabetisk-fonologiska stadiet har eleven förstått sambandet mellan fonem och grafem. Även om eleven har förstått den alfabetiska principen kan det fortfarande vara en bit kvar tills avkodningsfärdigheten är fulländad. I detta stadie krävs en stor mängd energi till att avkoda, vilket resulterar i en belastning för arbetsminnet och kan försvåra läsförståelsen. Det sista stadiet enligt Høien och Lundberg (2013) är det ortografisk-morfemiska stadiet. I detta stadie sker avkodning snabbt och eleven känner igen ord som en helhet.

3.2 Intensivläsning med Wendicks läslistor

Wendick är ett intensivläsningsmaterial där elever läser listor intensivt och strukturerat för att utveckla sin läsförmåga. Syftet med Wendick är att automatisera avkodning men det kan också användas för att träna den fonologiska lässtrategin, språklig medvetenhet i form av ordbygge samt träning av ljudstridig stavning. Materialet utgår från strukturerade läslistor och innehåller träning av fonem, stavelser, nonsensord (påhittat ord), innehållsord (ord som har betydelse), ljudstridiga ord och dubbeltecknade ord (Wendick, 2012). Materialet kan användas som en intervention där genomförandet kan ske både enskilt och i klass. Listorna finns i olika nivåer och kan anpassas utifrån var eleven befinner sig i sin läsutveckling. En intervention med Wendick kan med fördel genomföras under fem veckor, måndag till fredag, där varje arbetspass innefattar läsning både lodrätt och vågrätt av en lista. Fälth et al. (2015) har genomfört en interventionsstudie där Wendicks läslistor ingick. Interventionen innefattade 10 minuters träning vid 20 tillfällen och föranleddes av screeningtest för att kunna anpassa listorna efter elevernas ordavkodningsförmåga. Vidare beskrivs resultat av Fälth et als. studie (2015) i avsnittet Tidigare forskning (4.1).

Skolverket (2024) skriver om intensivläsning med läslistor. Vid en jämförelse med kontroll- respektive interventionsgrupp framgick det att interventionsgruppen som hade arbetat med bland annat läslistor visade större effekter än kontrollgruppen som fått ordinarie undervisning. Utifrån artikeln kan det konstateras att intensiv lästräning med bland annat läslistor ger effekt. Det framgår inte i artikeln om effekterna kvarstår över en längre tid eller hur lärare arbetar vidare efter avslutad intensivläsningsperiod. Det är därför intressant att undersöka om eventuella effekter förblir eller avtar med tiden efter avslutad intervention. Vidare kan ytterligare en

faktor vara att undersöka vad lärare gör med testresultaten och eventuella effekter över tid.

4 Tidigare forskning

Under studiens gång har det varit problematiskt att hitta tidigare forskning och teori kring läsning och ordavkodningsutveckling och där lärare reflekterar om ämnet. Avsnittet nedan presenteras i två teman, ”läsinterventioner” och ”lärares upplevelser” med tillhörande tidigare forskning under vardera avsnitt.

4.1 Läsinterventioner

I en studie om avkodningsträning för elever i avkodningssvårigheter (Fälth et al., 2015) genomfördes en intervention med läslistor. Interventionen innefattade 20 tillfällen á tio minuters träning med läslistor. Sammantaget deltog 60 elever varav en kontrollgrupp och en interventionsgrupp från lågstadiet och en kontrollgrupp och en interventionsgrupp från högstadiet. Interventionsgruppen på lågstadiet ökade med 5.5 lästa ord jämfört med högstadiet som ökade med 3.3 lästa ord. Resultatet visade att interventionsgruppen på lågstadiet ökade i fler antal lästa ord än kontrollgruppen i samtliga tester. Resultaten med läslistor påvisar att träning har positiv effekt på yngre elevers avkodningsutveckling. Däremot visade resultaten från högstadiet inte någon större skillnad mellan interventionsgruppen och kontrollgruppen (Fälth et al., 2015). Ovannämnda studie visar att en intensivläsningsperiod med läslistor har en gynnsam effekt på lågstadieelever i avkodningssvårigheter. I vår studie resonerar lärare runt ett spridningsdiagram som visar en grupp elevers avkodningsresultat efter genomförd intensivläsningsperiod. Kim et al. (2012) skriver i en longitudinell studie om sambandet mellan läsflyt och läsförståelse där resultaten visade på det sättet att flyt i listläsning är en central del i textläsning. Även denna studie stödjer uppfattningen om att elevers läsutveckling utvecklas som mest under de tidiga åren i grundskolan.

Det har visats att träning av läshastighet med hjälp av kortare intensivläsningsperioder kan bidra till en ökad läshastighet hos elever (Wolff, 2011). Studien av Wolff (2011) innebar en intervention på 12 veckor á 40 minuter/dag där individuell lästräning mellan lärare-elev genomfördes. Förtest, eftertest och uppföljningstest ett år efter interventionen ingick också i studien (Wolff, 2011). Interventionen resulterade i en ökad effekt för elevers läshastighet, dock sågs effekten som tillfällig. Träning med läslistor visades också i viss mån behöva tränas vidare för att den uppnådda läshastighetens effekt skulle kvarstå och inte avta med tiden (Wolff, 2011).

Gällande intensiva läsinterventioner har forskare i USA implementerat och undersökt hur elevers läsförmåga utvecklas efter en nio- till elva veckors period av blandade läsövningar (Begeny & Martens, 2006). 12 elever från fyra olika klasser deltog i studien. Läsövningarna innebar upprepad läsning, körläsning av enskilda ord, lärares högläsning och läsning där eleverna fick träna på felaktigt lästa ord. Tester som mätte läsflyt, läsförståelse, fonologisk medvetenhet och allmän läsförmåga genomfördes före och efter interventionen (Begeny & Martens, 2006). Testresultat av elevernas läsflyt visade på en ökning hos samtliga 12 elever efter

läsinterventionen. Vidare visades det att eleverna ökade antalet lästa ord (både kända och okända), läste dessa korrekt *och* med flyt. Begeny och Martens (2006) menar att en intervention på gruppnivå kan bidra till ökat läsflyt och ökad läsförståelse hos elever. Interventionen kunde också genomföras med tanke på elevers olika kunskapsnivåer vilket gör att fler elever kunde utveckla sin läsförmåga. Forskarna trycker också på att interventionen innehöll flera olika typer av lästräning och inte enbart en repeterande lästräningsdel (Begeny & Martens, s.2006). Utifrån studien sett kan det konstateras att elever är hjälpta av en intervention som sträcks över en period, dock kan interventionen innehålla flera olika typer av träning.

Alowais (2021) har genomfört en studie som handlar om en implementering av nivåanpassade texter för andraspråkselever. Detta för att undersöka om nivåanpassade texter kan öka läsflytet. Interventionen pågick under åtta veckor. Bedömningar genomfördes vid tre tillfällen för att kontrollera eventuella förbättringar. I studien framgår det att samtliga elevers förmåga att känna igen ord direkt ökade från första bedömningstillfället till det tredje tillfället (Alowais, 2021). En elev hade samma resultat vid testtillfälle ett och två men de resterande eleverna visade en stadig ökning genom de sista testtillfällena. I studien testades också elevernas läsflyts-frekvens vilket visades ha förbättrats från ett genomsnitt på 74 % till 93 %. Utifrån studiens resultat kan det konstateras att en nivåanpassad läsintervention ger positiva resultat på elevers läsflyt.

4.2 Lärares upplevelser

Andersson och Löfgren (2021) har genomfört en studie som behandlar hur lärare ser på bedömning och utveckling av avkodningsförmåga. 12 lärare intervjuades varav tre intervjuer presenteras i studien. De tre lärarna som valdes till studien var alla kopplade till årskurserna F-3 och fritidshemmet. Studiens resultat visade att lärare kan behöva gå ifrån rutiner och ramverk som ses som standardiserade, detta för att kunna göra rätt anpassningar efter elevers enskilda behov. Utifrån studien sett kan det därför ses som att slentrianmässigt rutinarbete kan behöva frångås för att ge alla elever chans att utveckla sin avkodningsförmåga. Vidare berättar de tre lärarna om att läslistor anpassas efter olika typer av stavningar som eleverna har svårt för. Utifrån studiens resultat är syftet enligt lärarna att öka elevernas läsflyt (Andersson & Löfgren, 2021).

I en artikel av Deeney och Shim (2016) presenteras en enkätundersökning med syfte att förstå lärares och elevers syn på negativa effekter med användning av enminuts-mätningar av muntligt läsflyt. Mätningarna kallas i artikeln för ORF-mått och kopplas till resultat, användning, undervisning och upplevelser. I resultatet framkommer det att lärarna lyfter läsförståelse och läshastighet som två komponenter beroende av varandra. I studien angav 33% av lärarna att ORF ger information om läshastighet. Ett fåtal lärare använder ORF för att följa elevers läsutveckling, analysera läsnivåer och eventuella fel och strategier eleverna använder vid läsning. Av de deltagande lärarna ansåg 19 % att ORF inte är till någon hjälp överhuvudtaget. Den ena gruppen av lärarna använder resultaten i större utsträckning än den andra gruppen. Lärarna som använder resultaten använder de till

största del för att gruppera elever och utröna vilka elever som skulle kunna behöva specialundervisning (Deeney & Shim, 2016).

Enligt Egloff et al. (2019) har lärares syn på undervisning påverkat elevers inlärning. Syftet med studien var att undersöka eventuella effekter som kan uppstå ur lärares syn på läsutveckling och om effekterna skulle kunna kopplas ihop med elevernas förmågor. Två olika synsätt på undervisning undersöktes, dels konstruktivistiska föreställningar, dels direkt-transmissiva föreställningar (Egloff et al., 2019). Konstruktivistiska föreställningar innebär att undervisningen möjliggör ett aktivt deltagande för elever där läraren ses som handledare och eleverna är aktiva samt äger sitt eget lärande. Direkt-transmissiva föreställningar innefattar att eleverna är mottagare av kunskap som sänds ut av läraren vilket gör att undervisningen är lärarstyrd. Studiens resultat visar att lärare som tror på elevstyrda aktiviteter har en positiv påverkan på läsflyt för alla elever oavsett läsförmåga. Dessa lärares övertygelser kan också bidra till en ökad automatisering av ord. Dock visades det att lågpresterande elevers utveckling av läsförståelse inte gynnades av elevstyrda aktiviteter. Intressant är om dessa elevers läsutveckling hade kunnat gynnas av en annan typ av undervisning som innefattar enskild tid med speciallärare eller där undervisningen är mer lärarstyrd.

Lärares uppfattningar om avkodning i relation till begreppen läsflyt och läsförståelse ingår i en studie av Meisinger et al. (2010). I studien ingick 408 elever i årskurs två och 31 deltagande lärare. Eleverna genomförde en rad tester av läsflyt och läsförståelse medan lärarna svarade på enkäter om vilka deras uppfattningar var om ämnet. Elevernas testresultat jämfördes sedan med hur lärarna tolkade elevernas olika nivåer inom avkodning och läsflyt (Meisinger et al., 2010). Studiens resultat visade att lärarna underskattade sina elevers avkodning samtidigt som elevernas testresultat tydde på att ett flertal elever visade en god avkodningsförmåga. Lärares definition av begreppet ”word caller” innebär vissa oklarheter, forskares definition av begreppet är att ”word caller” betyder att elever läser flytande men utan förståelse. Andra förklaringar av begreppet kan vara att elever läser noggrant men utan flyt. Begreppet “word caller” verkar därför ha betydelse för hur elever avkodar. Däremot ser det ut som att det finns olika tolkningar av begreppet mellan forskare. Ytterligare slutsatser från studien var att en lucka mellan lärarnas förståelse kring läsfärdigheter och bedömning av elevernas läsfärdigheter framkom (Meisinger et al., 2010). Detta resultat kan ge en bild av hur lärare faktiskt ser på undervisning av avkodning och läsflyt.

5 Teoretiska utgångspunkter

Vi ska studera intensivläsning i sin helhet, vilket innefattar effekt på elevernas ordavkodning och lärarens tolkning av läsinterventionens resultat. Därför ska vi i detta avsnitt sammanfatta hur vi förstår dessa två delar av det fenomenet vi undersöker ur ett teoretiskt perspektiv.

5.1 The Simple View of Reading

Relationen mellan avkodningsutveckling och läsförmåga förklaras genom modellen Simple View of Reading. Modellen innebär att avkodning och förståelse är bärande delar för läsning och formeln är “Avkodning X Förståelse = Läsning”. Modellen

påvisar att om någon av faktorerna avkodning eller förståelse brister, påverkas läsning negativt. Eleven skulle kunna avkoda men brista i förståelse och vice versa. Modellen innebär att lässvårigheter kan bero på en bristande avkodningsförmåga, en bristande språkförståelse eller brister inom båda faktorerna. Gough och Tunmer (1986) menar att avkodning innebär att kunna läsa ord snabbt och korrekt utan kontext. Ett basalt kriterium för att bedöma avkodningsförmåga är att eleven kan uttala nonsensord korrekt. Nonsensord innebär ord som inte har någon betydelse till exempel: döf, glak och lodi. Förståelse innebär den process som sker när eleven tolkar mening och sammanhang med hjälp av lexikal information. Simple View of Reading är användbar eftersom det utifrån modellen går att utröna vad det är som brister i elevens läsning (Gough och Tunmer, 1986). Intensivläsningen visar att kopplingen mellan grafem och fonem ger effekt på ordavkodning, vilket enligt Simple View of Reading är en grundläggande del i läsförmåga. Därmed förklarar Simple View of Reading på vilket sätt intensiv lästräning och läsning är kausalt kopplade.

5.2 Relationellt och kategoriskt perspektiv

I vår studie vill vi studera hur lärare resonerar. Vi antar att det sättet läraren resonerar om resultatet av intensivläsning troligen beror på vilket perspektiv läraren har om elevernas lärande. Nedan presenterar vi två teoretiska perspektiv.

