

Lärarens roll vid lässvårigheter i årskurs 1-3

En litteraturstudie om god kunskap om
läsinlärning och lässvårigheter

KURS: Examensarbete, Grundlärare F-3, 15 hp

FÖRFATTARE: Felicia Aronius

EXAMINATOR: Anette Almgren White

TERMIN: VT16

SAMMANFATTNING

Felicia Aronius

Lärarens roll vid lässvårigheter i årskurs 1-3

-En litteraturstudie om god kunskap om läsinlärning och lässvårigheter

Antal sidor: 25

Undersökningens syfte är att sammanställa vad den didaktiska forskningen kommit fram till angående hur lärare kan upptäcka lässvårigheter hos elever i årskurs 1–3 utifrån ett läsinlärningsperspektiv, samt hur lärarens kunskaper, inställningar och metoder påverkar elever i lässvårigheter.

Litteraturen som använts i denna studie har hittats genom informationssökning i tre databaser, ERIC, PsycINFO och SWEPUB. Tre doktorsavhandlingar och sex vetenskapliga artiklar har använts för att få fram resultatet.

Resultatet visar att flera forskare anser att lärare behöver ha kunskap inom de olika problemområden som elever kan uppleva under läsinlärningen. Det betyder att lärare behöver ha kunskap om hur läsinlärning är uppbyggt för att kunna förstå vad det är eleven har svårigheter med. Resultatet visar även att läraren vanligtvis upptäcker lässvårigheter på grund av brister inom fyra områden och därmed är det extra viktigt läraren har kunskap inom de fyra områdena. Utöver det visar forskning att identifiering av elever i lässvårigheter bör ske så tidigt som möjligt, helst innan eleven börjar i årskurs ett. Anledningen till att identifiering bör ske tidigt är för att eleven inte ska hamna efter resten av klassen. Dock visar forskningen att flertalet lärare har en inställning till lässvårigheter som kallas "vänta-och-se" pedagogik. Det innebär att lärarna väntar med att identifiera lässvårigheter hos eleverna eftersom de tror att svårigheterna beror på elevernas mognad. Den här attityden kan orsaka mer svårigheter för eleverna och därmed minska deras läslust. När läraren har identifierat lässvårigheter hos en elev behöver de ha tillräckligt med kunskap om metoder för att stödja eleven. Läraren behöver ha kunskap om olika metoder och kunna vara flexibel i sin undervisning eftersom det kan finnas många olika sorters lässvårigheter som kräver olika metoder i en klass. Därmed behöver bra lärare ha god kunskap om läsinlärning, lässvårigheter och metoder, dessutom behöver läraren ha en inställning att vilja identifiera lässvårigheter så tidigt som möjligt.

Sökord: lässvårigheter, lärarens roll, årskurs 1-3, läsinlärning

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	2
3. Bakgrund	3
3.1 Styrdokument.....	3
3.2 Det pedagogiska perspektivet.....	3
3.3 Goda kunskaper.....	4
3.3.1 Läsinlärningen.....	4
3.3.2 Språklig medvetenhet.....	5
3.3.3 Läsförståelse.....	6
3.4 Verktyg att upptäcka lässvårigheter.....	6
4. Metod	8
4.1 Informationssökning.....	8
4.2 Urvalsprocess.....	9
4.3 Analyserade texter.....	9
4.4 Materialanalys.....	10
5. Resultat	11
5.1 Lärarens roll i problematik med språklig medvetenhet.....	11
5.2 Lärarens roll i problematik med automatiserad läsning.....	13
5.3 Lärarens roll i problematik med läsförståelse.....	13
5.4 Vikten av motivation.....	14
5.5 Tidiga insatser.....	14
6. Diskussion	16
6.1 Metoddiskussion.....	16
6.2 Resultatdiskussion.....	17
6.2.1 Alla elevers olika behov.....	17
6.2.2 Olika lässvårigheter och metoder.....	20
6.2.3 Fortsatt forskning.....	22
7. Referenslista	23
8. Översikt över analyserad litteratur	26

1. Inledning

I Sverige ska alla lära sig läsa under tiden de går i skolan, enligt Lundberg och Herrlin (2014) är skolans viktigaste uppgift att lära alla elever att läsa, svenskämnet är därför det ämne som har mest undervisningstimmar (Skolverket, 2011a). Anledningen är att läsförståelsen kan ses som en kompetens som är avgörande i dagens samhälle eftersom samhället är baserat på kunskap (Bråten, 2008). Trots att svenskan är så viktig sjunker svenska elevers läsförmåga. Det går att se genom två studier som görs regelbundet i Sverige för att mäta elevers läsförmåga. Den ena är PISA undersökningen som utförs på 15-åriga elever och den andra är PIRLS undersökningen som utförs på elever i årskurs 4. De här studierna visar båda på en dalande trend på läsförmågan hos svenska elever under de senaste undersökningarna (Skolverket, 2012; Skolverket, 2013).

Det är svårt att säga exakt hur många i Sverige som har lässvårigheter men en internationell undersökning (OECD & Statistics Canada, 2000) av bland annat vuxnas läsförmåga visar att 8 % av den vuxna befolkningen i Sverige stöter på stora svårigheter i sitt vardagliga liv och på arbetet. Det här är oroväckande och en förändring måste ske för att bryta trenden. En bra start i läsutvecklingen kan vara avgörande om eleverna kommer bli goda läsare och därför kommer den här litteraturstudien att fokusera på hur lärare kan upptäcka lässvårigheter och hur de kan arbeta för att stödja eleverna i riskzonen. Den här studien kommer även fokusera på vilken roll läraren har när det kommer till stöttning av elever i lässvårigheter och identifiering av dem. En avgränsning har gjorts till allmänna lässvårigheter och därför går inte den här studien in på andra orsaker till lässvårigheter, så som funktionsnedsättningar och annat modersmål. Vilka ämneskunskaper som är relevanta för lärare som arbetar med läsutveckling kommer tas upp tillsammans med olika förhållningssätt lärare kan ha till lässvårigheter.

För att undersöka det här har vetenskapliga artiklar och avhandlingar använts, de har hittats genom databaserna ERIC, PsycINFO, SWEPUB. Den här litteraturstudien inleds med syfte och frågeställningar som sedan följs av en bakgrund där viktiga begrepp och styrdokument tas upp. Därefter framförs studiens metod där tillvägagångssättet beskrivs och avsnittet avslutar med en översikt av analyserade texter. Sedan presenteras litteraturstudiens resultat, i detta avsnitt tas det upp hur lärare kan upptäcka lässvårigheter och hur de kan arbeta för att stödja elever i lässvårigheter. Det tas även upp hur lärarens förhållningssätt och ämneskunskaper påverkar deras bemötande av elever i lässvårigheter. Litteraturstudien avslutas med en diskussion om val av metod, samt diskuteras resultatet relaterat till bakgrunden och egna erfarenheter.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med litteraturstudien är att undersöka hur lärare kan upptäcka lässvårigheter hos elever i årskurs 1—3 utifrån ett läsinlärningsperspektiv, samt hur lärarens kunskaper, inställning och metoder påverkar elever i lässvårigheter.

- Vilka verktyg finns för lärare att upptäcka lässvårigheter?
- Vilka arbetssätt finns för att stödja elever som riskerar att hamna i lässvårigheter?
- Hur påverkar lärarens förhållningssätt arbetet med att upptäcka lässvårigheter?

3. Bakgrund

När elever börjar årskurs 1 ska de lära sig läsa och det är en färdighet som kommer följa eleverna under hela skolgången och resten av livet. Att läsa är en komplex färdighet som tar lång tid att utveckla (Lundberg, 2006) och vissa elever kommer att fastna på vägen om de inte får rätt stöttning. Ungefär var femte elev har lässvårigheter när läsinläring påbörjas (Dyslexiföreningen, 2014). Enligt flera forskare finns det olika anledningar till varför en del elever har svårt att läsa. De här forskarna anser också att läraren spelar en stor roll i en framgångsrik läsundervisning. Dock behöver läraren ha goda kunskaper om läsinläring, verktyg för att upptäcka lässvårigheter, faktorer som kan påverka läsning och metoder som kan stödja elever i svårigheter. Därmed kommer läsinläring och verktyg för att upptäcka lässvårigheter behandlas i detta kapitel. Faktorer och metoder kommer behandlas i kapitel 5.

3.1 Styrdokument

I läroplanens värdegrund står det att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011b, s. 8). Det innebär att läraren behöver planera undervisningen så att den främjar alla elevers fortsatta lärande. Skolan har även ett extra ansvar för de elever som upplever svårigheter i undervisningen. Därför behöver undervisningen individanpassas utifrån elevernas behov och inte vara lika för alla. I skolans uppdrag står det att skolan ska förbereda eleverna för att leva och verka i samhället. En av de saker som ska förbereda eleverna är lärandet av det svenska språket (Skolverket, 2011b). Kommentarmaterialet för svenska (Skolverket, 2011a) tar upp att språket är en avgörande faktor för tankeutveckling, identitetsskapande och möjligheten att ingå i en gemenskap. Genom svenskämnet ges eleverna möjligheter att verka i omvärlden (Skolverket, 2011a). I Skollagen står det att alla ”elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande” (SFS 2010:800, kap. 3, 3§) därefter följer det att de elever som är i behov av extra anpassningar och stöd snabbt ska få det.

