



MALMÖ HÖGSKOLA

Läroarutbildningen

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

10 poäng

Reading Recovery -

Hur används metoden för barn med läs- och skrivsvårigheter i några svenska skolor?

Reading Recovery -

How is the method used for children with literacy difficulties in some Swedish schools?

Marie-Louise Elmgren och Anneli Sjögren

Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, 60 p

Vårterminen 2006

Handledare: Elisabeth Söderquist

Examinator: Marie Leijon

Malmö högskola
Lärarytbildningen
Skolutveckling och ledarskap
Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning
Vårterminen 2006

Elmgren, Marie-Louise. & Sjögren, Anneli. (2006). Reading Recovery – Hur används metoden för barn med läs- och skrivsvårigheter i några svenska skolor? (Reading Recovery- How is the method used for children with literacy difficulties in some Swedish schools?). Skolutveckling och ledarskap, Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, Lärarytbildningen, Malmö högskola.

Syftet med följande arbete är att nå ökad kunskap om hur Reading Recovery används för barn med läs- och skrivsvårigheter i några svenska skolor.

Arbetet ger en översikt över hur Reading Recovery-metoden fungerar i några svenska skolor. Med hjälp av kvalitativa, halvstrukturerade intervjuer har vi fått fram ett resultat som visar både likheter och skillnader i de intervjuade pedagogernas arbete med Reading Recovery-metoden

Sammanfattningsvis visar resultatet av vår undersökning att de intervjuade som använder sig av Reading Recovery-metoden tycker att det är en bra metod, som fungerar i arbetet med barn som har läs- och skrivsvårigheter. Dock kan vi se att det finns vissa skillnader på hur lång Reading Recovery-perioden är och hur pedagogerna följer upp barnen efter periodens slut.

Nyckelord: Läs- och skrivsvårigheter, Reading Recovery-metoden, självförtroende, struktur och föräldrasamverkan.

Marie-Louise Elmgren	Anneli Sjögren	Handledare: Elisabeth Söderquist
Krutkällarevägen 20	Ryttmästarevägen 6	Examinator: Marie Leijon
302 72 Halmstad	302 35 Halmstad	

FÖRORD

Vi vill börja med att tacka vår handledare Elisabeth Söderquist för ett gott samarbete, kritisk granskning samt positiva och inspirerande samtal. Ett stort tack och många kramar vill vi ge våra respektive familjer för allt stöd och uppmuntran vi fått under arbetets gång. Vi vill ägna ett stort tack till de tio intervjuade pedagogerna som delat med sig av sina kunskaper och erfarenheter. Avslutningsvis vill vi tacka varandra för ett gott samarbete, uppmuntran och stöd som resulterat i att vi lyckats genomföra detta arbete. Eftersom vi hjälpts åt med arbetets samtliga delar tar vi ett gemensamt ansvar för dess innehåll och utformning.

INNEHÅLL

1. INLEDNING	10
1.1 Bakgrund	12
1.2 Problemformulering och syfte	14
1.3 Definitioner av begrepp	14
2. LITTERATUR	17
2.1 Läs- och skrivsvårigheter	17
2.2 Fonologisk medvetenhet	19
2.3 Självförtroende	21
2.4 Skolan på Nya Zeeland	21
2.5 RR-metoden	23
3. TEORI	27
3.1 Vygotskijs teori	27
3.2 Vygotskij och skolan	28
4. METOD	32
4.1 Allmänt om metod	32
4.2 Val av metod	33
4.3 Undersökningsgrupp	34
4.4 Genomförande	34
4.5 Resultatbearbetning	35
4.6 Tillförlitlighet	35
4.7 Etik	36
5. RESULTAT	38
5.1 Bemötande	38
5.1.1 Barnsyn	38
5.1.2 Självförtroende	39
5.2 Utbildning	39

5.2.1 Test	40
5.2.2 Ålder	40
5.2.3 Struktur	41
5.2.4 Lektion	42
5.2.5 Dokumentation	43
5.2.6 Uppföljning	43
5.3 Föräldrasamverkan	44
5.3.1 Erbjudande	44
5.3.2 Kontrakt	46
5.3.3 Kontaktbok	47
5.4 Organisation	47
5.4.1 Ledning	47
5.4.2 Kompetens	48
5.4.3 Kolleger	49
5.4.4 Ekonomi	49
6. ANALYS AV RESULTAT	51
6.1 Likheter	51
6.2 Skillnader	52
6.3 Svar som förvånat oss	53
6.4 Troliga anledningar till de intervjuades olika svar	53
7. SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	55
7.1 Sammanfattning	55
7.2 Metoddiskussion	55
7.3 Diskussion	56
8. FORTSATT FORSKNING	61
REFERENSER	63
BILAGOR	66

1. INLEDNING

Vårt arbete handlar om den nyzeeländska metoden Reading Recovery (RR). RR är, menar Ellmin (1997), en metod för att förebygga och tidigt fånga upp barn med läs- och skrivsvårigheter. Metoden har utvecklats och beskrivits av en kvinna, vid namn Marie Clay, som är verksam på Nya Zeeland. Metoden utvecklades där under 1970-talet och har sedan spridits i världen. Över hela Nya Zeeland, men också i många andra länder, används specialundervisningsmetoden RR. Det finns ett stort antal RR-pedagoger, handledare, andra utbildare och en administrativ organisation som bidrar till en god kvalitet inom arbetet med RR. Metoden riktar sig till de barn som har svårigheter att läsa och skriva efter det första året i skolan och som har uppmärksammats i testet *Six Years Net*. Detta är ett test som innehåller flera delmoment för att kartlägga barnets läs- och skrivförmåga (Ellmin, 1997). De barn som uppmärksammas i detta test erbjuds hjälp i form av speciell läs- och skrivträning. På Nya Zeeland har det framkommit att RR-metoden är ett bra komplement och något alldeles extra, utöver den ordinarie undervisningen. Metoden kännetecknas av att den tidigt synliggör de barn som behöver extra stöd och hjälp med sin läsinläring. Den bygger på daglig, individuell träning för att barnet skall få förståelse för språket och hur det är uppbyggt.

RR-pedagogerna på Nya Zeeland har, enligt Ellmin (1997), en vidareutbildning inom detta ämne och har var och en ansvar för cirka fyra elever. Av alla sexåringar är det cirka 12 % som deltar i denna specialträning, som består av cirka 30 minuters individuell träning varje dag under en begränsad period om 12-15 veckor.

För att kunna möta alla barn, där de befinner sig i sin läs- och skrivutveckling, är RR-metoden utformad efter varje enskilt barn. Syftet med metoden är att ge barnen hjälp och stöd, så de förstår vad de läser och kan bygga ihop meningar som de själva förstår. Dessa meningar måste ha ett innehåll, som barnen kan förmedla vidare. Barnen skall bli medvetna om hur de tar till sig kunskap. Under de 12-15 veckorna läser barnen många olika böcker och skriver egna berättelser.

Föräldrarna har en stor och viktig uppgift, genom att vara delaktiga och engagerade i barnens hemuppgifter. Som förälder är det viktigt att läsa tillsammans med barnet varje dag. Vidare ger pedagogen uppmuntran och stöd till föräldrarna i deras sätt att se vad och hur barnen gör när de läser och skriver.

På Nya Zeeland behöver cirka 0,8 % av barnen ytterligare träning utöver RR-metoden. De barnen anses vara dyslektiker. En anledning till att RR-metoden fungerar så bra, är att den på

ett bra sätt stämmer överens med skolsystemet på Nya Zeeland. En annan viktig faktor är att RR-pedagogerna får en bra utbildning och handledning, men också att metoden involverar föräldrar och övriga pedagoger. Samtliga träningstillfällen är också noggrant planerade för varje enskilt barn. Fortfarande satsas det mycket på Nya Zeeland för att förbättra läsförmågan och läsförståelsen, så att varje enskilt barn skall kunna få de kunskaper som behövs, för att kunna möta olika hinder och svårigheter, både i skolan och i hemmet (Ellmin, 1997).

Vi har under hela specialpedagogutbildningen varit ute på en mängd olika verksamhetsförlagda dagar. Vid några av dessa har vi stött på specialpedagoger som arbetat med Kiwiböcker, storböcker och småböcker. Kiwiböcker är ett svenskt material med ursprung från Nya Zeeland, direktöversatt från engelska till svenska. De bildar ett läsinlärningsbibliotek i tre olika nivåer. På varje nivå finns en mängd småböcker med tillhörande storbok. Detta gjorde att vi blev nyfikna på och intresserade av den nyzeeländska metoden och på deras läsinläring. Vi började med att ta reda på en del fakta och fick samtidigt möjlighet att gå på föreläsningar om den här metoden och RR. Det här fick oss att fundera en hel del och tankar som dök upp var om denna metod kunde fungera i Sverige och i så fall hur den används på svenskt vis.

Som blivande specialpedagoger tycker vi att RR är en intressant metod. Dels för att det finns många barn med läs- och skrivsvårigheter som behöver denna tidiga hjälpinsats, men också för att den är tydlig och strukturerad. Vi tror också att det är väldigt bra att involvera föräldrarna i lästräningen.

Vi som skriver detta examensarbete är förskollärare med lång erfarenhet av arbete inom förskola och av de lägre åldrarna i skolan. Vår erfarenhet är att många barn behöver hjälp med sin läsinläring. Vi tror också att många barn skulle kunna få den hjälp och det stöd de behöver, om pedagogerna anammade RR som metod vid lästräningen. Vi tror att metoden är framgångsrik på grund av tidigt insatta åtgärder, en till en kontakt, det vill säga ett barn och en pedagog, tydlig och strukturerad arbetsgång och föräldrasamverkan.

Att kunna läsa är livsviktigt och, menar Taube (1987), en förutsättning för att kunna fungera i vårt samhälle. Det gäller att kunna göra sin röst hörd, för att känna sig delaktig i vad som pågår runt omkring en. Läskunnighet stärker självkänslan och öppnar upp många möjligheter, både i nuet och i framtiden. För att dra det till sin spets, så handlar det om demokrati. Vi föds med olika förutsättningar och har vitt skilda erfarenheter med oss i bagaget. Därför är det viktigt att skolan anpassar sig till de barn som vistas där och deras olika behov. För att barnen skall må bra och kunna ta till sig kunskap i skolan, måste de känna att de är omtyckta och accepterade som de är. Inlärmingsmiljön påverkas av pedagogens självbild och

förhållningssätt. Om pedagogen är en varm och förstående person, är förutsättningarna större att klassrumsklimatet blir likadant. När det gäller läsning och skrivning, kan de första skolåren vara avgörande för barnens fortsatta utveckling. Som pedagog gäller det att skapa roliga och lustfyllda lästunder tillsammans med barnen. Det är viktigt att hem och skola har ett bra samarbete och goda relationer, då detta gynnar barnens självförtroende och inlärningsmöjligheter.

1.1 Bakgrund

Forskning kring barn med läs- och skrivsvårigheter har sedan början av 1980-talet ökat kraftigt (Myrberg, 2000).

I skolans styrdokument för svenska i grundskolan (Skolverket, 2000) och den gemensamma läroplanen för förskoleklass, skola och fritidshem (Utbildningsdepartementet, 1998) betonas vikten av att kunna läsa och skriva.

I kursplanen (Skolverket, 2000) står det att en av skolans viktigaste uppgifter är att skapa goda möjligheter för barnens språkutveckling. Språkförmågan är grundläggande för skolarbetet, men också för barnens liv utanför skolan. Via språket kan barnen kommunicera och samarbeta med andra människor. Ämnet svenska (Skolverket, 2000) har som syfte att utveckla barnens tänkande och kommunikationsförmåga. Det är viktigt att kunna skriva, då samhället förväntar sig att varje enskild individ skall kunna ta till sig och förstå skriven text. I ämnet svenska (Skolverket, 2000) ingår det som mål att sträva mot att alla barn skall känna en språklig säkerhet, både när det gäller tal och skrift. Barnen skall kunna, vilja och våga uttrycka sig vid olika tillfällen och i olika miljöer. Det är också viktigt att barnen, genom tal och skrift, lär sig att ta till sig och förstå texter och att kunna använda sig av dessa både för egen del, men också tillsammans med andra. Vidare tar kursplanen (Skolverket, 2000) upp att barnen kan utveckla goda språkfärdigheter, när de använder språket i meningsfulla sammanhang. Språket gör också att barnen kan anpassa sig till olika situationer och med olika människor.

Under rubriken skolans värdegrund och uppdrag säger läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) att eftersom alla barn har olika behov och förutsättningar måste skolan anpassa undervisningen så den passar för alla. Det är viktigt att ta hänsyn till barns olika bakgrund och erfarenheter. Skollagen (Utbildningsdepartementet, 1998) säger att utbildningen i Sverige skall vara likvärdig, men inte nödvändigtvis exakt likadan. Detta skapas bland annat genom de nationella målen. I våra olika kommuner behöver inte

undervisningen eller resurserna användas lika. För de barn som inte når upp till de angivna målen, har skolan ett speciellt ansvar. På grund av detta, kan inte skolans undervisning vara lika för alla. När det gäller skolans uppdrag kan man i läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) läsa att samarbete mellan skolan och hemmet är mycket viktigt. Även om föräldrarna har det yttersta ansvaret för barnet, måste skolan vara ett stöd för familjen. Skolan har ett särskilt ansvar för barn med läs- och skrivsvårigheter. När det gäller fördelningen av resurser till dessa barn, är det rektor som har det övergripande ansvaret. Det kan lika gärna handla om kompetens och kunskap, som undervisningstimmar.

Under 1980-talet insåg man på Nya Zeeland, enligt Ellmin (1997), att man behövde förändra hela skolsystemet. Reformen som genomfördes 1989 kallades Tomorrow's Schools. Denna innebar att varje skola blev en egen enhet, med en egen styrelse med föräldramajoritet. Styrelsen ansvarar för skolans resultat och ekonomi. I skolans ansvar ingår det att göra en egen verksamhetsplan. Skolans verksamhet utvärderas av ett fristående organ som kallas Education Review Office. På Nya Zeeland har en myndighet, vid namn Nya Zeelands Qualification Authority, ansvar för skolans kvalitetssäkring. Genom denna förändring ligger fokus på lärande, istället för på undervisning. Läroplanen på Nya Zeeland har två viktiga begrepp "Att lära" och "Livslångt lärande". Läroplanen består inte av ämnen, utan av kunskapsområden och dessa är modersmål och språk, matematik, naturvetenskap, teknologi, socialvetenskap och etiska ämnen samt hälsa, fysik och välbefinnande. Till de här kunskapsområdena har man kopplat ett antal färdigheter som består av kommunikation, logiskt och matematiskt tänkande, information och informationsteknologi, problemlösning, samarbete, hänsyn och ansvar, fysiska färdigheter och arbets- och studieteknik. Dessa färdigheter, tillsammans med kunskapsområdena, gör att barnen kan använda sig av sina kunskaper både i och utanför skolans värld. Detta skapar en helhetssyn på barnens utveckling.