Enligt Persson (2019) finns det olika perspektivval inom en verksamhet. Det ena är det relationella och det andra är det kategoriska perspektivet. De här två perspektiven beskrivs av författaren som olika synsätt när det handlar om elevers skolsvårigheter. Det relationella perspektivet handlar om att kunna lägga fokus på förhållandet, samspelet och interaktionen runt en individ snarare än att individen själv ska bära ansvar för sina svårigheter. Fokus ligger på att förändra undervisningen och klassrumsmiljön. När det gäller det relationella perspektivet ses långsiktiga lösningar som viktigt där samtliga lärare involveras i arbetet mot utveckling (Persson, 2019). Mot ett sådant här perspektiv kan ett kategoriskt perspektiv ställas. Till skillnad från ett relationellt perspektiv fokuserar det kategoriska perspektivet på att förstå handlingar som sker utifrån hur eleven uppträder och beter sig. En individs svårigheter kan ur ett kategoriskt perspektiv komma från olika hemförhållanden, vara medfödda eller individbundna. Vidare menar författaren att det kategoriska perspektivet innebär att eleven får specialpedagogiskt stöd utifrån de svårigheter som tillskrivs eleven. Personalen som har ansvaret över den specialpedagogiska verksamheten är enligt det kategoriska perspektivet speciallärare, specialpedagog och elevvårdspersonal (Persson, 2019). Det här perspektivet genomsyrar än idag till stor del det specialpedagogiska arbetet. Ytterligare en beskrivning av det kategoriska perspektivet innefattar att lösa problem och hinder snabbt, dock utan någon vidare uppföljning eller utvärdering av de specialpedagogiska insatser som genomförs. De två perspektiven menar Persson (2019) inte behöver vara varandra uteslutande utan istället arbetas med parallellt samtidigt som målet med specialpedagogiska insatser inte alltid behöver vara att finna den bästa lösningen. Del B utgår från ett relationellt- och kategoriskt perspektiv där fokus riktas mot elevernas ordavkodningsutveckling och lärarnas reflektioner av effekter under och efter en intensivläsningsperiod. Det relationella- och det kategoriska perspektivet kommer att användas som utgångspunkt för att skapa förståelse för de beskrivningar som lärarna använder vid intervjuerna.

6 Metod

Studien handlar om intensivläsning och innefattar både dess effekt av elevers ordavkodningsförmåga och hur lärare resonerar om intensivläsningen. I studien kommer dessa två dimensioner med olika metodologier göra att metod, resultat och diskussion delas upp i två delar. Studiens del A innefattar effekter av elevers ordavkodningsförmåga och del B fokuserar på lärares resonemang om intensivläsningen.

I kommande avsnitt om metodval specificeras del A och del B var för sig. Därför kommer Del A innefatta hur elevernas testresultat tagits fram och bearbetats medan Del B i metodavsnittet presenterar metodologin för lärarnas resonemang. Vidare presenteras de båda metoderna under avsnittet metodval följt av urval, datainsamling/bearbetning och genomförande. Slutligen i metodavsnittet diskuteras studiens validitet och reliabilitet samt etiska överväganden.

Bryman (2025) skriver att en blandning av metoder gör att de dels kan uppväga de svagheter som kan uppstå i respektive metod och dels styrka de egenskaper som är starkast. Vidare menar författaren att en blandad metod gör att det området som ska undersökas får ett större djup. Från start övervägdes det att göra en interventionsstudie men istället togs beslutet att använda en blandad metod för att göra så lite påverkan som möjligt av elevernas testsituation. Studien blir en praktiknära studie då vi utgår från en undervisningsrutin som redan är implementerad på skolan.

Skolan som ingått i vår studie har som rutin att varje termin genomföra en intensivläsningsperiod i samtliga klasser. Datainsamlingen som utfördes i undersökningen är ett avkodningstest, vilket är ett material som mäter elevernas avkodningshastighet gällande läsning av korrekt antal ord under en minut (Legilexi Stiftelse, 2017). Klasslärarna i årskurs 3 genomförde avkodningstestet enskilt med varje elev och undertecknade analyserade och tolkade testresultaten i spridningsdiagram (se bilaga 1 och 2). Dessa tester gjordes vid tre olika tidpunkter med ett förtest, eftertest och uppföljningstest längre fram. Det första testet genomfördes före intensivläsningsperiodens start, det andra efter genomförd intensivläsningsperiod och det tredje genomfördes sedan ytterligare fem veckor efter intensivläsningsperioden. I angränsning till de två efter-testerna genomfördes också intervjuer med två lärare. Lärarna var mentorer till de två klasser som valdes ut att delta i studien. Efter avslutad datainsamling transkriberades det inspelade intervjumaterialet. När datainsamling av resultaten från avkodningstesterna var slutförda sammanställdes dessa i stapeldiagram. Medelvärden och standardavvikelse räknades ut för varje testtillfälle och sammanställdes i en tabell.

6.1 Del A

6.1.1 Metodval

Som tidigare nämnts avstod vi från att genomföra en interventionsstudie, då vårt mål var att studera en redan befintlig rutin på skolan som utförs av klasslärarna. Studiens första del innebar mätning av elevernas testresultat inom avkodning. Den här kvantitativa delen valdes ut för att kunna analysera elevers progression inom avkodning. Vidare utgjorde denna del också en grund för de kommande intervjuerna eftersom lärarna fick resonera kring underlaget från testresultaten. De två första avkodningstesterna som genomfördes av klasslärarna ingick i skolans rutin. Valet av

testledare var medvetet för att testsituationen skulle bli så naturlig som möjligt och för att testledaren skulle vara känd för eleverna. Det tredje testet genomfördes också av klasslärarna och applicerades för att kunna se eventuella effekter efter en intensivläsningperiod.

6.1.2 Urval

När det kommer till del A användes ett sannolikhetsurval där elevers testresultat slumpmässigt valts ut. De två klasserna från årskurs tre var från start utvalda att vara med i studien med samtycke från vårdnadshavare. Det fanns 20 elever i varje klass som arbetade med Wendick under perioden. Antalet samtyckesblanketter (40st) samlades in, där 30 av 40 blanketter slumpades och blev de deltagande eleverna i studien (se bilaga 3). Testresultaten från första, andra och tredje testtillfället användes. Från varje klass slumpades 15 elevers testresultat vilket gör att även ett stratifierat slumpmässigt urval har använts. Ett stratifierat slumpmässigt urval är en metod där populationen delas in i grupper för att därefter delas in i ett slumpmässigt urval (Bryman, 2025). Det gjordes för att resultatet skulle bli så tillförlitligt som möjligt. För att inte riskera att en viss typ av elever valdes ut, slumpades därför blanketterna med elevernas deltagande ut. Båda grupperna om 15 elever fick samma typ av ordavkodningsträning och testades med samma material. De två klasserna var inte slumpmässigt utvalda, däremot var eleverna i varje klass slumpmässigt valda.

6.1.3 Datainsamling och bearbetning

Den huvudsakliga variabeln vi mätte var ordavkodning. Ordavkodningen operationaliserades med antal ord/minut. Det är en numerisk varibel på intervallnivå som varierar för årskurs 3 mellan 0-144 ord/minut. De ordavkodningstester som användes av lärarna var från Legilexi (Legilexi Stiftelse, 2017) och bestod av innehållsord. Det ordavkodningstest som använts i vår studie kommer från stiftelsen Legilexi. Legilexi beskrivs som ett verktyg som kartlägger elevers läsfärdigheter och går att genomföra både digitalt och för hand med papper och penna (Legilexi stiftelse, 2017). Interventionen utgick från Wendicks läslistor med både innehållsord och nonsensord och pågick under fem veckor. För att få ett underlag till både del A och B genomförde undertecknade en analys av avkodningstesterna. Varje elevs resultat, det vill säga hur många ord som lästes under en minut räknades samman och jämfördes med Legilexis målnivå som är 80 ord/minut. Legilexis avkodningstest innefattar en sida med innehållsord. Eventuella läsfel som görs räknas bort från det sammantagna antalet lästa ord/minut. Ordavkodningstestets första tillfälle genomfördes före intensivläsningsperioden, andra tillfället genomfördes efter intensivläsningsperioden och det tredje tillfället gjordes ytterligare en gång efter fem veckor. Testresultaten analyserades efter varje tillfälle och sammanställdes sedan till tre spridningsdiagram för att tydliggöra resultaten som lärarna sedan fick resonera kring. Spridningsdiagrammen är i kommande resultat omarbetade till stapeldiagram. Detta resulterade i ett stapeldiagram/mätning och visade elevernas enskilda resultat. Medelvärde, standardavvikelse och antal individer räknades samman i Google kalkylark och sammanställdes i en tabell för att vi sedan skulle kunna analysera skillnader mellan tillfällena. Detta visade elevernas ordavkodningsutveckling på gruppnivå från första till tredje testtillfället. Utifrån tabellerna och stapeldiagrammen kunde vi sedan utläsa hur utveckling av effekter skett på individ- och gruppnivå. Vidare analys skedde genom att det räknades ut hur många elever som hade höjt sina resultat och hur många elever vars testresultat låg

över eller under godtagbar nivå vid varje tillfälle. Det här visade på elevernas individuella utveckling per testtillfälle vilket gjorde att vi kunde analysera effekten av elevernas ordavkodning under läsinterventionen. Tillsammans genererar dessa analyser ett svar på första forskningsfrågan, då resultatet visar vilken förändring som skett till följd av lästräningen.

6.1.4 Genomförande

En kontakt togs med berörd skola och de utvalda klasslärarna med syfte om att få tillgång till elevernas testresultat. Del A startade med att samtyckesblanketter skickades ut till vårdnadshavarna i de två tilltänkta klasserna. Del A innebar genomförande och analys av avkodningstest. Denna del bestod av att samla in data från elevers testresultat. Testet pågår under en minut där syftet är att kartlägga det antal ord som eleverna hinner läsa. Detta genomförs individuellt (lärare-elev) där eleven läser orden högt och läraren kan följa med och markera eventuella läsfel för hand eller via dator. Legilexis ordavkodningstest som används i den här studien benämns som avkodningstest. Vidare beskrivs gränsvärdena i Legilexis avkodningstest komma från ett normerat (en elevs resultat i förhållande till en genomsnittlig grupp) avkodningstest kallat H4. Det beskrivs att målvärdena från H4 använts och applicerats i Legilexis tester, dock något nedjusterat (Legilexi Stiftelse, 2017). Gränsen för godtagbar nivå i slutet av årskurs 3 är 80 lästa ord. Efter första avkodningstestet genomförde lärarna interventionen med Wendicks läslistor som varade under sex veckor. Interventionen innefattade 30 lektionstillfällen där eleverna läste listorna i par. Varje elev läste listan under fyra minuter varav två minuter lodrätt och två minuter vågrätt. Det här genomfördes i båda klasserna i årskurs 3. Efter interventionen genomförde lärarna ett likadant avkodningstest som vid det första testtillfället. Därefter arbetade de båda klasserna med ordinarie undervisning i fem veckor. Slutligen genomfördes det sista avkodningstestet som även det såg likadant ut som de första och andra testet. Klasslärarna delade sedan resultaten med undertecknade för vidare analys.

Nedan visas studiens genomförande i korrekt ordningsföljd.

Testtillfälle 1 → Intensivläsningsperiod → Testtillfälle 2 → Intervju 1 (Lärare A) Intervju 1 (Lärare B) → Ordinarie undervisning i sex veckor →Testtillfälle 3 → Intervju 2 (Lärare A) Intervju 2 (Lärare B)

6.2 Del B

6.2.1 Metodval

Del B innefattade fyra lärarintervjuer med två lärare där reflektioner från lärarna följdes i processen under och efter en intensivläsningperiod. Denna del valdes för att inte enbart få ett resultat i siffror utan också för att kunna analysera hur lärare tänker djupare kring intensivläsning. De två lärarna intervjuades var för sig första gången den 23 maj för att sedan intervjuas igen den 16 juni. Det gjordes för att fånga lärarnas reflektioner efter avslutad intervention och sedan ytterligare efter en period utan intervention. Detta för att kunna följa och jämföra lärarnas resonemang om hur de ser på testresultaten. Vidare var syftet med lärarintervjuerna att visa spridningsdiagrammen och låta dem tolka fritt kring vad de såg. Lärarna fick också reflektera kring syfte och vidare arbete efter en intensivläsningsperiod för att se vad fokus lades på, om det till exempel enbart var testresultaten eller andra faktorer.

6.2.2 Urval

Bryman (2025) menar att ett bekvämlighetsurval kan användas när urvalet finns tillgängligt och är för värdefullt för att gå miste om. Den aktuella skolan, lärarna och de två klasserna valdes på grund av kännedom om dess rutiner med intensivläsningsperioder. Lärarna som fanns tillgängliga för urvalet var klasslärare till de två utvalda klasserna. Det urval som tillhör del B benämns som ett bekvämlighetsurval.

6.2.3 Datainsamling och bearbetning

En kontakt togs med berörd skola och utvalda klasslärare med syfte om att få tillgång till deras deltagande. Vidare utarbetades en intervjuguide med frågor (se bilaga 5) efter studiens frågeställningar och syfte för att kunna samla in så relevant data som möjligt. Med relevant data menas svaren från de frågor som ansågs svara upp till studiens syfte och frågeställningen: Hur tolkar lärarna effekterna av interventionen?

Därefter genomfördes två intervjuer vid ett första tillfälle, följt av ytterligare två intervjuer vid ett andra tillfälle. De fyra intervjuerna spelades in, sparades och transkriberades. Efter transkribering sammanfördes datan och frågorna ur intervjuguiden. Den data från intervjuerna som sedan valdes ut baserades på hur lärarna svarade kring de frågor som ställdes. I studiens resultat redovisades datan från intervjuerna via fyra avsnitt, två av dem med innehåll från intervjuerna med Lärare A och två av dem med innehåll från intervjuerna med Lärare B. Resultatet analyserades genom att koppla lärarnas svar till ett antal huvudfrågor som genererade mest data sett till syfte och frågeställningar. Huvudfrågorna som användes hör till punkt 2, ”syfte” och punkt 3, ”angående resultat” i intervjuguiden, till andra intervjun användes samtliga frågor (se bilaga 5).