3.2 Det pedagogiska perspektivet

Carlström (2010) beskriver att lärare behöver ha ett pedagogiskt perspektiv på lässvårigheter som har sin utgångspunkt i kunskap om alla elevers olika behov, samt teoretisk och praktisk kunskap om läsinläring och om lässvårigheter. Skolan har ett ansvar för att alla elever ska lära sig läsa och därav ställs vissa krav på läraren. Ett av dessa krav är att läraren behöver tillräckligt med kunskap om läsinläring för att utgå från varje enskild elevs behov och förutsättningar. Ett annat krav är att läraren

behöver metoder för att kunna stärka elevens vilja att lära, samt tilltro till deras egen förmåga. Carlström (2010) tar upp att lärares målsättning bör vara att i första hand arbeta förebyggande. Det betyder att möjliga svårigheter ska övervinnas innan de medför problem i läsningen eller andra skolämnen. Om inte den målsättningen kan uppnås bör lärarens nya målsättning vara att stötta och hjälpa eleverna bygga upp strategier för att övervinna svårigheterna. Carlström (2010) menar också att svårigheterna bör upptäckas så snabbt som möjligt så att läraren kan planera undervisningen på ett sätt som stöttar alla elevers svårigheter. Alatalo (2011) tar upp att läraren behöver arbeta strukturerat och systematiskt oavsett om det är i förebyggande eller reparerande syfte. Detta menar hon kräver att läraren har både teoretiska och erfarenhetsbaserade kunskaper om läsinlärning. Hon pointerar också att lärare behöver ha kunskap om språklig medvetenhet, avkodning och annat som kan innebära svårigheter för eleven. Tjernberg (2011) tar upp att det dock inte räcker att upptäcka lässvårigheterna utan lärare behöver också ha kunskap om hur lässvårigheterna ska åtgärdas, metoder och vilka förhållande som påverkar svårigheterna.

3.3 Goda kunskaper

Genom modellen *The simple view of reading* (Hoover och Gough, 1990) definieras läsning på följande sätt: Läsning = avkodning x förståelse. Avkodning och förståelse är därmed beroende av varandra och saknas den ena kan ej god läsförmåga uppstå. Avkodning innebär att eleverna kan identifiera skrivna ord. Förståelse är resultatet av den tolkning eleverna gör av språkliga meddelanden. Bråten (2008) tar upp att det finns fler komponenter än ordavkodning som påverkar läsförståelse, vilka är förkunskaper, läsmotivation, läsflyt och språkförståelse som bland annat innebär ordförråd och arbetsminnet. Bland de komponenterna kan motivation ses som väldigt betydelsefull. Taube (2007) använder därför en modifierad definition av läsning: Läsning = avkodning x förståelse x motivation. Hon menar därmed att någon läsning med förståelse inte kan ske utan motivation.

3.3.1 Läsinlärningen

Alatalo (2011) beskriver att målet med läsundervisning i skolan är att stödja alla elever till att bli goda läsare. Därmed består årskurs ett till stor del av läsundervisning där läraren ska stödja eleverna att ”knäcka koden”. För att läraren ska kunna stödja alla elever och kunna identifiera elever som har lässvårigheter behöver de ha kunskap om hur läsinlärning är uppbyggt. Lundberg (2006) tar upp att nybörjarläsare följer speciella steg i sin läsinlärning. Det är fyra olika stadier och på fackspråk kallas de: pseudo-läsning, logografisk läsning, alfabetisk läsning och ortografisk läsning (Druid Glentow, 2006; Wengelin, 2013a). Pseudo-läsning, lekläsning, eleverna ”läser” till exempel hund när de ser en bild på en hund. Logografisk läsning, helordsläsning, eleverna kan känna igen ordbilder till exempel loggor utifrån en kontext. Alfabetisk läsning, fonologisk läsning, eleverna har ”knäckt

koden” och kan ljuda sig igenom ord. Ortografisk läsning, eleverna behöver inte ljuda ut varje enskilt grafem utan kan ljuda ut stavelser eller hitta ordet i sitt ordbildsminne (Druid Glentow, 2006; Wengelin, 2013a). När eleverna utan större ansträngning kan avkoda en text kallas det automatisk läsning vilket innebär att avkodningen sker automatiskt. Lärare behöver förstå att eleverna behöver nå automatisk läsning och ha ett rikt ordbildsminne innan de kan börja ägna sig åt textens innehåll och läsförståelsen (Elbro, 2004).

3.3.2 Språklig medvetenhet

För att kunna identifiera elever som har lässvårigheter behöver lärare förutom kunskap om läsinlärning kunskap om den språkliga medvetenhet. Detta menar Alatalo (2011) är viktigt för att alla elever ska få en bra läsutveckling och för att hjälpa till att identifiera elever som har svårigheter. När en lärare upptäcker att en elev har svårigheter med att läsa behöver läraren kunna identifiera vad det är eleven har svår med för att på så sätt kunna stötta eleven på rätt sätt. Den språkliga medvetenheten består av fem steg: fonologisk medvetenhet, morfologisk medvetenhet, syntaktisk medvetenhet, semantisk medvetenhet och pragmatisk medvetenhet. Den fonologiska medvetenheten betyder medvetenhet om språkets ljud. Eleverna ska lära sig att språket består av olika ljud, så kallade fonem. Den här informationen behöver eleverna lagra i sitt minne för att lätt kunna plocka fram när det behövs. Den fonologiska medvetenheten kan delas upp i två mindre grupper vilka är: fonemisk medvetenhet, vilket innebär att eleverna kan se skillnad på fonem och använda dem; bokstavskänedom, vilket innebär att eleverna kan bokstävernas namn (Alatalo, 2011). Druid Glentow (2006) ger en närmre beskrivning av den fonemiska medvetenheten som förståelse av sambandet mellan fonem (språkljud) och grafem (bokstav). En elev med god fonemisk medvetenhet hör språkljuden i ett ord och vet på vilken plats ljudet kommer (Druid Glentow, 2006). Den fonologiska medvetenheten är särskilt viktigt eftersom den ligger till grund för hela läsinlärningen. Därför behöver lärare kunskap om den och hur den fonologiska medvetenheten kan tränas. Alatalo (2011) beskriver den morfologiska medvetenheten som medvetenhet om ordens struktur, former och bildning. Den syntaktiska medvetenheten innebär medvetenhet om satsbyggnad, alltså språkets regler. Den semantiska medvetenheten betyder medvetenhet om ordens betydelse. Den pragmatiska medvetenheten innebär medvetenheten om hur språket används. I det här stadiet är det inte endast ordens betydelse som i den semantiska medvetenheten utan det är budskapen som finns bakom orden (Alatalo, 2011). De två sista stadierna semantisk medvetenhet och pragmatisk medvetenhet styr hur god läsförståelse eleverna har. Därför behöver lärare ha kunskap om att problem med läsförståelsen kan bero på problematik i de två stadierna och därmed metoder för att stödja eleverna.

3.3.3 Läsförståelse

Elbro (2004) och Bråten (2008) nämner olika komponenter eleverna behöver lära sig för att utveckla läsförståelse, bland annat fungerande ordavkodning och bra språkförståelse som innebär ett stort ordförråd. Bråten (2008) belyser att eleverna behöver ett fungerande arbetsminne, läsmotivation och bra förkunskaper för god läsförståelse. Fungerande ordavkodning behöver eleverna eftersom de lätt kan glömma bort innehållet om de behöver lägga fokus på avkodningen. Eleverna behöver bra språkförståelse vilket innebär ett stort och fungerande ordförråd och arbetsminne. Författaren menar att läraren behöver förstå att utan ett fungerande ordförråd har eleverna svårt att förstå orden de läser och därmed texten. På samma sätt fungerar minnet, om inte eleverna har ett fungerande arbetsminne kan de omöjligt förstå texten eftersom de inte kommer ihåg vad de läst. Eleverna behöver ett bra och fungerande arbetsminne för att kombinera ny information med det som de redan läst eller har förkunskaper om, på så sätt skapas förståelse. Författaren nämner även att läraren måste se till att eleverna får de förkunskaper inom ämnet som de behöver innan de ska läsa. Förkunskap inom ämnet möjliggör för eleverna att läsa mellan raderna och tolka den nya informationen. Den sista komponenten läsmotivation är viktig eftersom eleverna behöver läsa ofta och mycket om de ska bli goda läsare. Utan läsmotivation väljer eleverna vanligtvis att göra något annat än att läsa och går därför miste om nödvändig lästid. Elever med hög läsmotivation tenderar att fortsätta läsa om de stöter på hinder under läsning, medan elever med låg läsmotivation vanligtvis ger upp (Bråten, 2008). De elever som klarar de här komponenterna kan koncentrera sig på innehållet och läsa mellan raderna för att förstå textens budskap. Anledningen till att eleverna behöver kunna läsa mellan raderna är för att många texter inte uttryckligt skriver vad de menar utan eleverna behöver tolka och koppla samman information för att förstå textens budskap. För att eleverna ska ha möjlighet att uppnå förståelse behöver de även resonera med sig själva och andra om innehållet (Elbro, 2004).

3.4 Verktyg att upptäcka lässvårigheter

Läraren kan använda sig av olika metoder för att fastställa om en elev har lässvårigheter. En viktig metod är samtal i undervisningen. Samtalet kan ge en helhetsbild över elevens alla sidor, både starka och svaga. Det gör att läraren kan välja lämpliga metoder som kan hjälpa eleven bygga en stabil grund att arbeta vidare på. Carlström (2010) beskriver att det finns två olika typer av metoder som lärare kan använda sig av vid utredning av lässvårigheter, kvalitativa och kvantitativa. I en kvalitativ utredning samarbetar läraren och eleven för att komma fram till vilka svårigheter eleven har och hur elevens strategier kan förbättras. Genom den här metoden behöver läraren vara lyhörd eftersom eleven kan förklara hur den upplever läsning i helhet och vilka svårigheter den har. Den här metoden

kräver även att läraren har god kunskap om läsning och läsutveckling för att kunna anpassa undervisningen utifrån elevens behov (Carlström, 2010).