Skolan på Nya Zeeland är obligatorisk för barn från 6 till 16 års ålder och är uppdelad i tre stadier. Vid 5-10 års ålder går barnen i Primary School, vid 11-12 års ålder går barnen i Intermediate School och i Secondary School går de när de är 13-17 år gamla. På Nya Zeeland är det en tradition att barnen börjar skolan på sin 5-årsdag. Trots att skolan arbetar mycket med att möta varje barn på deras nivå och ta hänsyn till deras olika förutsättningar, så finns det ett antal barn som har svårt att ta till sig och lära sig den grundläggande läs och skrivundervisningen. Det är dessa barn som får en extra hjälpinsats av RR-metoden (Ellmin, 1997).

1.2 Problemformulering och syfte

Problemformulering: Hur används RR-metoden för barn med läs- och skrivsvårigheter i några svenska skolor?

Syfte: Att nå ökad kunskap om hur RR används för barn med läs- och skrivsvårigheter i några svenska skolor.

Frågeställningar: Vilken uppfattning har pedagoger som arbetar med RR på RR som metod? Hur uppfattar pedagoger som arbetar med RR att en lektion genomförs? Vilka är fördelarna, respektive nackdelarna, med RR enligt dessa pedagoger? Hur menar pedagogerna att de gör för att få föräldrarna delaktiga i barnens arbete med RR?

1.3 Definitioner av begrepp

Fonolek. De olika delprov som testet består av (14 delar) är alla baserade på den forskning som finns om läsutvecklingens förutsättningar och grunder. Delproven är teckna och skriva, hörförståelse, rimord, första ljud, fonemantal, sammansatta ord, bokstavskänedom, bokstavsskrivning och rättstavning (Olofsson & Hemmingsson, 2000).

Kiwiböckerna är ett svenskt material med ursprung från Nya Zeeland, direktöversatt från engelska till svenska. De bildar ett läsinlärningsbibliotek i tre olika nivåer. Texterna är skrivna och illustrerade med originalfotografier eller teckningar för att uppmuntra och utmana till positiva läsupplevelser. Till varje nivå finns utförlig lärarhandledning. På varje nivå finns en mängd småböcker med tillhörande storbok. Dessa böcker är ordnade så att de ökar i svårighetsgrad avseende språk och begrepp. När läraren väljer text är det lika viktigt att tänka på innehåll som svårighetsgrad. I läsinlärningsbibliotek finns ett stort urval titlar som ger läraren stora möjligheter att anpassa undervisningen till barnens läsnivåutveckling (Bonnieur utbildning, 2005).

LUS (LäsUtvecklingsSchemat) är ett kvalitativt bedömningsinstrument, som hjälper lärare att följa elever i deras läsutveckling. Syftet med LUS är att lärare ska veta var eleven befinner sig i sin läsutveckling. Kunskapskontrollen görs i det dagliga arbetet då läraren ger akt på vilka kvalitéer och på vilket sätt eleven kan läsa. Läraren ska snabbt kunna sätta in åtgärder om någon elev inte kommit så långt i sin läsutveckling som den borde (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2001).

Ordkedjor är ett snabbt och enkelt grupptest för bedömning av avkodningsförmåga/ordigenkänning. Testet kan även användas individuellt. Ordkedjor består av delproven ”Ordkedjor” och två kompletterande ”Bokstavskedjor”, vilka ska administreras vid samma tillfälle. Testet kan användas för att få en översikt över elevers lästekniska förmåga. Bokstavskedjetestets syfte är att få en uppfattning om motorisk-, perceptuell snabbhet. Låga poäng på båda testerna kan till exempel tyda på en allmänt långsam arbetstakt, eller på visuell svaghet av något slag. Testet är normerat från år två till första året på gymnasiet och standardiserat med staninepoäng (Jacobsson, 1993).

Trulle är en metod som har en språkstege med fem stegpinnar, rim, meningar, ord, stavelser och ljud. Man börjar från helheten, rim på den lägsta stegpinnen och klättrar vidare tills man når ända upp till ljud, språkets minsta beståndsdel. Trullematerialet utgår ifrån att det redan i förskolan är viktigt att träna barnens språkliga medvetenhet. På så sätt kan man stärka barnets självförtroende och förebygga senare läs- och skrivsvårigheter. Det är viktigt att klättringen på stegen görs på ett lustfyllt sätt och utan krav på stora prestationer (Bryntse & Palmqvist, 1996).

2. LITTERATUR

Litteraturavsnittet handlar om läsinlärning, fonologisk medvetenhet, barns självförtroende och självbild kopplat till läs- och skrivsvårigheter, hur skolan fungerar på Nya Zeeland samt hur RR-metoden fungerar på Nya Zeeland och i Sverige. Författarna vi valt att använda oss av är, Maj Björk, Birgitta och Roger Ellmin, Caroline Liberg, Marie Clay, Margareta Lundmark, Mats Myrberg, Ester Stadler, Görel Sterner, Ingvar Lundberg, Karin Taube och Pia Wallenkrans.

2.1 Läs- och skrivsvårigheter

I Sverige finns det cirka en halv miljon människor med läs- och skrivsvårigheter. Många av dessa människor får tidigt en försämrad självkänsla, på grund av att de inte kan läsa eller skriva. För att kunna fungera i vårt högteknologiska samhälle är det viktigt att kunna förstå en text och att kunna använda sig av skriftspråket (Wallenkrans, 1993). Hon menar att samhället är anpassat för en läs- och skrivkunnig befolkning.

Sterner & Lundberg (2004) anser att alltför många barn lämnar skolan med bristfälliga läskunskaper, samtidigt som skriftspråket får en allt större betydelse både i arbetslivet och i samhället i övrigt. De menar, i enlighet med nyare forskning under 1990-talet, att läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas genom en väl strukturerad undervisning. Detta bekräftar vad en del forskare tidigare kommit fram till. Barn är olika och har vitt skilda erfarenheter när de börjar skolan. Vissa barn är trygga, harmoniska och har ett bra självförtroende. De är nyfikna och vill gärna lära sig nya saker. Dessutom är de omgivna av vuxna och eventuella äldre syskon som läst högt och på det viset skapat ett stort ordförråd hos dessa barn. En del barn är oroliga, okoncentrerade, tysta eller rädda. De förstår inte varför de måste kunna läsa och skriva och de har ett begränsat ordförråd. De omges inte av vuxna som läser för dem och förstår inte heller det lustfyllda med läsning. Pedagogerna har här ett stort ansvar att möta dessa barn på deras egen nivå, för att de skall kunna lära sig att läsa. Många av dagens pedagoger menar att det vid läsinlärningen är viktigt att gå fram i en lugn och långsam takt. De tycker att många böcker är röriga och för svåra för barnen. Dessutom går den valda litteraturen ofta för snabbt fram, för att alla barn skall ha en chans att följa med. Pedagogerna har en viktig uppgift när det gäller all läs- och skrivinlärning. Dels för att anpassa undervisningen till varje enskilt barn och dels för att ta till vara på hela klassens kraft vid skolstarten. Undervisningen skall

vara upplagd så att barnen känner stor glädje, lust och mening med att lära sig läsa, men också ge barnen den tekniska avkodningen.

En stor del av barnen kan redan många bokstäver när de börjar i skolan och är på god väg att knäcka den alfabetiska koden. För dessa barn har det inte så stor betydelse vilken metodik pedagogen använder sig av. De är redan en bra bit på väg, att på egen hand lära sig läsandets teknik och att få flyt i sin läsning. Här trycker Sterner & Lundberg på vikten av att pedagogen fortsätter att öppna dörrar till en värld fylld av äventyr, fantasi, spänning och glädje men också till den kunskap som lästräningen ger. De menar att pedagogen har ett mycket stort ansvar att lägga grunden för läsinläringen.

Många barn är i behov av extra hjälp, i form av individuellt stöd. Därför poängterar Björk & Liberg (2003) att det är ytterst viktigt att barnen har arbetsro i skolan. De anser vidare att barn mår bra av att veta vilka ramar och regler som gäller, de kan då ta ett större ansvar för sin egen inläring. Vidare menar de att skolans främsta uppgift är att få barnen att tycka att det är roligt, intressant och meningsfullt att läsa och att skriva. De betonar vikten av "litterär amning", vilket innebär att barn tidigt får lyssna på högläsning både hemma och på förskolan.

Genom olika studier har det visat sig att barn som lever i familjer där det förekommer mycket böcker, har lättare att lära sig att läsa. Naturligtvis handlar det om föräldrarnas läsintresse som förebilder för barnen och inte om böckerna som sådana (Stadler, 1998).

Högläsning ger, enligt Björk & Liberg (2003), barnen en väldigt viktig grund för språkinläringen. De barn som inte får denna gynnsamma start, kan få svårt att tillgodogöra sig skolans läs- och skrivinläring.

I den forskningsöversikt som Myrberg (2000) gjort nämns Stanovich (1986) begrepp "Matteuseffekten". Denna innebär att de barn som lästränar mest, är de som redan har en god lässkicklighet. De barn som får minst lästräning, är de som egentligen behöver lästräna mest. Detta är något som följer barnen livet ut. Möjligheterna för individer med läs- och skrivsvårigheter begränsas, både när det gäller arbetsliv och utbildning. Enligt Myrberg (2000) är detta ett samhällsproblem och inte bara ett skolproblem. Han framhåller vidare några viktiga faktorer, som kan förstärka läsutvecklingen i skolan. Dessa är bättre utbildning av förskolepersonal och personal på barnavårdscentralerna, om hur viktigt det är att stimulera och främja barns språkutveckling samt förstärka förskolans arbete med den språkliga medvetenheten. I skolan gäller det att inte fokusera bara på bokstäver och läsning, utan också att ta in till exempel fantasi och språklekar som en naturlig del för att stimulera språket. I skolan behövs duktiga pedagoger som läser högt för barnen och det behövs bra barnlitteratur

och engagerade barnbibliotekarier. Samtliga pedagoger måste vara medvetna om sin betydelse för barnens språkutveckling.

Barn som har lätt för skolarbetet tenderar, enligt Clay (1994), att bli bättre och bättre i skolan. De barn som har svårt för skolarbetet kommer hela tiden att ligga steget efter. Anledningen till detta är att dessa barn inte får den hjälp de behöver och har rätt till. Pedagogen måste förstå vad som händer och varför det händer, när barnen försöker lära sig att läsa. Hon gör en liknelse mellan en lagledare i fotboll och en pedagog och menar att man inte kan förbättra lagspelet genom att titta på matchresultatet. Som lagledare måste man titta närmare på hur laget spelar och hjälpa dem att förändra sina strategier, för att nå ett bättre slutresultat. Detsamma gäller för pedagogen i arbetet med barns läsinlärning. Enligt henne är alla barn redo att lära sig mer än vad de redan kan och vet. Pedagogens uppgift är sedan att bygga vidare på barnens individuella utgångslägen. Som pedagog måste man vara uppmärksam på barnens nästa steg i sin läsutveckling. Det gäller att känna till vad barnen redan kan och pedagogen måste finnas till hands när de läser och skriver. Pedagogen måste veta hur man på bästa sätt stödjer barnen för att kunna gå vidare med deras läsutveckling. Dessutom måste pedagogen ge tillräckligt med utrymme och frihet, för att de skall kunna bli självständiga läsare. Som en följd av detta måste pedagogen ta reda på var barnen befinner sig i sin läsutveckling, för att kunna ge dem utmaningar att gå vidare. De flesta barn kan bli goda läsare och utveckla sina kunskaper, om förutsättningarna är de rätta för dem som enskilda individer. Det är pedagogens uppgift att ta reda på var barnen befinner sig i sin läsutveckling och det gör man genom att ta reda på barnens läsbeteende under de första skolåren. Hon menar att det är vida känt, att barn som under sin förskoletid har kommit i kontakt med mycket böcker och högläsning, har betydligt lättare att lära sig att läsa och skriva när de kommer till skolan än de barn som inte fått den möjligheten. Varje klassrum måste ha tillgång till många och olika böcker, eftersom barn befinner sig på olika läsutvecklingsnivåer. Alla barn behöver både lättlästa och utmanande böcker oavsett vilken nivå de befinner sig i sin läsutveckling.

2.2 Fonologisk medvetenhet

Fonologisk medvetenhet innebär att barnen förstår de ljudsystem som språket är uppbyggt av. För att barnen skall kunna skriva de ord de hör måste de kunna identifiera och minnas de olika ljuden i talet. När barnen läser måste rätt ljud kopplas ihop med rätt bokstav. Vägen till ordförståelse går via barnens uppfattade och talade ord. Som en följd av detta har hörsel och

hjärnans förmåga att förstå och bearbeta ljud en mycket viktig del i barnens utveckling av skriftspråket. Fonologisk medvetenhet hör inte enbart ihop med barnens intelligens eller språkförmåga. Den är olika hos olika barn och handlar inte bara om naturlig mognad. Arv och miljö är också betydelsefulla faktorer. Fonologisk medvetenhet kan påverka barnens utveckling av talspråket. De barn som inte talar rent och som har svårt för att tala tydligt riskerar att få svårt med den fonologiska medvetenheten. Detta kan också påverka barnens läs- och skrivförmåga. Inom forskningen finns det olika åsikter om den fonologiska medvetenhetens betydelse för läs- och skrivinläring. En del forskare anser att, för att barnen skall kunna lära sig läsa och skriva krävs fonologiskt medvetande. Andra forskare menar att den utvecklas på grund av och tillsammans med skriftspråksinläringen. Barnens fonologiska medvetenhet kan förbättras genom särskilda övningar. Det är viktigt att dessa anpassas efter barnens utvecklingsnivå och ålder. Övningarna syftar till att utveckla den verbala förmågan och att urskilja olika ljud. Barnen måste lära sig att lyssna uppmärksamt, för att kunna analysera likheter och skillnader i ljuden. Övningarna i fonologisk medvetenhet måste vara roliga för barnen, upplagda efter ett pedagogiskt program, genomförda dagligen i 15-20 minuter samt strukturerade där svårighetsgraden ökar efter hand (Stadler, 1998).

För att barnen skall förstå vad de läser måste de, menar Sterner & Lundberg (2004), kunna identifiera orden. För att klara av detta är det viktigt att barnen vet hur orden de talar är uppbyggda ljudmässigt. Om för många ord är okända för dem, får de svårt att se ett sammanhang med texten och då är det lätt att barnen ger upp och undviker läsningen.

Fonologisk medvetenhet är ett måste för att kunna lära sig läsa och skriva menar Myrberg (2000) och Taube (1987). Med fonologisk medvetenhet menar de att barn kan koda av ord och skilja mellan språkets form och innehåll. De barn som har läs- och skrivsvårigheter är de som har störst behov av fonologisk träning under det första skolåret.