6.2.4 Genomförande

I starten av studien skickades deltagandeblanketter ut till de två klasslärarna som skulle intervjuas (se bilaga 6). De fyra intervjuerna genomfördes av en av den här studiens författare. Intervjuerna skedde på den valda skolan i ett avskilt rum. Ljudupptagning spelades in via en av skolans iPads. Varje intervju gjordes med en lärare i taget där frågor ställdes med hjälp av en utarbetad intervjuguide. I intervjuerna fick lärarna ta del av samma spridningsdiagram och resonera om testresultaten under och efter en intensivläsningsperiod.

Nedan visas studiens genomförande i korrekt ordningsföljd.

Testtillfälle 1 → Intensivläsningsperiod → Testtillfälle 2 → Intervju 1 (Lärare A & B) → Ordinarie undervisning i sex veckor →Testtillfälle 3 → Intervju 2 (Lärare A & B)

6.3 Relationen mellan del A och del B

Enligt Bryman (1997, s.164) används en kombinerad metod för att fylla ut vissa kunskapsglapp. Studiens kvantitativa del, resultaten från testtillfällena, utgör ett underlag för om och hur lärarna resonerar under och efter en intensivläsningsperiod. Likaså har halvstrukturerade intervjuer genomförts som står för den kvalitativa

delen i studien. Genom att utföra en praktiknära studie med två delar blir möjligheten större till att fylla de kunskapsglapp som råder inom detta område. Bryman (2025) vidhåller att forskning som använder flera metoder är värdefull eftersom begränsningarna i en enskild metod kan uppvägas av styrkorna i en annan. Att använda sig av flermetodsforskning kan därför ge ett bredare resultat och en djupare insikt i det studerade fenomenet.

Del A och del B utgör båda lika viktiga delar i studien. De två delarnas resultat står dels parallellt mot varandra men samspelar också för att styrka studiens slutliga resultat. Den första delen i processen innefattade elevernas testresultat från tre testtillfällen där effekter mättes. Den andra delen i processen utgjordes av att lärarna fick se och tolka elevernas testresultat och resonera kring intensivläsningsperioden.

6.4 Validitet och reliabilitet

För att kunna analysera klasslärarnas resonemang om testresultaten och dess effekter före, under och efter en intensivläsningsperiod användes data från avkodningstesterna. För att ett test ska uppnå en god validitet behöver testet enligt Jacobsson (u.å) mäta det som testet avser att mäta. I denna studie används det normerade H4-materialet som är till grund för ordavkodningstesterna i Legilexi. Legilexi stiftelse (2017) skriver att validiteten är hög eftersom testerna är identiska.

Vad gäller testernas reliabilitet är också den hög då det är samma tillvägagångssätt för alla elever och testresultaten kan analyseras genom samma skalor. Jacobsson (u.å) menar att ett tests reliabilitet beror på om dess resultat är reproducerbart och att resultatet vid upprepade mätningar blir så lika som möjligt. De 30 elever vars testresultat användes i studien slumpades. Ordavkodningstesten i studien ser likadana ut vid varje tillfälle vilket gör att testets utformning inte ändras utan består. Den genererade tiden för de tre testerna är densamma under studiens gång, en minut per test.

De deltagande lärarna som blev intervjuade var sedan tidigare kända för en av författarna. Vidare bestämdes att den av författarna som inte hade någon koppling till de två deltagande lärarna genomförde intervjuerna, för att få ett så objektivt resultat som möjligt. Skolan som lärarna arbetar på har intensivträning med ordlistor som rutin och arbetar med metoden vid ett flertal tillfällen varje läsår. Varje testtillfälle genomfördes i enskilt rum där eleven läste ur Legilexis ordavkodningstest med innehållsord högt för klassläraren. Interventionen pågick sedan i sex veckor där elever i par läste läslistor för varandra samtidigt som klasslärarna fanns med i klassrummet. Vidare genomfördes intervjuerna där det användes en strukturerad intervjuguide med förvalda frågor. Intervjuerna utfördes av den ena författaren till studien som inte har den aktuella skolan som arbetsplats. Detta ökar intervjuernas validitet eftersom en okänd person som intervjuare skulle kunna ses påverka klasslärarnas svar i mindre utsträckning än en för lärarna känd person.

6.5 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2024) har tagit fram grundprinciper för god forskningssed. De här grundprinciperna har använts i utarbetandet av vår studie. Det här görs för att skydda deltagarna i studien och för att säkerställa att författarna av studien agerar på

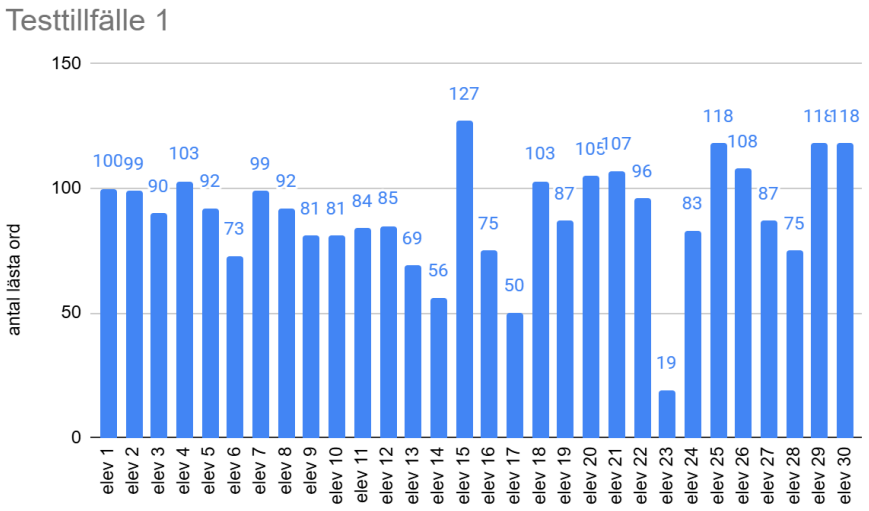
ett etiskt och respektfullt sätt. Det åligger författarna att alla berörda deltagare av studien får relevant information om vilka etiska regler som gäller, till exempel att deltagandet är frivilligt och att samtycket när som helst kan dras tillbaka. I denna studie fick deltagarna som intervjuades skriva på en samtyckesblankett där det framgick information om syftet med intervjuerna. Likaså tillfrågades deltagarna muntligt om samtycke till att spela in intervjuerna. Förväntningar på deltagarna hade tydliggjorts och vilket ansvar som följde med rollen och de uppgifter som de medverkande hade åtagit sig. En samtyckesblankett delades ut till elevernas vårdnadshavare där det framgick hur deras deltagande presenterades i studien. Vetenskapsrådet (2024) skriver om konfidentialitet där forskaren ansvarar över deltagarnas skyddsintresse och vilken data som presenteras och publiceras. Det insamlade materialet från ordavkodningstesterna och intervjuerna förvarades inlåst så att enbart författarna av studien kunde komma åt det.

7 Resultat och analys

I kommande avsnitt redovisas och analyseras elevernas avkodningstest samt lärarnas reflektioner kring resultaten. Resultatanalysen omfattar både kvantitativ data från testerna som klasslärarna har genomfört och kvalitativa reflektioner från intervjuer med klasslärarna.

7.1 Del A: Testresultat och analys av avkodningstester

Samtliga tre tester ser likadana ut och mäter hur många korrekt antal ord som eleverna avkodar under en minut.



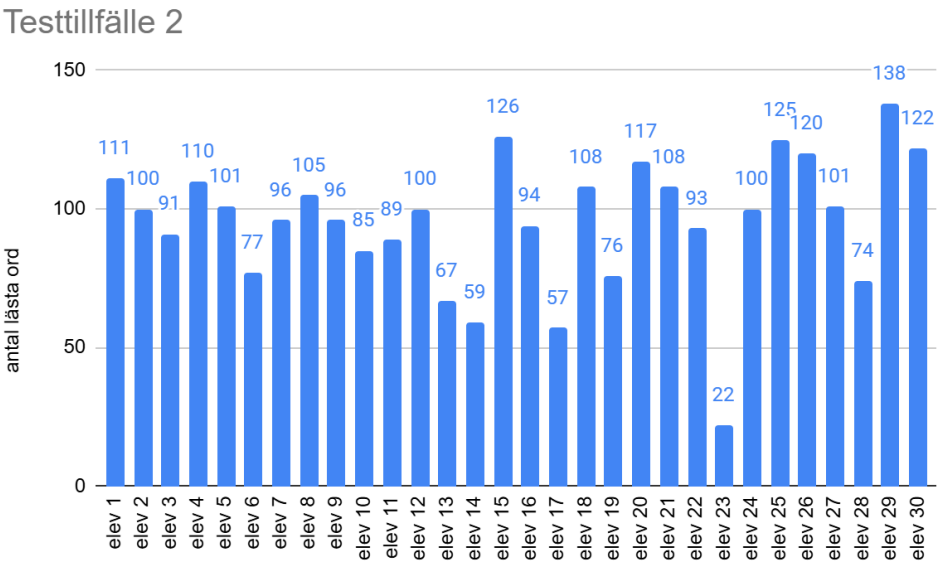
Figur 1 - *Diagram över testtillfälle 1.*

	testtillfälle 1	testtillfälle 2	testtillfälle 3
medelvärde	89,3	95,6	95,6
standardavvikelse	22,3	24,0	23,3
antal elever	30	30	30

Tabell 1 – *Tabell över samtliga testtillfällen.*

Testtillfälle 1 genomfördes av klasslärarna före intensivläsningsperiodens start. Testet gjordes den 10 mars. Godtagbar nivå för antal lästa ord under vårterminen i årskurs tre är enligt Legilexi (Legilexi Stiftelse, 2017) 80 ord. Nedan visas det resultat som framkom under första testtillfället. 23 elever läste över den godtagbara nivån. Sju elever läste under godtagbar nivå. Medelvärdet för samtliga elevers testresultat under första tillfället är 89,3 och standardavvikelse 22,3. Det skulle

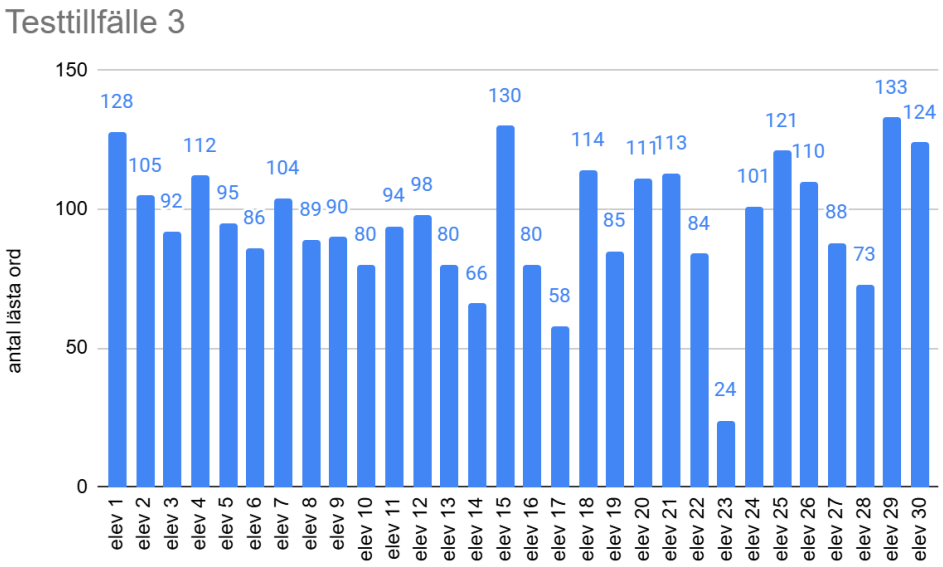
kunna konstateras att de sju elever vars testresultat hamnar under godtagbar nivå har svårigheter inom avkodning. Enligt Gough och Tunmer (1986) kan läsning påverkas negativt om någon av faktorerna avkodning eller förståelse brister. Detta kan likställas med det resultat som de sju eleverna uppvisar, att det är faktorn avkodning som resulterar i svårigheter i deras läsning. De 23 elever som läste över godtagbar nivå kan tänkas ha kommit längre i sin läsutveckling eftersom de avkodar fler ord under samma tid. Gough och Tunmer (1986) menar att en god avkodning innebär att läsa ord snabbt och korrekt, utan hjälp av kontext. Medelvärdet för testtillfälle 1 visar att flertalet elever läste över godtagbar nivå (80 ord) samtidigt som standardavvikelsen resulterade i 22,3 ord. Om enbart medelvärdet tolkas kan det se ut som att avkodningsförmågan i klasserna är god eftersom många elever ligger långt över godtagbar nivå. Däremot ser spridningen mellan eleverna ut att vara hög där en elev läser 19 ord medan en annan elev läser 127 ord.



Figur 2 - *Diagram över testtillfälle 2.*

Testtillfälle 2 genomfördes av klasslärarna den 28 april. Testet genomfördes efter den sex veckor långa intensivläsningsperioden. Nedan visas det resultat som framkom under andra testtillfället. 23 elever klarar gränsen på 80 ord. Sju elevers testresultat hamnar under kravgränsen för vad som räknas som en godtagbar avkodningsförmåga. Av de sju elever som låg under godtagbar nivå inför testtillfälle 2, befinner sig fortfarande sex av dessa elever under kravnivån. En ny elev har sänkt sina resultat från godtagbar nivå till icke godtagbar nivå. En annan elev har höjt sitt resultat och befinner sig nu över gränsen för godtagbar nivå. Medelvärdet för testtillfälle 2 resulterade i 95,6 och standardavvikelse 24,0. Konstateras kan att alla utom en elev har höjt sina resultat till testtillfälle 2, medan den elev som har sänkt sitt resultat inte verkar ha gynnats av interventionen sett till endast siffror. Gough och Tunmer (1986) skriver att läsning inte kan fungera utan faktorn avkodning. I vår studie kan det tolkas som att faktorn avkodning har gynnats hos majoriteten av eleverna efter interventionen. Vad gäller medelvärdet i testtillfälle 2 visar det på en ökning från 89,3 (testtillfälle 1) till 95,6 (testtillfälle 2). Utifrån dessa siffror visar medelvärdet att antalet lästa ord har påverkats efter interventionen.