Ett verktyg som lärare kan använda om de arbetar utefter en kvalitativ metod är ett läsutvecklingsschema (LUS). LUS kan hjälpa lärarna att följa eleverna i deras läsutveckling men det ska inte användas som ett diagnosinstrument och därav ska inte diagnosprov användas. LUS är inte ett färdigt åtgärdsprogram utan det är uteslutande ett kvalitativt bedömningsinstrument. Ett annat material som lärare kan använda sig av är materialet "Språket lyfter". "Språket lyfter" är ett prov- och diagnosmaterial från skolverket som genom lärarens observationer bland annat kan visa hur väl eleverna kan läsa. "God läsutveckling" är också ett kvalitativt diagnostiskt material som innehåller kartläggning och övningar. Detta material fungerar även som ett observationsschema som de tidigare nämnda materialen. Det här materialet innehåller också kunskap om läsutveckling som lärare bör ha och ger konkreta exempel på pedagogiska metoder (Carlström,2010).

Kvantitativ metod brukar användas av specialpedagoger eller annan utbildad personal, de använder då flera speciella tester som kvantitativt diagnostiserar läsförmågan. Sedan bedöms testresultateten enligt en standardiserad skala, därefter bedöms det om eleven ligger på en normalnivå eller inte. Kvantitativa metoder kan tillskillnad från kvalitativa metoder enkel användas i större grupper av elever för att mäta läsförmågan i hela klassen. Vanligtvis när ett kvantitativt test utförs har läraren en fråga som denna vill ha svar på, det underlättar vid analysen av testresultaten. När ett kvantitativt test används är det viktigt att veta hur standardiseringen gjorts, hur stor och hur urvalsgruppen såg ut. Läraren ska inta en objektiv roll om en kvantitativ metod ska användas, dock kan det finnas moment som kräver en kvalitativ roll (Carlström, 2010).

4. Metod

I litteraturstudien har vetenskapliga artiklar och avhandlingar inom det aktuella problemområdet blivit granskade och sammanställda. De vetenskapliga artiklarna och avhandlingarna har hittats genom litteratursökningar för att sedan bli systematiskt utvalda. Problemområdet har avgränsats för att hitta relevanta artiklar och avhandlingar. Artiklarna och avhandlingarnas relevans och kvalitet har sedan granskats. En närmare beskrivning av metod och tillvägagångssätt kommer således här under, samt en tabell över de granskade vetenskapliga artiklarna.

4.1 Informationssökning

De söktjänster som användes var ERIC, PsycINFO och SWEPUB. De söktjänsterna valdes ut på grund av att de innehåller vetenskapligt pedagogiskt och psykologiskt material som är relevant för denna studie. ERIC och PsycINFO består i huvudsak av artiklar på engelska och därför användes tesaurusökningar för att hitta rätt engelska termer. Sökord som användes på ERIC var "Reading difficulties", "Early intervention" och "Early childhood education". De här sökorden gav många resultat och därför begränsades sökningen till de artiklar som var "peer reviewed" och som fanns i fulltext. Trots detta var det över 1000 träffar kvar på de olika sökorden. För att minska resultatet användes olika kombinationer av sökorden med hjälp av funktionen "AND". Kombinationen av "Reading difficulties" AND "Early intervention" gav 68 träffar och kombinationen av "Reading difficulties" AND "Early childhood education" gav 132 träffar. I de här två kombinationerna hittades relevant internationell forskning så som Baker (2007) och Torgesen (2002).

I databasen PsycINFO gjordes en generell sökning med sökordet "Reading difficulties" vilket gav många träffar. För att minska antalet träffar gjordes en sökning med sökorden "Reading difficulties" AND swed*, detta på grund av att få en överblick över svensk forskning. Den sökningen gav 27 träffar, genom de träffarna hittades nya ämnesord så som "Reading development" och "Reading disabilities". De nya sökorden användes i nya sökningar och även sökord som predict, dyslex* och "first grade" lades till för att få ner antalet träffar. På PsycINFO hittades en artikel av Vellutino, Fletcher, Snowling och Scanlon (2004).

Den sista söktjänsten som användes var SWEPUB. Sökningen började genom en kombinerad sökning istället för enstaka sökord. Exempel på kombinationerna som användes var; (Dyslex* OR "Reading difficulties") AND Predict*, vilket gav 17 träffar och (Dyslex* OR "Reading difficulties") AND

Identi*, vilket gav 24 träffar. På de här träffarna hittades många relevanta artiklar och doktorsavhandlingar som rör svenska skolor och elever, så som Alatalo (2011), Fouganthine (2012) och Tjernberg (2013).

4.2 Urvalsprocess

Det är viktigt att inte låta egna åsikter eller värderingar påverka valet av material, därför valdes materialet ut efter relevans och inte personliga åsikter (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Det första inklusionskriteriet var om artiklarna var vetenskapliga, det avgjordes efter artiklarnas metod. Det andra inklusionskriteriet var om artiklarna behandlade rätt problematik och åldersgrupp. För att avgöra de här två kriterierna utfördes en genomgång av abstraktet eftersom att artiklarna och avhandlingarna inte kunde läsas i sin helhet innan de valdes ut. De stegen i urvalsprocessen beskriver Eriksson Barajas et al. (2013) som vanliga vid en litteraturstudie. Det tredje inklusionskriteriet var vilket år de publicerades, det här urvalet gjordes på grund av att artiklarna och avhandlingarna skulle ha de två senaste styrdokumenterna som grund, eftersom styrdokumentet har förändrats med tiden. Därför är artiklarna från 2000-talet med ett undantag, då Hoover & Goughs artikel är från 1990. Hoover och Goughs artikel valdes ut trots att den är från 1990 på grund av att den fortfarande är aktuell och nämns i flera nya artiklar och avhandlingar. Enligt Hartman (2003) är det nödvändigt att begränsa sökresultat för att hitta relevant information.

4.3 Analyserade texter

Författare	År	Publikationstyp	Titel
Alatalo, T.	2011	Doktorsavhandling	Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärarens möjligheter och hinder.
Baker, B.	2007	Tidskriftsartikel	Preparing teachers to support struggling first-grade readers.
Carroll, J., Snowling, M., Hulme, C., & Stevensson, J.	2003	Tidskriftsartikel	The development of phonological awareness in preschool children.
Elwér, Å., Gustafson, S., Byrne, B., Olson, R.,	2015	Tidskriftsartikel	A retrospective longitudinal study of cognitive and language skills in poor reading comprehension.

Keenan, J., & Samuelsson, S.			
Fouganthine, A.	2012	Doktorsavhandling	Dyslexi genom livet: ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter.
Hoover, W., & Gough, P.	1990	Tidskriftsartikel	The Simple View of Reading.
Tjernberg, C.	2013	Doktorsavhandling	Framgångsfaktorer i läs- och skrivinlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken.
Torgesen, J.	2002	Tidskriftsartikel	The prevention of reading difficulties.
Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, D., & Scanlon, D.	2004	Tidskriftsartikel	Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?

4.4 Materialanalys

När materialet analyserades sorterades de i fyra olika grupper utifrån vilka av studiens frågeställningar de berör. Frågeställning 1 behandlar vilka verktyg lärare kan använda för att upptäcka lässvårigheter, frågeställning 2 behandlar vilka arbetssätt lärare kan använda för att stödja elever i lässvårigheter och frågeställning 3 behandlar hur lärares förhållningssätt påverkar deras arbete med att upptäcka lässvårigheter. I den fjärde gruppen hamnade artiklar som berörde fler än en frågeställning. Anledningen till de olika grupperna var för att se vilka artiklar och avhandlingar som var aktuella för vilket område och för att verkligen se om artiklarna besvarade någon av frågeställningarna så att ingen irrelevant källa skulle användas. När artiklarna valts ut lästes de igenom och en kort sammanfattning skrevs ned. Sedan jämfördes sammanfattningarna av artiklarna med varandra för att hitta likheter och skillnader. Utifrån jämförelsen plockades teman ut som bildade underrubriker i resultatet. Underrubrikernas innehåll kan kopplas samman eftersom de är nära relaterade, men en uppdelning har gjorts för att underlätta för läsaren.

5. Resultat

Studiens resultat visar att en viktig faktor för elevers läsutveckling är lärarens ämneskunskaper och vetskap om olika elevers behov och förkunskaper (Alatalo, 2011). Tjernberg (2013) nämner att om en lärare inte har vetskap om sina elevers förkunskaper blir det svårt att planera en givande läsundervisning. Utan kunskap om elevernas förkunskaper finns det risk att arbetsuppgifterna blir för svåra för en del elever som då kan hamna efter resten av klassen. Både Alatalo (2011) och Tjernberg (2013) belyser en annan viktig faktor för en resultatrik undervisning är att variera läromedel och metoder. En flexibel undervisning minimerar risken för att någon elev hamnar efter på grund av att de inte svarar på en specifik metod eller läromedel. I detta kapitel kommer nödvändig kunskap som lärare behöver om faktorer som kan påverka läsning och metoder som kan stödja elever i svårigheter behandlas.