Den så kallade fonologiska cirkeln innehåller sex steg. Stegen är ordnade logiskt och det betyder att barnen måste klara av steg ett, innan de kan gå vidare till steg två och så vidare. Steg ett innebär att barnen har svårt att prata om språket som en sak. Barnen uppfattar ord utifrån den konkreta och bildmässiga erfarenhet de har. Som exempel menar barnen att tåg är ett långt ord, eftersom de ser framför sig ett långt tåg. Dessa barn har också ofta svårt med rimord. Steg två innebär att barnen har svårt att hitta rätt ljudbitar i talet. För de här barnen är bokstavsljuden de som är svårast att känna igen. Det tredje steget innebär att barnen har svårigheter med att identifiera, namnge och skriva bokstäver. Det fjärde steget handlar om att barnen inte kan hålla ordning på bokstäverna. Orden blir ostrukturerade och förändrade. Som exempel kan barnen kasta om bokstäverna så att frö blir för. Steg nummer fem innebär att

barnen har svårigheter med att se en helhet av alla bokstäver. Barnen kan ljuda bokstav för bokstav men inte ljuda ihop det till en mening. Det sjätte och sista steget innebär att barnen kan ljuda ihop meningar, men de förstår inte vad de har läst (Björk & Liberg, 2003).

2.3 Självförtroende

Gemensamt för Taube (1987), Sterner & Lundberg (2004) och Wallenkrans (1993) är att de alla anser att det första och viktigaste som barn skall lära sig i skolan är att läsa och skriva. Läskunnighet gör att barnen kan ta till sig all annan kunskap.

Barns upplevelser av hur det var att lära sig läsa, påverkar deras självbild. Det har också betydelse för hur barn upplever och anpassar sig till livets olika krav och fordringar. Barns utveckling är beroende av deras självförtroende och självtillit, som fungerar som byggstenar i deras liv. Denna utveckling hos barnen är den vuxnes ansvar. Barn med dåligt självförtroende riskerar att känna att de inte duger och upplever sällan glädjen av att lyckas. Vidare är det viktigt att få barnen att upptäcka sig själva. Detta är en av pedagogernas allra viktigaste uppgifter och en grund för all vidare utveckling (Wallenkrans, 1993).

Det är viktigt, anser Sterner & Lundberg (2004), att barn i skolan möter en metodik som är väl genomtänkt och pedagoger som är engagerade. Risken är annars att barnen hamnar i en ond cirkel, där svårigheterna blir större och större och detta kan så småningom leda till att de tappar tron på sig själva. Ens självbild påverkas av värderingar och attityder från pedagoger, kamrater och föräldrar men också av den egna upplevelsen av sina prestationer (Taube, 1987). Hon anser att barnens skolprestationer är starkt förknippade med deras självbild. Om pedagogen har en positiv självbild, är det också lättare att vara positivt inställd till andra. Enligt Björk & Liberg (2003) måste barnen få tid att pröva sig fram för att hitta sitt eget sätt att tillgodogöra sig kunskap. Vi måste hjälpa barnen att tro på sig själva annars kan de bli passiva och osäkra.

2.4 Skolan på Nya Zeeland

På Nya Zeeland genomförs läsundervisning enligt ett visst mönster. Pedagogen sitter på en stol med barnen framför sig på golvet. Pedagogen har en genomgång med en gemensam läsupplevelse, *reading to children*. I de lägre åldrarna läser pedagogen ofta ur en storbok, *big book*. Barnen är delaktiga genom att pedagogen pekar när han eller hon läser så det blir en gemensam läsupplevelse, *shared reading*. Därefter får barnen läsa själva antingen individuellt eller i grupp, *independent reading*. Barnen får själva välja vilka böcker de vill läsa. Samtidigt

som en del barn läser individuellt kan pedagogen ha vägledad läsning, *guided reading*, med en grupp barn som befinner sig på samma läsnivå. Pedagogen förväntar sig då att barnen är aktiva och hittar saker att arbeta med i de olika texter de läst. Efter ett tag gör pedagogen ett för barnen välkänt ljud och de svarar med att göra likadant tillbaka. Det kan till exempel vara en handklappning eller en svag vissling. Det blir snabbt tyst och alla barnen samlas på golvet igen (Lundmark, 2001).

På Nya Zeeland ger pedagogerna, enligt Clay (1994), mer uppmärksamhet och hjälp till de barn som kan minst, för att ge dem möjligheter att lära sig läsa. Pedagogerna och skolsystemet måste göra allt vad de kan för att barnen skall kunna följa med sin klass i läsinläringen. Alla barn kan inte läsa på samma sätt eller på samma nivå, precis lika lite som alla barn kan tänka på precis samma vis.

Pedagogerna arbetar mycket med att skapa ett bra självförtroende hos barnen. Utifrån det, anser de att deras förhållningssätt mot barnen är viktigt. De försöker hela tiden att uppmuntra och ge barnen beröm, men också att framföra negativ kritik på ett utvecklande sätt. Pedagogerna utför ett engagerande och hårt arbete, där skoldagen startar cirka 7.30 och håller på till cirka 16.00. Genom att pedagogerna har ett uppmuntrande sätt och ger barnen eget ansvar för sin inläring, stimuleras de hela tiden till kritiskt tänkande och att reflektera över olika situationer. Det arbete som de utför är noggrant planerat och ger stort utrymme för barnen att få öva och prova på, men även att misslyckas. Det viktiga för pedagogerna är inte att barnen gör rätt utan att de skall våga prova sig fram, för att till slut lyckas. Därför uppmuntrar pedagogerna alltid barnens försök (Ellmin, 1997).

Vidare anser Ellmin (1997) att läroplanen på Nya Zeeland är mycket utförlig och detaljerad, med tydliga mål för undervisningen. Pedagogerna uppmuntras att reflektera över och arbeta konkret med läroplanen och utifrån denna ställa barnen i centrum. En viktig uppgift för dem är att ständigt skapa en stimulerande och lugn inlärmingsmiljö.

Enligt Björk & Liberg (2003) kan skolan använda sig av storboksmetodiken. En storbok är ungefär i A3-format. Den innehåller tydliga bilder och mycket stor text. I småböcker, är det samma innehåll som i storboken men de är bara en fjärdedel så stora. Småböcker, används vid en till en situation men också av pedagoger vid samlingar och genomgångar. De framhåller två viktiga målsättningar med storboksläsning. Målsättningarna är att ge alla barn roliga och stimulerande lässtunder, samt att få barn att utveckla sin läs- och skrivförmåga. Grundaren till storboksmetodiken är den nyzeeländska pedagogen och forskaren Don Holdaway. Han utformade metodiken för cirka 40 år sedan med hjälp av barn och kolleger.

2.5 RR-metoden

Lundmark (2001) beskriver hur RR-programmet fungerar. Hon menar att det är viktigt att bygga på barnets starka sidor och att det uppmuntras varje dag. För att barnet skall kunna ta till sig lästräningen är det viktigt att det känner sig tryggt i sin miljö. Då bildas kemiska substanser i hjärnan som underlättar inläringen. På Nya Zeeland sätts det in resurser tidigt för barn som är i riskzonen beträffande läs- och skrivsvårigheter. Pedagogerna måste ligga steget före och börja med lästräning innan barnet ser sig själv som en dålig läsare. Forskning visar att om skolan och hemmet samarbetar kring barnets lästräning ger det bäst resultat. För att intensivträningen skall bli lyckad måste föräldrarna vara positivt inställda till denna.

De moment som ingår i en RR- lektion startar enligt Lundmark (2001) med att barnet väljer en bok som det läst, kan och känner sig trygg med. Barnet läser sin läxa och pedagogerna gör ett running record. Detta innebär att pedagogerna markerar de lästa orden och gör egna anteckningar samtidigt som barnet läser. Anledningen till att pedagogerna gör ett running record är att synliggöra de rätt lästa orden och att dokumentera vad barnet behöver träna mer på. Därefter lägger barnet sitt läxpussel med ord och meningar. Barnet använder magnetbokstäver för att skriva meningar på den nivå det befinner sig. Nästa steg är att barnet skriver en mening som klipps itu till ett pussel. Detta blir nästa dags läxa. Barnet väljer sedan en ny bok att ha i läxa. Pedagogerna och barnet går igenom boken tillsammans. De tittar på bilder, handling och svåra ord. Därefter läser barnet boken antingen själv eller tillsammans med pedagogerna.

Det är viktigt att skapa förväntan hos barnen genom att erbjuda spännande böcker. Annat som brukar uppskattas hos barnen är överraskningar i form av fina klistermärken, nya böcker eller någon form av hemlig låda. Det gäller att skapa en positiv atmosfär för barnen, så det blir roligt och status i att gå till specialpedagogen (Lundmark, 2001). Enligt Björk & Liberg (2003) måste samtliga böcker i skolan vara av god kvalitet och fängslande för barnen redan från skolstarten.

RR är baserat på två antaganden. Det första är att RR är ett program för barn som har läs- och skrivsvårigheter. Svårigheterna måste vara dokumenterade enligt en detaljerad observation, angående hur barnet är som läsare och skrivare med tyngdpunkt på vad barnet redan kan. Detta för att bygga på barnets styrkor i stället för att lägga ner tid på det som barnet redan kan. Det andra är att vi som pedagoger måste veta hur barn lär sig att läsa och hur barn lär sig att skriva. När pedagogerna förstår detta, är det mycket lättare att hjälpa barn med läs- och skrivsvårigheter (Clay, 2003).

Vidare menar hon att eftersom RR-programmet bygger på individuell träning kan det låta som en dyr undervisningsform, men det har visat sig att det är ekonomiskt av två anledningar. För det första arbetar pedagogen med barnet under en kort, intensiv och begränsad period och för det andra är detta tillräckligt för att de flesta barn skall komma i kapp och sedan kunna följa den ordinarie undervisningen i klassrummet. I längden blir detta en ekonomisk besparing, för barnen behöver oftast ingen vidare form av specialundervisning.

RR måste bestå av daglig träning för annars är det, menar Clay, omöjligt för pedagogen att utforma programmet så som det är tänkt. Det vill säga att tillgodose behoven av hjälp och stöd hos det enskilda barnet. Innan pedagogen påbörjar RR-programmet med ett barn utformas ett kontrakt, där föräldrarna får skriva under på att barnet kommer att vara i skolan och att de åtar sig att lästräna med sitt barn hemma en stund varje dag.

Enligt Clay måste barnet få bokstavsträning och även om barnet bara kan några få bokstäver kan det ändå börja läsa böcker. Efterhand som barnet läser, lär det sig fler och fler bokstäver. Många barn, menar hon, har svårt att se ett samband mellan enskilda bokstäver och bokstäver i en mening, i en bok. Barnet måste då få hjälp med att lära sig detta. Precis som Myrberg (2000) menar Clay (2003) att läsning och skrivning går hand i hand. De barn som har svårt att lära sig att läsa får också ofta kämpa med att lära sig att skriva.

Det är viktigt att pedagogen tar fram litteratur på den nivå barnet befinner sig. För att stärka barnets självförtroende måste det vara böcker där barnet läser 90 % rätt eller bättre. Det är också viktigt att pedagogen tillåter barnet att lära sig läsa genom att läsa många böcker (Clay, 2003).

På Nya Zeeland består RR programmet av vissa fasta, återkommande uppgifter. Det första är att barnet läser minst två böcker som det redan kan. Därefter läser barnet gårdagens nya bok, det vill säga hemläxan, och pedagogen gör då ett running record på boken. Barnet arbetar med magnetbokstäver och därefter skriver det en berättelse. En av meningarna i berättelsen skrivs på ett särskilt papper och klipps isär ord för ord för att barnet skall kunna träna på orden men också för att öva på att sätta ihop en hel mening. Avslutningsvis introduceras en ny bok som barnet läser så gott det kan. Running records är ett mycket bra system för att synliggöra och dokumentera barnets läsning. Vid varje rätt läst ord markerar pedagogen detta med en bock. Dessutom antecknar pedagogen de ord som barnet läser fel eller hoppar över. Annat som markeras är bra strategier, ord där barnet stakar sig och ställen där barnet läser fel och sedan går tillbaka och rättar sig själv (Clay, 1994).

I sin översikt redogör Myrberg (2000) för en utvärdering av pedagogiska program för barn med läs- och skrivsvårigheter. Sammanställningen gjordes i USA av Wasik & Slavin (1993).

De tittade på vissa kriterier och jämförde fem olika program. Gemensamt för de fem programmen var att samtliga var en till en situationer, det vill säga ett barn och en pedagog. Samtliga program innehöll ordavkodning, förförståelse, ordförråd, analys av bokstävers och ords utseende och ljud, kunskap om konventioner i skriftspråket, verbal kunskap, satsanalys och läsförståelse. Inga program hade fonologisk medvetenhet som träningsmål. Effekterna av de fem programmen jämfördes med traditionell specialundervisning. Alla program visade på en avtagande effekt över tid. RR som var ett av de fem programmen gav mycket bättre resultat än de övriga. Dock var RR-effekten inte varaktig i mer än tre år. För att ett program skall lyckas har Myrberg (2000) kommit fram till att vissa faktorer har betydelse för läsinlärningen. Programmen måste inkludera fonologisk medvetenhet. Program med individuell undervisning ger bättre resultat än traditionell specialundervisning i grupp och oavsett program har arbetssätt, lärarskicklighet, klassrumsklimat och föräldrastöd stor betydelse. RR-läsningen bygger på tre grundantaganden. Dessa är att läsningen är en styrd process som bygger på barnets föreställningar och mål, att läsinlärningen måste innehålla både läsning och skrivning eftersom de hör ihop och att texterna måste vara meningsfulla för barnet. Enligt Myrberg (2000) riktar sig RR inte till de barn som har specialundervisning redan från skolstarten. Wasik & Slavin (1993) menade att RR som metod gav fyra gånger så stor effekt som halvklassundervisning. Resultatet hade blivit mycket bättre och kostat lika mycket pengar om resurserna lagts på individuell träning enligt RR, istället för halvklassundervisning.

3. TEORI

Teoriavsnittet bygger på tankarna hos den ryske, kognitive utvecklingsteoretikern Lev Semenovich Vygotskij. Avsnittet är indelat i underrubrikerna Vygotskijs teori och Vygotskij och skolan. Anledningen till att vi valde Vygotskij är att vi tyckte att hans tankar stämde så väl in på RR som metod.