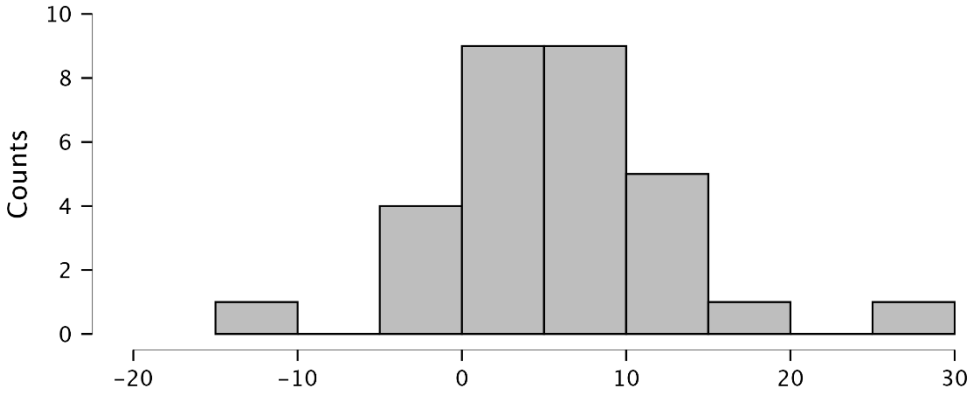
Standardavvikelsen har höjts från 22,3 till 24,0 vilket tyder på att resultatet har en större spridning från första till andra testtillfället.



Figur 3 - *Diagram över testtillfälle 3.*

Testtillfälle 3 genomfördes av klasslärarna den 10 juni. Testet genomfördes sex veckor efter testtillfälle 2. Perioden mellan testtillfälle 2 och 3 har eleverna haft ordinarie undervisning och inte fått träning med hjälp av läslistor. Nedan visas det resultat som framkom under tredje testtillfället. Efter sista testtillfället läser 26 elever minst 80 ord eller fler. Fyra elevers resultat kvarstår under den godtagbara nivån. Dessa fyra elever läste under 80 ord även vid testtillfälle 1 och 2. Efter dessa resultat kan det antas att effekterna efter intensivläsningsperioden kvarstår eller ökar. Medelvärdet för samtliga elevers testresultat under tredje testtillfället är 95,6 och standardavvikelse 23,3. Vad gäller medelvärdet efter testtillfälle 3 hamnar det på samma antal ord som medelvärdet i testtillfälle 2. Utifrån dessa siffror har alltså medelvärdet inte förändrats under tiden efter avslutad interventionsperiod. Standardavvikelsen visar på 23,3 vilket är en minskad spridning från testtillfälle 2. Enligt Gough och Tunmer (1986) kan lässvårigheter bero på brister i avkodning, i förståelse eller både och. Efter testtillfälle 3 kan det uppfattas som att de fyra elever vars testresultat hamnar under godtagbar nivå skulle kunna befinna sig i läs- och skrivsvårigheter. Det kan tänkas vara faktorn avkodning som ställer till det för eleverna.

7.1.1 Sammanfattning av resultatanalys



Figur 4 – *Förändring mellan första och tredje testtillfället.*

Efter det första testtillfället låg sju elever under godtagbar nivå (80 ord), medan majoriteten visade en god avkodningsförmåga. Efter sex veckor av intensivläsning ökade medelvärdet från 89,3 till 95,6 ord, vilket kan tyda på en positiv effekt av interventionen, även om några elever fortsatt låg under gränsen. Vid det tredje testtillfället kvarstod effekten. Medelvärdet låg kvar på 95,6 ord och fler elever nådde över godtagbar nivå. Fyra elever visade dock fortsatta svårigheter inom avkodning, vilket kan kopplas till Gough och Tunmers (1986) modell om sambandet mellan avkodning och läsförståelse. Figur 4 ovan visar fördelningen av deltagarnas förändring mellan första och tredje mätningen. De allra flesta elever (25 av 30) har förbättrat sin avkodningsförmåga, med en medelökning på cirka 5 ord per minut. 5 elever visar en försämring, varav fyra på bara 5 ord och en på 15 ord.

7.2 Del B: Resultat och analys av lärarintervjuer

Nedan presenteras ett sammanfattande resultat från fyra intervjuer vid två tillfällen. Första tillfället genomfördes den 23 maj, där två intervjuer gjordes med de två deltagande lärarna. Andra tillfället genomfördes den 16 juni där ytterligare två intervjuer gjordes med samma lärare. De två deltagande lärarna kallas i studien Lärare A och Lärare B. Resultatanalysen kommer att utgå från tematiska drag och fokusera på lärarnas reflektioner kring syfte med listläsning, hur resultat påverkar vidare undervisning, skillnad efter genomförd intensivläsningsperiod, tankar kring resultatet (utmärkande drag, elever som backat/stannat av, elever långt över godtagbar nivå).

7.2.1 Lärarintervju 1.1 Lärare A

Lärare A har arbetat som F-3 lärare i fyra år. Hen har använt sig av Wendicks läslistor i två år. Lärarens generella tankar om läslistor är positiva, hen ser många fördelar med metoden och ser det gynnsamt för elevernas fortsatta läsutveckling. Lärare A berättar att under årskurs ett användes testresultaten från bedömningsstöden för att nivåanpassa läslistor inför kommande årskurs två. Vidare beskrivs det att läraren utgår från hur starka läsare eleverna är och det antal ord de hinner läsa på en minut. Gough och Tunmer (1986) menar att avkodning och språkförståelse är delar som behövs för att uppnå god läsning och läsförståelse. Syftet med läslistor är enligt Lärare A att öka elevernas läsflyt, att de ska bli säkrare

på att läsa snabbt och att de ska känna trygghet i att de kan vilket gör att det är delen avkodning i Simple View of Reading som här fokuseras. När en intensivläsningsperiod är över berättar läraren att det blir en avstämning för hur eleverna har utvecklats och hur undervisningen ska läggas upp fortsättningsvis. Läraren menar att avkodningstestet efter en intensivläsningsperiod kan tydliggöra vilka elever som fortfarande inte når godtagbar nivå och som då kan komma att behöva mer stöd. Enligt Persson (2019) innebär det kategoriska perspektivet att elever får stöd utifrån sina eventuella svårigheter. Här kan det tolkas som att Lärare A ser underlaget från testerna ur ett kategoriskt perspektiv eftersom hen kopplar elevernas resultat till individens behov. Vad gäller resterande elever som befinner sig på en godtagbar nivå eller över berättar läraren att hen kan stötta de i att välja böcker på en nivå som utmanar. Efter avslutad intensivläsningsperiod menar läraren att det inte märks några större skillnader direkt på elevernas läsning och läsflyt. Dock lyfter läraren att hen kan se glädje och motivation hos de elever som höjer sitt resultat. Läraren nämner också att det finns de elever som har motsatt sig att genomföra läslistorna.

När spridningsdiagrammet över testtillfälle 1 visas uttrycker Lärare A att hen ser de elever som befinner sig mellan 50-100 ord/minut. Vidare nämner hen de elever som befinner sig över 100 ord och att ett fåtal elever läser under godtagbar nivå. Det som anses som mest utmärkande är att några få elevers testresultat hamnar högt samtidigt som ett fåtal elevers resultat hamnar lågt. Vidare under intervjun visas spridningsdiagram över testtillfälle 2. Läraren uttrycker då att det är fler elever som avkodar runt 100 ord/minut. Andra tankar som kommer fram är att det är fler elever som har höga resultat och ligger långt över godtagbar nivå. I spridningsdiagrammet presenteras också de elever som befinner sig långt under godtagbar nivå samt de elever som stannat av. Här menar hen att det skulle kunna vara motivationen som styr intresset för läsning och att ålder och attityd till läsning kan spela in. Likaså berättar läraren att de elever som hamnar långt under godtagbar nivå, är elever som hen har arbetat mycket med. Ett kategoriskt perspektiv innebär att elevers svårigheter är individbundna och kopplade till elevers egenskaper (Persson, 2019). Därför kan det tolkas som att Lärare A främst uttrycker ett kategoriskt perspektiv när hen reflekterar över testresultaten under godtagbar nivå. Angående de elever som har högt resultat nämner hen bör utmanas. Det framkommer också att dessa elever har nivågrupperats utefter varje individs läsförmåga.

Avslutningsvis ställs frågan om hur läraren hade önskat lägga upp undervisningen i läsflyt efter att ha sett diagrammen. Läraren uttrycker att hen gärna startar tidigare med läslistor helst i förskoleklass om eleverna redan då knäckt läskoden. Fälth et al. (2015) menar att träning av läslistor har en positiv effekt på yngre elevers avkodningsförmåga. Även studien av Kim et al. (2012) stödjer uppfattningen om att läsutveckling utvecklas som mest under de tidiga åren i grundskolan. Därför skulle dessa studier styrka det som Lärare A menar, att börja med läslistor redan i förskoleklass. Vidare önskar läraren arbeta in listläsning som en rutin, ett tillfälle på hösten och ett tillfälle på våren. Läraren önskar också fortsatt stöd från specialläraren i arbetet med listläsning, både att lägga upp materialet och att arbeta vidare med de elever som behöver fortsatt intensivträning. Hen menar också att fritids skulle kunna vara en resurs för lästräning för de elever som inte har lika mycket stöd från hemmet. För att ge samtliga elever chans till att utveckla sin

avkodningsförmåga kan lärare enligt Andersson och Löfgren i (2021) behöva frångå vardagliga rutiner. Lärare A berättar att fritidshemmet skulle kunna vara en del av elevernas läsinlärning vilket tolkas som att läraren kan tänkas frångå sitt rutinmässiga arbete.

7.2.2 Lärarintervju 1.2 Lärare B

Lärare B har en F-6 utbildning och har arbetat som lärare i 17 år. Hen har arbetat med Wendicks läslistor det senaste läsåret. Hens generella tankar om läslistor är att motivationen kan öka, de som har haft tufft att läsa böcker kan gynnas, det kan hjälpa eleverna med deras stavning, det blir en utmaning som de flesta elever ser positivt på och eleverna kan känna sig inkluderade då de genomför samma sak men på olika nivåer. Vid frågan om syftet med listläsning svarar Lärare B:

> Ja alltså, det är väl att lyfta varje elev framåt i sin läsinlärning och att jag som lärare blir en del av detta och att få en god förebild och liksom poängtera vad läsning är. Det är viktigt att vi erbjuder inlärningen i olika form och detta är ju ett komplement till alla andra arbetsmetoder vi har för att hjälpa eleverna. (Lärare B)

Det här citatet kan tolkas som att Lärare B intar ett relationellt perspektiv eftersom hen belyser alla elevers läsinlärning och inte enbart de med svårigheter eller utmaningar. Persson (2019) menar att ett relationellt perspektiv innebär att fokus läggs på samspel och klassrumsmiljö. Lärare B verkar inte se syftet med listläsning ur ett kategoriskt perspektiv utan som ett relationellt arbetssätt för att nå alla elever oavsett ordavkodningsförmåga.

Utifrån elevernas nuläge i läsning, planerar lärarna arbetet med läslistorna. Hen förklarar att efter en intensivläsningsperiod tydliggörs elevernas nuläge i läsflyt. Enligt Lärare B kan resultaten efter en intensivläsningsperiod tydliggöra elevernas nuläge i läsflyt. Avkodning och språkförståelse är delar som behövs för en god läsning och läsförståelse (Gough & Tunmer, 1986). Lärare B nämner att en intensivläsningsperiod kan tydliggöra elevernas nuläge i läsflyt vilket gör att faktorn avkodning i Simple View Of Reading är i fokus. Vidare berättar läraren att i den fortsatta undervisningen behöver eleverna få rätt utmaning och arbeta tillsammans med elever som befinner sig på ungefär samma nivå. Efter avslutad intensivläsningsperiod uppfattar läraren att det ger resultat framförallt gällande elevernas inställning till ämnet. De flesta elever är positiva medan någon enstaka elev försöker undvika att delta.

Intervjuaren visar ett spridningsdiagram över testtillfälle 1. Lärare B upplever att elevernas resultat ser jämna ut och att det är någon enstaka elevs testresultat som syns högt upp men också längre ner. Många elever befinner sig runt 100 ord/minut eller strax under. Resultatens utmärkande drag menar Lärare B är lite klurigt att utläsa men att det är en stor andel elever som befinner sig på samma resultat.

Vidare under intervjun visas spridningsdiagram 2 och då menar läraren att resultatet ser lite mer ojämnt ut och att det är en större spridning och att fler elever har högre resultat. I detta diagram är det fler som hamnar högre upp medan det är fyra-fem

elever som är kvar på ungefär samma resultat. Senare i intervjun svarar läraren på frågan om hur hen ser på elever vars resultat som har stannat av eller backat. Hen menar att det handlar om en samlad bild av eleven där både sociala- och kunskapsmässiga faktorer spelar in. Lärare B menar att de elever vars testresultat som hamnat långt under godtagbar nivå, är av stor vikt att fånga upp. Hen menar också att det kan vara en elev som genomgått en större individuell resa och där ett lågt resultat inte alltid ger en rättvis bild. Läraren fortsätter berätta att ett lågt resultat också kan stå för att eleven precis har knäckt läskoden och har ett stort intresse för läsning. Lärare B intar ett relationellt perspektiv där hen nämner att ett flertal faktorer kan ha påverkat de elever som stannat av, backat eller hamnat under godtagbar nivå. Persson (2019) skriver att faktorer som uppstår i samspel med omgivningen skulle kunna förklara eventuella svårigheter som uppstår. Lärare B berättar att det också finns de elever som brottas med olika hinder som till exempel koncentration och svårigheter med de exekutiva förmågorna.

Avslutningsvis ställs frågan om hur läraren hade önskat lägga upp undervisningen i läsflyt efter att ha sett diagrammen. Lärare B uttrycker att hen skulle öka variationen i undervisningen och arbeta kortare stunder i stationer där flera pauser kan användas för att hålla kvar elevernas fokus och uthållighet. Persson (2019) lyfter det relationella perspektivet där förändringar i till exempel miljön kan göra att eleven får andra förutsättningar att uppfylla de krav som förväntas. Lärare B vill variera undervisningsinnehållet och arbetssätt, vilket tyder på att hen har ett relationellt synsätt när det kommer till planering av fortsatt undervisning.