5.1 Lärarens roll i problematik med språklig medvetenhet

Alatalo (2011) har genom en intervjustudie av lärare i förskoleklass och lågstadiet studerat när lässvårigheter vanligtvis visar sig. Hon kom fram till att lärarna vanligtvis upptäcker lässvårigheter i början av år 1 och att det oftast visar sig genom att eleverna inte kommer ihåg kopplingen mellan specifika fonem-grafem trots att klassen har arbetat med dem. Många lärare kan göra denna upptäckt utan kunskap om den fonologiska medvetenheten eftersom de måste upprepa sig många gånger utan att eleven kommer vidare. För att läraren ska kunna stödja eleven behöver denna dock ha kunskap om den fonologiska medvetenheten för att rätt stödinsatser ska kunna sättas in. Vellutino, Fletcher, Snowling och Scanlon (2004) framför att problematik med fonem-grafem sambandet är den vanligaste orsaken till lässvårigheter och beskriver det som bristande ordavkodningsförmåga. Elever kan inte utveckla läsförståelse om de inte först har utvecklat en god ordavkodningsförmåga. Kopplingen mellan läsförståelse och ordavkodningsförmåga är störst när läsinläring påbörjas, vilket framgår i Hoover och Goughs (1990) tester där de tydligt såg att ordavkodningsförmågan avgjorde läsförståelsen för elever i den tidiga läsutvecklingen mer än vad den gjorde för elever i senare läsutveckling. Det beror på att texter som eleverna ska läsa i början av läsutvecklingen vanligtvis inte kräver att eleverna har förkunskaper inom ett ämne eller att de kan läsa mellan raderna, medan det är något eleverna behöver i de senare årskurserna. Vellutino et al. (2004) påpekar att detta beror på fonologiska brister, eleverna kan inte förstå hur grafem och fonem hör ihop. De här bristerna visar sig genom att läsningen blir tidskrävande och texten upplevs tung att ta sig igenom.

Baker (2007) beskriver fonologisk medvetenhet som en byggsten för ordförståelse och avkodning. Hon har undersökt vilka ljud till bokstavskombinationer lässvaga elever kan i slutet av årskurs 1 och upptäckt att majoriteten inte kunde den grundläggande ordavkodningen som innebär förståelse för den alfabetiska principen och grafem-fonem samband. Hon fortsätter genom att fastställa att elever som inte förstått den alfabetiska principen, alltså förstå att ord kan delas upp i fonem, kommer få svårigheter med läsutvecklingen eftersom de inte har en stadig grund att bygga vidare på. Fouganthine (2012) förklarar att när eleverna stöter på nya ord behöver de bryta ner dem till fonem för att kunna ljuda dem och slutligen förstå de nya orden. Både Fouganthine (2012) och Vellutino et al. (2004) fortsätter med att elever med låg fonologisk medvetenhet har stor risk att inte nå automatiserad läsning.

En studie genomförd av Carroll, Snowling, Hulme och Stevenson (2003) visar att det redan i förskolan går att förutse elevernas läsutveckling genom att läraren tittar på deras fonologiska medvetenhet. På så sätt kan insatser för att hjälpa elever som upplevs vara i riskzonen sättas in innan eleverna börjar första klass. Baker (2007) instämmer med att elevernas fonologiska medvetenhet och fonem-grafem förståelse kan förutse deras läsutveckling. Alatalo (2011) belyser även hon att om det redan i förskoleklassen förekom fonologisk träning så är lärarna förbereda för när eleverna börjar i årskurs 1 genom att de vet vilka elever som ligger i riskzonen för lässvårigheter. Baker (2007) belyser att eleverna tidigt behöver arbeta med fonem-grafem sambandet för att nå en grundläggande avkodningsförmåga. Torgesen (2002) nämner att det är viktigt att eleverna får träning i att läsa genom fonologisk ordavkodning. Det är extra viktigt för de elever som har lässvårigheter på grund av bristande fonologisk medvetenhet.

Både Fouganthine (2012) och Alatalo (2011) tar upp Bornholmsmodellen för att träna elever i fonologisk medvetenhet. Bornholmsmodellen låter enligt Fouganthine (2012) eleverna genom språklek öva på språkljud och den fonologiska medvetenheten. Bornholmsmodellen består av språklekar som stimulerar elevernas språkliga medvetenhet och som gör dem läsberedda, den har sitt ursprung ur ett danskt projekt (Ing-Read, u.å). Alatalos (2011) studie visar att lärare anser att arbete med stavelser, rim och olika lekar med ljud ger en bra grund för läsutvecklingen. Bornholmsmodellen erbjuder material som lärare kan använda sig av för att utveckla elevernas språkliga medvetenhet. Om eleverna får arbeta med Bornholmsmodellen redan i förskoleklassen kan lärarna notera deras förkunskaper och de kan också se vilka elever som är i behov av extra stöd. Ett problem som dock stöttes på i studien är att lärarna själva känner att de inte har tillräckligt med kunskap om Bornholmsmodellen eller den fonologiska medvetenheten (Alatalo, 2011).

5.2 Lärarens roll i problematik med automatiserad läsning

Torgesen (2002) menar att eleverna först behöver ha förståelse för sambandet mellan fonem och grafem för att nå automatiserad läsning. När eleverna nått den förståelsen behöver de lära sig ordbilder, vilket gör att de snabbt känner igen ett ord när de ser det. Om eleverna snabbt kan identifiera orden innebär det flyt i läsningen vilket kallas automatiserad läsning. Vellutino et al. (2004) instämmer med Torgesen (2002) och tillägger att elever endast kan nå automatiserad läsning när de kan avkoda, känna igen ord och har ett bra ordförråd. Att eleverna har nått den automatiserade läsningen anser Carroll et al. (2003) är viktigt för att eleverna ska kunna få förståelse för vad de läser. Om eleverna inte får flyt i sin läsning kommer de ha svårt att komma ihåg vad de läst. De kommer inte heller att nå läsförståelse eftersom ordavkodningen och ordigenkänningsförmågan tar upp för mycket av deras arbetsminne (Carroll et al., 2003).

En vanlig strategi enligt Torgesen (2002) och Alatalo (2011) är att eleverna gissar sig till vad det står och kan därmed lätt upptäckas av lärarna. Fouganthine (2012) tillägger att det tar så lång tid att gissa sig till vad det står att elevernas läsutveckling försenas eftersom den automatiserade läsningen blivit försenad. Både Vellutino et al. (2004) och Tjernberg (2013) är överens om att eleverna behöver ett rikt ordförråd för att bli goda läsare. Båda fortsätter med att eleverna behöver ha bra arbetsminne och en bra ordigenkänningsförmåga för att utveckla flyt i sin läsning. Om eleverna har ett stort ordförråd kan eleverna använda sig av det för att identifiera nya ord som de stöter på enligt Vellutino et al. (2004). Alatalo (2011) och Fouganthine (2012) tar upp upprepad läsning som en metod som lärarna bör använda för att träna eleverna till automatiserad läsning. Denna metod tränar elevernas läsflyt genom att de får läsa samma text flera gånger. Det innebär att eleverna får avkoda samma ord upprepade gånger vilket leder till att eleverna övar på sin förmåga att känna igen ord. Genom upprepad läsning har eleverna även möjlighet att bearbeta texten flera gånger och på så sätt öva på läsförståelsen (Alatalo, 2011; Fouganthine, 2012).

5.3 Lärarens roll i problematik med läsförståelse

Tjernberg (2013) belyser att när elever kan avkoda kan de lägga fokus på läsförståelsen. Hon förtydligar det här genom att elever som inte automatiskt kan avkoda måste lägga en stor del av arbetsminnet på avkodningen och får ingen förståelse för texten. En elev som automatiskt kan avkoda kan lägga fokus på textens innehåll och därav skapas en förståelse. Det här stöds av Baker (2007) och Torgesen (2002). Torgesen (2002) påpekar dock att svårigheter med läsförståelsen inte enbart beror på elevens avkodningsförmåga utan även elevens språkförmåga. Vellutino et al. (2004) fortsätter på det påståendet och menar att det inte innebär att eleverna har bra läsförståelse trots att de kan avkoda. Det här stärks av Elwér, Gustafson, Byrne, Olson, Keenan och Samuelsson (2015) som

kommit fram till att elever med dålig språkförståelse kan ha en bra avkodningsförmåga. Det är alltså inte avkodningen som är problemet för de här eleverna utan deras förståelse för språket som gör att de har dålig läsförståelse (Elwér et al., 2015). Alatalo (2011) nämner att lärarna behöver lära eleverna strategier för att utveckla läsförståelse. Tjernberg (2013) förtydligar det med att det inte räcker att lärare talar om för eleverna vad de ska göra utan de behöver lära eleverna strategier i hur arbetet kan gå tillväga. Eleverna behöver lära sig vilka strategier som finns och hur de används innan de kan välja en strategi som passar dem, detta är ett viktigt steg som inte bör förbises (Alatalo, 2011; Fouganthine, 2012; Tjernberg, 2013). Alatalo (2011) tar upp olika strategier för att utveckla läsförståelsen: att samtala om det som har blivit läst; att ställa frågor som rör innehållet och besvara dem; att sammanfatta och återberätta det som blivit läst. Genom boksamtal om innehållet kan läraren se hur elevernas läsförmåga ser ut och hur den utvecklas (Alatalo, 2011).

5.4 Vikten av motivation

Tjernberg (2013) och Torgesen (2002) förklarar att elever med lässvårigheter ofta har dålig motivation eller låg självkänsla. Det beror vanligtvis på att elever i lässvårigheter hamnar efter de andra eleverna i läsutvecklingen. När eleverna inte har någon motivation gör det att deras läsutveckling blir mer försenad, eftersom de inte har någon lust att läsa. De lärare som ingår i Tjernbergs (2013) studie är överens om att elever som hamnar efter känner sig misslyckade och förlorar tron på sig själva. När eleverna väl har tappat sin motivation är det svårt att få tillbaka den. Fouganthine (2012) belyser att de här eleverna ofta är utåtagerande, drar sig undan eller kommer med ursäkter för att undvika att behöva läsa. Alatalo (2011) visar tydligt att läsutvecklingen behöver underhållas genom att läsa mycket. Det är något som de här eleverna går miste om när de undviker att läsa. Alatalo (2011) och Fouganthine (2012) anser också att motivationen inte enbart hänger ihop med att eleverna har lässvårigheter utan att det också kan bero på det de läser inte intresserar dem. Om eleverna inte är intresserade av det de ska läsa blir läsintresset lidande och därmed läsutvecklingen enligt Fouganthine (2012). Alatalo (2011) tar upp att ett sätt för lärare att höja elevernas motivation och självkänsla kan vara att ge dem bekräftelse på att deras läsutveckling förbättras. Även Tjernberg (2013) och Torgesen (2002) anser att eleverna behöver få uppmuntran och positiv bekräftelse av lärarna för att höja motivationen och självkänslan.