3.1 Vygotskijs teori

Vygotskij var mycket intresserad av psykologi och pedagogik och han forskade inom båda dessa områden. Varje människa formas som en psykologisk individ genom att arbeta i en verksamhet med många individer, på olika ställen. Sociala och kulturella skillnader och samspel tillsammans med andra gör att varje individ kan kommunicera. Vygotskij använde sig av begreppet internalisering. Med det menade han förståelsen för den kulturella verkligheten utanför människan. Han såg ett samband mellan barnets kognitiva förståelse och den sociala och kulturella utvecklingen. Två av hans största intresseområden var utvecklingsstörningar och avvikande beteenden. Han var väldigt nyfiken på och engagerad i förhållandet mellan tänkande och språk och detta var också temat i hans mest kända bok *Tänkande och språk*. Enligt hans synsätt är tänkandets utveckling beroende av att barnet behärskar språket. Många viktiga tankar om barns utveckling hämtade han från schweizaren Jean Piaget. Vygotskij forskade om det mänskliga medvetandet och dess utveckling genom bildandet av högre psykologiska processer. Några exempel på högre psykologiska processer är berättande, språk, skrivande och begreppsbildning. För att kunna bilda dessa högre psykologiska processer krävs social aktivitet med andra människor. Vygotskij menade att barns utveckling går från det sociala till det individuella. Han ansåg också att barns begrepp genomgår en kontinuerlig tillblivelseprocess. Enligt hans teori var det inte resultatet som var det intressanta, utan istället processen för att nå dit. Det är viktigare med kvalitet än kvantitet. Vygotskij använde sig av två olika begrepp, fysiska och psykologiska redskap. Det fysiska är allt som vi har skapat som hjälpmedel, till exempel tillverkade saker som papper, pennor, datorer och mätinstrument. Ju längre fram i tiden vi kommer desto fler fysiska hjälpmedel får vi runt omkring oss. Vygotskij menade att för att kunna tänka och kommunicera med andra måste varje individ använda sig av psykologiska redskap. Han menade då alfabeten, siffersystem, klassifikationer, formler med mera (Bråten, 1998). För att närmare förklara detta använde han sig av ett exempel med trädgårdsjord. Han menade att för att bearbeta rabatterna behöver man en spade och en kratta

och på motsvarande sätt måste man ha språk och begrepp när man samtalar och agerar med andra (Forssell, 2005). Vygotskijs teori bygger vidare på att det absolut viktigaste psykologiska redskapet är språket. Språket är en sammanhållande länk mellan människan och samhället och det fungerar som ett verktyg i kommunikationen, både mellan och inom människor. En annan viktig tanke hos Vygotskij är att talet går från att vara tidigt kommunikativt (tal för andra) till egocentriskt (prata högt för sig själv) till inre (tal för mig själv) (Bråten, 1998). Vygotskij menade i sin bok Vygotskij (2005) att ordsbetydelsen sammanför de två processerna språk och tänkande. Han ansåg att ordet är som en språklig handling och att andras ord tolkas och blir till inre meningar och språk. Handling och språk är hoptvinnade, där språket är den dynamiska handlingen.

En skillnad mellan Vygotskij och andra forskare är att Vygotskij inte använder sig av mognadsteori. Med mognadsteori menas att barnets mognad består av olika processer eller stadier. Ur en sociokulturell överblick ses pedagogen och den vuxnes handlingar som mycket viktiga för barnens möjligheter att utvecklas. För Vygotskij finns det inga olika stadier, utan det är genom samspel med andra som barnet lär och utvecklas. Vidare menade han att intelligensen hos ett barn påverkas av sociala förhållanden och inte enbart av biologiska förutsättningar (Forssell, 2005).

3.2 Vygotskij och skolan

Vygotskij hade enligt Forssell (2005) ett stort intresse av hur barnen lärde sig i och utanför skolan. Han såg inte skolan endast som en allmän lärande miljö, utan också som en inrättning som byggts upp för att få barn att ta till sig mer kunskap än den som finns i vardagen. Han ansåg att omgivningen är avgörande för barnets framsteg och prestation.

Skolundervisningen är, menade Vygotskij, mycket viktig för barns kognitiva utveckling, eftersom den skapar utvecklingsmöjligheter för nya sätt att tänka. Vidare var hans uppfattning att undervisning är ett medel till förändring, som leder till utveckling av barnets tänkande. Detta var en viktig grund i hans teori. Han ansåg att själva kärnan i undervisningsprocessen var samarbetet mellan barnet och pedagogen. I samarbetsprocessen tillför varje enskilt barn ett personligt och alldeles särskilt bidrag i samverkan med pedagogen. Barn är aktiva när de lär sig och pedagogens uppgift är att vägleda barnet, så det själv upptäcker och lär sig nya saker. För att undervisningen skall kunna leda till utveckling hos barnet, måste pedagogen känna till vad barnet redan kan. Pedagogen måste också ha vetskap om hur barnet fungerar i samspelet med andra barn. Dessutom åligger det pedagogen att besitta de kunskaper som

krävs, för att lotsa barnet till utveckling av tänkandet. Detta innebär undervisning mellan ett barn och en pedagog där båda är aktiva och kreativa. Barnets begreppsutveckling och språkutveckling bildar tillsammans en intellektuell utveckling och denna inträder genom kommunikation, förförståelse och olika sätt att aktivt lösa problem. Vygotskij menade att användningen av orden som ändamålsenliga redskap är viktig för både begreppsbyggnad och tänkande i begrepp. En annan mycket viktig faktor för barns kognitiva utveckling är leken. Vygotskij ansåg att lek och undervisning går hand i hand och att den goda skolan är en vidareutveckling av leken. Han menade att lek och undervisning kunde medföra att något nytt uppstår i barnets utveckling. Barnet gör med hjälp av leken eller undervisningen ett handlingsmönster, som kreativt framtvingar barnets utveckling. När det gäller undervisning var han mycket kritisk till förmedlingspedagogik, eftersom han såg människan som aktiv och kreativ och som någon som ville utnyttja sin egen förmåga att lära och utvecklas. Han skiljde på barnets sätt att lära, genom att härma och ta efter lärarens kunnighet och traditionell förmedlingspedagogik. Vygotskij menade att pedagogen måste ge barnen utmaningar att utvecklas, istället för att låta dem arbeta med sådant som de redan kan och vet. Dessutom måste barnen förstå vad de gör för att kunna lära sig och utvecklas (Bråten, 1998).

Utvecklingen hos det lilla barnet sker genom imitation och samarbete. Vygotskij ansåg att språkinläring och annan inläring i skolan i stort sett är baserad på imitation. Barnet lär sig inte sådant som de redan kan på egen hand i skolan men i samarbete med pedagogen och med dennes handledning får barnet möjligheter att utvecklas och lära sig. När det gäller pedagogiken bör det inte vara så att man tittar tillbaka på gårdagens utveckling hos barnet utan mot morgondagens utveckling. Då kan inlärningsprocessen ge kraft till utvecklingsprocessen som nu ligger inom den närmaste utvecklingszonen (Vygotskij, 2005).

Med begreppet den närmaste utvecklingszonen, syftade Vygotskij på barnets kognitiva processer som ännu inte är färdiga och under utveckling. Den närmaste utvecklingszonen innebär att barnet först utför aktiviteter tillsammans med en pedagog. Eftersom lärande kommer före utveckling gäller det att kartlägga barnets individuella utvecklingspotential. Skolaktiviteterna planeras så att pedagogens medverkan efter hand minskar och barnets egen insats ökar.

Vygotskijs teori om hur individer lär och utvecklas är en vetenskaplig teori, som inte direkt kan omvandlas till en metod i klassrummet menar Bråten (1998). Den kan däremot användas till olika frågor om att utveckla och organisera lärandet och också till att få förståelse för svårigheter som kan komma fram. Det är en form av inspiration och vägledning som kan få

pedagoger att fundera över hur vi kommunicerar med våra barn och vad vi har med oss för olika erfarenheter.

4. METOD

I metoddelen redogör vi för hur vi har gått tillväga vid arbetet med vår undersökning. Vi har valt att dela in metoddelen i fem underrubriker och dessa är allmänt om metod, val av metod, undersökningsgrupp, genomförande, tillförlitlighet samt etik.

4.1 Allmänt om metod

Vid forskningsarbeten kan man använda sig av kvantitativ eller kvalitativ metod. Kvantitativ metod används vid till exempel statistik och mätningar. Denna metod tillämpas när man vill försöka få fram så säker kunskap som möjligt (Backman, 1998). Som forskare gäller det att samla in faktabaserat material som analyseras för att få fram ett allomfattande mönster. För att tolka resultat är analysmetoder av statistisk art ett betydelsefullt redskap. Det är mycket viktigt att finna stora och representativa urval. Framkomna resultat måste kunna generaliseras och användas för fler än de som varit med i undersökningen. Risken med kvantitativa metoder kan vara att de blir breda men inte så djupa (Stukat, 2005). Kvalitativ metod använder sig inte av tal eller siffror. Istället handlar det om verbala formuleringar som skrivs ned. Huvuduppgiften är att kunna tolka och förstå resultatet för att få en djupare insikt (Backman, 1998). Den kvalitativa forskningsintervjun är tekniskt sett inget öppet samtal eller ett frågeformulär med struktur. Istället kan det kallas en halvstrukturerad forskningsintervju, med fokus på den intervjuades upplevelser och erfarenheter (Kvale, 1997).

Kvalitativa intervjufrågor ger den intervjuade möjligheten att svara och berätta med egna ord. Kvalitativa intervjuer kan genomföras på olika sätt. Ett sätt kan vara att ha en bestämd frågeordning. Man kan också välja att ställa frågorna utifrån hur intervjun fortlöper. Frågorna är då förberedda men ordningen kan variera. Ytterligare ett sätt kan vara att genomföra intervjun med oförberedda och oformulerade intervjufrågor. Både den intervjuade och intervjuaren fungerar, vid kvalitativa intervjuer, som lika delaktiga i samtalet. Syftet med att genomföra intervjun kan vara olika, eftersom intervjuaren vill försöka få svar på en frågeställning medan den intervjuade inte alltid personligen får ut någonting av intervjun. Det är viktigt att intervjuaren kan skapa ett givande resonemang kring frågeställningen. Detta för att för båda parter få till stånd ett meningsfullt samtal. Det är också viktigt att intervjuaren genomför samtalet på ett sådant sätt att den intervjuade inte känner sig hämmad. Intervjuaren bör kunna avläsa kroppsspråk, gester och språkbruk hos den intervjuade. På så vis är det lättare att båda förstår till exempel liknelser, skämt och ironi samt använder samma symboler

och har samma synsätt när det gäller samhällsföreteelser. Utifrån detta kanske det verkar som att det alltid går att samtala på lika villkor. Men även om intervjuaren lär sig förstå språkbruk och gester hos den intervjuade kan samtalet färgas av olika faktorer såsom makt, etnisk tillhörighet eller ålder. Inför en kvalitativ intervju kan det vara bra att vara påläst och förberedd inom det område som är tänkt att undersökas. Genom att läsa tidigare forskning inom området kan intervjuaren skaffa sig en förförståelse som en grund för undersökningen. Detta är dock inte nödvändigt (Patel & Davidson, 2003).

En annan tänkbar metod skulle kunna vara observationer. Då skulle vi kunna se med egna ögon vad människor gör och inte vad de säger att de gör. En annan fördel med observationer är enligt Stukat (2005) att forskaren kan studera både språkliga och icke språkliga beteenden hos den intervjuade. Metoden kräver en väl genomtänkt metodik och mycket tid. Det kan också vara svårt att observera tankar och känslor.

4.2 Val av metod

Utifrån syftet med vår undersökning valde vi att använda oss av den kvalitativa forskningsmetoden med intervjuer. Den kvalitativa forskningsintervjun har väldigt stor möjlighet att träda in i och redogöra för den intervjuades livsvärld. Metoden är kraftfull eftersom den beskriver dels vad den intervjuade anser men också vilka erfarenheter denne har (Kvale, 1997). Innan intervjun genomförs kan det ibland vara bra att intervjuaren har vissa förkunskaper inom det område som skall undersökas. Trots att man har en del förkunskaper är det viktigt att vara lyhörd för att kunna ta till sig ny kunskap. Det finns en risk i att ha för många förutfattade meningar inför intervjun eftersom detta kan motverka ett öppet sinnelag. Den kvalitativa intervjun är en vägledd konversation och en språklig händelse. För intervjuaren gäller det att vara lyhörd, uppmärksam och fantasirik. Den kvalitativa intervjun är ofta oförutsägbar och kan leda till överraskningar. Det är viktigt att ta hänsyn till att den intervjuade får möjlighet att känna sig bekväm och rätt uppfattad under intervjun. Som intervjuare är man tillsammans med den intervjuade medskapare till de resultat som framkommer vid intervjun. För att få till stånd en bra intervju är det viktigt att intervjuaren skapar ett resonemang som är begripligt och sammanhängande. För att kunna genomföra en bra och lyckad intervju måste intervjuaren känna till hur man samtalar i samhället. Som intervjuare är det viktigt att kunna ställa frågor, men det är ännu viktigare att kunna lyssna (Svensson & Starrin, 1996)

Vi ansåg att intervju var den metod som bäst skulle få fram den information vi behövde för vår undersökning. Vi ser en intervju som ett strukturerat samtal med ett klart syfte. För vår del fanns det många fördelar med intervjuer. Personliga möten gör att varje fråga besvaras och vid osäkerhet om vad den intervjuade menat var det lätt att be om ytterligare information kring svaret. Personliga möten gör också att intervjuaren kan uppmärksamma kroppsspråk, mimik med mera. En annan stor fördel med intervjuer är att vi har möjlighet att få en djup inblick i vårt ämne. Eftersom det inte är så många pedagoger som arbetar med RR-metoden så upplevde vi att intervjuer skulle bidra till att öka vår insyn i de verksamma pedagogernas arbete inom detta område. Genom att intervjuerna genomfördes på de intervjuades arbetsplatser fick vi möjlighet att ta del av mycket användbart material. Samtliga intervjuer genomfördes, så det blev inga bortfall av svar.

4.3 Undersökningsgrupp

Vi beslutade oss för att genomföra tio intervjuer eftersom vi ansåg att det var ett rimligt antal att genomföra under den begränsade tid vi hade till förfogande. Samtliga intervjuade är pedagoger som arbetar och har stor erfarenhet av lästräning enligt RR. Vår undersökningsgrupp bestod av fem specialpedagoger, tre speciallärare, en rektor samt en grundskollärare utbildad på Nya Zeeland med RR som vidareutbildning. Ett önskemål från vår sida var att möta verksamma pedagoger som var insatta i vårt ämne och det kände vi att vi lyckades med. Eftersom det bara finns ett fåtal pedagoger som arbetar med RR-metoden kunde vi inte ta hänsyn till andra faktorer så som kommunstorlek, pedagogers ålder och så vidare. Vid samtliga intervjutillfällen blev vi bemötta med värme, stort intresse och engagemang.

4.4 Genomförande

Intervjuerna bokades in i god tid och genomfördes på de intervjuades arbetsplatser. Vi ringde upp de tänkta intervjupersonerna och presenterade oss och vårt syfte med intervjun. Vid samtalen informerade vi också om tillvägagångssättet, det vill säga att vi båda skulle vara närvarande och att vi ville använda oss av bandinspelningar.

Vid intervjutillfällena började vi med en kort presentation av oss själva och en beskrivning av vår undersökning. Vi gav de intervjuade tid och utrymme att presentera sig och berätta lite om deras respektive verksamhet. Det här gjorde vi för att skapa en förtroendefull atmosfär och för att få till stånd en bra dynamik i samtalen. Intervjufrågorna delades ut för att den

intervjuade skulle kunna ha frågorna framför sig under hela intervjun. De allra första minuterna av intervjun är mycket betydelsefulla för hur fortsättningen skall bli (Kvale, 1997). Vi genomförde halvstrukturerade intervjuer med ett utarbetat frågeformulär. Vi ställde dessa frågor men gav också de intervjuade utrymme att själva berätta utifrån deras respektive erfarenheter och kunskap. Under intervjuerna ställde vi följdfrågor som anknöt till de intervjuades berättelser. Vid intervjuerna turades vi om att leda intervjun respektive att ansvara för bandspelaren och göra egna anteckningar under samtalets gång. Varje intervju tog cirka en timma att genomföra. Samtliga intervjuade tackades efter avslutad intervju och tillfrågades om eventuell ny kontakt om det skulle behövas. Av de tio intervjuerna var det bara en som blev uppskjuten till ett senare tillfälle, på grund av att den intervjuade var sjuk.