7.2.3 Lärarintervju 2.1 Lärare A

Vid andra intervjun visas spridningsdiagrammet över testtillfälle 2 och 3. Lärare A uttrycker att elevernas resultat är ungefär detsamma eller att vissa elever har höjt sitt resultat. Vidare ställer intervjuaren frågan om vilka utmärkande drag hen kan se. Läraren berättar att det inte har blivit någon större spridning men att det har blivit en viss skillnad mellan de som läser flest ord och de elever som befinner sig i mellanskiktet. Enligt studien av Wolf (2011) visade ett uppföljningstest ett år efter genomförd intervention att effekterna av elevernas läshastighet sågs som tillfälliga. I lärarintervjuerna tillhörande vår studie, uppmärksammas att Lärare A inte ser någon större effekt efter tredje testtillfället medan testerna faktiskt visar att fler elever har höjt sina resultat. De elever vars resultat är högt menar läraren har en god läsrutin både i skolan och i hemmet. Gällande frågan om Lärare A märker någon skillnad mellan testtillfälle 2 och 3 svarar hen:

> Kanske att det finns en lite högre motivation, kanske att det är lite mer.. innan så var det kanske lite jobbigare att det var liksom tyst läsning på schemat eller som skulle göras men nu är det kanske att de känner att de är i alla fall med den här gruppen som har varit lite mer motiverade till läsningen, liksom att där skulle jag nog kunna säga att de ändå har blivit mer motiverade. (Lärare A)

Lärare A poängterar alltså att eleverna har blivit mer motiverade till den enskilda läsningen efter genomförd intensivläsningsperiod. Vidare visas de tre spridningsdiagrammen och läraren förklarar att under testtillfälle 2 presterar eleverna bäst samtidigt som hen inte kan se någon större skillnad mellan testtillfälle

1 och 3. De elever som befinner sig under godtagbar nivå har inte gjort lika stora framsteg. Fortsättningsvis diskuteras hur läraren tänker kring de elever som har backat eller stannat av i resultatet. Hen lyfter att dessa elever inte läser så mycket i hemmet och att läraren under listläsning kan cirkulera vid de elever som behöver extra stöttning. Läraren funderar också på om vissa elever faktiskt läser läslistorna eller om de gör annat under tiden. Det kan också finnas de elever som får lägga tid på att ljuda sig igenom orden varav läsflytet uteblir och påverkar resultatet. Vidare ställs frågan om hur läraren ser på de elever som hamnar under godtagbar nivå. Läraren berättar att det skulle kunna vara sådana elever som har svårt med ämnet svenska eller som har åtgärdsprogram och andra anpassningar. Elever med låga resultat menar läraren är minst motiverade till intensivläsning och upplever inte att det ger något. Ett kategoriskt perspektiv innefattar att problemet läggs på individen och att en orsak till svårigheterna kan vara vilket typ av hemförhållanden eleven har (Persson, 2019). Lärare A verkar inta ett kategoriskt perspektiv eftersom hen fokuserar på att vissa elever inte läser tillräckligt hemma och att de inte visar eget ansvar vid läsning av listorna. Vidare menar läraren att det kan vara elever som inte har velat genomföra intensivläsningen och därför kan de heller inte se någon progression baserat på tidigare resultat.

Fortsättningsvis resonerar Lärare A om de elever som hamnar långt över godtagbar nivå. Hen berättar hur viktigt det är att dessa elever utmanas på sin nivå. Hen upplever dock att det har varit svårt att hitta passande listor på rätt nivå till elever som har en god avkodningsförmåga. Vidare anser läraren att elever som behöver utmanas också behöver hjälp i att välja texter på deras nivå, vilket är viktigt för motivationen. Här kan det antas att läraren reflekterar ur ett relationellt perspektiv eftersom hen uttrycker att undervisningen behöver anpassas till olika nivåer snarare än att lägga ansvaret på eleven. Persson (2019) berättar att ett kategoriskt perspektiv ser svårigheterna direkt kopplade till individen medan ett relationellt perspektiv fokuserar på orsaker runt om individen. Lärare A redogör även för hur hen önskar lägga upp undervisningen efter att ha sett resultaten från de olika testtillfällena. Läraren förespråkar att läsning borde ta mer plats i undervisningen så som tyst läsning alternativt surrläsning där läraren kan gå runt och lyssna när eleverna läser högt. Här kan läraren fungera som ett stöd i elevernas läsning. Egloff et al. (2019) har undersökt hur lärares synsätt påverkar elevers läsflyt. Studiens resultat visar att en konstruktivistisk föreställning där eleverna själva är aktiva och där läraren finns som handledare, gynnar utvecklingen av läsflyt. Lärare A uttrycker en handledande funktion som förslag i den fortsatta undervisningen, där hen fungerar som stöd när eleverna läser. Detta skulle kunna ses som om läraren har en konstruktivistisk syn på undervisning där elevernas fortsatta utveckling i läsflyt kan gynnas. Läslistor lyfts som positivt men att genomförandet skulle kunna anpassas mer för vissa elever som till exempel att läsa listorna enskilt med en vuxen. Likaså nämner Lärare A också:

> Alltså om jag fått önska hade jag också velat… men det vet jag att sa sist, är på fritids, att man också kan stötta där i läsningen. (Lärare A)

Lärare A lyfter återigen fritidshemmet som en resurs för elevernas vidare läsutveckling. Enligt det relationella perspektivet ses ansvaret för specialpedagogisk verksamhet som ett gemensamt ansvar där arbetsenheten arbetar som ett lag medan

det kategoriska perspektivet fokuserar på speciallärare och specialpedagog (Persson, 2019). Lärare A ser fritidshemmet som en resurs vilket kan kopplas till det relationella perspektivet eftersom hen ser möjligheter i att ta hjälp av annan personal än speciallärare och specialpedagoger. Avslutningsvis tas frågan upp om vilka tankar läraren har om Wendicks läslistor. Hen menar att det krävs tid att sätta sig in i materialet och välja listor på rätt nivå. Det är av stor vikt att eleverna förstår syftet med läslistorna innan start.

7.2.4 Lärarintervju 2.2 Lärare B

Vid andra intervjun visas spridningsdiagrammet över testtillfälle 2 och 3. Först uttrycker Lärare B att resultatet inte har ändrats nämnvärt. Hen tycker också att någon enstaka elev har ökat under testtillfälle 3. Wolf (2011) beskriver att ett uppföljningstest ett år efter genomförd intervention visade att effekterna av elevernas läshastighet sågs som tillfälliga. I intervjun med Lärare B uppmärksammas att hen inte ser någon större effekt efter tredje testtillfället medan testresultaten i vår studie faktiskt visar att fler elever har höjt sina resultat. Vidare nämner Lärare B att elever med lägre resultat har ökat från testtillfälle 2 till testtillfälle 3. När läraren får frågan om vad som är mest utmärkande svarar hen att eleven som har lägst resultat sticker ut, i övrigt är det en jämn spridning på resultaten. När hen berättar om skillnader i motivation och läsflyt framkommer det att eleverna visar en generell positiv inställning till listläsning. Vidare nämns de elever som själva uttrycker sig kommit långt i sin läsutveckling. Läraren menar att det skulle kunna vara så att dessa elever inte utvecklas i samma takt som de elever vars testresultat ligger i det lägre skiktet eftersom de här eleverna upplever mer motivation och driv i att höja sina resultat. Lärare B reflekterar över de olika elevernas kunskaper på ett sätt som skulle kunna ses som relationellt eftersom hen ser och lyfter dels de elever som har kommit långt i sin läsning, dels de elever som befinner sig i det lägre skiktet. Ett relationellt perspektiv kan betyda att läraren inte kopplar problem direkt till individen utan ser svårigheter från ett bredare perspektiv (Persson, 2019).

Vidare visas spridningsdiagrammen över alla tre testtillfällen och Lärare B får frågan om vad det första är hen tänker på. Vid testtillfälle 1 ser läraren att elevernas resultat är mindre utspritt i jämförelse med testtillfälle 2 och 3. I testtillfälle 2 och 3 är elevernas resultat mer utspritt. Sedan ställer intervjuaren frågan om vilka utmärkande drag hen kan se. Då svarar läraren att de resultat som är mest framträdande är de som är högst respektive lägst. Vidare menar hen att alla elever har höjt sina resultat men att antalet ökade ord/minut varierar mellan de olika testtillfällen. Lärare B uttrycker även att två till tre elever har jämna resultat genom alla testtillfällen. Fortsättningsvis diskuteras hur läraren tänker kring de elever som har backat eller stannat av i resultatet. Hen förklarar att det kan vara flera orsaker till att utvecklingen går framåt eller stannar av. Det skulle kunna vara att eleven fokuserar på matematik eller andra sociala delar. Därför menar läraren att elever kan utvecklas mer inom ett visst område samtidigt som en elevs utveckling inom ett annat område stannar av. Här kan det antas att Lärare B däremot intar ett relationellt perspektiv när hen får frågan om orsaker till elevers svårigheter. Läraren fokuserar på andra faktorer runt eleven och tillskriver inte eleverna direkta läs- och

skrivsvårigheter varför det tolkas som att reflektionen ses ur ett relationellt perspektiv (jfr. Persson, 2019).

Vidare ställs frågan om hur läraren ser på de elever som hamnar under godtagbar nivå. Hen svarar att det finns ett antal elever med individuella utmaningar så som elever med lägre resultat, elever i koncentrationssvårigheter och elever i sociala utmaningar. Fortsättningsvis menar läraren att dessa elever ändå visar bra resultat och att de har utvecklats. Gällande elever som hamnar över godtagbar nivå hävdar läraren att de är intresserade, haft lätt och har kommit väldigt långt i sin läsutveckling. Dessa elever behöver utmanas och få tillgång till fördjupade texter och läsförståelseuppgifter. Persson (2019) lyfter att i det relationella perspektivet fokuseras anpassning av undervisning snarare än att hjälpa eleverna utifrån individbundna svårigheter. Lärare B flyttar ansvaret från elevernas svårigheter till anpassningar i klassrummet. Lärare B redogör även för hur hen önskar lägga upp undervisningen efter att ha sett resultaten från de olika testtillfällena. Hen förklarar att undervisningen skulle kunna planeras utifrån de olika nivåer som eleverna befinner sig i. Till skillnad från Lärare A kan det antas att Lärare B intar ett kategoriskt perspektiv eftersom hen lägger ansvaret på specialläraren när det gäller de elever vars testresultat ligger lågt. Läraren önskar också att ta hjälp av specialläraren till de elever som befinner sig i de lägre skikten. Det kan antas att Lärare B intar ett kategoriskt perspektiv eftersom hen lägger ansvaret på specialläraren när det gäller de elever vars testresultat ligger lågt. Hen menar vidare att målet är att försöka få alla elever att nå godtagbar nivå.

Avslutningsvis får Lärare B frågan om vilka tankar hen har om Wendicks läslistor. Läraren berättar att hen är positivt inställd till metoden eftersom eleverna har blivit mer motiverade till läsning. Hen menar också att när hela gruppen läser läslistor samtidigt blir läsning något positivt, i stället för när en elev tas ut ur klassrummet för enskild läsning.

8 Diskussion

Studiens syfte är att studera hela processen i en läsinlärningsintervention vilket innefattar både elevernas effekter (Del A) och lärarnas tolkning (Del B). I detta avsnitt diskuteras därför resultaten från del A, elevernas effekter och del B, lärarnas tolkning. Avsnittet utgår från studiens frågeställningar kopplat till teori och tidigare forskning. Avslutningsvis presenteras metoddiskussionen där styrkor och begränsningar framgår.

8.1.1 Effekter efter en intensivläsningsperiod

Effekterna mättes genom tre testtillfällen före-, under- och efter intensivläsningsperioden. Det visades att efter genomförd intervention klarade 23/30 elever godtagbar nivå eller högre. Efter ytterligare en tid testas elevernas ordavkodningsförmåga för att se om deras effekter från tidigare testtillfälle fortfarande kvarstår. Detta visar att 26/30 elever nu klarar godtagbar nivå. Från testtillfälle 1 till testtillfälle 3 har samtliga elever höjt sina resultat. Denna resultatdel i studien tyder på att intensivläsning med läslistor verkar ha gett en god effekt på de elevers ordavkodning som har deltagit, vilket besvarar vår första

forskningsfråga. Detta är i linje med studien av Fälth et.al (2015) där en intervention med läslistor hade en gynnsam effekt för elever på lågstadiet. Av erfarenhet används listläsning som metod inom läsutveckling på låg-, mellan- och högstadiet. Många elever i den här studien läser långt över godtagbar nivå vilket kan få oss att reflektera över i hur stor utsträckning listorna kan nivåanpassas för att fortsätta utveckla elevernas läsflyt. En reflektion vi gör är om det finns en gräns där läslistor inte längre gynnar de elever vars läsflyt hamnar långt över godtagbar nivå. Det skulle kunna vara så att dessa elever behöver fokusera mer på texters innehåll istället för automatisering av ordavkodning. Det här hade kunnat resultera i att eleverna får fortsätta utveckla sin läsning men på en djupare nivå.

Enligt Fälth et.al (2015) är effekterna högre hos yngre än äldre elever. Därav kan det diskuteras huruvida effekterna efter en intensivläsningsperiod utvecklas även när eleverna lämnar lågstadiet. En fundering som framkommer är att intensivläsning gynnar de elever vars läsning är under utveckling snarare än vilken ålder eleverna tillhör. Intensivläsning skulle därför kunna gynna elever i årskurs 2, årskurs 8 och vuxna elever som tillhör SFI-utbildning. I vår studie visades det att samtliga elever höjde sina resultat i ordavkodning efter avslutad intensivläsningsperiod. För att få ytterligare effekt och ge eleverna en ordentlig skjuts i deras läsutveckling kan det diskuteras om enbart listläsning är tillräckligt. Enligt Begeny och Martens (2006) kan det konstateras att blandade läsövningar ger goda resultat. Läsövningarna i Begeny och Martens studie innebar inte enbart upprepad läsning utan även körläsning av enskilda ord och lärares högläsning.

Vidare visar Wolffs studie (2011) att intensivläsningsperioder också kan bidra till ökad läshastighet men att effekten sågs som tillfällig. Testtillfälle 3 som här genomfördes en tid efter avslutad intensivläsningsperiod visade på en ökning bland samtliga elever och att effekterna kvarstod över en viss tid. Uppföljningstesterna i Wolffs studie (2011) genomfördes ett år efter avslutad intervention medan testtillfälle 3 i denna studie genomfördes endast sex veckor efter avslutad intervention. I detta fall kan flera aspekter diskuteras så som kognitiva förmågor och elevernas dagsform efter avslutad intensivläsningsperiod. Vad gäller kognitiva förmågor finns det elever som har kortare uthållighet och koncentrationsförmåga som påverkar hur inlärning sker. Likaså kan elevers dagsform vara en faktor som skulle kunna påverka. När en elev är hungrig, inte är utvilad eller har haft en tuff morgon skulle testresultaten kunna bli missvisande och påverka hur eleverna tar till sig interventionen.

8.1.2 Lärares tolkningar av elevernas effekter

Gällande effekter efter en intensivläsningsperiod uppger Lärare A under andra intervjutillfället, samma svar som vid första intervjun. Lärare B berättar att hen ser generell positiv inställning till listläsning och en förbättring i läshastighet. Vidare reflekterar Lärare B över att de elever vars testresultat befinner sig i det lägre skiktet upplever mer motivation och driv i att höja sina resultat. Efter den reflektion som Lärare B gör kan det antas att elever som inte kommit lika långt i sin läsning upplevs få en större motivation efter intensivläsningsperioden. Dessutom kan det diskuteras vilka elever vars motivation egentligen gynnas, är det som lärare B antyder, att det är elever som kämpar med sin läsning eller är det de elever som

kommit längre i sin läsning. Skulle det kunna vara så att de elever som har en god avkodningsförmåga och läser många ord plötsligt inte gynnas av intensivläsningsperioder på samma sätt som de elever vars avkodningsförmåga inte är lika utvecklad? Enligt Egloff et al. (2019) gynnas lågpresterande elever mindre av elevstyrda aktiviteter. Intressant är om dessa elevers läsutveckling hade kunnat gynnas av en annan typ av undervisning som innefattar enskild tid med speciallärare eller där undervisningen är mer lärarstyrd. Interventioner där flera olika typer av lästräning ingår kan bidra till ökat läsflyt och läsförståelse hos elever. Sådana här interventioner kan också ta hänsyn till elevers olika kunskapsnivåer (Begeny & Martens, 2006). I enlighet med Begeny och Martens studie skulle därför en intervention innefatta fler delar än enbart listläsning vilket skulle kunna öka fler elevers ordavkodningsförmåga.

Från Lärare A framkommer det att utmärkande drag är de elever som ligger högt respektive lågt i diagrammet medan Lärare B uttrycker resultat från alla skikt. Under andra intervjun fokuserar Lärare A på de elever som läser flest respektive lägst antal ord. Lärare A verkar ha ändrat uppfattning efter andra intervjun och ser återigen de som hamnar högt i antal lästa ord och de elever som befinner sig i mellanskiktet men utelämnar de elever vars testresultat som hamnar under godtagbar nivå. Under andra intervjun nämner Lärare B enbart eleven med lägst resultat. Svaren från Lärare B ur de två intervjuerna kan ses som motsägelsefulla eftersom läraren under första intervjun svarar utifrån ett relationellt perspektiv medan hen i andra intervjun svarar utifrån ett kategoriskt perspektiv. Persson (2019) skriver att det ena perspektivet inte behöver utesluta det andra. Lärare B verkar inte stå fast vid ett och samma perspektiv utan intar ett bredare synsätt där alla elever får synas men vid olika tidpunkter. Meisinger et al. (2010) kom fram till att det fanns en lucka mellan lärarnas syn på läsförmågor och bedömning av elevernas läsförmågor. Det kan tydas som att synen från Lärare A visar att en god läsförmåga är lika med ett högt resultat i antal lästa ord. Deeney och Shim (2016) menar att lärare som använder resultaten från mätningar av läsflyt gör det för att gruppera elever och avgöra vilka elever som skulle kunna behöva specialundervisning. Här skulle en speciallärare kunna se det ur ett liknande perspektiv, att alla elevers avkodningsförmåga analyseras, inte enbart de elever som visar höga eller låga resultat utan även de elever som befinner sig i mellanskiktet. Vidare kan alltså speciallärarens vara behjälplig när det gäller att analysera hur eleverna läser, vilket hade kunnat förbises i en analys där fokus enbart läggs på antal lästa ord.

Som tidigare nämnts visades det enligt Skolverket (2024) att intensivläsning med läslistor hade effekt på elevers läsutveckling. Begeny och Martens (2006) lyfter i sin studie att en nivåanpassad läsintervention på gruppnivå också ger positiva resultat på elevers läsflyt. Under första intervjun uttrycker Lärare A en önskan om att starta med listläsning redan i förskoleklass och att hen gärna fortsätter att använda listläsning för att kunna nivåanpassa undervisningen. Kim et al. (2012) menar att elevers läsutveckling utvecklas mest under de första åren i skolan. Fälth et al. (2015) skriver att träning av läslistor har visats vara mest gynnsamt och gett störst effekt på elever i lågstadiet. Det kan tydas som att Lärare A vill starta tidigt med listläsning. Detta kan kopplas ihop med det som ovannämnda författare har kommit fram till i sina studier. Elever på lågstadiet verkar gynnas av intensivläsningsperioder med läslistor vilket skulle kunna göra att de elever som startar med läslistor tidigt på

lågstadiet ges goda förutsättningar för en uppåtgående avkodningsutveckling. Här är det främst de elever som har knäckt läskoden som gynnas av att läsa läslistor redan i förskoleklass. Det kan diskuteras om lärarens reflektioner kring detta verkligen innefattar de elever som inte knäckt läskoden fullt ut. Wendicks avkodningsmaterial finns i olika nivåer vilket hade kunnat anpassa intensivläsningen redan i förskoleklass. Frågan väcks om hur Lärare A egentligen ställer sig till intensivläsning. Hen nämner att det inte syns någon större skillnad i elevernas läsning. Därför kvarstår frågan om läraren ser på intensivläsning som en god metod för att höja elevernas läsflyt eller enbart lägger fokus på antalet lästa ord under avkodningstestet.

Lärare B vidhåller att ett varierat innehåll eller stationsundervisning i kortare stunder är att föredra. Vidare nämner hen att klassen kan nivågrupperas utifrån elevernas olika testresultat. Egloff et al. (2019) skriver att lärare som planerar undervisning där eleverna får ta plats och är aktiva resulterar i en positiv påverkan på läsflyt för samtliga elever oavsett läsförmåga. Lärarens reflektion om att den fortsatta undervisningen hade kunnat bestå av stationsundervisning skulle därför kunna vara ett gynnsamt fortsatt arbete för att träna elevernas avkodning där de själva är aktiva. Genom att nivåanpassa material kan läraren ge fler elever förutsättningar att öka läsflytet (Alowais, 2021). Vidare kan det konstateras att Lärare B reflekterar över en fortsatt undervisning där alla elever ges möjlighet att utveckla sin avkodningsförmåga. Det kan diskuteras hur väl nivåanpassad undervisning tas tillvara. Om läraren inte nivåanpassar ställer vi oss frågan hur elevernas motivation och självförtroende utvecklas vidare. Däremot om lärare nivåanpassar utifrån varje individ skulle det här kunna höja motivationen och att elevernas läsutveckling går framåt.

Lärare A uttrycker att fritidshemmet kan ses som en del i elevernas läsundervisning och att elever ska kunna träna listläsning utifrån sin nivå. Vidare kan det uppfattas som att lärare A reflekterar över en varierad undervisning på ett annat sätt än Lärare B eftersom hen nämner speciallläraren som insats för lågpresterande elever. Lärare A nämner istället resursfördelning och att nyttja andra professioner för att stötta så många elever som möjligt i deras läsutveckling. Det finns en tradition inom det specialpedagogiska fältet att skolors verksamhet intar ett kategoriskt perspektiv vilket bland annat innebär att speciallläraren bär ansvaret för den specialpedagogiska verksamheten (Persson, 2019). Om enbart speciallläraren används som en person som plockar ut elever ur klassrummet och bedriver enskild undervisning kan arbetet bli enformigt och traditionellt. Däremot, om undervisningen tillåts att ta in personal som fritidspedagog och speciallärare skulle detta kunna resultera i ett arbete som kan ses ur det relationella perspektivet där arbetslaget arbetar som ett team snarare än att varje yrkesgrupp arbetar var för sig. Deeney och Shim (2016) skriver att lärare som använder resultat från avkodningstester tillämpar detta för att gruppera elever och fastställa vilka elever som är i behov av specialundervisning. Här skulle det kunna tolkas som att lärarna ser olika på vem som ska fokusera på de elever vars läsförmåga befinner sig i det lägre skiktet. Andersson och Löfgren (2021) menar att lärare emellanåt kan behöva frångå rutiner och ramverk för att skapa så bra förutsättningar som möjligt för att utveckla varje elevs avkodningsförmåga. Det kan tänkas att det oftast är rutin att speciallläraren arbetar med de eleverna som behöver mycket stöd i sin läsning. Det här kan uppfattas som att Lärare A gör anpassningar

inom klassrummet samtidigt som Lärare B håller fast vid en rutin där specialläraren arbetar enskilt med de elever vars testresultat hamnar i det lägre skiktet. Det kan diskuteras om ett lågt resultat på avkodningstestet verkligen tyder på läsförmågans nuläge. Det finns olika faktorer som skulle kunna påverka ett lägre resultat till exempel dagsform, koncentration eller andra sociala faktorer.

8.1.3 Samlad bild av läsinlärning

Høien och Lundberg (2013) förklarar att en grundläggande avkodningsförmåga innebär att kunna känna igen, uttala och förstå ord. Vidare menar Carlström (2016) att en automatiserad avkodning är en förutsättning för att kunna bli en god läsare. Lärare A beskriver att syftet med listläsning är att öka elevernas läsflyt och att finna en trygghet i sitt eget kunnande. Svaret från Lärare A är inriktat på faktorn avkodning ur modellen Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986). Det kan diskuteras att Lärare A har ett tydligt läsinlärningsfokus vilket kan vara fördelaktigt när det gäller att utveckla varje elevs avkodning. Det kan också ses som att läraren är mer resultatinriktad, vilket skulle kunna minska elevernas motivation och lust till att avkoda, men också innebära att inhämtning av kunskap i alla ämnen försvåras. Lärare B menar att syftet är att lyfta samtliga elever framåt i sin läsinlärning på sin nivå och nämner inget om läsflyt. Det kan tolkas som att Lärare B intar ett relationellt perspektiv eftersom hen belyser alla elevers läsinlärning och inte enbart de med svårigheter eller utmaningar. Persson (2019) menar att ett relationellt perspektiv innebär att fokus läggs på samspel och klassrumsmiljö. Om svaret diskuteras ur ett relationellt perspektiv där syftet är att nå alla elever oavsett ordavkodningsnivå skulle det kunna lyfta blicken från ett resultatinriktat fokus och individers svårigheter. Samtidigt som Lärare B inte nämner mer precist vad det skulle kunna vara som varje elev behöver inom sin läsutveckling. Om elever inte får undervisning på rätt nivå skulle det kunna göra att syftet med intensivläsningsperioder försvagas istället för att stärka elevernas läsutveckling.

Lärare A berättar att det varken syns någon större skillnad i elevernas läsning eller läsflyt efter avslutad intensivläsningsperiod. De elever som höjt sina resultat visar en större motivation och glädje till läsning. Lärare B uttrycker också att elevernas inställning till ämnet verkar öka och att eventuella motstånd mot läsning minskar. Høien och Lundberg (2013) beskriver olika stadier inom läsutveckling. Stadiet som kallas för det alfabetisk-fonologiska stadiet innebär att eleven ägnar en stor mängd energi till att avkoda ord, vilket belastar arbetsminnet och förhindrar läsförståelse. Det sista stadiet inom läsutveckling enligt Høien och Lundberg (2013) kallas för det ortografisk-morfemiska stadiet, här sker avkodning snabbt och eleven behöver inte ägna någon större energi till att avkoda. Testresultaten från del A kan tolkas som att flera elever befinner sig i övergången mellan dessa stadier, där vissa fortfarande kämpar med avkodningen medan andra uppnått en mer automatiserad läsning. Det kan därför tänkas att de elever som Lärare A nämner har höjt sina resultat, har kommit längre i sin läsutveckling och behöver inte heller lägga någon större tid på att avkoda orden korrekt. Därför kan det tolkas som att dessa elever har högre motivation än de elever som befinner sig under godtagbar nivå och inte har ökat nämnvärt. När Lärare B nämner motstånd mot läsning framgår det inte vilka elever det gäller. Gough och Tunmer (1986) menar att det kan finnas lässvårigheter inom avkodning, språkförståelse eller både och. Det kan diskuteras om de elever som

Lärare B nämner är motståndare till intensivläsning har svårigheter inom någon av ovannämnda faktorer inom modellen Simple View of Reading. Därför skulle elevernas motstånd kunna bero på motivationen till läsning.

Avslutningsvis återstår en fundering om varför det relationella perspektivet har fått en mer framträdande roll än det kategoriska perspektivet i lärarnas intervjuer. I studien är det relationella perspektivet övervägande, vilket skulle kunna göra att arbetet mot skolans mål och undervisning blir lidande eftersom det kan finnas en risk att lärare lägger för stor vikt vid relationsbyggandet och det sociala samspelet. Om det istället skulle vara ett övervägande kategoriskt perspektiv kan detta bli till nackdel för elever och skolans verksamhet. När fokus hamnar på individens brister kan skolans insatser bli mindre inkluderande. Persson (2019) menar att de två perspektiven kan användas på olika sätt för att förstå elevers skolsvårigheter. Sammanfattningsvis kan det konstateras att båda perspektiven behövs och att det ena inte behöver utesluta det andra.