5.5 Tidiga insatser

Alatalo (2011) kunde i sina intervjuer se att tidpunkten för identifiering och insatser var olika från skola till skola. Några skolor identifierade svårigheter tidigt vilket vanligtvis gjorde att insatser sattes in tidigt medan på andra skolor skedde identifieringen senare och därav också insatserna. Denna skillnad berodde på att lärarna hade olika förhållningssätt till lässvårigheter. Vissa lärare ansåg att det

vara viktigt att identifiera lässvaga elever tidigt, för att på så sätt förhindra att eleverna hamnar efter resten av klassen. Andra lärare ville vänta med identifieringen tills eleverna mognat för att försäkra sig om att inte lässvårigheterna berodde på elevernas ålder (Alatalo, 2011). Tjernberg (2013) kallar den sistnämnde inställningen för ”vänta-och-se”-pedagogik. Alatalo (2011) menar att det finns två anledningar till varför en del lärare arbetar på det här sättet. Den ena anledningen är för att de inte vet om problemen beror på att eleverna är omogna eller om de verkligen har lässvårigheter. Den andra anledningen är att läraren kan se att eleverna har lässvårigheter men har inte tillräckligt med kunskap för att hjälpa dem. Lärare som har den här inställningen kan tro att om eleverna får mer tid så kommer problemen lösa sig (Alatalo, 2011). Fouganthine (2012) tar upp en risk med att vänta med insatser är att eleverna under tiden upplever flera misslyckanden vid försök till läsning. En annan risk är att eleverna kan hamna efter i andra skolämnen som kräver att eleverna kan läsa. Tjernbergs (2013) studie visar att lärare ofta känner på sig när elevernas läsutvecklings problem beror på något annat än elevernas mognad. Hon fortsätter med att det inte finns någon anledning att vänta med att sätta in insatser eftersom det gör mer skada än nytta.

6. Diskussion

I detta avsnitt kommer metod och resultat diskuteras ur olika infallsvinklar. I metoddiskussionen kommer litteratursökningens möjligheter och begränsningar granskas. Även vilka faktorer som kan ha påverkat sökresultaten och källorna som valdes ut kommer att tas upp. I resultatdiskussionen kommer resultatet och bakgrunden diskuteras i samband med skolverksamheten.

6.1 Metoddiskussion

Studiens forskningsområde är stort och litteratursökningarna har gett ett stort antal träffar på både artiklar och avhandlingar. Det har lett till att alla artiklar som hittades inte har granskats på grund av den tidsram som blivit given. Trots att målet med studien har varit att få en överblick över forskningen i problemområdet kan enstaka relevanta forskningar fallit bort på grund av att alla artiklar och avhandlingar ej har kunnat få en mer noggrann granskning. Sökorden som användes kan ha påverkat sökresultaten på ett sådant sätt att all forskning inom problemområdet inte visades i resultatet. Det betyder att det finns en risk att sökord som kunde ha lett till relevant resultat inte använts på grund av svårigheter att hitta rätt engelska termer. Förvisso användes tesaurus genom ERIC och PsycINFO för att hitta termer som kunde användas, men det utesluter inte att några sökord förbisågs på grund av brist på förståelse av engelsktermologi. Svenska sökord har använts vid sökningar men de artiklar som har använts har alla hittats via engelska sökord. Anledningen till att engelska sökord har varit mer givande kan ha varit på grund av att det inte fanns tesaurus för svenska ord på de olika databaserna och därmed har inte mer passande termer hittats. Sökresultatet kunde alltså sett annorlunda ut om andra sökord hade använts, trots det överensstämde funna artiklarna och avhandlingar med studiens syfte och problemområde.

Syftet med litteraturstudien är att undersöka hur lärare kan upptäcka lässvårigheter hos elever i årskurs 1–3 utifrån ett läsinlärningsperspektiv, samt hur lärarens kunskaper, attityder och arbetssätt påverkar elever i lässvårigheter.

Den här studien har fokuserat på lärarens roll i att upptäcka lässvårigheter utifrån ett läsinlärningsperspektiv. Den här studien har även tagit upp kunskaper och metoder som lärare bör veta för att på bästa sätt kunna stödja elever i lässvårigheter. Det finns flera olika faktorer som kan påverka läsförmågan, till exempel ett annat modersmål, någon funktionsnedsättning så som ADHD eller synnedsättning. Det har inte varit möjligt att granska alla faktorer och därför har den här studien fokuserat på allmänna lässvårigheter. Därför har artiklar och avhandlingar valts bort om de endast behandlar några av de andra faktorerna. Artiklar som behandlar dyslexi har delvis använts

eftersom dyslexi både innebär läs- och skrivsvårigheter. Skrivsvårighetsaspekten har dock valts bort eftersom den här studien har fokuserat på lässvårigheter.

För att vara säker på att artiklarna blivit vetenskapligt granskade användes sökfunktionen ”peer reviewed” i de olika söktjänsterna, det betyder att de har blivit granskade och accepterade som vetenskapliga som i sin tur stödjer den här litteraturstudiens validitet. De här artiklarna och avhandlingarna har genomgående jämförts med varandra för att hitta likheter och olikheter. Artiklarna och avhandlingarna som har använts är alla från 2000-talet förutom Hoover och Goughs artikel som är från 1990. Anledningen till det här urvalet var för att få en aktuell syn över problemområdet, samt att synen i praktiken har ändrats genom åren på grund av nya läroplaner. Det här urvalet kan dock ha lett till att äldre relevant forskning inte använts, men via Vellutino et al. (2004) har sammanfattningar av äldre forskning delvis använts. Artiklarna som har använts har varit på engelska och avhandlingarna som använts har varit på svenska. Den första anledningen till varför källorna som använts har varit på olika språk beror på att studien skulle få ett nationellt och internationellt perspektiv. Den andra anledningen är att de flesta artiklarna som hittades var på engelska trots att det var svenska forskare som skrivit dem, vilket troligtvis beror på att de blivit publicerade i internationella tidskrifter. De internationella artiklarna behandlar det engelska språket och därför har de blivit jämförda med svensk forskning för att på så sätt se om de metoderna även går att tillämpa i den svenska undervisningen. Trots skillnader i det svenska språket och det engelska språket har metoderna i detta material kunnat användas oavsett språk.

6.2 Resultatdiskussion

Här under kommer resultatets olika delar diskuteras och kopplas till bakgrunden, samt syfte, frågeställningar och egna erfarenheter.

6.2.1 Alla elevers olika behov

Under min utbildning har jag fått höra att undervisningen ska utgå från alla elevers olika behov, vilket även framgår i LGR 11 (Skolverket, 2011b), även i artiklarna som blivit behandlade i den här litteraturstudien tas det här upp. Tjernberg (2013) menar att läraren har den största betydelsen för elevers utveckling och för att kunna planera en gynnsam undervisning behöver läraren veta vilka förutsättningar eleverna har, vilka förkunskaper de har och vad eleverna behöver i nuläget. Alatalo (2011) tar likaså upp vikten av lärarens kompetens för att kunna bedriva en bra undervisning. Den här studien har även visat att det är mycket som lärarna behöver ta hänsyn till när de planerar läsundervisning. Jag upplever det som svårt att planera en lektion där varje elevs behov möts eftersom många av dagens klasser är väldigt stora och det innebär i teorin att det kan finnas cirka 20 elever i samma klass som är i behov av olika stöd. Bodrova och Leong (1996, refererad i Tjernberg, 2013) beskriver den här svårigheten på ett bra sätt:

The exact relationship between learning and development may be different for each child and for different areas of development. Teachers must constantly adjust their methods to accommodate the learning and teaching process for each child. This is a great challenge for all educators.
(Bodrova & Leong, 1996:105, refererad i Tjernberg, 2013, s.51)

En lösning på det här problemet kan enligt Alatalo (2011) och Tjernberg (2013) vara en varierad undervisning för att på så sätt fånga in alla elevers olika behov. En varierad undervisning kan räcka för att stödja några elever i svårigheter medan andra elever behöver mer hjälp. För de eleverna kan speciallärare rekommenderas som en lösning eftersom det ger en möjlighet att ge eleverna en-till-en-undervisning som är speciellt utformad för dem (Alatalo, 2011; Tjernberg, 2013; Torgesen, 2002). Ett problem med de här åtgärderna är att resurserna ute på skolorna ser olika ut. Det betyder att vissa skolor inte kan erbjuda varje elev i svårigheter en-till-en-undervisning där de ensamma får möjlighet att arbeta tillsammans med en pedagog på grund av att det inte finns tillräckligt med specialpedagoger eller lärare på skolan. Ett annat problem med de åtgärderna kan vara att eleverna inte kan få specialpedagogisk hjälp tillräckligt ofta vilket leder till att det går lång tid mellan tillfällena (Tjernberg, 2013). Torgesen (2002) tar dock upp en lösning, istället för enskild undervisning kan undervisningen ske i mindre grupper där eleverna även kan hjälpa varandra. Dock kan fortfarande ett problem vara bristen på pedagoger eller till och med lokaler. Tjernberg (2013) tar även upp ett annat problem med specialpedagogiska insatser, vilket är att de pedagoger som ansvarar för de här insatserna vanligtvis har lägre utbildning än klasslärare. Hon menar att elever i svårigheter behöver lärare som är särskilt kompetenta inom svårigheternas område. Alatalo (2011) belyser att en lärare behöver kunna se elevernas styrkor och deras svagheter för att anpassa lektionen utefter elevernas behov. Därför anser jag att alla pedagoger som arbetar med elevers läsutveckling bör ha utbildning i vilka svårigheter det finns och hur de kan stödja elever i de här svårigheterna.