Efter varje intervju skrev vi ut respektive bandinspelning. Även om det var mycket tidskrävande tyckte vi att det var viktigt för att kunna analysera resultatet. Med utgångspunkt från våra frågeställningar valde vi ut lämpliga huvudrubriker och utifrån dessa har vi redovisat vårt resultat.

4.5 Resultatbearbetning

Vid resultatbearbetningen av intervjuerna började vi med att läsa igenom samtliga intervjuer flera gånger för att få fram de stora viktiga bitarna i intervjuerna. Vi markerade likheter och skillnader i de olika intervjuerna. Utifrån detta skapade vi nya huvudrubriker som inte utgick från intervjufrågorna. Vi kom fram till att det var fyra kategorier som genomsyrade samtliga intervjuer. Dessa områden markerades med olika färgpennor. För att få ett sammanhang och för att få det mer överskådligt delade vi in huvudrubrikerna i underrubriker.

4.6 Tillförlitlighet

I förhållande till syftet med vår undersökning upplevde vi att intervjuer var den bästa metoden för att få ett så tillförlitligt resultat som möjligt. Vi gör inga anspråk på att det resultat vi har kommit fram till är någon absolut sanning, eftersom det grundar sig på de intervjuades livsvärld. Trots att intentionen är att få ett så tillförlitligt intervjuresultat som möjligt finns risken att detta motverkar föränderlighet och kreativitet (Kvale, 1997). I vår undersökning var det av stor betydelse att intervjufrågorna gav de svar som motsvarade vårt syfte. Vår förhoppning är att tillförlitligheten ökat i och med bandinspelningarna av intervjuerna. Tillförlitligheten kan också ha ökat genom att vi båda medverkade vid samtliga intervjutillfällen. Detta gjorde att vi hade möjlighet att diskutera våra respektive tolkningar av

intervjuerna och intervjusvaren. Vi tror också att tillförlitligheten är relaterad till vår förmåga som intervjuare. För att resultatet skall bli så tillförlitligt som möjligt är det viktigt att ha vissa kunskaper och gärna erfarenhet av att genomföra intervjuer.

Enligt Patel & Davidsson (2003) är det svårt att hitta entydiga regler eller kriterier för att få en bra kvalitet eftersom kvalitativa undersökningar är så olika utformade. På grund av detta måste man vara noga med att beskriva hela undersökningsprocessen för att läsaren skall kunna förstå hur undersökningen gått tillväga. Om man lyckas med detta kan undersökningens validitet stärkas.

För att ytterligare öka tillförlitligheten kunde vi eventuellt ha genomfört observationer av de intervjuade i verksamheten med barnen. Anledningen till att vi inte valde att göra detta var att vi trodde att endast valda delar av vårt syfte hade blivit belyst. Dessutom bedömde vi att det hade blivit för tidskrävande i en redan snäv tidsplan.

4.7 Etik

Det är viktigt att redan från början reflektera över etiska frågor trots att det inte finns några enkla svar på dessa (Kvale, 1997). Vi valde att följa de fyra huvudkraven. *Informationskravet* uppfylldes genom att vi informerade de intervjuade om intervjuens syfte och tillvägagångssätt. Vi berättade att deras medverkan var frivillig och skulle kunna avbrytas när som helst. Vi informerade om att vi ville spela in intervjuerna på band, för att lättare kunna analysera och sammanställa intervjusvaren. *Samtyckeskravet* uppfylldes genom att de intervjuade gav sitt samtycke till att medverka i vår undersökning. Vi informerade om att de själva fick bestämma hur mycket tid de ville avsätta för intervjun. *Konfidentialitetskravet* uppfylldes genom att vi anonymiserade samtliga intervjuade och deras respektive arbetsplatser. Det här innebär att ingen utomstående kan identifiera de intervjuade i undersökningen. *Nyttjandekravet* uppfylldes genom att vi informerade de intervjuade om att intervjusvaren endast skulle användas i studiesyfte. Vi talade också om att det bara var vi två som skulle veta vad som framkommit vid intervjuerna (Stukat, 2005).

5. RESULTAT

I detta kapitel redogör vi för de intervjuer som vi genomfört. Vi har valt att redovisa resultaten i form av fyra huvudrubriker och dessa är bemötande, utbildning, föräldrasamverkan och organisation. Utifrån huvudrubrikerna har vi valt att göra ett antal underrubriker. De pedagoger som vi har intervjuat är lärare, speciallärare, specialpedagoger eller rektorer. De flesta av de intervjuade har stora erfarenheter av och var mycket insatta i arbetet med RR-metoden. De citerade personerna är numrerade enligt den ordning som vi genomfört respektive intervju.

5.1 Bemötande

Avsnittet bemötande är uppdelat i två underrubriker: barnsyn och självförtroende.

5.1.1 Barnsyn

Många av de intervjuade menade att bemötandet av barnen är en mycket stor del i arbetet med RR. Några av dem påpekade att bemötandet av barn och föräldrar inte kan poängteras nog mycket. De ansåg att pedagogen som arbetar med barnet måste vara positiv och glad, så att barnet känner sig tryggt och välkommet till varje RR-stund. En stor del av arbetet med barnet bygger på att lära det att ta ansvar för sitt arbete med RR. Vidare ansåg de att synen på varje barn är, att ingenting är omöjligt i mötet med barnet. Det grundas på att pedagogen i sitt sätt att arbeta ser att det är olika barn som har olika behov:

Jag försöker hålla en struktur och själva idén då är, som jag sedan bryter mot hela tiden därför att det är olika barn och olika, det blir ju i ögonblicket och i mötet också som man får idéer och det finns olika barn och olika behov inte bara med läsinläringen, specialpedagog (1).

Barnet skall veta hur lektionen är upplagd. I synen på barnet framkom också att pedagogen aldrig skall kommentera om de ser att barnet gjort fel utan i stället avleda barnet. Vidare tyckte de flesta att barnet skall känna det lustbetonat att gå till sin RR-pedagog. Några av pedagogerna uttryckte att barnet redan från början måste få uppleva att läsningen handlar om mening, glädje, betydelse, budskap, upplevelser och förståelse. Att barnet måste förstå att texter har något att säga som kan vara viktigt. Det framkom också av intervjuerna att det är av stor vikt att pedagogen är tydlig i sitt sätt att tala om för barnet att det är mycket viktigt att det kommer till sin RR-stund varje dag. En del av pedagogerna menade att det är viktigt att de tillsammans med barnet sätter ord på det som de lyckats med och som fungerar bra.

5.1.2 Självförtroende

Samtliga intervjuade pedagoger ansåg att barnets självförtroende är en mycket viktig del i arbetet med RR-metoden. Det handlar om barnets sätt att se på sig själv för att lyckas och för att inte mista sitt självförtroende i början av skoltiden. En av pedagogerna uttryckte att:

Läsningen är så grundläggande för hur man upplever sig själv som skolbarn eller som lärande människa, att missa något av det direkt, det är ju på något vis grunden i för hur självförtroendet blir för våra skolbarn och lärande varelser. Det är ju jätteviktigt med läskunnighet, specialpedagog (1).

Många av pedagogerna ansåg att om man ger beröm och uppmuntran avspeglar sig detta på barnets självkänsla. En pedagog uttryckte att det är mer självkänslöstärkande med beröm. En del menade att barnet får ett bättre självförtroende och blir starkare och vågar markera sin närvaro mer i klassen när de får läs- och skrivhjälp tidigt:

Många barn har inga läs- och skrivsvårigheter utan bara ett dåligt självförtroende, en sen läs- och skrivutveckling eller har lärt sig att ”detta är inget för mig”. För den gruppen är RR-metoden ett lyft, få vara i centrum fyra dagar i veckan hemma och borta, och gå framåt i sin läs- och skrivutveckling, specialpedagog (2).

Vidare menade de intervjuade att genom RR-metoden sätts barnet i centrum och blir sett. Det är viktigt att ge barnet extra stöd för att snabbt kunna få fart på läsinläringen, annars kan barnets självförtroende börja svikta. Det kan då bli en ond cirkel med misslyckanden som ger dåligt självförtroende. En menade till exempel att barnet vågar mycket mer när det är ensamt med pedagogen och att självförtroendet ökar när man börjat med RR-metoden. Detta kunde man tydligt konstatera när barnet kommit tillbaka till klassen och vågade svara på frågor på ett sätt som det inte gjort tidigare. Avslutningsvis markerade en pedagog tydligt att man inte vill att någon ska lämna ettan utan att ha kommit igång med läsningen och att ingen skall tappa självförtroendet i början av skolgången.

5.2 Utbildning

Utbildningsavnittet är indelat i de sex underrubrikerna test, ålder, struktur, lektion, dokumentation och uppföljning.

5.2.1 Test

Det var en stor spridning vad gäller de tester som utfördes på barnen. En av de intervjuade menade att de gjorde en screening eller ett så kallat diagnostisk test på alla ettor och därefter togs de barn ut som var i riskzonen. Testet som gjordes var ett slags alfabetstest där man kunde kartlägga barnens läs- och skrivförmåga. Man såg då vilka barn som hade språksvårigheter. En av pedagogerna tyckte att det var svårt att hitta ett riktigt bra test och att det inte räcker med ett utan att det behövs många. En pedagog uttryckte det så här:

Det finns väldigt mycket test för liksom kunna läsa ord, men läsning handlar inte bara om att läsa ord det handlar lite mer om tänkande också hur man behandlar en bok och så himla mycket så egentligen skulle man behöva en, ett jättebra projekt utav en specialpedagog. Ett arbete som någon har undervisat RR jättelänge för att sedan utveckla ett test som passar de svenska skolorna, där det finns inte bara ett test utan många olika delar till det som skall liksom till att man ser en större bild utav varje elev och vad de kan i läsning och skrivning, lärare (3).

Av de intervjuade pedagogerna var det en som berättade att de använde sig av läsförståelsetest men också av Jacobssons läskedjor från Psykologiförlaget. Med utgångspunkt från testerna kunde de tydligt avgöra om det handlade om en läs- och skrivsvårighet eller inte. Samtliga pedagoger använde sig av någon form av läsförståelsetest. En berättade att de på dennes skola "LUS:ar" alla barnen vid fyra tillfällen per år. Det framkom olika läsförståelsetester. Någon använde sig av fonolektest och menade att det tidigt går att göra tester på den språkliga medvetenheten. En annan menade att det redan på förskolenivå går att använda Glerups Trullematerial som fokuserar på den språkliga medvetenheten. Det kan göra att barnen är väl språkligt medvetna när de börjar i år ett. Många av pedagogerna sa att de tidigt använde sig av utvecklingsschema och tester i språkutveckling. Vidare menade de att de barn som inte tidigt kommit så långt i sin utveckling bedöms som ömtåliga, eller att vara i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter.

5.2.2 Ålder

En stor del av de intervjuade startade upp med RR-metoden på vårterminen år ett. De menade att barnen då ännu inte börjat känna sig misslyckade. De är fortfarande positiva och de går gärna till RR-stunden. Invandrarbarnen är i regel något äldre när de startar med RR-metoden. Av de intervjuade var det en del som uppmärksammade barnen redan i förskoleklassen men startade sedan inte med RR-satsningen förrän i början av år två. En annan av pedagogerna

menade att det säkert är fullt möjligt att börja med RR-metoden redan under andra terminen i förskoleklassen och hon uttryckte sig så här:

Egentligen borde själva RR -metoden rikta sig till de yngre barnen för ju tidigare man sätter in resurser desto bättre är det. För tänk man har ju alldeles för många elever som har misslyckats i så många år, vad hemskt och misslyckas i tre fyra år och sedan måste gå igenom en utredning ännu längre upp i högstadiet. Fruktansvärt tycker jag, det är mycket bättre och ta det i ettan och se till att de känner att de kan så slipper de misslyckas alla de här åren, lärare (3).

Någon av pedagogerna menade att de hade arbetat med barn i alla åldrar från förskoleklass till och med högstadiet. De flesta av de intervjuade menade att de startade med RR-metoden mellan skolåren ett och fyra, men att det säkert skulle fungera för barn från hela grundskolan. Det framkom att en av pedagogerna tyckte att barnen och inte minst föräldrarna är mest motiverade i skolår två.

5.2.3 Struktur

Samtliga intervjuade ansåg att genom att skapa struktur med återkommande tillvägagångssätt med läsning hos RR-pedagogen samt läsning i hemmet och genom att barnet vet vad som skall utföras blir barnet tryggt. En av pedagogerna uttryckte sig så här:

Jag har märkt att i och med man bara har en halvtimme så är det ju bra om barnet vet mönstret och strukturen på lektionen för då behöver man inte hålla på och ”deala” om det barnet vet och då går vi fram i det tempot, det är ju rätt mycket energi i de här mötena och det är ju rätt mycket coachning och det är rätt mycket intensivt som pedagog också att vara påkopplad med hundra, specialpedagog (1).

Några av de intervjuade menade att det alltid finns en grundstomme och att det är bra om barnet vet mönstret och strukturen på varje lektion men att man ibland måste ta till flexibla lösningar. För att arbetet med det enskilda barnet skall bli så framgångsrikt som möjligt menade många av pedagogerna att en tydlig struktur och målsättning i arbetet är nödvändig. Någon menade att varje RR-stund blir unik genom pedagogens förhållningssätt till barnet, samtidigt som det finns en mycket tydlig struktur runt omkring som skapar harmoni. En av de intervjuade yttrade sig så här:

Det finns ju väldigt många vilsna elever i dag och de vill inget annat än att ha struktur. Det här programmet som vi har är samma program varje dag, det innehåller fyra till fem punkter som är återkommande varje dag, och det gillar de här eleverna, rektor (4).

Samtliga intervjuade ansåg att arbetsgången på RR-stunderna och dess struktur var mycket betydelsefull. En pedagog menade att struktur uppnår man genom bra pedagoger som skapar rutiner, så att barnet vet vad det skall göra. Det är också mycket avgörande hur pedagogen uppfattar barnets styrkor och svagheter, för att få en så bra struktur som möjligt på RR-stunden.

5.2.4 Lektion

Lektionstiden varierade något bland de intervjuade. De flesta av pedagogerna arbetade med barnen i trettio minuter per dag i fem dagar. Några arbetade i tjugominuterspass varje dag och ett fåtal arbetade med barnen i tjugo minuter fyra dagar i veckan. Varje RR-period sträckte sig mellan tio och tjugo veckor med undantag för en pedagog som endast arbetade med barnet under fem veckor. Bland de intervjuade var upplägget på RR-lektionerna något olika. En del startade med gårdagens läxa i form av ordbitar ur en sönderklippt mening. De flesta av pedagogerna började med att låta barnet läsa upp gårdagens läxa. Eftersom barnet har läst läxan hemma kan det ofta läsa den bra. Samtliga av de intervjuade poängterade att det är viktigt att ge mycket beröm för läxläsningen. Några av pedagogerna valde att göra ett running record, eller med ett annat ord läsprotokoll, på hemläxan, andra valde att göra det på den nya läsläxan. Läsprotokollen var individuellt utformade, där många av pedagogerna hade sitt eget system. En menade att med en bok som är lagom svår skall barnet ha nittio procent rätt på hemläxan. Därför menade pedagogen att det är viktigt att det är rätt nivå på böckerna så att barnet inte skall behöva ha mer än tio procent fel på sin hemläxa.