8.2 Metoddiskussion

I denna studie har vi använt oss av en blandad metod vilket innefattar en kvantitativ del, del A, där testresultat från elever har samlats in och en kvalitativ del, del B, där intervjuer med två klasslärare har genomförts. En sådan metod ökar trovärdigheten genom att fastställa resultat från flera olika perspektiv, dels elevernas testresultat, dels lärarnas röster. Enligt Bryman (2025) är flermetodsforskning av värde eftersom svagheter i respektive metod motverkas. Genom att använda flera metoder förstärks resultatet och bidrar till en bredare bild av fenomenet. Om studien enbart hade genomförts med del A hade resultatet endast bestått av mätning av testresultat och inte kunnat få syn på en bredare bild än siffror. Om endast del B hade ingått i studien hade det kunnat riskera att vi blir beroende av tolkningar. I början av studien övervägde vi att genomföra en interventionsstudie för att vi ville komma åt effekterna efter en intervention där eleverna övade ordavkodning. En interventionsstudie hade kunnat göra att vi varit mer insatta i interventionsförloppet och kunnat följa mer i detalj hur eleverna läste. Det hade också kunnat vara intressant att testa och jämföra interventionsgruppen med en kontrollgrupp som inte genomgick en intensivläsningsperiod. Detta för att kunna se likheter och skillnader i resultaten mellan två grupper. Eftersom studiens del A inte innefattar en kontrollgrupp kan vi inte stödja slutsatsen att intensivläsning generellt påverkar elevers ordavkodning. Mätningarna är däremot användbara för att kunna beskriva hur effekterna såg ut för eleverna i den här studien.

Intervjuerna genomfördes på plats via fysiska möten vilka spelades in och transkriberades. Alternativet att genomföra intervjuerna via länk hade kunnat riskera tekniska problem, utelämnande av gester och ett levande samtal. Om urvalet hade varit bredare, som att följa fler klasser eller intervjua fler lärare hade empirin kunnat se annorlunda ut. Här hade det till större del kunnat gå att urskilja mönster och teman samt jämföra olika skolor, klasser och lärare mellan varandra. Studiens generaliserbarhet är inte definitiv eftersom lärarnas svar är personliga. Svaren i intervjuerna kommer från lärarnas personliga tankar och erfarenheter och kan därför inte användas för tolkning i andra sammanhang. De fyra intervjuerna är för få till

antalet för att kunna urskilja generella mönster om alla lärare. Det är därför viktigt att ha med sig att resultatet kan tolkas hypotetiskt.

Intervjuguiden med halvstrukturerade frågor skickades inte ut till lärarna i förväg vilket innebar att frågorna var okända för lärarna. Detta gjordes medvetet för att få fram lärarnas spontana tankar om studiens tema intensivläsning och elevernas testresultat. Däremot kunde frågorna i intervjuguiden varit mer riktade mot eventuella effekter under och efter en intensivläsningsperiod. Angående avkodningstesternas reliabilitet och validitet skriver Legilexi Stiftelse (2017) på sin hemsida att testernas reliabilitet och validitet är hög. Dock finns inga mått på detta utskrivet utan det är stiftelsens egna slutsatser som dras. Därför ska det tas i beaktande att informationen inte är närmare granskad av oss utan används för att lyfta vad stiftelsen själva skriver om validitet och reliabilitet. Angående avkodningstesternas reliabilitet och validitet skriver Legilexi Stiftelse (2017) på sin hemsida att testernas reliabilitet och validitet är hög. Dock finns inga mått på detta utskrivet utan det är stiftelsens egna slutsatser som dras. Därför ska det tas i beaktande att informationen inte är närmare granskad av oss utan används för att lyfta vad stiftelsen själva skriver om validitet och reliabilitet. Vidare kan den här studiens kvantitativa data ha påverkats av olika faktorer så som elevers dagsform och koncentration. Den interna validiteten kan därför upplevas som lägre. För att situationen skulle bli så naturlig som möjligt genomförde lärarna avkodningstesterna och intensivläsningsperioden enligt skolans rutin. Samtidigt ökar intervjuernas validitet på grund av att intervjuaren inte hade någon koppling till skolan eller klasslärarna. Om det istället hade varit så att intervjuaren varit känd, hade det kunnat påverka hur lärarna svarade.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att den blandade metoden med del A och del B ger fler perspektiv. Studien visar data som handlar om elevers testresultat, lärares erfarenheter och kunskaper om intensivläsning samt lärares tankar om elevernas resultat i spridningsdiagrammen. Det som skulle kunna bidra med ett ännu större perspektiv är elevernas uppfattning och tankar kring intensivläsning.

9 Slutsatser och specialpedagogiska implikationer

Kommande avsnitt belyser studiens slutsats om elevers ordavkodningsutveckling och lärarnas resonemang om hantering av testresultat. Vidare lyfts slutsatser och specialpedagogiska implikationer ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

Dagens skola är målinriktad vilket väcker tankar om hur elevernas lust att lära tas tillvara på. En fråga väcks om det målinriktade arbetet förtar elevernas lust och motivation till att lära. Genom tiden har det funnits olika metoder för att utveckla elevers läsning. Enligt den internationella studien PIRLS framkommer det att elever i Sverige visar en försämrad läsförståelse och att kunskapsglappet mellan hög- och lågpresterande elever har ökat (Skolverket, 2021). Läskrisen i Sverige är just nu ett faktum, vilket gör att studier som den här behövs för att väcka nyfikenhet till olika arbetssätt för elevers läsinlärning. När förutsättningarna för läsinlärning i klassrummen är goda, kommer fler elever att kunna bli demokratiska medborgare.

Det framkommer av lärarnas intervjuer att det relationella perspektivet väger tyngre än det kategoriska perspektivet. Organisatoriskt sett kan det innebära risker i att fokus till större del läggs på skapande av relationer med elever snarare än om fokus enbart läggs på mätbara resultat och måluppfyllelse. Enligt Persson (2019) behöver det ena perspektivet inte utesluta det andra. En organisatorisk risk kan därför uppstå om det ena perspektivet är övervägande.

Förhoppningen med vår studie är att nå ut till pedagogisk personal på skolor runt om i Sverige. Det har visats att elevers läsning utvecklas som mest under de tidiga åren i grundskolan (jfr. Fälth et al., 2015; Kim et al., 2012). Ur ett organisatoriskt perspektiv kan det därför vara av stor vikt att implementera till exempel listläsning som metod redan i förskoleklass för de elever som knäckt läskoden. Vidare kan studien bidra till att diskussioner förs i arbetslaget om resursfördelning och vilken undervisning som ska tillämpas i klassrummen. Det kan också vara så att lärare efter att ha läst studien får upp ögonen för vilket syfte och vilken typ av fortsatt undervisning som kan tänkas efter en intensivläsningsperiod. Det här kan minska risken för att lärare hamnar i enbart ett slentrianmässigt "görande" i form av avkodningstest och intensivläsningsperioder utan någon vidare utvärdering. Förutom klassläraren- och speciallärarens roll framkommer det också i resultatet att fritidshemmet kan ses som en resurs i elevernas läsutveckling. Det här kan väcka tankar om en mer flexibel resursfördelning för att alla elever ska få hjälp på sin nivå för att utveckla avkodning. När det gäller en flexibel resursfördelning kan detta kopplas till ett relationellt perspektiv där arbetet sker i större team (Persson, 2019).

Ur ett lärar- och speciallärarperspektiv är det av stor vikt att tänka på hur testresultaten påverkar den fortsatta undervisningen, vilket i sin tur kan bidra till hur en god läsundervisning läggs upp. Utifrån studiens resultat kan flera specialpedagogiska implikationer lyftas. I vår kommande roll som speciallärare kan vi analysera testresultat ur olika synvinklar. Ett exempel kan vara att testande av elevers ordavkodningsförmåga kan visa hur klassen skulle kunna nivågrupperas. En annan synvinkel kan vara att testsituationen inte passar alla elever vilket kan synas i en analys av resultatet. Därav skulle dessa elever fortsättningsvis kunna uteslutas från att delta i testsituationen men också få andra förutsättningar för att visa sin avkodningsförmåga. Efter lärarnas resonemang om elevers förutsättningar kan det både vara av stor vikt att vi speciallärare ser till elevernas exekutiva förmågor samt dagsform och andra sociala faktorer. Likaså är det viktigt att oavsett hur starka läsare eleverna är behöver vi planera för rätt stöd. Vidare ser vi att uppföljning och utvärdering är delar som är centrala för att bevara innehållet levande och inte avsluta arbetet direkt efter en intensivläsningsperiod.

Ur ett elevperspektiv kan vi genom vår studie se att listläsning kan bidra till ökad motivation hos elever. Det kan enligt lärarnas reflektioner både vara elever som har höjt sig i antal ord men också de elever som har en bit kvar till godtagbar nivå. Gällande läsflyt märks det däremot enligt lärarna ingen direkt skillnad. Däremot skulle listläsning kombinerat med en annan läsinlärningsmetod snarare göra skillnad i elevers läsflyt än antal ord i avkodningstestet. Det här kan jämföras med vad Begeny och Martens (2006) kom fram till i sin studie där det visades att en intervention med flera olika typer av lästräning gjorde att fler elever kunde utveckla sin läsförmåga. Genom att implementera listläsning redan i förskoleklass kan det

skapa en god grund för elevers fortsatta läsutveckling. Vad gäller studiens begränsningar kan tiden för testtillfälle 2 och 3 vara en nackdel då resultatet inte visar utveckling under en längre tid än efter det tredje testtillfället. Är elevernas kunskaper bestående? Vidare kan det nämnas att det ska finnas ett tydligt syfte med att mäta elevernas kunskaper, eftersom att det utifrån intervjusvaren kan upplevas som att vissa elever mår sämre av intensivläsningsperioden. Likaså är det av stor vikt att belysa hur analysen av testtillfället genomförs, att lärare inte fokuserar på antal lästa ord utan snarare hur eleven läser och hur den fortsatta undervisningen bedrivs. Resultatet kan bli missvisande om inte läraren ser till de elever som tar längre tid på sig och läser mer noggrant.

10 Vidare forskning

Nedan presenteras tre förslag till vidare forskning inom området.

En del i den här studien var att analysera hur effekter kan se ut en tid efter avslutad intensivläsningsperiod. I inledningen av studien refererar vi till en artikel från Skolverket (2024) som handlar om intensivläsning inom avkodningsträning. Utifrån artikeln framgår det att intensivläsning ger positiva effekter medan frågan kvarstår om elevernas effekter består över en längre tid. Ett förslag på vidare forskning hade därför kunnat vara att genomföra en studie över en längre tid. Det här hade kunnat innebära ett sista testtillfälle likt det som gjorts i den här studien, men med ett längre tidsintervall mellan testtillfälle 2 och 3. Det hade kunnat visa om effekterna inom elevers läsflyt blivit annorlunda i jämförelse med den studie vi har gjort idag.

Elever i skolor runt om i Sverige blir bedömda redan från tidig ålder. Elevernas kunskaper testas och mäts för att kontrollera deras måluppfyllelse eller betyg. Under intervjuerna som genomförts i den här studien kan det tolkas som om lärarna lägger vikt vid mätandet av de antal ord som eleverna läser på en minut. Under genomförandet av vår studie har därför frågan väckts om vi mäter våra elever i onödan och utsätter de för situationer som påverkar dem negativt. Dessutom tar all testning tid från viktig undervisning. Därför kan ett andra bidrag till vidare forskning vara att intervjua fler lärare och få syn på deras tankar kring varför vi testar, vad vi testar och i vilken omfattning testandet sker.

Ett tredje bidrag till vidare forskning skulle kunna vara att titta på ytterligare en läsinlärningsmetod kombinerat med listläsning. Utifrån studien av Begeny och Martens (2006) visades det att en intervention med flera olika läsövningar gav god effekt och kunde därför nå fler elever. Vidare skulle upprepad läsning kunna kombineras med listläsning för att analysera om elevers läsflyt ökar under en intensivläsningsperiod. En jämförelse hade kunnat genomföras mellan vår studies resultat och en studie där kombinerade läsinlärningsmetoder använts.

Referenser

Alowais, A., (2021). The Effects of Leveled Reading on Second Language Learners. *International Journal of Research in Education and Science 7*(4), s. 1281-1299. https://doi.org/10.46328/ijres.2447

Andersson, U.B. & Löfgren, H. (2021). Bedömningar för anpassning i tidig läsundervisning: Lärares erfarenheter av att utveckla elevers avkodningsförmåga. *Pedagogisk forskning i Sverige, 26*(4), s. 30-53. https://doi.org/10.15626/pfs26.04.02

Begeny, J.C. & Martens, B.K. (2006). Assisting Low-Performing Readers with a Group-Based Reading Fluency Intervention. *School Psychology Review, 35*(1), s. 91-107.

Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Studentlitteratur.

Bryman, A., Clark, T., Foster, L. & Sloan, L. (2025). *Brymans samhällsvetenskapliga metoder*. (4. uppl.) Liber.

Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericsson (red.) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter.* (4 uppl. s. 91–145). Studentlitteratur.

Deeney, T.A. & Shim, M.K. (2016). Teachers' and Students' Views of Reading Fluency: Issues of Consequential Validity in Adopting One-Minute Reading Fluency Assessments. *Assessment for Effective Intervention 41*(2), s. 109-126. https://doi-org.proxy.lnu.se/10.1177/1534508415619905

Egloff, F., Förster, N. & Souvignier, E. (2019). Students´ reading ability moderates the effects of teachers´ beliefs on students´ reading progress. *Frontline learning research, 7*(1), s. 1-22. https://doi.org/10.14786/flr.v7i1.336

Fälth, L., Nilvius, C. & Anvegård, E. (2015). Intensive reading with reading lists: An intervention study. *Creative Education, vol* (6), s. 2403-2409. https://doi.org/10.4236/ce.2015.622246

Gough, PB., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *RASE*. 7(1), s. 6–10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104

Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi: från teori till praktik*. Natur & kultur.

Jacobsson, C. (u.å). *Testteori för lärare.* Inläsningstjänst.

Kim, Y-S., Wagner, R.K. & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology, 113(1),* s. 93-111. https://doi-org.proxy.lnu.se/10.1016/j.jecp.2012.03.002

Legilexi Stiftelse (2017). *Legilexi.* (version 26.4.24). [Programvara]

Mannerheim, F. (28 november 2024). Mina tio åtgärder för att mota läskrisen. *Vi lärare*. Förhandspublicering online. https://www.vilarare.se/nyheter/lasning/mina-10-atgarder-for-att-mota-laskrisen/

Meisinger, E.B., Bradley, B.A., Schwanenflugel, P.J. & Kuhn, M.R. (2010). Teachers' Perceptions of Word Callers and Related Literacy Concepts. *School psychology review, 39*(1), s. 54-68.

Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* Liber AB.

Skollagen (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. Skollag (2010:800) | Sveriges riksdag

Skolverket. (8 maj 2024). Intensiv och individuell lästräning för unga elever som riskerar lässvårigheter ger goda resultat. Skolverket.

Skolverket. (2023). *PIRLS 2021*. Skolverket. https://www.skolverket.se/publikationer?id=11490

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.* Skolverket.

Tronbacke, B. (14 januari 2011). Elevers läsförmåga något som angår hela samhället. *Dagens Nyheter*. https://www.dn.se/debatt/elevers-lasformaga-nagot-som-angar-hela-samhallet/

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed.* Vetenskapsrådet. God forskni https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.htmlngssed 2024 - Vetenskapsrådet

Wendick, G. (2012). *Intensivläsning 1. Upprepad läsning*. Wendickmodellen.

Wolff, U. (2011). Effects of a Randomised Reading Intervention Study: An Application of Structural Equation Modelling. *Dyslexia, 17*(4), s. 295-311. https://doi-org.proxy.lnu.se/10.1002/dys.438

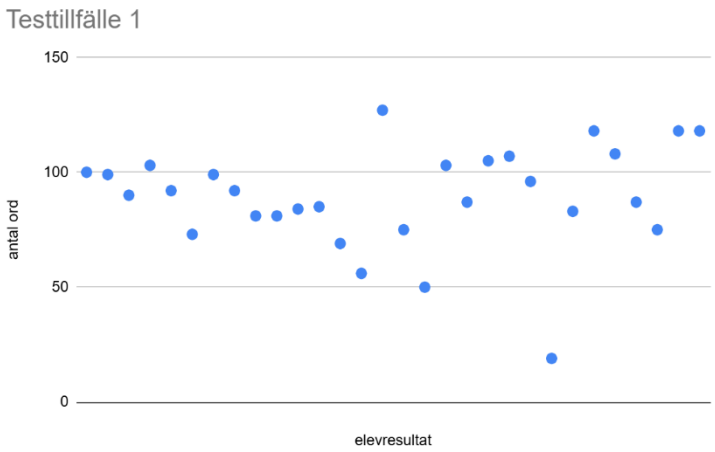
Bilaga 1: Avkodningstest

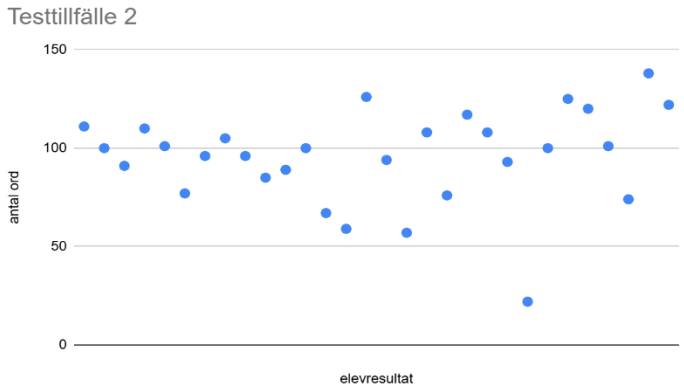
Elevnamn: _____ Lästa ord [ ] - Antal fel [ ] = [ ]

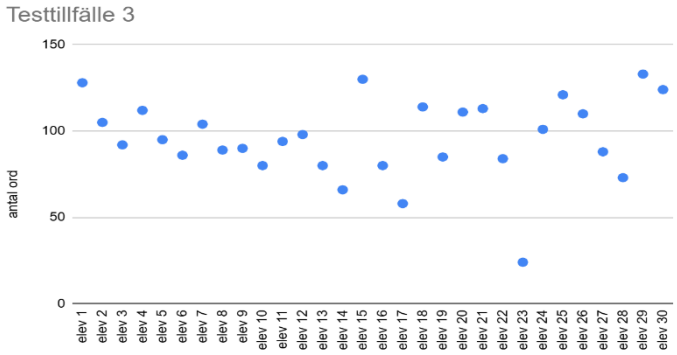
så	av	du	få	om	ja	6
se	gå	sy	vi	de	är	12
is	bo	en	på	nu	den	18
för	lek	var	bak	vår	han	24
sol	vit	hål	jag	fin	går	30
mat	när	det	här	fot	bra	36
liten	glad	små	ute	och	två	42
goda	katt	från	laga	blå	gräs	48
bada	ont	väga	band	båda	rygg	54
snö	blir	sova	bror	hela	tre	60
ropa	varm	nära	drick	fri	ögon	66
jord	leka	tro	över	bröd	står	72
några	stanna	börja	gamla	öppen	snart	78
bodde	smaka	under	svårt	skulle	bland	84
ofta	snälle	kommer	glömt	tycker	ledsen	90
flera	stort	innan	följa	klart	trodde	96
ensam	barnen	sommar	varför	klokt	håller	102
trampa	önska	spring	märkte	blanda	ström	108
färdigt	vandra	färsk	undra	mjölken	skrik	114
väldigt	först	minsta	svarta	följde	hemsk	120
traska	smälta	blank	hitta	kossa	morgon	126
vågar	fälla	bitter	mycket	varje	stund	132
locka	ringa	tassar	dyrbar	rask	dröja	138
märket	fönster	vanlig	bedja	mink	stället	144

Lärarversion AVK1, ©LegiLexi 2022

Bilaga 2: Spridningsdiagram (visas under intervju 2 med lärare A och B)







Bilaga 3: Samtyckesblankett

Linnæus University

Page 1 (1)

Samtycke

Jag/Vi samtycker härmed till vårt barns deltagande i en studie vid Linnéuniversitetet om hur lärare hanterar effekter av intensivläsning.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare arbetar med resultaten efter en intensivläsningsperiod. Under studiens gång kommer det att ske intervjuer fortlöpande med lärarna. Intervjuerna kommer att innehålla frågor om hur lärarna arbetar med ovanstående. Elevernas deltagande sker endast i form av ett lästest som görs på en minut och som eleverna är vana vid att genomföra.

Resultaten från lästesten kommer att redovisas i studien. Eftersom eleverna anonymiseras kommer inte resultaten att kunna kopplas till någon elevs specifika identitet.

Jag/Vi tillåter att dess data används i studiesyfte. Jag/Vi har blivit informerad om rätten att få reda på hur de data som angår vårt barn används.

.....
Barnets namn

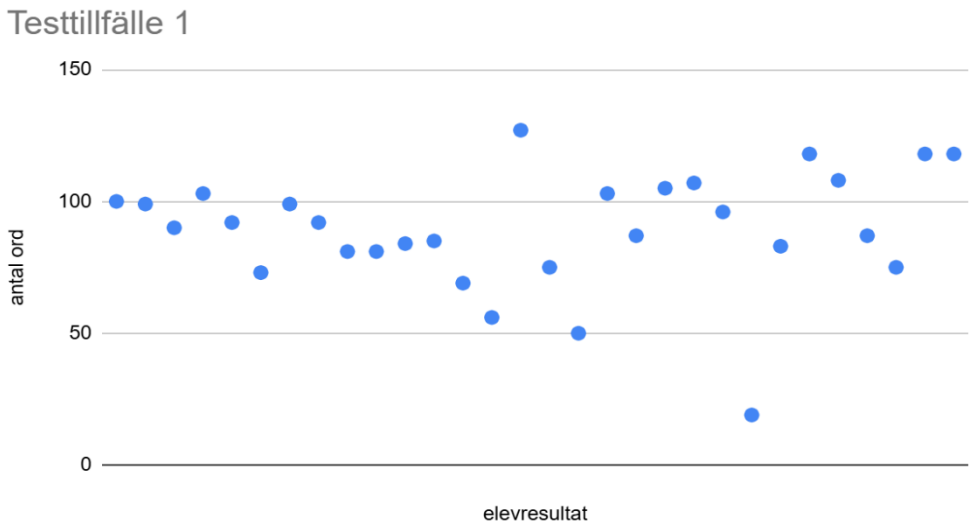
.....
Ort och datum

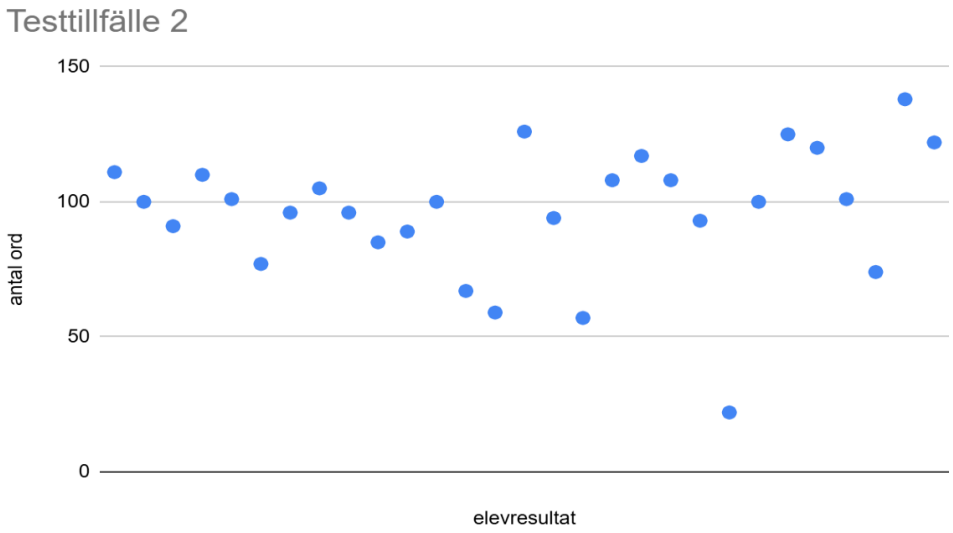
.....
Vårdnadshavares underskrift

.....
Namnförtydligande

Kontaktuppgifter:
Studentens namn: Anna Lindberg & Fanny Brunskog
Studentens e-postadress: anna.lindberg@skola.morbylanga.se
fanny.brunskog@skola.ljungby.se
Handledarens namn: Hans Teke
Handledarens e-postadress: hans.teke@lnu.se

Bilaga 4: Spridningsdiagram (visas under intervju 1 med lärare A och B)





Bilaga 5: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Erfarenhet
    - Hur länge har du arbetat som lärare?
    - Hur länge har du arbetat med läslistor som metod? (Wendick)
    - Vilka är dina tankar kring metoden med Wendicks läslistor?

2. Syfte
    - Hur ofta arbetar ni med läslistor?
    - Vem leder arbetet med läslistor?
      Vad brukar ni förhålla er till när ni planerar de olika nivåerna?
    - Vilket är ditt huvudsakliga syfte med listläsning?
    - Hur påverkar resultat från avkodningstester (efter-tester) din undervisning i nuläget och framåt?
    - Hur märker du skillnad (*gällande motivation och läsflyt*) efter en genomförd intensivläsningsperiod?

3. Angående resultat
    - Tittar på spridningsdiagram som visar resultaten mellan första och andra testningen.
    - Hur tänker du kring resultatet?
    - *Efter att ha sett resultaten – vad är det första du ser/tänker?*
      Vad är det mest utmärkande?

Hur tänker du kring de elever som har backat/stannat av i resultat?
Hur tänker du kring de elever som hamnar under gränsen?
Hur tänker du kring de elever som hamnar långt över gränsen?
Hur hade du önskat lägga upp din undervisning i läsflyt efter att ha sett resultaten? Både sett till de resurser du har idag men även om du hade fått önska utan att behöva tänka på resurser.

Intervju 2

- Tittar på spridningsdiagram som visar resultaten mellan första, andra och tredje testningen.
  Märker du någon skillnad efter genomförd intensivläsningsperiod gällande motivation och läsflyt fram till idag? (kan ha både vid intervju 1 och 2)
  Hur tänker du kring de resultat som visas här? Vilka skillnader ser du? Vad är mest utmärkande?
- Hur tänker du kring detta resultat?
- *Efter att ha sett resultaten – vad är det första du ser/tänker?*
  Vad är det mest utmärkande?
  Hur tänker du kring de elever som har backat/stannat av i resultat?
  Hur tänker du kring de elever som hamnar under gränsen?
  Hur tänker du kring de elever som hamnar långt över gränsen?
  Hur hade du önskat lägga upp din undervisning i läsflyt efter att ha sett

resultaten? Både sett till de resurser du har idag men även om du hade fått önska utan att behöva tänka på resurser.
Vilka är dina tankar kring metoden med Wendicks läslistor?

Bilaga 6: Deltagandeblankett

Linnéuniversitetet
Kalmar Växjö

Samtyckesblankett för att delta i en studie vid Linnéuniversitetet om hur lärare hanterar effekter av intensivläsning.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare arbetar med resultaten efter en intensivläsningsperiod. Under studiens gång kommer det att ske intervjuer. Intervjuerna kommer att innehålla frågor om hur lärarna arbetar med ovanstående.

Genom att skriva under den här samtyckesblanketten godkänner du att dina personuppgifter behandlas inom ramen för uppsatsen/studien som beskrivs ovan. Inga personuppgifter mer än din yrkestitel kommer att nämnas i studien. Du kan när som helst dra tillbaka ditt samtycke genom att kontakta någon av kontaktpersonerna nedan.

Du har alltid möjlighet att få information om vilka uppgifter som finns om dig eller ha synpunkter på behandlingen eller de uppgifter som samlats in genom att kontakta någon av kontaktpersonerna nedan eller lärosätets dataskyddsombud på dataskyddsombud@lnu.se. Klagomål som inte kan lösas med Linnéuniversitetet kan lämnas till Integritetsskyddsmyndigheten.

....
Underskrift Ort och datum

.....
Namnförtydligande

Kontaktuppgifter:

Studentens namn: Fanny Brunskog & Anna Lindberg
Studentens e-postadress: fanny.brunskog@skola.ljungby.se
anna.lindberg@skola.morbylanga.se

Handledarens namn: Hans Teke
Handledarens e-postadress: hans.teke@lnu.se