Trots att lärarens kunskaper inom det här området är avgörande för en skicklig undervisning visar Alatalos (2011) studie att flertalet av de intervjuade lärarna var osäkra på begrepp som rör läsförmågan. Den här osäkerheten upplevde flera av lärarna oavsett om de var nyutexaminerade eller hade flera års erfarenhet. De intervjuade lärarna fick frågor om vad fonologisk och fonemisk medvetenhet innebar. Studien visade att hälften av lärarna kunde förklara begreppen medan en tredjedel blandade ihop dem. De resterande lärarna visste inte vad begreppen innebar. Resultatet av studien visar att lärarna som svarade fel vet att fonologisk och fonemisk medvetenhet har med språket att göra men inte exakt hur. Det här betyder att lärare arbetar med att utveckla fonologisk medvetenhet utan vara säkra på varför eleverna behöver det för läsutvecklingen. Den här osäkerheten av begreppens betydelse kan dras till de övriga artikelförfattarna. Druid Glentow (2006) tydliggör båda begreppen fonologisk medvetenhet och fonemisk medvetenhet. Fonologisk medvetenhet består av flera delar, exempelvis kunskapen om ords längd, stavelser och hur ord är uppbyggda av ljud.

Fonemisk medvetenhet innebär specifikt fonem-grafem sambandet och är en del av den fonologiska medvetenheten (Druid Glentow, 2006). Fonem-grafem sambandet tas upp som viktigt av flera av artikelförfattarna och benämns som ett sätt att identifiera lässvårigheter. Dock använder de olika artikelförfattarna som använts i den här litteraturstudien sig av olika benämningar när de talar om detta samband. Baker (2007) använder sig av begreppet fonemisk medvetenhet när hon undersöker avkodningsförmågan genom fonem-grafem sambandet. Det framgår tydligt att hon inte talar om hela den fonologiska medvetenheten utan endast den del som benämns fonemisk medvetenhet (Baker, 2007). Fouganthine (2012) och Vellutino et al. (2004) talar om samma del av den fonologiska medvetenheten som Baker (2007), fonem-grafem sambandet. De använder tillskillnad från Baker (2007) sig av begreppet fonologisk medvetenhet istället för att förtydliga att de talar om den fonemiska medvetenheten. Den här otydligheten angående begreppen anser jag kan skapa förvirring och svårigheter i praktiken. Trots bristen på begreppsförståelse tolkar Alatalo (2011) det som att lärare ändå har möjlighet att utveckla elevers fonologiska medvetenhet. Däremot kan otydligheter och bristfällig kunskap av begrepp göra det svårt för lärare att identifiera elever i svårigheter och speciellt svårt att identifiera vilka svårigheter de har. Lärarna kan även få svårigheter i att stödja elever i lässvårigheter om de inte har kunskap av vad eleverna behöver öva på för att komma vidare i sin läsutveckling (Alatalo, 2011). Det är min uppfattning att enighet om begrepp är önskvärt oavsett vilken årskurs det handlar om. Under min utbildning har jag fått höra att skolan ska vila på en vetenskaplig grund och då kan det vara en fördel om lärare och forskare använder sig av samma begrepp när de talar om samma komponenter. Det finns en risk att eleverna inte får vad de behöver för sitt lärande eller att de inte tillräckligt fort får det stöd de behöver om lärarna inte kan identifiera vilka svårigheter eleverna befinner sig i, vilket går emot skollagen (SFS 2010:800, kap. 3, 3§). Bråten (2008) tar upp att lärare behöver förståelse av de olika begrepp och komponenter som ingår i läsutvecklingen för att förstå alla elevers olika behov och kunna anpassa undervisningen. Utan den här förståelsen är det min uppfattning att eleverna blir lidande eftersom läraren kan få svårt att utforma en lektion som utgår från alla elevers behov, därav är det viktigt att läraren har bra kunskaper om det som ska lära ut.

Den här osäkerheten som lärarna i Alatalos (2011) studie känner är inte endast kopplat till begreppsförståelse. Flertalet av lärarna är också osäkra på om det är lässvårigheter eller elevernas mognad som påverkar deras läsutveckling. Den här osäkerheten gör att vissa lärare hamnar i "vänta-och-se"-pedagogiken som Tjernberg (2013) kallar det. Baker (2007) instämmer att lärare vanligtvis väntar med identifiering och insatser på grund av brist på kunskap, vilket kan kopplas till de intervjuade lärarna i Alatalos (2011) studie. Studien visar även att skolans inställning och attityd påverkar lärarnas inställning och attityd, vilket leder till att de flesta lärarna på samma skola har

likadant arbetssätt. På de skolorna som en ”vänta-och-se”-pedagogik råder tror lärarna vanligtvis att om eleverna får mer tid kommer problemen lösa sig. Medan lärarna som intervjuats i Tjernbergs (2013) studie uppger att de ofta känner på sig när svårigheterna inte endast beror på mognad och därför ser de ingen anledning med att vänta med insatser som kan stödja eleverna. Det här uppfattar jag som oroväckande eftersom flera av de granskade artiklarna hävdar att insatser mot lässvårigheter bör sättas in så fort de upptäcks, dels på grund av att eleverna inte ska hamna efter resten av klassen. Motivationen och självkänslan blir också lidande om eleverna vid upprepade tillfällen stöter på motgångar och därigenom kan läslusten minskas (Tjernberg, 2013; Torgesen 2002). Tjernbergs (2013) argument om att motivationen är svår att få tillbaka när den väl har försvunnit bör även betraktas som ett tungt argument till varför lärarna inte bör ”vänta-och-se” om svårigheterna beror på mognad eller inte.

6.2.2 Olika lässvårigheter och metoder

Studiens resultat visar att det finns flera olika anledningar till varför elever upplever lässvårigheter. Svårigheterna kan bero på problem med ordavkodning, bristande språkförståelse, svagt arbetsminne, dåligt ordförråd eller låg ordigenkänningsförmåga. Hoover och Goughs (1990) definition av läsning överensstämmer med flera av de granskade artiklarna och avhandlingar. Läsning = avkodning x förståelse visar tydligt att läsning endast uppnås om båda komponenterna avkodning och förståelse bemästrats. Det första lärares behovet att lära ut är avkodning, för om eleverna inte kan avkoda en text kan de omöjligt uppnå läsförståelse. Dock avgör inte en fungerande avkodningsförmåga att eleverna inte har läsförståelseproblem utan problemen kan också bero på språkförståelsen (Elwér et al., 2015; Torgesen, 2002). När problem med läsförståelse beror på avkodning är min uppfattning att det går att identifiera det här problemet tidigt när läsinlärning påbörjas. Anledningen är att det i de första årskurserna ligger mycket fokus på de olika komponenter som läsning består av och en av de komponenterna är fonologisk medvetenhet som innefattar avkodning. I årskurs 1 arbetar eleverna med alfabetet, de ska lära sig vad bokstäverna heter, hur de kan låta och hur de skrivs. Med hjälp av det arbetssättet kan läraren upptäcka om en elev har problem med avkodningsförmågan genom att eleven inte kommer ihåg de fonem-grafem samband som klassen gått igenom (Alatalo, 2011). Bornholmsmodellen tas upp som ett hjälpmedel vid avkodningssvårigheter anser jag ge positiv effekt. Under min verksamhetsförlagda utbildning har jag sett elever använda den här modellen och överlag har eleverna upplevt den rolig och därmed har de velat använda den. Bornholmsmodellen gör att eleverna genom språklek kan öva på sin fonologiska medvetenhet och när eleverna tycker att något är intressant och roligt blir de vanligtvis motiverade att lära sig (Alatalo, 2011; Fouganthine, 2012).

En annan uppfattning jag fått genom att läsa de olika artiklarna är när läsförståelseproblemen beror på bristande språkförståelse upptäckts det vanligast senare än när problemen ligger i avkodningen. Det beror på att i de första årskurserna ligger fokus vanligtvis på att avkoda texter. När eleverna sedan kommer upp i de årskurser där textens innehåll ligger i fokus kan lärarna upptäcka att eleverna inte har någon läsförståelse trots god avkodningsförmåga. Ett tecken på det här kan vara att de flesta av artiklarna och avhandlingar i den här studien behandlar de tidiga årskurserna och därmed avkodningsförmågan mer än språkförståelseförmågan. I den här studiens resultat har det konstaterats att utan god avkodningsförmåga så kan inte läsförståelse uppnås, men det går även att konstatera att läsförståelse inte heller går att uppnå utan god språkförståelseförmåga. Därför anser jag att språkförståelse är något som också bör övas i de tidiga årskurserna för att identifiera elever med problematik i språkförståelsen, samt för att stödja elever i svårigheter innan det blir ett krav att kunna förstå en text. Ett effektivt sätt att träna språkförståelsen innan eleverna själva kan läsa en text är boksamtal med utgångspunkt ur något som eleverna hört via högläsning (Alatalo, 2011; Fouganthine, 2012; Tjernberg, 2013). Genom boksamtal ges eleverna möjlighet att ge sina åsikter och höra andras synpunkter, samt diskutera innehållet och ställa frågor. På så sätt kan läraren fånga upp elever som har bristande språkförmåga och ge dem verktyg som kan hjälpa dem förbättra den förmågan. Detta arbetssätt har jag upplevt som givande under min verksamhetsförlagda utbildning eftersom det synliggör elevernas tankesätt och vad de anser vara viktigt i en bok.