Sen så kör vi då en utmaning. Vad är det för en ny bok som vi ska läsa och så väljer barnet då, jag har dem då nivåsorterade och vet ungefär mellan vilken. Är det barn som har svårt att välja lägger jag bara fram någon bok eller några böcker också väljer vi. Är det barn som tycker det är jättekul och har någon egen tanke så får de välja i hela lådan då. Så pratar vi mycket om den boken och lägger då sammanhanget och alla ord som finns. Sen läser barnet och då för jag ett sådant running record, jag sätter streck för varje ord barnet läser och jag markerar när barnet läser fel, jag har ett eget system hur jag markerar det och vilket fel barnet gör. Jag markerar också bra strategier och nya genombrott i mitt protokoll. Jag korrigerar inte när barnet läser utan bara antecknar hur barnet kommer vidare, så får jag någon ide om vad det är vi ska jobba med,

dels vad det är för någonting som jag ska förstärka och dels någon ny gynnsam strategi, specialpedagog (1).

Många av pedagogerna använde sig av magnetbokstäver när barnet arbetade med ljudanalys och la meningar. Därefter skrev barnet in meningen i sin skrivbok och då blir den meningen och den nya boken läxan till nästa dag. En del berättade att om barnet hakade upp sig på något ord använde de sig av plattbokstäver eller magnetbokstäver en stund. En stor del av de intervjuade ansåg att förståelsen är ett viktigt moment, men också att träningen av svåra ord är viktig. Många använde sig av datorn som hjälpmedel och ett exempel på ett omtyckt arbetsprogram är Lexia. Samtliga ansåg att det var mycket viktigt att samtala kring varje ny bok. En av pedagogerna berättade att om något barn var stressat eller spänt så började hon alltid med att låta barnet hoppa på studs matta innan lektionen började.

Olika förslag på RR-lektion, se bilaga nummer 2 och 3.

5.2.5 Dokumentation

Samtliga pedagoger ansåg att dokumentation och observation av barnet var mycket viktigt. De menade att det är av stor betydelse att se de positiva strategierna och att dokumentera dessa, men också att gemensamt sätta ord på det som fungerar bra. En pedagog uttryckte att det är väldigt viktigt att anteckna och dokumentera om varje lektion.

5.2.6 Uppföljning

Samtliga gjorde någon form av uppföljning på barnet. En del gjorde uppföljningen efter cirka tolv till femton veckor, andra efter periodens slut. Det var vanligt att RR-pedagogen hade ett samtal med klasspedagogen för att få information om barnet gjort några framsteg i klassen, men också för att informera om resultatet av barnets läsutveckling. Denna information fick också föräldrarna ta del av.

RR-satsningen görs bara en gång per elev. Uppföljning görs minst en termin efter avslutad insats, då barnen får läsläxa på rätt nivå. Det finns också barn som inte är i behov av extra stöd efter en RR-period. Några enstaka är i så stora läs- och skrivsvårigheter att de kommer att behöva både specialpedagogiskt stöd och kompensatoriska hjälpmedel under hela skoltiden, specialpedagog (2).

Vid uppföljningen använde några av pedagogerna läsförståelsetester, som en del av dem följde upp under år fem. En av de intervjuade berättade att hon alltid avslutade med ett

läsförståelsetest och efter några veckor lyssnade hon på barnet igen. Vissa av barnen var klara att fortsätta på egen hand, andra måste fortsätta att göra tester med jämna mellanrum för att åter följas upp. En annan pedagog menade att de kontinuerligt följde upp barnet, först ofta och därefter en gång i månaden och slutligen två gånger per termin. Dessa gjorde läsutvecklingsschema på samtliga barn på skolan, fyra gånger per år. Ytterligare en pedagog menade att deras uppföljning bestod av att barnet efter periodens slut fick med sig ett bokpaket hem, som innehöll fem böcker. Tillsammans med sina föräldrar skulle barnet läsa en bok om dagen för att få en fortsatt lästräning. Bokpaketet byttes ut varje vecka under några veckor. Generellt gjorde samtliga någon form av fortlöpande tester på barnet under några terminer. En av de intervjuade poängterade att det var mycket viktigt att alla barn som genomgått en RR-period noga följs upp och menade att de alltid kollar barnet enligt ett läsutvecklingsschema, men att de också hade hjälp av de nationella proven.

5.3 Föräldrasamverkan

Avsnittet om föräldrasamverkan är indelat i tre underrubriker och dessa är erbjudande, kontrakt och kontaktbok.

5.3.1 Erbjudande

Samtliga intervjuade berättade att de kallade till möte med de föräldrar som hade barn som var i behov av intensiv lästräning. De talade om att detta var ett erbjudande och de informerade föräldrarna om barnets resultat på de lästest som genomförts. Detta för att visa föräldrarna att man från skolans sida utgick från ett konkret material. Som en av de intervjuade uttryckte det:

Jag upplever, utifrån min erfarenhet av mångårigt arbete med barn i behov av hjälp med läsningen, att det är bra att ha något konkret att sätta i händerna på föräldrarna. Inte för att bevisa att så här är det utan mer för att ha något att utgå ifrån vid mötet med föräldrarna. De är ju en sådan viktig pusselbit i lästräningen, speciallärare (5).

Under mötet med föräldrarna informerade alla de intervjuade om vad de som pedagoger kunde erbjuda för hjälp till det enskilda barnet. I informationen ingick också att berätta för föräldrarna hur lektionerna var utformade och tanken bakom detta strukturerade upplägg. De intervjuade var helt överens om att det är viktigt att berätta för föräldrarna hur oerhört betydelsefulla de är för sitt barn och att deras samverkan var väldigt värdefull. En av de intervjuade pedagogerna menade att:

För mig är det så självklart att mamman och pappan känner sitt barn bäst av alla och därför måste jag skapa en god relation till dem då detta gynnar barnet så mycket. Jag menar vem skulle kunna veta lika mycket som de som alltid är närmast och som spenderar mest tid av alla med barnet, specialpedagog (1).

En annan pedagog som vi intervjuade beskrev hur man på Nya Zeeland hade skapat ett begrepp som kallades Parents As First Teachers (PAFT). Detta innebär att föräldrarna är barnets första lärare och att denna grund sedan påverkar barnet genom hela dess vidare skolgång. Pedagogen berättade att det i PAFT ingår tio till tolv regler för hur föräldrarna skall göra för att barnet skall klara av skolarbetet och läsningen samt vad föräldrarnas åtaganden är. När det gäller föräldrarna var samtliga intervjuade överens om att det vid detta allra första möte var av stor vikt att vara tydlig och tala klarspråk. De menade att man skulle säga som det var, det vill säga att din son eller dotter behöver den här hjälpen för att kunna lära sig läsa. Det var också viktigt att berätta för föräldrarna var barnet just nu befann sig i sin läsutveckling och vilken målsättningen med lästräningen var. Ett tips från en av de intervjuade var att vara så ärlig som det går och använda sig av enkla ord och inte krångla till det. Annars, menade pedagogerna, är risken stor att föräldrarna inte förstår vad du säger och vad du menar. Av de intervjuade var det bara en enda som någon gång varit med om att föräldrarna tackat nej till det här erbjudandet. Deras korta svar till anledningen till nekandet hade varit att det minsann inte är något fel på mitt barn. Pedagogen menade att:

Då får ju föräldrarna ta det, för då har man ju erbjudit den hjälpen och visst man gör ju så gott man kan i skolan men om inte den hjälpen tas emot så får ju föräldrarna ta den smällen sedan. Jag gör mitt jobb här och det gör jag så gott jag kan, men är det så att föräldrarna inte hjälper då är det ju bara eleven som missgynnas. Då får man ju faktiskt lägga skulden lite på föräldrarna och säga att det är jätteviktigt att ni gör detta för barnets skull. Gör man inte det så blir det inte så bra som det kan bli, lärare (3).

För övrigt ansåg de intervjuade att föräldrarna var väldigt positiva och tacksamma för att deras barn skulle få hjälp med sin läsning. De blev glada över att pedagogerna tog tag i lästräningen så tidigt, istället för att låta tiden gå och vänta in att barnet med tiden skulle kunna lära sig läsa. Många föräldrar blev lite chockade i början när de förstod att deras barn hade problem med att lära sig läsa. När de väl hade hunnit smälta den här informationen tyckte de att det kändes bra och att det var skönt att kunna prata med någon om detta.

5.3.2 Kontrakt

När föräldrarna fått all information om att deras barn behöver intensiv lästräning, hur lektionerna struktureras och vad skolan kan hjälpa till med berättar samtliga intervjuade att de som föräldrar också måste vara delaktiga i den här satsningen. När föräldrarna lyssnat och tackat ja till det här erbjudandet får de skriva på ett kontrakt. En av pedagogerna berättade att de inte längre använde ordet kontrakt utan istället kallade det för överenskommelse. Anledningen till detta var att det en gång var en förälder som blev riktigt arg och sade att kontrakt det har man bara när man hyr någonting. Pedagogen menade att föräldern hade fel för till exempel alla artister skriver ju kontrakt. För att ändå gå föräldern till mötes bestämde sig skolan för att inte längre använda sig av ordet kontrakt. Kontrakten på de olika skolorna är utformade på lite olika sätt, men grundstommen är densamma. I samtliga kontrakt finns barnets namn, namnet på den ansvariga pedagogen, datum för överenskommelsen, tid och antal tillfällen för träffarna, vad läxan består av för moment samt att föräldrarna lovar att hjälpa barnet med läsläxan varje dag. Vid intervjuerna framkom att det som varierade mellan olika skolor och deras respektive kontrakt var hur länge och hur ofta barnet skulle läsa för sina föräldrar. En av de intervjuade pedagogerna uttryckte det så här:

Det allra bästa är ju att läsa varenda dag, lördagar och söndagar och alla helgdagar, det är som att borsta tänderna. Hela veckan runt även om det är lov så skall de läsa. Föräldrarna måste förstå hur viktigt det är att barnet har bokstäver under näsan varenda dag för att det skall kunna leda till något resultat, speciallärare (6).

Två av pedagogerna menade att föräldrarna skulle lyssna på barnets läsning fem dagar i veckan så de fick vara lite lediga under helgen. Angående hur lång tid lässtunderna skulle vara ansåg en av pedagogerna att det räckte med en stund varje dag, medan övriga menade att det var nödvändigt med tjugo till trettio minuter per gång för att det skulle ge resultat. Gemensamt för alla de intervjuade var att de gav föräldrarna en kopia av kontraktet som de fick ta med sig hem. Dessutom delade flera av pedagogerna ut ett informationsblad med användbara tips och råd för att de gemensamma lässtunderna hemma skulle kunna bli så bra som möjligt. Praktiska råd till föräldrarna från en av de intervjuade är att välja en stund på dagen då det är lugnt, gärna välja samma tidpunkt varje dag för att skapa trygghet för barnet, visa att det är en viktig stund, berömma allt som är bra och sist men inte minst att skratta och ha roligt tillsammans. Pedagogen menade att det viktigaste vid lässtunderna var lusten och glädjen, för det var detta som i det långa loppet skulle komma att öka barnets självförtroende.

En annan pedagog ansåg att eftersom metoden bygger på föräldrasamverkan så måste lässtunderna hemma fungera och:

Det är viktigt att de vet exakt hur de skall stödja sina barn, för när de inser att de duger och att deras insats som stödjande och uppmuntrande part är viktigast i insatsen blir föräldrarna positivt inställda och det är barnens viktigaste drivkraft. Metoden är verkningslös utan samverkan med föräldrarna, specialpedagog (2).

5.3.3 Kontaktbok

För att ytterligare stärka samverkan med föräldrarna används en kontaktbok. I denna skriver pedagogen meddelanden till föräldrarna om barnets läsning i skolan. Föräldrarna antecknar hur lässtunderna går där hemma. Kontaktboken används därmed så gott som dagligen av både hem och skola. En av de intervjuade berättade att det är okej om föräldrarna inte skriver någonting någon dag men att det absolut inte fick bli en vana. Pedagogerna ansåg att man måste ha rimliga krav på föräldrarna, för hon visste själv hur svårt det kunde vara att hinna med allt även om man ville. Detta gällde alltså att skriva i kontaktboken, för barnets läsning fick de absolut inte hoppa över. Samtliga intervjuade ansåg att kontaktboken var ett mycket väl fungerande system, där alla inblandade kände sig lika meningsfulla och delaktiga. En av pedagogerna berättade att barnen tyckte att det var roligt och lite spännande att varje dag titta i kontaktboken, för att se vad föräldrarna och pedagogen skrivit. Barnen kunde ju inte läsa men de såg att det var ny text och vissa bokstäver och någon mening kunde de ju läsa. Den intervjuade pedagogen menade också att:

När de kommer hem med sin lilla bok i läxa och tycker det är skitkul att läsa den och visa hur duktiga de är och vill att föräldrarna skriver i kontaktboken liksom vad kan föräldrarna säga? De blir ju jätteglada när de ser att barnet tycker att det är så kul att läsa, lärare (3).

5.4 Organisation

Organisationsavsnittet är uppdelat på de fyra underrubrikerna ledning, kompetens, kolleger och ekonomi.

5.4.1 Ledning

Samtliga intervjuade ansåg att det var väldigt viktigt att känna ledningens stöd när det gällde att genomföra RR-metoden. En av pedagogerna menade att om det inte fanns något ledarstöd så var det helt omöjligt att arbeta med denna intensiva lästräning. Enligt de intervjuade handlade ledarstöd om att rektorerna visade intresse för pedagogernas arbete, att de tog sig tid

att lyssna, att det avsattes tid och pengar för ändamålet samt att rektorerna i alla situationer stod bakom den här satsningen. En av de intervjuade menade att det gällde att tänka framåt. Många av dagens skolledare är alldeles för inriktade på att enbart hålla budgeten. Pedagoger ansåg att det måste vara viktigare att arbeta förebyggande, med de barn som har läs- och skrivsvårigheter, än att strikt hålla budgeten. Som rektor gäller det då att fördela resurserna så att det blir möjligt att genomföra RR. Den intervjuade menade också att:

Skolan är ständigt mitt uppe i att klara av akuta situationer. Då tycker man sig inte ha råd att arbeta förebyggande. Det måste väl ändå vara bättre att belasta skolbudgeten tidigt och rädda en elev än att med en sen åtgärd belasta socialbudgeten istället, rektor (4).