En annan faktor som påverkar läsförståelsen är läsflytet. För att uppnå läsflyt behöver eleverna först förstå fonem-grafem sambandet och kunna avkoda, därefter behöver de lära sig ordbilder (Torgesen, 2002). När eleverna har uppnått tillräckligt med flyt i sin läsning så att de inte behöver stanna upp vid ett ord för att läsa det kallas det automatiserad läsning (Carroll et al., 2003). För att nå automatiserad läsning krävs det mycket tid och övning (Elbro, 2004). Dock kan några elever ändå uppleva problem med läsförståelsen trots att de uppnått automatisk läsning. De eleverna kan ha problem med arbetsminnet vilket gör att de kan ha svårt att komma ihåg ordbilder, det leder till att ordigenkänningsförmågan gör så att eleverna får problem med läsflytet (Vellutino et al., 2004). Om eleven har problem med arbetsminnet kan det även vara svårt att komma ihåg vad de har läst och därför får de svårigheter att förstå texten. En bättre förståelse av arbetsminnet skulle underlätta vid stöttning av elever som har svårigheter med minnet. Det är något jag upplever skulle vara intressant att lära sig. Ett arbetssätt som ändå kan hjälpa de här eleverna kan vara upprepad läsning (Alatalo, 2011; Fouganthine, 2012). Upprepad läsning gör att eleverna får avkoda samma text flera gånger och på så sätt öva på ordbilder. Det här arbetssättet är bra för de eleverna som behöver öva på läsflyt och ordbilder, samt för de som behöver läsa en text fler gånger för att förstå den. Ett problem kan dessvärre vara att eleverna tycker det är tråkigt att läsa samma bok flera gånger, vilket jag har upplevt under

min verksamhetsförlagda utbildning. En del elever vill läsa samma bok igen medan andra elever vill läsa nya böcker och risken är att de elever som inte vill läsa samma bok förlorar motivationen till att läsa. Fouganthine (2012) anser att elever behöver vara intresserade av vad de ska läsa för att inte tappa motivationen och läsintresset. Det gör att det blir svårt för läraren vid planering av undervisning, men ett varierat arbetssätt som nämnts tidigare kan vara lösningen. På så sätt får eleverna arbeta med olika strategier och förhoppningsvis passar något arbetssätt dem.

6.2.3 Fortsatt forskning

Alatalo (2011) påpekar att bristande ämneskunskaper kan finnas hos både nyutexaminerade lärare och lärare med flera års erfarenhet. Därför skulle det vara intressant att undersöka om det finns några skillnader mellan nyutexaminerade lärare och lärare med flera års erfarenheter när det kommer till val av arbetssätt. Hur lärarutbildningen har förändras och hur det har påverkat vilka arbetssätt lärarna väljer. Lärarutbildningens påverkan på lärares förhållningssätt till identifiering av elever i svårigheter skulle även kunna granskas.

7. Referenslista

Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärarens möjligheter och hinder*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik). Hämtad från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/25658>

Baker, B. (2007). Preparing teachers to support struggling first-grade readers. *Journal of early childhood teacher education*, 28(3), 233-243. Hämtad från <http://www.tandfonline.com/bibl.proxy.hj.se/doi/abs/10.1080/10901020701555531>

Bråten, I. (2008). Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder. I I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s.47-84). Lund: Studentlitteratur.

Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B. Ericson (Red.). *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (s.91-145). Lund: Studentlitteratur.

Carroll, J., Snowling, M., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental psychology*, 39(5), 913-923. Hämtad från <http://search.proquest.com/bibl.proxy.hj.se/docview/614384106?accountid=11754>

Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter: metodisk handbok*. Stockholm: Natur och Kultur.

Dyslexiföreningen, (2014). *Vanliga frågor och svar om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. Hämtad 19 februari, 2016, från http://www.dyslexiforeningen.se/egnafiler/faq_rev_1206191.pdf

Elbro, C. (2004). *Läsning och Läsundervisning*. Stockholm: Liber.

Elwér, Å., Gustafson, S., Byrne, B., Olson, R., Keenan, J., & Samuelsson, S. (2015). A retrospective longitudinal study of cognitive and language skills in poor reading comprehension. *Scandinavian journal of psychology*, 56(2), 157-166. Hämtad från <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sjop.12188/full>

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur och Kultur.

Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet: ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen). Hämtad från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:546887/FULLTEXT01.pdf>

Hartman, S. (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hoover, W., & Gough, P. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. Hämtad från <http://web.b.ebscohost.com/bibl.proxy.hj.se/ehost/command/detail?sid=35c19b87-e6ee-434a-a8bb-6ee08e332314%40sessionmgr102&vid=15&hid=105>

Ing-Read, (u.å). *Bornholmsmodellen*. Hämtad 2 maj, 2016, från http://www.bornholmsmodellen.se/?page_id=11304

Lundberg, I. (2006). *Alla kan lära sig läsa och skriva*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och Kultur.

OECD & Statistics Canada. (2000). *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. OECD Publishing: Paris. Hämtad från <http://dx.doi.org/10.1787/9789264181762-en>

SFS (2010:800). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/

Skolverket. (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2012). *PIRLS 2011: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. (Rapport 381). Stockholm: Skolverket. Hämtad från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubbext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2941

Skolverket. (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. (Rapport 398). Stockholm: Skolverket. Hämtad från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3126

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

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivinlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen). Hämtad från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:614329/FULLTEXT01.pdf>

Torgesen, J. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of school psychology*, 40(1), 7-26. Hämtad från http://ac.els-cdn.com/S0022440501000929/1-s2.0-S0022440501000929-main.pdf?_tid=1421b0f8-03e5-11e6-9716-00000aab0f6c&acdnat=1460819490_98117d1dcf4cc6a595f0e3cf94a08f9e

Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, D., & Scanlon, D. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40. Hämtad från <http://onlinelibrary.wiley.com.bibl.proxy.hj.se/doi/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x/abstract>

Wengelin, Å. (2013a). Att tillägna sig skriftspråket. I Å. Wengelin & C. Nilholm (Red.). *Att ha eller sakna verktyg - om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva* (s.63-86). Lund: Studentlitteratur.

Wengelin, Å. (2013b). Läs- och skrivsvårigheter. I Å. Wengelin & C. Nilholm (Red.). *Att ha eller sakna verktyg - om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva* (s.113-125). Lund: Studentlitteratur.

8. Översikt över analyserad litteratur

Författare Titel Tidskrift Publicerings år Land Databas	Syfte	Design Urval Datainsamling	Resultat
<p>Alatalo, T. <i>Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärarens möjligheter och hinder.</i> Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. 2011 Sverige SWEPUB</p>	<p>Syftet med avhandlingen är att få en förståelse över och beskriva lärares möjligheter och svårigheter vid läs- och skrivundervisning.</p>	<p>Först gjordes en intervjustudie, men på grund av intervjuens begränsningar gjordes en större enkätundersökning. Intervjustudien bestod av 8 lärare i årskurs 1 och 2. I enkätstudien deltog 300 lärare. Enkäten bestod av frågor om arbetssätt och attityder samt ett kunskapstest om språkets struktur och regler.</p>	<p>Resultatet visar att det är flera moment som ingår i en skicklig läs- och skrivundervisning. Lärare behöver kunna avgöra hur långt eleverna har kommit i sin läsning och avgöra vilka svårigheter elever som halkar efter har. Läraren behöver ha djup kunskap om ämnet samt didaktiska kunskaper för att kunna stödja elever i svårigheter. Flertalet av lärarna hade svårigheter i olika saker som berör läsning. Ett exempel är att några lärare inte kunde förklara fonologisk medvetenhet och dess betydelse. När det kommer till undervisningen brukar lärare med senare utbildning välja ett annat undervisningsätt än det traditionella. Lärarutbildningen är viktig och lägger grunden för lärarnas möjligheter att vara professionella. Vissa lärare saknar väsentliga byggstenar i sin utbildning.</p>
<p>Baker, B. <i>Preparing teachers to support struggling first-grade readers.</i> Journal of early childhood teacher education, 28(3). 2007 USA. ERIC</p>	<p>Syftet med rapporten är att visa metoder som lärare kan använda för att stödja elever i lässvårigheter.</p>	<p>Studien har undersökt vilka ljud till bokstavs kombinationer elever i lässvårigheter kan i slutet av årskurs 1 jämfört med vad fyra kommersiella läsprogram menar att de ska kunna. Eleverna valdes ut från fyra olika skolor där de blivit identifierade av skolpersonalen som elever i lässvårigheter. Eleverna hade olika ursprung och olika modersmål. Det är 10 olika fonem-grafem samband eleverna bör kunna och testerna utfördes efter dem.</p>	<p>Resultatet visar att ett stort antal av eleverna inte kunde de grundläggande kombinationerna. Flertalet av eleverna förstod inte den alfabetiska principen. Den alfabetiska principen är det mest grundläggande i avkodningsförmågan och elever i årskurs 1 förväntas kunna den. Majoriteten av eleverna kunde inte automatiskt känna igen fonem-grafem samband.</p>
<p>Carrall, J., Snowling, M., Hulme, C., & Stevenson, J. <i>The development of phonological awareness in preschool children.</i></p>	<p>Syftet är att ta reda på hur fonologisk medvetenhet utvecklas hos förskoleelever.</p>	<p>3 tester genomfördes på 67 förskoleelever från två olika förskolor under 1 år. Eleverna genomgick testerna separat på förskolan. Test 1 behandlade elevernas</p>	<p>Resultatet visar att utvecklande av fonologisk medvetenhet börjar i kännedom om att ord är bitar av språket. Sedan kommer kännedom om stavelser, följt av rim och tillslut fonem. Resultatet visar också att rim förståelse och fonemisk medvetenhet är två olika förmågor. Rim förståelse beror på språkförståelse och</p>