Angående ledarstöd berättade en av de intervjuade pedagogerna att det var just rektorns engagemang och stöd som gjorde att hon blev så intresserad av lästräning enligt RR. Rektorn hade varit på Nya Zeeland och då besökt skolor som arbetade med denna metod. Väl hemma i Sverige igen hade rektorn sedan läst mer om och satt sig in i modellen, bland annat genom att köpa Marie Clays böcker. Dessa fungerade sedan som riktlinjer för hur rektorn tillsammans med pedagogerna planerade verksamheten, med RR som en naturlig del.

5.4.2 Kompetens

Flera av de intervjuade talade om att de pedagoger som skulle arbeta med den intensiva lästräningen måste vara kompetenta. De måste ha stor kunskap om RR som metod och de måste vara så pass säkra i sin yrkesroll, att de vet precis på vilket sätt de skall arbeta med det enskilda barnet. En av pedagogerna menade att det i konceptet ingick att vara väldigt organiserad och strukturerad. Vidare berättade pedagogen att:

Det krävs mer tid men när man väl har lagt den här tiden så får man igen det tusen gånger. Så man måste vara ganska motiverad i början och försöka få det att funka och inte ge upp när man tror att det inte funkar. För det finns alltid dagar när man tror det inte funkar. När man ändå står på sig så märker man åh vad värt det var, lärare (3).

En av de intervjuade menade att det viktigaste var att kunna se en utveckling hos barnet. För även om alla barn är olika och lär sig och utvecklas i sin egen takt, så är det ju själva utvecklingen som är den intressanta. Två pedagoger ansåg att kompetens handlade om att kunna ta reda på vad barnet redan kunde, samt att vägleda barnet mot nya kunskaper.

5.4.3 Kolleger

De intervjuade var överens om att en viktig del i arbetet med RR var kollegernas stöd och förståelse. En av pedagogerna menade att risken annars var stor att vissa kolleger kunde tycka att det var lyxigt att arbeta med endast ett barn i taget. Enligt en av de intervjuade måste alla på skolan vara beredda på och införstådda med att det vid resursfördelningen skulle komma att läggas väldigt mycket resurser i de tidiga åren. Den intervjuade menade också att:

Det här är ju en debatt som man måste ha på varje skola när man skall sätta igång en sådan här verksamhet. När jag var med och satte igång den på vår skola så blev det ett väldigt muller i sjuan, åttan och nian när de inte fick lika mycket längre. De fick prioritera om och lägga resurser i början för det är ju så sällan det tillförs några nya pengar. Då gäller det att vinna dessa lärare och förklara att tidiga insatser gör att fler barn blir bra läsare och motiverade, rektor (4).

5.4.4 Ekonomi

Samtliga intervjuade nämnde att RR är effektivt men dyrt. De menade att det kostar mycket pengar eftersom det är en individuell satsning där en pedagog arbetar med ett barn i taget. De ansåg också att det tog mycket tid, för varje enskilt barn skulle ju få lästräning ett visst antal dagar under en viss period. Samtidigt uttryckte de flesta att det i det långa loppet ändå inte blev dyrt, eftersom de här tidiga insatserna gjorde att barnen inte behövde någon ytterligare specialundervisning längre fram. En av de intervjuade använde sig av det ekonomiska tänkandet just för att motivera RR och han menade att:

En RR-satsning kostar 200 000 i extra pengar det första läsåret i en vanlig grundskola med cirka 200 elever. Medlen skall täcka nysatsningen på en extra 75-procentig speciallärartjänst. Det är pengar som skolan snabbt tjänar in. Dessutom kostar placering av ett misslyckat barn på skoldaghem 5000 kronor per dygn. Det är 900 000 kronor för 178 läsdagar. För detta belopp hade vi fått 2,5 speciallärartjänster, rektor (4).

6. ANALYS AV RESULTAT

I avsnittet analys av resultat, redogör vi för de likheter och skillnader som framkommit av intervjuerna. Vi beskriver de svar som förvånat oss. Dessutom har vi ställt oss frågan varför de intervjuade svarade som de gjorde. Vi har valt att dela in analysen i fyra underrubriker, likheter, skillnader, svar som förvånat oss samt troliga anledningar till de intervjuades olika svar.

6.1 Likheter

Av de resultat som framkommit i våra intervjuer kan vi se att alla de intervjuade genomför någon form av lästest med samtliga barn på skolan. Genom dessa lästester kan pedagogen upptäcka vilka barn som behöver extra lästräning i form av RR. Vi upplevde att alla pedagoger som arbetade med RR hade en tydlig struktur på lektionerna. Dessa var väl förberedda och noga planerade. Varje RR-lektion grundar sig på det enskilda barnets förkunskaper och på vad barnet behöver hjälp med för att kunna utvecklas. Lektionerna genomfördes på samma sätt varje gång, och detta faktum skapade enligt de intervjuade pedagogerna trygghet för barnet. Medan barnet läste gjorde pedagogen varje dag ett running record på barnets läsning. Vi upplevde att pedagogerna tyckte att det var bra att göra dessa running records varje gång barnet läser. De kunde då dokumentera hur barnets läsning fungerade. Vidare kunde de då på ett konkret och tydligt sätt se barnets svårigheter och framsteg. Med detta som grund tror vi att det underlättar planeringarna av kommande lektioner för barnet. Vi kunde se ett tydligt mönster i pedagogernas förhållningssätt gentemot barnet där alla dess försök och ansträngningar uppmuntrades.

RR-metoden bygger på föräldrasamverkan och de intervjuade ansåg att föräldrarnas engagemang är en mycket stor och viktig del i metoden. Föräldrarna skall dagligen skriva ner hur lästunderna fungerar hemma i en kontaktbok. Denna bok är en länk mellan hemmet och skolan, där pedagogen också gör anteckningar om barnets läsning i skolan. Vi upplevde att pedagogerna ansåg att barnet övar upp sin läsförmåga och får en känsla av kompetens genom att läsa högt hemma varje dag för sina föräldrar. En genomgående likhet som vi uppmärksammade var att innan RR-perioden påbörjades hade alla intervjuade ett möte med barnets föräldrar. Vid detta möte informerades föräldrarna om att detta är ett erbjudande för att hjälpa barnet med att komma igång med sin läsning. När föräldrarna tackat ja till erbjudandet skrevs det ett kontrakt. Pedagogerna menade att skolans kontrakt är en förbindelse mellan skolan och hemmet där föräldrarna undertecknar att de kommer att läsa

med sitt barn varje dag. Vi upplevde att samtliga pedagoger ansåg att det var viktigt att dokumentera allt arbete kring barnets läsning under RR-perioden. Vår bild av de intervjuade var att metoden med RR fungerade, men att den var dyr i och med att det är en individuell satsning. Samtidigt ansåg de att det var nödvändigt att tänka framåt och då blev det i stället en besparing. Genomgående uppfattade vi att pedagogerna menade att genom att sätta in tidiga, intensiva åtgärder för att hjälpa barnet med läsningen, kan man undvika att belasta skolbudgeten och samhället i övrigt längre fram i tiden.

6.2 Skillnader

I kontraktet som upprättades mellan hem och skola kunde vi se en skillnad i hur länge och hur ofta barnet skulle läsa för sina föräldrar. Det kunde vara allt ifrån en stund varje dag, till mellan tjugo och trettio minuter per tillfälle. Några ansåg att det var lagom att läsa fem dagar i veckan medan andra menade att det var nödvändigt att läsa alla dagar, inklusive helger och lov. Vi upplevde att variationerna mellan de lästester som användes, för att se vilka barn som behövde intensiv lästräning, var stor. Pedagogerna arbetade med lästräning med barnen vid något varierande åldrar. Det kunde röra sig om allt ifrån 6-åringar i förskoleklass till högstadielärover. Vårt resultat visar att de intervjuade arbetade med det enskilda barnet olika länge och olika antal dagar per vecka. Variationen kunde vara från tjugo minuter till trettio minuter per tillfälle samt fyra till fem dagar per vecka. När det gällde RR-perioden kunde dessa variera mellan fem till tjugo veckor. Vi uppmärksammade att lektionernas upplägg var något olika utformade, där några pedagoger började med att barnet läste upp gårdagens läxa medan andra startade upp med något annat moment. Av de intervjuade var det några som gjorde running records på den gamla läxan medan andra gjorde det på den nya. Vid utformandet av running records fann vi att pedagogerna använde sig av egna system för att markera barnets läsning. Beträffande uppföljningen av barnet efter periodens slut förekom stora skillnader. Det kunde vara allt ifrån en gång under pågående period, en gång efter periodens slut, kontinuerligt under barnets hela skoltid på den aktuella skolan eller som ett bokpaket att ta med sig hem och läsa tillsammans med föräldrarna.

Enligt några pedagoger kan barnet bara få RR en gång medan andra ansåg att det var möjligt att vid behov genomföra ytterligare perioder. Vi upptäckte en stor skillnad mellan skolornas ekonomi och ledarstöd. En del hade rektorer som var intresserade och som gjorde det möjligt för pedagogerna att genomföra RR. Andra hade inte alls samma stöd och därmed

inte heller samma förutsättningar. De intervjuade menade att en viktig del i ledarstödet var att rektorerna prioriterade den tidiga lässatsningen.

6.3 Svar som förvånat oss

Vid intervjuerna blev vi vid tre tillfällen förvånade över de svar vi fick. Första gången handlade det om ekonomi. Den intervjuade berättade att genom att satsa tid och resurser på den tidiga lästråningen kunde man undvika att barnet måste genomgå vidare specialundervisning. Kostnaden för ett barn som under den nioåriga skolgången är i behov av kontinuerlig specialundervisning blir ca 900 000 kronor per år. Detta motsvarar två och en halv specialpedagoger eller speciallärartjänster. I ett längre perspektiv blev det då i stället en besparing genom att satsa på RR-metoden i de tidiga skolåren.

Andra gången vi blev förvånade var när den intervjuade berättade att de valt att ändra ordet kontrakt till överenskommelse på grund av en förälder. Anledningen var att föräldern blev så arg över att skolan använde sig av ordet kontrakt så att skolan kände sig tvungen att ändra detta ord. Detta trots att kontrakt används som begrepp över hela världen i arbete med RR-metoden.

Tredje tillfället vi blev förvånade var när en av pedagogerna menade att svenska lärare inte tar tillräckligt mycket ansvar för sitt arbete. De vill gärna lämna över barn till en specialpedagog eller speciallärare för att undvika att själv ta ansvar för de här barnen. Vi tycker att det är förvånande att den intervjuade som själv är pedagog uttrycker sig på detta vis om svenska lärare.

6.4 Troliga anledningar till de intervjuades olika svar

Vi tror att det finns några faktorer som har betydelse hur pedagogerna har besvarat våra frågor. Några troliga anledningar kan vara vilken utbildning och erfarenhet pedagogen har. En annan faktor kan vara vilket stöd man har från ledningen och kolleger. Ytterligare en faktor kan vara hur skolans ekonomi ser ut och hur resurserna fördelas. Avslutningsvis kan det ha betydelse i vilket område och med vilka barn man arbetar. Det kan handla om skolans geografiska placering, skolstorlek samt andelen invandrarbarn som inte har svenska som modersmål.

7. SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

I avsnittet sammanfattning och diskussion redogör vi för de viktigaste resultaten som framkommit i vår undersökning. Dessa resultat bygger på syftet och frågeställningarna i vårt arbete. Vi diskuterar vad vi tycker är viktigt och kopplar ihop detta med litteratur, teori och metod.

7.1 Sammanfattning

Syftet med vår undersökning var att nå ökad kunskap om hur RR används för barn med läs- och skrivsvårigheter i några svenska skolor. Genom att läsa litteratur i ämnet, diskutera, genomföra intervjuer, införskaffa information via internet samt genom att ta del av material vid intervjutillfällena anser vi att vi lyckats med vårt syfte. Vi hade fyra frågeställningar som vi sökte svar på. Den första frågan var vilken uppfattning pedagoger som arbetar med RR har på RR som metod. Samtliga pedagoger tyckte att metoden var mycket bra och effektiv. De menade att den största anledningen till detta var att den var intensiv och att den sattes in tidigt. Nästa fråga gällde hur pedagogerna som arbetade med RR uppfattade att en lektion genomfördes. Gemensamt för alla de intervjuade var att de dagliga momenten i RR-lektionerna var desamma. Dock fanns det variationer i vilken ordning momenten genomfördes. Som svar på frågan vilka fördelarna respektive nackdelarna var med RR menade samtliga pedagoger att fördelarna var att metoden är tydlig, den är strukturerad och den stärker barnets självförtroende. Den enda nackdel som de kunde komma på var att metoden var dyr. Den sista frågan gällde hur pedagogerna menade att de gjorde för att få föräldrarna delaktiga i barnens arbete med RR. Alla intervjuade började med att ha ett möte med barnets föräldrar där pedagogerna informerade om den tänkta lästräningen. De berättade att det var ett erbjudande och att det inkluderade deras medverkan. När föräldrarna tackat ja till erbjudandet om intensivlästräningen fick de skriva på ett kontrakt.

7.2 Metoddiskussion

Vi upplever att den kvalitativa intervjumetoden, som vi använde oss av i vår undersökning, gav svar på vårt syfte och våra frågeställningar. Det var också positivt att intervjuerna genomfördes på de intervjuades respektive arbetsplatser, för då fick vi möjlighet att ta del av det material som pedagogen använde vid RR-lektionerna. Vid intervjutillfällena fick de

intervjuade möjlighet att svara på frågorna och berätta med egna ord om sitt arbete med barnen. Detta utmynnade, enligt oss, i en djupare diskussion kring ämnet. Just för att få denna djupare insikt menar Backman (1998) att det viktigaste är att som intervjuare kunna tolka och förstå resultatet.

7.3 Diskussion

Under arbetets gång har vi upplevt hur betydelsefullt det är för barn med en miljö som präglas av böcker och läsning. Enligt Stadler (1998) har studier visat att barn har lättare att lära sig läsa om de omges av mycket böcker i hemmet. Dock poängterade hon att det inte handlar om böckerna i sig utan om föräldrarnas läsintresse som förebilder för barnet. Vi tror också att det är viktigt att barn tidigt kommer i kontakt med böcker i hemmet. Enligt vår mening kan föräldrar redan när barnen är små introducera böcker och läsning som något lustfyllt. Ett sätt kan vara att läsa högt, men det kan också vara att berätta egna sagor eller samtala kring en bok. Förskolan har här enligt oss en viktig uppgift i arbetet med barnen genom att använda sig av rim och ramsor, sagoläsning och språklekar. Förskolorna bör också ha god tillgång på böcker på olika nivåer. Ett bra sätt är att regelbundet besöka bibliotek eller bokbuss. Eftersom barnen på förskolan är så små måste dessa aktiviteter genomföras på ett lekfullt sätt. Enligt Vygotskij är lek och lärande sammanflätade. Han anser att en vidareutveckling av leken leder till en bra skola (Bråten, 1998). Högläsning är, menar Björk & Liberg (2003), grundläggande för barnets språkinläring. De anser att barn som inte har detta som utgångsläge riskerar att få svårigheter med läs- och skrivinläringen i skolan. Som pedagog är det viktigt att prioritera tid, kraft och resurser på att engagera sig i läsintresset hos varje enskilt barn. Både Clay (1994) och Myrberg (2000) anser därför att barn behöver tillgång till bra skolbibliotek, med ett brett sortiment av böcker och engagerade skolbibliotekarier. Enligt Clay (1994) behöver alla barn både lättlästa och utmanande böcker, oberoende av läsutvecklingsnivån. Grundtanken i skolans styrdokument för svenska i grundskolan (Skolverket, 2000) samt läroplanen för förskola, skola och fritidshem (Utbildningsdepartementet, 1998) är att alla barn skall lära sig att läsa och skriva. Enligt kursplanen är det viktigt att alla barn kan, vill och vågar uttrycka sig vid olika situationer. Vidare tar den upp att när språket används i för barnet meningsfulla sammanhang så utvecklas språket. Läroplanen menar att undervisningen måste anpassas efter barns olika behov och förutsättningar, samt att hem och skola har ett nära samarbete. Vidare säger läroplanen att skolan har ett särskilt ansvar för barn med läs- och skrivsvårigheter.