<p>Developmental psychology, 39(5). 2003 England ERIC</p>		<p>bokstavskänedom, ordförråd och fonologiskt test bestående av matcha stavelser och rim. Test 2 behandlade samma områden som test 1 samt elevernas förmåga att upptäcka felsägningar och artikulering. Test 3 behandlade alla ovanstående förutom stavelser, istället testades specifika fonem-grafem samband. De elever som under matchning övningar endast valde saker från en sida valdes bort under analysen.</p>	<p>korttidsminne. Fonemisk medvetenhet beror på bokstavskänedom och senare läsförmåga.</p>
<p>Elwér, Å., Gustafson, S., Byrne, B., Olson, R., Keenan, J., & Samuelsson, S. <i>A retrospective longitudinal study of cognitive and language skills in poor reading comprehension.</i> Scandinavian journal of psychology, 56(2). 2015 Sverige, Australien och USA. SWEPUB</p>	<p>Syftet är att förstå läsutvecklingen av elever som kategoriseras som "specific poor reading comprehenders" med fokus på avkodning.</p>	<p>Deltagarna i denna studie har deltagit i en internationell tvilling studie där miljö och genetikns påverkan av läsförståelse undersökts i Australien, Skandinavien och USA. I den här studien deltog de amerikanska tvillingarna eftersom de var den största gruppen på 772 tvillingar. Tvillingarna var testade i förskolan, slutet av förskoleklassen, klass 1, klass 2 och klass 4. Alla tvillingar hade engelska som första språk. Testerna under förskolestadiet genomfördes i tvillingarnas hem eller på förskolan, resten av testerna genomfördes i hemmet. Tvillingarna blev testade separat av två olika personer. Sedan jämfördes de eleverna med dålig förståelse (sprc) och de eleverna med bra förståelse.</p>	<p>Resultatet visar att skillnaden på läsförståelseförmågan mellan de två testade grupperna var stor. Skillnaden fanns genom alla tester men var minst i slutet av klass 1 och 2. Studien visar också att sambandet mellan vokabulär och läsförståelse var högre i klass 4 än i klass 2. Det betyder att bra ordförråd har större betydelse i klass 4 eftersom texterna kräver det. Studien visar även att elever med SPRC visade lågt ordminne. De har också svårt med det talade språket och fonologisk medvetenhet. Tidig identifiering kan ske genom tester av talad språkförståelse som till exempel vokabulär och ordförråd.</p>
<p>Fouganthine, A. <i>Dyslexi genom livet: ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter.</i> Doktorsavhandling, Stockholms universitet,</p>	<p>Syftet är att studera hur personer med dyslexi hanterar sina svårigheter</p>	<p>Studien består av primärdata och sekundärdata som har kombinerats för att komplettera varandra i resultatet. Avhandlingen består av en ungdomsstudie där 2166 elever testades av sina lärare med lästestet OS400. Avhandlingen</p>	<p>Resultatet visar att många av eleverna har dålig utvecklad fonologisk förmåga och därmed kan de inte själva utveckla sin läsning genom ljudning. Det kan bero på för lite lästimmar eller ospecificerade fonologiska svårigheter. Resultatet visar också att eleverna i lässvårigheter har svårt med fonem-grafem sambandet och ordigenkänningsförmågan. Specialundervisning kan stötta elever i lässvårigheter med det förblir ändå en</p>

<p>Specialpedagogiska institutionen. 2012 Sverige SWEPUB</p>		<p>består också av en vuxenstudie där 60 personer ur ungdomsstudien svarade på en enkät. Anledningen är att endast 96 personers nuvarande adresser hittades och endast 60 av dem svarade på den hemskickade enkäten. En kontrollgrupp på 90 personer svarade också på enkäten.</p>	<p>skillnad mellan de eleverna och kontrollgruppen. Resultatet visar även att skillnaden mellan eleverna i lässvårigheter och kontrollgruppen är lika stor i läsförmåga även när de är vuxna.</p>
<p>Hoover, W., & Gough, P. <i>The Simple View of Reading</i>. Reading and Writing, 2(2). 1990 USA ERIC</p>	<p>Syftet är att testa teorin "läsning = avkodning x förståelse"</p>	<p>Studien består av en sammanställning av tidigare studier. De tidigare studiernas resultat diskuteras. De tidigare studierna består av observation av 254 elever som talar både engelska och spanska. Utveckling av språk, läsning och uppfattningsförmåga studerades i både engelska och spanska. Detta gjordes genom klassrumsobservationer och lärarintervjuer.</p>	<p>Resultat visar att sambandet mellan båda komponenterna var hög. Elever behöver ha bra avkodningsförmåga och bra förståelse för att utveckla läsförmågan. För att eleverna ska utveckla bra avkodningsförmåga behöver de kunna ett antal saker. De är förståelse av fonem-grafem sambandet, bokstavskännet, vetskap om olika språkljuden och tillräcklig ordförråd. Slutsatsen är att det inte går att utveckla läsförståelse utan bra avkodningsförmåga.</p>
<p>Tjernberg, C. <i>Framgångsfaktorer i läs- och skrivinlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken</i>. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen. 2013 Sverige SWEPUB</p>	<p>Syftet är att analysera faktorer som stöttar elever i risk för läs- och skrivsvårigheter. Utvecklande av lärarens yrkesskicklighet kartläggs också.</p>	<p>Det här är en praxisorienterad fallstudie. Avhandlingen består av elevhistorier som lärare har berättat genom samtal. Klassrumsobservationer genomfördes också i form av deltagande observation. Skolan där undersökningarna hållits valdes ut på grund av att den har goda studieresultat för elever i allmänhet och för de med läs- och skrivsvårigheter.</p>	<p>Resultatet visar att lärarna använder sig av olika metoder för att möta alla elevers olika behov. Det är viktigt att läraren har ämneskunskap för att kunna se var eleverna befinner sig i läsutvecklingen för att kunna stödja dem. Lärarna behöver också kunna skapa ett tryggt klassrumsklimat där det är tillåtet att säga fel. Resultatet visar också att undervisningen behöver utmana eleverna för att de ska utvecklas men inte för mycket. Lärarna i studien visar också att den kan vara svårt att ta till sig forskning på egen hand och därför behövs ett bra samarbete i arbetslaget.</p>
<p>Torgesen, J. <i>The prevention of reading difficulties</i>. Journal of school psychology, 40(1). 2002 USA ERIC</p>	<p>Syftet är att framföra praktiska råd om metoder för att förhindra lässvårigheter baserat på ny forskning från de sista två årtionden.</p>	<p>Sammanfattning av forskning från de två senaste årtionden utifrån två samstämmiga dokument. Artikel är uppdelad i tre delar där forskningsresultat framställs och diskuteras. Den första delen behandlar läsning och läsutveckling. Den andra delen behandlar hur</p>	<p>Resultat första delen: två förmågor krävs för bra läsförståelse, de är bra språkförståelse och bra ordigenkänningsförmåga. Eleverna behöver vara fonologiskt medvetna för att uppnå läsförståelse. Resultat andra delen: eleverna behöver få strategier och instruktioner för att utveckla sin fonologiska medvetenhet. Elever som är i risk för lässvårigheter behöver väldigt tydliga instruktioner för hur de ska göra. De behöver även få intensiv träning för att</p>

		instruktioners skick ska vara för att förhindra lässvårigheter för majoriteten av eleverna. I den sista delen diskuteras problem och lösningar för tidig identifiering av elever som riskerar att hamna i lässvårigheter.	lära sig användbara strategier. Specialpedagoger är också effektiva att använda sig av för att stödja elever i lässvårigheter. Resultat tredje delen: elevers fonemiska medvetenhet kan visa om de riskerar att hamna i lässvårigheter. Test av den muntliga språkförståelsen kan visa vilka elever som riskerar svårigheter bättre än test i läsförståelse i de tidiga årskurserna.
Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, D., & Scanlon, D. <i>Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?</i> Journal of child psychology and psychiatry, 45(1). 2004 USA och England PscINFO	Syftet är att sammanfatta forskningsresultat från de fyra sista årtionden som berör lässvårigheter, dyslexi.	Forskning från de senaste 4 årtionden har blivit analyserade, sammanställda och jämförda. De har specificerat sig på forskning som rör kognitiv och biologisk brist som påverkar lässvårigheter. Alla teorier får en kort beskrivning innan de blir kritiskt granskade.	Resultatet visar att lässvårigheter vanligtvis beror på svårigheter att avkoda. Fonologisk medvetenhet har större betydelse än syntaktisk och semantisk medvetenhet när läsinlärning påbörjas. Dock har syntaktisk och semantisk medvetenhet större betydelse hos avancerade läsare. Problem med ordigenkänningsförmågan är förekommande vid lässvårigheter, även problem med fonem-grafem sambandet är tydligt. Resultatet visar att lässvårigheter inte beror på syn brister, elever i lässvårigheter ser inte bokstäver bakvänt eller ihopblandade. Svårigheterna beror vanligtvis på fonologiska brister.