När det gäller RR-metoden har vi upptäckt att ett ord är vanligt förekommande, nämligen självförtroende. Detta finns nämnt upprepade gånger både i vårt resultat och i den litteratur vi tagit del av. Wallenkrans (1993) menar att barns upplevelser av hur det var att lära sig att läsa påverkar deras självbild. Enligt henne är barns utveckling beroende av deras självförtroende. För att stärka barnets självförtroende är det, enligt Sterner & Lundberg (2004), viktigt med en genomtänkt metodik samt engagerade pedagoger. Med detta som utgångsläge minskar risken att svårigheterna ökar så mycket att barnet tappar tron på sig själv. När det gäller arbetet med barn med läs- och skrivsvårigheter har många forskare kommit fram till att ett framgångsrikt sätt att hjälpa dessa barn är att pedagogen måste kartlägga barnets kunskapsnivå och sätta in hjälpen så tidigt som möjligt. Det är viktigt att motivera barnet att läsa och skriva även om barnet upplever att det är svårt. Undervisningen bör vara tydlig och strukturerad och bedrivs kontinuerligt. Pedagogen bör, i samverkan med föräldrarna, stödja barnet så det kommer vidare i sin läsning. Det har också stor betydelse att pedagogen uppmuntrar barnet att finna egna strategier i sin läsning. Undervisningen måste kontinuerligt utvärderas och följas upp (Hedström, 2006).

I inledningen av vårt arbete tog vi upp att vi trodde att metoden med RR var framgångsrik på grund av fyra faktorer. Dessa var tidigt insatta åtgärder, en till en kontakt, strukturerad arbetsgång och föräldrasamverkan. Detta anser vi att vi fått bekräftat genom våra resultat. Lundmark (2001) menar att det är viktigt att svenska skolor följer den tanke som man har på Nya Zeeland om att sätta in resurser tidigt för de barn som befinner sig i riskzonen avseende läsningen. Enligt henne måste pedagogen ligga steget före och påbörja lästräningen innan barnet ser sig själv som en dålig läsare. En annan som har liknande tankegångar är Nedestam (2006) som i sin artikel om Wallenkrans skriver att ju tidigare barnets läs- och skrivsvårigheter konstateras, desto lättare är det att ge barnet den hjälp det behöver. Lannvik & Duregård (2003) skriver att de allra flesta svenska läsforskare menar att det är viktigt att barnen får mycket stöd och tid under skolår ett, detta för att undvika att de halkar efter redan från början. De anser också att det är alltför vanligt att skolorna sätter in de resurserna som behövs alldeles för sent. Enligt Vygotskij är barn aktiva när de lär sig. Som pedagog gäller det att ha god insyn i vad barnet redan kan och bygga vidare på det. För att uppnå detta på bästa sätt menade han att undervisningen bör bedrivs mellan ett barn och en pedagog. Vid dessa tillfällen måste båda vara aktiva och kreativa. Vygotskij ansåg att pedagogerna skulle ge barnet utmaningar för att gå vidare i sin utveckling. Eftersom hans teori bygger på att lärande kommer före utveckling måste barnet förstå vad det gör, för att kunna utvecklas. Här ser vi en koppling mellan Vygotskijs tankar om en till en kontakt och Clay (1994) som menar att detta

är en av grundtankarna bakom RR-metoden. Precis som Vygotskij menar hon att en av pedagogernas viktigaste uppgifter är att kartlägga det enskilda barnet, för att synliggöra dess starka sidor. Med detta som utgångspunkt är det lättare att lotsa barnet till vidare utveckling. Vidare anser Clay (1994) att om bara förutsättningarna är de rätta för det enskilda barnet kan det med tiden utvecklas till en god läsare. En som också poängterade vikten av en till en, mellan ett barn och en pedagog är (Myrberg, 2000). Han menade att individuell lästräning ger bättre resultat än traditionell specialundervisning i grupp. Horgby (2005) refererar till Ulrika Wolffs avhandling om barns läsförmåga. I denna framkom att forskning utomlands visar att specialundervisning måste vara individuell och intensiv för att ge resultat.

Utifrån vårt resultat har vi funnit att det i arbetet med RR-metoden är viktigt med en tydlig struktur. Pedagogerna menade att detta skapade harmoni och trygghet för barnet. En av de intervjuade ansåg att struktur var precis vad många av dagens barn efterfrågade och behövde. En väl strukturerad undervisning kan enligt Sterner & Lundberg (2004) förebygga läs- och skrivsvårigheter hos barn. De menar att detta också har framkommit i nyare forskning under 1990-talet. Resultatet visar att föräldrasamverkan är en stor och betydelsefull komponent för att lyckas med den intensiva lästräningen. Föräldrarnas ansvar är att läsa med sitt barn varje dag och att anteckna hur läsutvecklingen hemma fungerar i en kontaktbok. Innan RR-perioden startar kallas barnets föräldrar till ett möte där de erbjuds den här hjälpen. Om föräldrarna anser att de vill ha denna individuella lästräning för sitt barn undertecknar de ett kontrakt. I detta finns angivet vad som gäller angående skolans respektive hemmets åtaganden. Samtliga pedagoger menade att det var viktigt att skapa en god relation med föräldrarna, eftersom detta hade en positiv inverkan på barnet och dess läsutveckling.

Genom vår undersökning har vi kommit fram till att RR är en fungerande metod. Vi tror att anledningen till detta är att metoden kräver engagemang, kunskap, struktur och en positiv barnsyn hos pedagogen. Dessutom är det oerhört viktigt med ett stort ledarstöd. Om pedagogen känner sig trygg i sin yrkesroll skapar detta i sin tur trygghet för barnet. Vi tror också att det underlättar att pedagogen har en klar struktur på varje lektion och för varje enskilt barn. Enligt vår erfarenhet är det många barn som önskar och behöver en tydlig struktur, för att kunna tillgodo göra sig kunskap. Genom att vara insatt i RR-metoden och trygg i sin yrkesroll menar vi att detta stärker pedagogen i samarbetet med kolleger, ledning och föräldrar. Pedagogen kan också bidra med kunskap och stöd till sina kolleger. En stor del i pedagogens arbete med RR består av att kunna fokusera på rätt saker. Med detta menar vi att vid läsinläringen veta precis vad barnet behöver för hjälp och stöd.

Som pedagog tror vi att det är viktigt att ha en positiv syn på barn och inläring. Vi tror att det underlättar om man är öppen för nya förslag samt att man kan och vill ta till sig nya metoder. Enligt vår mening måste barnen hela tiden vara i fokus och undervisningen måste utgå från deras behov.

Som blivande specialpedagoger och med denna undersökning i åtanke ställer vi oss frågan varför inte fler pedagoger arbetar med RR. Vårt resultat visar att metoden är framgångsrik och samtliga intervjuade var enbart positiva till arbetet med RR. En annan tanke är att det kanske vore bra att i pedagogers grundutbildning ha inslag av RR-metoden. Detta skulle kunna ge de studerande en insyn i metoden som kunde leda till att de valde att använda den i sitt kommande arbete med barn med läs- och skrivsvårigheter.

Avslutningsvis vill vi betona vikten av att barn får ta del av berättelser via språket och att de får möjlighet att lära sig läsa böcker. Vi är också övertygade om att barn som inte lär sig att läsa böcker tappar en viktig dimension av livet.

*Om barn är
oförmögna att lära sig
bör vi anta
att vi ännu inte
hittat det rätta sättet att undervisa dem.*

Björk, Sandberg & Liberg, (1995, s 69).

8. FORTSATT FORSKNING

Förslag på fortsatt forskning skulle kunna vara att genomföra ytterligare intervjuer för att få en ännu bredare kunskap om hur RR används i svenska skolor. Man skulle också kunna följa ett eller flera barn under hela RR-perioden. På så vis skulle det finnas möjlighet att ingående följa barnets läsutveckling. En annan metod skulle kunna vara att följa upp ett eller flera barn efter RR-perioden för att undersöka hur det går för barnet efter denna intensiva lästräning.

REFERENSER

- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, M & Liberg, C. (2003). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Clay, M. (1994). *An observation survey: of early literacy achievement*. Auckland: Heinemann Education.
- Clay, M. (2003). *Reading Recovery: A Guidebook for teachers in training*. Auckland: Heinemann Education.
- Ellmin, B & R. (1997). *Nya Zeelands skola – Sätt att lära, sätt att tänka*. Stockholm: Liber AB.
- Forssell, A. (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liberg.
- Karnstedt, T. (2000). *Som fisken i vattnet*. Lund: Bibliotekstjänst.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundmark, M. (2001). *Tidig intensiv lästräning? Fler framtida läsare*. Bromma: CM Digitaltryck.
- Myrberg, M. (2000). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: En forskningsöversikt på uppdrag av skolverket.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2000). *Kursplan i svenska för grundskolan*.
- Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Sterner, G. & Lundberg, I. (2004). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. Göteborg: NCM Nationellt Centrum för Matematikutbildning.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, P-G. & Starrin, B. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, K. (1987). *Läsinläring och självförtroende*. Kristianstad: Rabèn & Sjögren.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. LPO 94.
- Vygotskij, L. (2005). *Tänkande och språk*. Uddevalla: Mediaprint.

Wallenkrans, P. (1993). *Svårt att läsa och skriva: Tips och idéer om att lära in och lära ut*. Partille: Warne förlag.

ARTIKLAR UR TIDSKRIFTER

Hedström, H. (2006). Lyckad dyslexipedagogik kräver: Yrkesskicklighet, attityd och tid. *Specialpedagogik*, 1 s 31-34.

Horgby, A-C. (2005). Böcker hemma påverkar läsförmågan. *Lärarnas tidning*, 19, s.11.

Lannvik, Duregård, M. (2003). Forskarna äntligen sams om läsutveckling. *Lärarnas tidning*, 18., s.10.

Nedestam, B. (2006). Jag tankar ideèr på mina resor. *Specialpedagogik*, 1 s. 6-8.

TESTMANUALER

Allard, B, Rudqvist, M & Sundblad, B. (2001). *Nya lusboken*. Stockholm: Bonnier utbildning.

Bryntse, A-M & Palmqvist, A. (1996). *Språkstegen Trulle – Lärobok*. Malmö: CWK Glerups utbildningscentrum AB.

Jacobsson, C. (1993). *Manual till ordkedjor, en snabb enkel metod för bedömning av ordavkodning från 8 år till vuxna*. Stockholm: Psykologiförlaget.

Olofsson, Å & Hemmingsson, I. (2002). *Fonolek, bedömning av fonologisk medvetenhet*. Stockholm: Psykologiförlaget.

Videoband:

Möte med Kiwimetoden. (2005). Stockholm: Bonnier utbildning

INTERVJUFRÅGOR

1. Varför har du valt att arbeta med Reading Recovery?
2. Vilka åldrar riktar sig den här metoden till?
3. Hur arbetar ni med Reading Recovery?
4. Vilka är fördelarna med Reading Recovery jämfört med svensk traditionell läsinlärning?
5. Vad finns det för svårigheter/nackdelar med denna metod jämfört med svensk traditionell läsinlärning?
6. Finns det någon uppföljning av barnen efter periodens slut?
7. Hur involverade är föräldrarna?

DAGLIG LÄSTRÄNING MED READING RECOVERY

1. Lägga gårdagens mening
2. Träna bokstäver eller frekventa ord
3. Läs upp läxan
4. För anteckningar om läsningen
5. Introducera en ny bok
6. Lägga ny mening med markören
7. Skriv meningen i en skrivbok (Läaren skriver samtidigt på kartongremsa med tuschpenna)
8. Klipp sönder meningen
9. Skriv i kontaktboken
10. Eleven tar med boken, den sönderklippta meningen och bokstäver/ord för att träna hemma

Dagliga moment med Reading Recovery

- 1. Uppläsning av läxa.**
- 2. Meningspusslet läggs.**
- 3. Presentation och genomgång av den nya hemläxan.**
- 4. Skriva den nya hemläxemeningen.**
- 5. Laboration med bokstäver och ord.**
- 6. Kontaktboken.**
- 7. Läxläsning i hemmet**

Till föräldrar/vårdnadshavare

För att hjälpa Ditt barn med sin läsutveckling är det bra om Du tänker på följande saker:

- **Boken ska läsas ett par gånger så att det blir bra flyt i läsningen.**
- **Välj en stund på dagen då det är lugnt.**
- **Välj gärna samma tidpunkt dag efter dag. Det skapar trygghet.**
- **Visa ditt barn att det är en viktig stund.**
- **Beröm allt som är bra.**
- **Prata om innehållet och skratta tillsammans.**
- **Glädjen och lusten är det viktigaste. Det kommer i förlängningen att öka ditt barns självförtroende.**
- **Den sönderklippta meningen ska ditt barn pussla ihop och kunna läsa.**

SKOLANS LÄSMODELL AV READING RECOVERY FRÅN NYA ZEELAND

_____ Får förmånen att få enskild lästräning
30 min 5 gånger varje vecka.

Dessutom blir det hemuppgifter som ska redovisas:

Måndagar, tisdagar, onsdagar, torsdagar och fredagar

Hemuppgiften består av:

- träning av bokstäver eller ordbilder
- bokläsning
- att bygga meningar av lösa ord

Detta innebär att Du som förälder får träna med Ditt barn en stund varje dag.

Hälsingar

Pedagogens namn

Skola

Telefonnummer

Jag samtycker och är villig att hjälpa _____ med

Läxorna varje dag.

Stadens namn och datum _____

(underskrift, förälder)

LÄSSTIMULERINGSPROGRAM

Vi vill erbjuda _____ att delta i ett lässtimuleringsprogram

Det innebär:

30 minuter träning varje skoldag med specialpedagog. För att träningen skall bli effektiv är det viktigt att eleven kommer varje dag på bestämd tid.

Tid: månd _____

tisd _____

onsd _____

torsd _____

fred _____

Det innebär också att _____ så småningom kommer att ha med sig en liten bok hem i läxa samt en sönderklippt mening.

Vi ber ER arbeta ca 10 minuter var kväll med att gå igenom boken och lägga ihop meningen. Det är också viktigt att ni hjälper till så att boken kommer med tillbaka till skolan var dag.

Veckor: _____

Utvärderas: _____ Ansvarig: _____

Detta är vi överens om:
