

Vol 3, Nr 2, 2024

Fufos

FORSKNING & UTVECKLING
I FÖRSKOLA & SKOLA

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)



Piteå kommun

VOL 3, NR 2 2024

Forskning och utveckling i förskola och skola (Fufos)

ISSN: 2004-3635

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

Ansvarig utgivare: Malin Westling

Redaktör: Ulrika Bergmark

Distribution: Utbildningsförvaltningen

Piteå kommun, 941 28 Piteå

Tfn: +46911-69600

Layout: Kommunikationsavdelningen, Piteå kommun

Elektronisk version tillgänglig på: www.pitea.se

Om tidskriften

Den populärvetenskapliga tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* (Fufos) har inrättats av Piteå utbildningsvetenskapliga råd. Tidskriften fyller en viktig funktion som gemensamt forum för aktörer i förskola, skola och universitet som intresserar sig för att utveckla och sprida kunskaper om praktiskt arbete med samverkande forskning och utveckling i förskola och skola. Syftet med tidskriften *Forskning och utveckling i förskola och skola* är att erbjuda lärare, rektorer och forskare en möjlighet att publicera lärdomar gjorda inom exempelvis: aktionsforskning, forskningscirklar, examensarbeten och forsknings- och utvecklingsprojekt som utgår från lärares och rektorers frågor kring det pedagogiska arbetet i förskola och skola. Genom att tidskriften vänder sig till författare inom såväl förskola och skola som universitet utgör den ett viktigt komplement till vetenskapliga tidskrifter och en unik publiceringsmöjlighet för yrkesverksamma inom skolan och ett forum för att generera och sprida beprövad erfarenhet.

Redaktör

Ulrika Bergmark, vetenskaplig ledare Piteå kommun och professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Redaktionsråd

Eva Alerby, professor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Linda Andersson, rektor Pitholmsskolan, Piteå kommun.

Sara Cervantes, universitetslektor i pedagogik, Luleå tekniska universitet.

Sara Viklund, kommundoktorand, Piteå kommun & Umeå universitet.



Accepterade bidrag publiceras elektroniskt på Piteå kommuns hemsida (www.pitea.se). Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0, vilket innebär att det är tillåtet att sprida materialet, men endast i icke-kommersiella sammanhang. Texterna får inte bearbetas och författaren måste erkännas. Publicering medför inga kostnader. Arvode utgår ej, varken för publicerade bidrag eller för granskningsuppdrag. Både författare och tidskrift har upphovsrätt till innehållet.

Innehåll

- 5** Läsutveckling i samverkan – när skola och hem möts i ett digitalt lästräningsprogram
Tina Arnold, Agnes Strandberg & Catarina Björnsson
- 22** "När alla vet, då blir det lugnt": Tydliggörande pedagogik i musik- och dansundervisningen
Anna-Karin Hagström, Carolin Kårén, Sara Lockby, Sigurd Löf, Sofia Nilsson, Aino Sundstedt, & Stefan Wester
- 37** "Jag tror att jag lär mig bäst när jag jobbar med andra". En kvalitativ intervjustudie om elevernas upplevelse av grupparbete i hem- och konsumentkunskap
Magdalena Eriksson Klockare & Karin Herolf
- 49** Lek, delaktighet och ökad inkludering: Så skapar förskolan förutsättningar för alla barns delaktighet i gemensam lek
Viktor Långdahl
- 64** AI i undervisningen – från fusk till framtidstro
Ulrika Bergmark, Caroline Graeske, Johanna Jonsson, Maria Karlsson, Sara Viklund, Christina Wiklund & Linda Wikström

Läsutveckling i samverkan – när skola och hem möts i ett digitalt lästräningsprogram

Tina Arnold, Agnes Strandberg & Catarina Björnsson

Sammanfattning

Den här studien undersöker en samverkansmodell mellan hem och skola för att arbeta med läsutveckling hos elever i årskurs 2–6 i behov av avkodningsträning. I projektet utarbetades en modell med det digitala programmet *Trädet Web*, som användes under en intensivträningsperiod. Studien ämnade undersöka hur modellen upplevdes av vårdnadshavarna, specialpedagogerna, eleverna och klasslärarna samt vilka faktorer som kunde beskrivas som gynnsamma i arbetet. För att uppnå detta genomfördes fokusgruppsamtal med specialpedagogerna, semistrukturerade intervjuer med vårdnadshavarna samt enkäter med elever och klasslärare. Materialet analyserades genom en tematisk analys, vilken resulterade i fyra teman. Programmet visar sig fungera som ett nav för elevens läsutveckling där samtliga aktörer kan samlas kring elevens läsutveckling. Vidare visar resultaten att de spelifierade inslagen som ingår i arbetsmodellen synliggör elevernas progression. Att arbetsmodellen bryter ner lästräningen i beståndsdelar är följaktligen av betydelse för eleverna. Slutligen visar resultatet att arbetsmodellen resulterar i ett flytande ansvar mellan olika aktörer.

Tina Arnold

Verksamhetsutvecklare,
Boden kommun
tina.arnold@boden.se

Agnes Strandberg

Biträdande universitetslektor,
Luleå tekniska universitet
agnes.strandberg@ltu.se

Catarina Björnsson

Verksamhetsutvecklare,
Boden kommun
catarina.bjornsson@boden.se

Inledning

Ett av grundskolans viktigaste uppdrag är att lära barn att läsa. Enligt Reichenberg (2014) är det avgörande att elever lär sig att läsa redan i tidig ålder eftersom god läsförmåga öppnar fler möjligheter för eleverna att utvecklas inom andra ämnen i skolan. Såväl lärare som specialpedagoger upplever emellertid att det finns elever som halkar efter i lästräningen och forskning visar dessutom att det finns mellanstadieelever som fortfarande brottas med den så grundläggande avkodningen (se t.ex., Skolverket, 2023). Redan på 1970- och 1980-talet bekräftades att just avkodning är en av de viktigaste delarna att börja med vid läsning, där eleven bör lära sig att ljuda bokstäver (Chall, 1989; Richardson et al., 1977). I en studie av Frost et al. (2005) undersöks huruvida fonologi (att ljuda) kan förutsäga elevers läsförståelse. Deras resultat bekräftar hypotesen om att sexåringars fonologiska medvetenhet kan ge en stark indikation om deras framtida läsutveckling (Frost et al., 2005). Författarna konstaterar att avkodning, och särskilt specifika delar av den, så som fonologisk medvetenhet i form av ljudning av fonem, utgör starka indikationer för elevens läsförståelse och framtida läsutveckling (se t.ex., Wolff, 2017).

Att just träning i avkodning i form av ljudning är av betydelse var något som det här projektets deltagare även identifierat som betydelsebärande, särskilt hos den elevgrupp som halkat efter i lästräningen. Elever som i högre årskurser inte har automatiserat läsning behöver mer träning än vad de kan få i den ordinarie klassrumsundervisningen, eftersom den inte täcker dessa elevers specifika behov. Därför ville vi undersöka hur man systematiskt kan arbeta med fonologisk avkodning för att stötta denna utsatta elevgrupp i läsutvecklingen. Att nå dessa elever identifierades som en svårighet och klasslärare samt specialpedagoger såg ett behov av att under en intensivträningsperiod kunna stötta dessa elever för att få progression i sin läsutveckling med särskilt fokus på fonologisk avkodning (jfr Vaughn et al., 2010). Eftersom det rör sig om en elevgrupp som redan förväntades ha nått en viss nivå i läsutveckling såg specialpedagogerna ett särskilt behov av att involvera hemmet i denna träning. I grundskolans läroplan (Lgr22) lyfts det att skolan och vårdnadshavare tillsammans bär ett ansvar för elevens skolgång (Skolverket, 2022). Samarbetet mellan hemmet och skolan ska därmed bidra till skolans verksamhet och i förlängningen den enskilda elevens utveckling och lärande. För både lärare och specialpedagoger kan det i praktiken upplevas som att samarbetet är problematiskt, då det primära ansvaret för att såväl initiera som upprätthålla detta samarbete främst vilar på skolan. Det kan förstås bero på att det råder osäkerhet hos vårdnadshavare om huruvida ett samarbete ska förekomma samt att de båda parterna har olika förväntningar och syn på vad samarbetet kan innebära i praktiken. Mot bakgrund av detta såg vi behovet av att mötas kring något gemensamt där riktlinjer och dialog mellan hem och skola kan utvecklas organiskt.

Såväl intensivträningsperioder som program som riktar in sig på läsutveckling har använts i kommunen men detta har inte prövats systematiskt. Det fanns även en önskan hos

specialpedagoger att testa programmet *Trädet Web* som är ett strukturerat verktyg för läsutveckling. Programmet består av sju nivåer och har spelifierade uppdrag som ger poäng. Eleven kan arbeta med programmet i skolan och hemma eftersom det är en molntjänst som kan användas på alla digitala enheter. Anledningen till att specialpedagoger ville arbeta med detta strukturerat var att programmet skulle kunna anpassas till de olika nivåer där elever befinner sig i läsutvecklingen, vilket var särskilt relevant för den specifika elevgruppen.

Mot bakgrund av detta genomfördes en pilotstudie under höstterminen 2022, där en intensivträningsperiod med några elever som inte nått upp till förväntad nivå i läsutveckling i årskurs 3–6 iscensattes. Under perioden utbildades tre specialpedagoger på två skolor i hur programmet fungerar och kan användas i skolan. Därefter fick eleverna träna fonologisk medvetenhet i programmet under fem veckor, tre dagar i skolan med specialpedagog och två dagar hemma i sällskap med vårdnadshavare. Pilotundersökningens resultat indikerade positiv inverkan på elevgruppens läsutveckling. Vidare noterades att samverkan med vårdnadshavare är av betydelse för liknande intensivträningsperioder där fokus är läsutveckling. Däremot behövde vi undersöka detta mer systematiskt i symbios med praktikens kunskaper och tidigare forskning. Vi såg därmed ett behov av att undersöka detta närmare genom en mer systematisk undersökning, där pilotundersökningens resultat beaktades för utarbetandet av en arbetsmodell.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna undersökning är att utveckla en samverkansmodell mellan hem och skola för att arbeta med läsutveckling hos elever som är i behov av avkodningsträning. Elevgruppen som studien undersöker är elever i årskurs 2–6 på grundskolan som inte har automatiserat sin läsning. I samverkansmodellen används programmet *Trädet Web* såväl hemma som i skolan. Samverkansmodellens genomförande kommer att beskrivas närmare i avsnittet Genomförande. Studien avser att besvara följande frågeställningar:

- Hur upplevs arbetsmodellen för samverkan mellan hem och skola av elever, vårdnadshavare, lärare och specialpedagoger?
- Vilka faktorer kan beskrivas som gynnsamma i elevernas läsutveckling när arbetsmodellen utvecklas och prövas?

Avkodning och läsutveckling

Eleverna i detta projekt är i behov av att träna på det som rör den tidiga läsutvecklingen, vilken bland annat innefattar att knäcka den alfabetiska koden och slutligen kunna ljuda och därefter avkoda ord automatiskt (Herkner, 2011). Elbro et al. (2018) definierar avkodning som en förmåga att tolka olika tecken till ord, alltså de tekniska aspekter som krävs vid läsning. Wolf (2016) betonar att man initialt måste låta eleverna avkoda icke-flytande och därefter låta

avkodningen komma naturligt enligt elevens individuella inlärningskurva. Det är alltså inget som kan tvingas eller stressas fram, trots läroplanens mål för respektive årskurs. Castles et al. (2018) lyfter vidare att en av de grundläggande färdigheter som krävs vid avkodning är fonologisk medvetenhet, vilket innebär att eleverna ska förstå det talade språket och inte det skrivna språket (se t.ex., van de Ven, 2017). Fonologisk medvetenhet innebär således att eleverna fokuserar på språkets ljud (se t.ex., Elbro et al., 2018).

När eleven har knäckt den alfabetiska koden, vilket innebär att eleven har förstått kopplingen mellan fonem och grafem och att varje bokstav i alfabetet motsvarar ett ljud, har de utvecklat en grundläggande kunskap i sin läsutveckling. Genom alfabetisk läsning har eleven möjlighet att läsa ord som eleven inte har stött på tidigare och kan därmed fortsätta utveckla sitt ordförråd – en väsentlig och avgörande förmåga för elevens övergripande kunskapsutveckling (Fridolfsson, 2020). Det är denna förmåga som tränas de första åren i grundskolan och finns särskilt framskriven under svenskämnets centrala innehåll (Skolverket, 2022). När eleven inte längre behöver ljuda varje bokstav i respektive ord och denna avkodning snarare sker automatiskt använder eleven sig av en ortografisk strategi (Fridolfsson, 2020), en nivå som ofta uppnås i årskurs tre eller fyra. Ett ytterligare steg bortom detta är den morfologiska strategin, som innebär att eleven snarare delar upp orden i morfem, det vill säga den minsta betydelsebärande enheten i språket (exempelvis läs-läx-or). Denna strategi är användbar när eleven stöter på nya eller långa ord. Enligt Fridolfsson (2020) innebär denna strategi i regel att läsningen flyter på bättre. För den elevgrupp som undersöks i denna studie har dessa nivåer delvis uppnåtts eller inte uppnåtts alls, vilket betyder att eleverna har ett behov av att gå tillbaka till att träna på just avkodning – ljudning av fonem och stavelser. Den enskilda klassläraren har emellertid sällan tid att fokusera på denna typ av träning i klassrummet när majoriteten av eleverna i klassen har förvärvat denna kunskap. Att ta hjälp av ett digitalt program sågs därför som nödvändigt, där eleverna själva eller med stöd av specialpedagoger och vårdnadshavare under en intensivträningsperiod kunde träna på avkodning.

Trädet Web och spelifiering

I arbetsmodellen för den strukturerade intensivträningen användes det digitala lästräningssprogrammet *Trädet Web* som är ett program inspirerat av Wittingmetoden (Witting, 2010) och har utvecklats av Lindblå, en pedagog med fokus på dyslexi, dyskalkyli och inlärningssvårigheter. Programmet fokuserar specifikt på fonologisk avkodningsträning, där eleverna får möjlighet att träna på att identifiera och sammankoppla fonem och grafem (jfr Castles et al., 2018; Herkner, 2011). Programmet är uppbyggt i nivåer (levels), där första nivån startar med läsförberedande övningar för läsmogenhet. Andra nivån lämpar sig för nyinläring och tredje nivån innehåller övningar för ominläring för personer med läs- och skrivsvårigheter eller personer som kan läsa på ett annat språk än svenska. Det är på nivå 3B som alla studiens elever har utfört ett test som sedan programmet sköter automatiskt. Test 3B rekommenderas att

användas för ominläring i avkodning när eleven inte har nått en automatiserad avkodning och därmed hamnat i lässvårigheter. En film visas där en person uttalar en stavelse. Eleven ska repetera stavelsen och slutligen skriva på dator för att registrera resultatet. Vidare genomförs analys av bokstavssäkerhet och gehörsskrivning, vilket betyder att eleven hör en stavelse, säger stavelsen, spelar in sig själv i programmet med mikrofon och kan sedan lyssna på sitt eget uttal för att jämföra det med personens uttal i filmen. Detta är användbart då eleven ibland uppfattar sig säga rätt vid felsägning, vilket ger läraren kunskap om var bristerna i läsutvecklingen ligger. Vid registrering av elevernas svar färgkodas bokstavsljuden röda (har inte klarat bokstavsljudet), orangea (har ibland klarat bokstavsljudet) och gröna (har klarat bokstavsljudet) i en lista. Klarar eleven inte minst 70% rätt i 3B av bokstavsljuden är det stopp för nivå 3 och eleven kan inte gå vidare utan rekommenderas i stället att starta på en tidigare nivå. Nästa nivå använder växelvis de säkra (gröna) bokstavsljuden med de osäkra (orangea) bokstavsljuden. De röda bokstavsljuden kommer in sist. Varje övning tar cirka 15 minuter och lämpar sig för ett träningstillfälle.

Trädet Web är således designat utifrån ett antal spelifieringsmoment där eleven kan få poäng och ta sig till olika nivåer i programmet. Spelifiering kan motivera elever genom att höja engagemanget och aktiviteten i undervisningen för att därmed öka lärandet (Bai et al., 2020). Bai et al. (2020) pekar ut spelifiering som digitala eller analoga spel som innehåller exempelvis regler, mål, (snabb) återkoppling, uppdrag, poäng och utmaningar i en undervisningssituation. Bai et al. (2020) utgår från teorier i spelifiering som innefattar självständighet, sammanhang, kompetens, vikten av tydliga och utmanande mål, att tro på egen förmåga, träna uthållighet samt en känsla av fullt fokus. Enligt Bai et al. (2020) spelar *self efficacy theory* (självförtroendet) en central roll för spelifiering och för att tro på den egna förmågan att klara av en handling, i detta fall inläring i undervisning. Självförtroendet ökar då eleven har tagit egna initiativ till inläring, här; att spela ett spel, lägga ner en viss ansträngningsnivå och klara av att möta motstånd men ändå fortsätta att spela för att det kommer en utdelning av en belöning framöver (poäng, nästa uppdrag). Mot bakgrund av detta förväntas de spelifierade inslag som *Trädet Web* utgår ifrån, så som exempelvis uppdrag, poäng och återkoppling under spelets gång, ge eleven en känsla av självbestämmande och självförtroende i inläringen.

Genomförande

I det här avsnittet beskrivs kort samverkansmodellens genomförande i skolan och i hemmet. I projektet var Arnold och Björnsson huvudansvariga för genomförande, iscensättning och datainsamling medan Strandberg hade rollen som vetenskaplig ledare. Arnold och Björnsson skickade initialt ut en förfrågan till specialpedagoger vid F-6-skolorna. Intresseförfrågan skickades till skolor i kommunen, vilket resulterade i att tre specialpedagoger ville pröva samverkansmodellen med totalt fem elever med svenska som modersmål i årskurs 2, 5 och 6. Informationsbrev, läsprotokoll och samtyckesblankett skickades till vårdnadshavare i enlighet

med Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer. I brevet framgick att intensivträningssperioden skulle genomföras under åtta veckor, fem dagar/vecka varav två dagar i hemmet med ungefär femton minuter per träningstillfälle.

Specialpedagogerna kartlade initialt elevernas nivå som sedan utgjorde utgångspunkt innan och efter träningsperioden. Två av specialpedagogerna använde för- och efterdiagnos Rydaholmsmetoden/BRAVKOD "H4" (Jönsson, 2010; Lindahl, 1954), vilka är listor på enstaka ord som eleverna läser högt på tid. En av specialpedagogerna använde motsvarande listor som det redan befintliga programmet LegiLexi (2024) tillhandahåller och som används i handlingsplanen i kommunen för språkutveckling.

Alla elever startade som tidigare nämnts med testnivå 3B i programmet *Trädet Web*. Både specialpedagogerna och vårdnadshavarna ansvarade för att vid varje träningstillfälle dokumentera elevens upplevelse och progression av träningen i ett läsprotokoll. Specialpedagogens ansvar var att kontinuerligt stämma av med vårdnadshavare för att handleda och stötta träningen i hemmet. När träningsperioden om åtta veckor var slut utförde specialpedagogen samma diagnos som vid starten av perioden och specialpedagogerna skickade in läsprotokoll och resultat av de två diagnoserna (för- och eftertesterna).

Metod

För att besvara studiens syfte och frågeställningar har vi använt oss av följande metoder: fokusgruppsamtal, semistrukturerade intervjuer och enkäter. I följande avsnitt kommer dessa metoder att beskrivas närmare. Avslutningsvis presenteras även den analysmetod som vi har använt för att bearbeta materialet.

Fokusgruppsamtal, semistrukturerade intervjuer och enkäter

För att bidra med kunskap om hur deltagarna upplevde samverkansmodellen använde vi oss av flera olika metoder. Fokusgruppsamtal använde vi för att ta reda på hur specialpedagogerna hade upplevt arbetet. Ett fokusgruppsamtal är en kvalitativ datainsamlingsmetod där empiri skapas genom en grupps interaktion kring ett visst ämne (Barbour, 2007). För vår del innebar detta att specialpedagogerna i grupp tillsammans fick besvara och diskutera en uppställning frågeställningar som vi skapat i syfte att ta reda på deras erfarenheter av samverkansmodellen. Frågeställningarna berörde områden så som hur intensivträningen fungerat, deras upplevelser av samverkan och användningen av programmet *Trädet Web* samt elevernas progression vad beträffar läsutveckling under perioden. Eftersom metoden erbjuder deltagarna att argumentera och ifrågasätta varandras åsikter kan vi få mer realistiska beskrivningar av hur specialpedagogerna upplevde samverkansmodellen (jfr Bryman, 2018). Fokusgruppsamtalet genomfördes i en möteslokal där två specialpedagoger deltog på plats och en specialpedagog deltog via länk. Arnold, Björnsson och Strandberg deltog för att ställa frågor och anteckna under

samtalet. Fokusgruppsamtalet spelades dessutom in via en dator och transkriberades därefter med avseende på läsbarhet.

Utöver fokusgruppsamtal använde vi oss även av semistrukturerade intervjuer med de deltagande elevernas vårdnadshavare. De semistrukturerade intervjuerna utgick från en intervjuguide, där vi formulerat en rad frågeställningar för att få fatt i vårdnadshavarnas erfarenheter av samverkansmodellen. Denna metod valdes främst för att det gemensamma temat i intervjuguiden resulterade i att svaren från de olika vårdnadshavarna lättare kunde analyseras och jämföras (jfr Kvale & Brinkman, 2009). I enlighet med Bryman (2018) gavs emellertid intervjupersonerna stor frihet att besvara de frågor som ställdes, och mot bakgrund av att intervjuerna var semistrukturerade kunde frågorna komma i olika ordning eller inte ställas alls beroende på de svar som uppkom. Frågeställningarna berörde bland annat hur intensivträningen fungerat hemma, deras upplevelser av samverkan med skolan, programmet Trädet Web samt elevens lästräning generellt. Frågorna var i regel allmänt formulerade och följdfrågor kunde ställas beroende på vårdnadshavarnas svar. Totalt intervjuades åtta vårdnadshavare och samtliga intervjuer genomfördes via telefon. Samtalen spelades in via en Smartphone och transkriberades därefter med avseende på läsbarhet.

Slutligen följer den tredje metoden som utgjordes av enkäter där eleverna och klasslärarna fick möjlighet att utvärdera arbetet som de på olika sätt deltagit i. Enkäterna besvarades som elektroniskt formulär via Microsoft Forms. Tillsammans i projektgruppen arbetade vi fram en uppsättning frågeställningar för de olika målgrupperna. Frågeställningarna berörde exempelvis vilka möjligheter och utmaningar de hade upplevt med intensivträningen. Öppna fritextfrågor användes för klasslärarna, eftersom det gav dem möjlighet att skriva ett svar med egna ord samt också förklara sina svar. Enkäten till eleverna däremot var enklare utformad eftersom de inte hade möjlighet att fylla i den själva. I stället fick de tillsammans med specialpedagogen reagera på en uppsättning påståenden i form av en likertskala med smilisar som representerade en skala från instämmer inte alls till instämmer helt. Elevenkäten innehöll exempelvis frågeställningar om hur eleverna upplevt lästräningen hemma och i skolan och deras erfarenheter av att träna i programmet Trädet Web. Specialpedagogerna kunde även ställa följdfrågor till eleverna som de antecknade svaren på. Syftet med elevenkäten var att ta reda på eventuella förändringar vad beträffar elevernas motivation och självbestämmande i deras läs- och skrivutveckling, men också deras upplevelse och erfarenheter av intensivträningen.

Projektets deltagare anmälde sig frivilligt för medverkan i samverkansmodellen och i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2017) gav alla sitt informerade samtycke till att delta i studien. I samtyckesformuläret angavs att all data skulle användas anonymt. Inga deltagare höll tillbaka sitt samtycke. I Tabell 1 presenteras samtliga deltagare och deras roller i projektet samt de fingerade namn de tilldelats i resultatpresentationen.

Tabell 1. Studiens deltagare

Fingerat namn	Roll i projektet
<i>Eva</i>	Specialpedagog till Fia och Alicia
<i>Ylva</i>	Specialpedagog till Olle och Elias
<i>Lena</i>	Specialpedagog till Pontus
<i>Anna</i>	Vårdnadshavare till Olle
<i>Pia och Bosse</i>	Vårdnadshavare till Elias
<i>Karin</i>	Vårdnadshavare till Fia
<i>Daniella</i>	Vårdnadshavare till Alicia
<i>Jonna och Sven</i>	Vårdnadshavare till Pontus
<i>Olle</i>	Elev 1 (klasslärare 1)
<i>Elias</i>	Elev 2 (klasslärare 1)
<i>Fia</i>	Elev 3 (klasslärare 2)
<i>Alicia</i>	Elev 4 (klasslärare 2)
<i>Pontus</i>	Elev 5 (klasslärare 3)

Analysmetod

För att besvara forskningsfrågorna genomfördes en reflexiv tematisk analys av det empiriska materialet (Braun & Clarke, 2022). Tematisk analys är en öppen och flexibel analysmetod där forskaren har en aktiv roll i kunskapsproduktionen genom ett reflexivt engagemang som syftar till att induktivt syntetisera och utvinna teman inom ett empiriskt material. Endast aspekter relevanta för våra forskningsfrågor togs i beaktande vid analysen. Analysen bestod av en rad faser av kodning och temautveckling (jfr Braun & Clarke, 2022). Tillsammans läste vi först transkriptionerna och enkätsvaren noggrant tillsammans och gjorde samtidigt anteckningar om några initiala analytiska observationer. Därefter genomfördes en mer systematisk kodning av materialet där vi färgmarkerade olika mönster som vi identifierade i empirin. Dessa kodmönster undersöktes sedan närmare för att börja konstruera teman. Efter denna process skapades fyra teman. I den avslutande fasen valde vi ut illustrativa utdrag från vårt empiriska material för att sammanväva detta till fyra temaberättelser (jfr Braun & Clarke, 2022). Temana som presenteras i resultatet ska således ses som mönster av delade meningar hos de olika deltagarna i studien.

Resultat

Den tematiska analysen resulterade som tidigare nämnt i fyra teman som på olika sätt belyser deltagarnas erfarenheter och uppfattningar om samverkansmodellen. Följande fyra teman konstruerades i analysen: 1) *programmet som nav för elevens läsutveckling*, 2) *spelifiering kan synliggöra progression*, 3) *betydelsen av att bryta ner lästräningen i små beståndsdelar* och 4) *ett flytande ansvar*. I följande avsnitt kommer dessa teman att beskrivas närmare med utdrag och exempel från det empiriska materialet.

Programmet som nav för elevens läsutveckling

Det första temat synliggör att programmet *Trädet Web* som används under intensivträningsperioden fungerar som ett nav för elevens läsutveckling. Eleven, specialpedagogen, vårdnadshavarna och till viss del även klassläraren möts indirekt i arbetet med elevens läsutveckling, när eleven under intensivträningsperioden arbetar i programmet på skolan och i hemmet. I stället för att det exempelvis är lösa arbetsblad eller olika läsläxor som eleven får ta hem och arbeta med, skapar programmet en gemensam arena och kontinuitet som samtliga aktörer successivt blir bekanta med. Eleven gör samma sak på skolan som hemma. I och med att programmet blivit utgångspunkten för elevens lästräning anser exempelvis specialpedagog Lena att dialoger om lästräningen har ökat och bidragit till en gemensam förståelse för vad det är eleven förväntas lära sig. Enligt Olles vårdnadshavare Anna har detta resulterat i att samverkan har ökat under intensivträningsperioden. Elias vårdnadshavare Pia och Bosse lyfter bland annat att hemarbetet med *Trädet Web* har resulterat i att de insett att ”mitt barn går igenom mycket” vad beträffar lästräning och den ljudning som eleven tränar i programmet. Resonemanget indikerar att programmet för vårdnadshavarna, som inte har en utbildning inom läsutveckling, också synliggör vad det innebär att lära sig att läsa och vad som är utmanande för eleven i detta arbete. Pontus vårdnadshavare Jonna säger också att hon har insett att ”barnet blir mer hjälpt av ljudning än då den ska läsa en bok” och att Pontus i fråga är ”mer benägen att göra Trädet Web än att läsa en bok”.

Vårdnadshavarna lyfter också att de blivit mer aktiva under lästräningen hemma i och med programmet. Jonna och Sven säger bland annat att man ”är mer aktiv som förälder och interagerar mer med Trädet Web än med en bok”. Pia och Bosse för ett liknande resonemang och konstaterar att ”det är mer interagerande än när man läser en bok” och att ”det är skillnad från att behöva bråka än att göra något som Elias tycker är kul och som han lär sig av, det är ganska stor skillnad från att läsa läxan, ska jag ta fighten?” Jonna konstaterar även att lästräningen ”har blivit enklare” med programmet och att ”Trädet Web har hjälpt att ljuda och lägga ihop bättre så det blir lättare att läsa”. Till skillnad från lästräningen med en läsläxa i form av en bok kan alltså programmet också stötta vårdnadshavarna i att bryta ner arbetet i mindre beståndsdelar, en central betydelse i arbetsmodellen som kommer att diskuteras närmare i tema 3.

Pontus lyfter också att lästräningen varit bra då den varit densamma både i skolan och hemma och konstaterar att ”jag har kunnat göra alla orden och lärt mig många nya ord”. Elias lyfter att han börjat läsa lite fler böcker och att det dessutom går lättare att träna läsning hemma i och med att programmet används. Lena konstaterar att eftersom eleverna har vant sig vid programmets upplägg har det också varit enkelt att initiera arbetet med dem under lektionstid. Hon säger bland annat att ”[eleverna] vet varför jag lånar dem och vad vi ska göra ... de har vant sig”. Programmet blir alltså en gemensam mötesplats för alla aktörerna i arbetet med elevens läsutveckling.

Spelifiering kan synliggöra progression

Det andra temat visar att de spelifierade aspekter som är inbyggda i programmet och som används under intensivträningstiden kan synliggöra elevernas progression i läsutvecklingen och därmed fungera motiverande. Detta uppskattas av såväl eleverna och vårdnadshavarna som specialpedagogerna. De spelifierade inslagen har varierat men rör sig dels om olika nivåer, poängresultat, tidsangivelser och diagram över vilka bokstäver eleven klarat, dels om att eleverna fyllt i en separat blankett där de kunnat fylla i och utvärdera dagens lästräning.

Olle lyfter bland annat att han har tyckt att det har varit roligt att träna vilket Anna ”tror har att göra med dels den korta träningstiden men framför allt att han har kunnat se poängresultat”. Anna lyfter att motivationen också har varit relativt hög då eleven ”har tränat själv och ville göra uppgifterna själv, helt frivilligt utan tjat”. Anna konstaterar att hon upplevt god koncentration hemma och att hon tror det beror på ”direkta resultat i programmet”.

Resonemang gällande spelifieringens synliggörande av elevens progression uppger även Pia och Bosse, som upplever att Elias ”har kunnat se och visa vad han kan och inte i programmet, vilket gör det bättre för motivationen och den egna tron på att kunna läsa och skriva”. Eleven Fia berättar också att programmet är bra för att det som görs sparas i datorn. Diagrammen med resultat som visas i programmet lyfts även som positiva från elevernas sida. Alicia säger exempelvis att dessa var bra för att hon kunde se vad hon kan eller inte och vilka bokstäver som hon klarat av. I programmet kan eleverna också se lästakt då inspelningar kan göras. Detta lyfter Pontus som något positivt: ”jag kan se att jag läser snabbare. Förut hade jag på tre sekunder och nu läser jag på en sekund”. Dessa spelifierade aspekter i programmet där eleven får se sin utveckling genom olika steg och poäng verkar således uppskattas av eleverna.

Liknande resonemang för även specialpedagogerna, där bland annat Lena säger att möjligheterna med programmet är ”att det stöttar eleverna i sin läsutveckling där de själva kan se och uppleva sin progression”. Specialpedagogen Eva lyfter, i likhet med eleverna, staplarna och diagrammen som visas i programmet som något positivt: ”det var ändå jättebra att det kom, ni vet dom här staplarna och diagrammet för att ändå kunna se ... och det som då blir fel är inte det också ett lärande, tänker jag”. Ylva säger också att ”de [eleverna] ser ju vilka bokstäver som de är säkra på och hur de kan flytta sig för att bli gröna”. Lena för vidare ett längre resonemang kring de spelifierade aspekterna i programmet och dess betydelse för elevens läsutveckling:

det som har sporrat lite grann det är ju det här att eleverna får stjärnorna och poängen. De har ju tittat på... på staplarna och hur många poäng de fick förra gången och den här gången och... att de kan se resultaten på en gång för att se vad som händer på en gång. Det tror jag är en stor del i det ... detsamma när vi har jobbat med mina elever så man måste ju ha en viss procent rätt för att gå vidare. Och det, det har jag upplevt med dem att vi har alltså pratat om det varför de inte kommer vidare och vad som har hänt och sånt där och då har vi kunnat gå tillbaks och göra om den. Eller då går man ju tillbaks och göra om den för att lära mer... så att det har... att

man kunnat se då på en gång, vad som har varit fel eller vad som inte har funkat för att de ska kunna gå vidare.

Den direkta responsen som programmet ger eleven lyfter alltså specialpedagogerna som något positivt i elevens lärande då det direkt synliggör vad eleven har förstått och inte. När specialpedagogen sitter med resulterar det även i att de tillsammans kan diskutera resultatet för att därefter göra om övningen. Ylva har en liknande erfarenhet och säger att när eleven skriver ordet och det blir fel ”får de direkt se vad rätt stavning är och så kan man återkoppla och prata om det när man sitter med dem”. Ylva säger också att en av hennes elever ”tycker om det här att han kan få sin stjärna”. På grund av dessa inslag säger dessutom Anna att Olle har börjat tro mer på sin läsförmåga och är mer intresserad av att läsa böcker efter intensivträningen. Elementen som är inbyggda i programmet fungerar därmed stöttande för eleverna då de kan synliggöra var de befinner sig i sitt lärande och vad nästa steg är.

Betydelsen av att bryta ner lästräningen i små beståndsdelar

Det tredje temat berör resonemang och erfarenheter från deltagarna där betydelsen av att bryta ner lästräningen i små beståndsdelar betonas på olika sätt. Såväl intensivträningens övergripande utformning som programmets upplägg bygger på att lästräningen bryts ner till mindre steg och moment. En central aspekt av läsutveckling hos elever som ännu inte knäckt läskoden är att backa bandet och gå tillbaka till grundläggande lästräning så som fonologisk träning i form av ljudning, trots att eleverna kanske befinner sig i senare årskurser av lågstadiet eller rentav mellanstadieålder. Att programmet möter detta behov i form av exempelvis ljudning av fonem i olika steg och moment visar sig vara av betydelse för elevernas läsutveckling. Ylva säger exempelvis att programmet är bra då det ”identifierar och riktar in sig på elevens behov”. Nedan följer även en reflektion vad gäller intensivträningens perioden från Eva:

Det blir ju ändå att... fokuserar vi på det här. Jag menar, skickar vi hem intensivläxa i alltså läsning, då håller vi inte på med andra läxor också utan nu... nu gör vi det här och då lägger vi kraften på det. Jag tycker det ger bäst resultat. Och kanske just det här. Nu tar vi en kraftansträngning. Det är fem veckor... ja, sen andas vi en stund ... jag gillar det. Och jag upplever att föräldrarna också vill ha det så.

Specialpedagogerna lyfter emellertid även att programmets upplägg i form av återkommande övningar av ljudning av fonem stundtals upplevs som tråkigt både av dem och stundtals av eleverna. Ylva pratar om hur man i programmet får titta på personer som uttalar *baa* för att eleven sedan ska spela in sig själv och göra detsamma: ”och så ser man på munnen, det är ganska tråkigt två människor som säger BAAA- sen spelar in sig själv ... och skriva rätt ... tycker det är tråkigt”. Samtidigt konstaterar specialpedagogerna att det är precis detta som den här elevgruppen behöver. Lena utvecklar detta i följande resonemang:

... det blir lite tråkigt. Dom blir lite less, men syftet är ju att det ska vara en långsam produktion och det har jag ju sett att det har blivit. Det har blivit säkrare i det... Är långsamt... Ja vi har ju... Vi gör ju samma sak ett par gånger På nivå 4. Vi har jobbat där, så här är olika delspel och varje delspel består av fem moment och då är det samma ord som man jobbar med under de fem momenten... man ska hitta ordet, man ska skriva ordet, man ska läsa ordet och så där ... Ja, men det är ju om man jämför med spel som de gör ... där det händer saker hela tiden så är det ju stor skillnad. Ja, det är det som är skillnaden. Det här är ju ett bra spel utifrån att de ska lära sig. Det ska vara långsamt. Så att de får alla delmomenten men de blir lite less på det.

Liknande erfarenhet finns även hos Olles klasslärare, som bland annat uppfattade att Olle är van vid betydligt mer avancerade dataspel och tyckte att det blev tråkigt efter en tid. Samtidigt finns elever som snarare lyfter positiva aspekter vad beträffar detta. Olle säger att det var ”bra att programmet är långsamt”. Pontus säger också att det ”är ett bättre sätt att lära sig läsa än att läsa böcker”. Även vårdnadshavarna lyfter arbetet med små beståndsdelar så som ljudande av fonem som något positivt då det inte blir för svårt för eleven. Jonna och Sven framhåller att detta ”har gett Pontus mer självförtroende”. Även specialpedagogerna konstaterar att detta varit bra för eleverna. Lena säger bland annat att ”detta har varit en bra modell för mina elever i och med att det har varit långsamt” medan Ylva lyfter att detta är effektivt då ”man jobbar mer på djupet”. Lena lyfter också att ”eleverna verkar få bättre självkänsla när man har jobbat med det på det här sättet”. Att programmet går tillbaka till fonem- och morfemnivå visar sig dessutom vara positivt för elevernas lästräning då det enligt eleven Alicia ”är lättare” än ordinarie lästräning, ”man ska bara följa stegen”.

Att eleverna dessutom ska spela in när de ljudar i programmet upplever specialpedagogerna som något positivt vad beträffar elevens uttal. Ylva säger bland annat att ”det var som att jag upplevde att hen blev bättre i uttalet när hen hörde sig själv och när hen inte uttalade rätt”.

Ett flytande ansvar

Slutligen följer det sista temat som synliggör att arbetsmodellen resulterar i ett flytande ansvar mellan flera olika aktörer. Arbetsmodellen innebär som tidigare nämnts att flera aktörer involveras i elevens läsutveckling – specialpedagogen, vårdnadshavare, klasslärare, vi som projektledare men också eleven själv och programmet *Trädet Web*. Under olika perioder under intensivträningen fördelas ansvaret olika och det blir flytande. Stundtals visar det sig att aktörerna inte riktigt vet vem som bär ansvaret för vad och vad man förväntas göra i olika skeenden. Att ansvaret flyter mellan dessa olika aktörer blir delvis något positivt då ansvaret inte blir ensidigt fördelat hos exempelvis specialpedagogen, utan arbetet med elevens läsutveckling är något som samtliga parter behöver engagera sig i. Samtidigt resulterar också det flytande ansvaret i förvirring mellan parterna och ett behov av att explicitgöra vad som förväntas av vem och när framträder.

Pia och Bosse säger att det stöd som arbetsmodellen krävt att vårdnadshavarna ger i hemmet ”är positivt och Elias får känna att han inte är ensam”. Jonna och Sven har tillsammans med specialpedagogen och Pontus bestämt tid och plats för lästräningen. Att alla dessa parter har ansvarat och engagerat sig i lästräningens utformning visade sig vara positivt för den enskilda eleven. Jonna och Sven berättar senare att Pontus har ”satt sig vid datorn hemma, loggat in och lyssnat, skrivit, spelat in, lyssnat, skrivit på datorn och skickat in”. Att eleven har deltagit i beslut om hur lästräningen har utformats visade sig därmed vara positivt. Lena lyfter även positiva aspekter av samarbetet med vårdnadshavare och det faktum att ansvaret har fördelats mellan hem och skola. Hon betonar betydelsen av dialog med vårdnadshavare ”om träningar och vilka dagar och sånt ... vi har pusslat tillsammans”.

Samtidigt visar resultatet också att detta flytande ansvar mellan olika aktörer skapar en förvirring under intensivträningsperioden och ett behov av att artikulera roller och förväntningar uppträder. Detta är primärt något som projektledarna har erfårit och vi har särskilt diskuterat behovet att det under en liknande intensivträningsperiod är avgörande att ett samtal förs om vad som förväntas av vem och när. Att detta samtal också återupptas under arbetets gång har även lyfts fram som betydelsefullt.

Att ansvaret visar sig vara flytande märks även i specialpedagogernas erfarenheter av arbetsmodellen. Ylva jämför samverkansmodellen med mer ordinarie lästräning som kännetecknas som analog där hon hävdar att hon har mer kontroll: ”Det är jag som styr det arbetet, här gör vi inte det”. Reflektionen är i sammanhanget anmärkningsvärd då den synliggör specialpedagogernas ovana vid att släppa ansvaret till flera parter, så som vårdnadshavare men också till ett program. Specialpedagogernas behov av att kontrollera huruvida lästräningen har genomförts eller inte visar sig även i Evas resonemang när hon säger följande: ”jag vet att den ena sa att vi gör det på helgen. Ja, att de har ... sedan om de har gjort det gemensamt eller inte. det vet jag inte, men han gjorde det på helgen. Och den andra gjorde det inte alls”. Att skolans parter inte kan få insyn eller kontrollera det som sker i hemmet framträder som frustrerande, särskilt hos specialpedagogerna. Samtidigt visar de en förståelse för att detta är en direkt följd av samverkan mellan hem och skola.

Klasslärares delaktighet har också varierat där deras roll i huvudsak har varit mer perifer. Fias klasslärare skriver bland annat att hen ”inte har haft någon direkt information eller insyn i elevernas arbete med lästräningen och arbetsmodellen”. Specialpedagogerna och klasslärares lyfter dock betydelsen av att klasslärares framgent har kunskap om arbetsmodellen och dess innehåll och utformning. Ett delat och flytande ansvar beskrivs således också som något positivt.

Att Daniella, Alicias vårdnadshavare, säger att hon inte kan svara på frågor om *Trädet Web* eller intensivträningen indikerar även att ansvaret hos denna part mer eller mindre har uteblivit under perioden. Daniella konstaterar även att hon aldrig tidigare har haft kontakt med skolan

vad beträffar Alicias läsutveckling, trots att eleven i fråga går i en årskurs i senare delen av mellanstadiet. Kontakten med vårdnadshavare har emellanåt varit problematisk enligt specialpedagogerna och de lyfter betydelsen av att tidigt förklara betydelsen av deras engagemang i elevens lästräning. De anser exempelvis att ett fysiskt möte med vårdnadshavare innan intensivträningssperioden är relevant då de kan förklara vad som krävs av dem och vilken betydelse det har. Eva säger exempelvis att för att förbättra arbetsmodellen och samverkan krävs ”fysisk genomgång samt tätare kontakt med vårdnadshavare” och att hon ”kommer att höra av sig oftare nu”, vilket också speglar det behov av kontroll som nämndes tidigare. Det är också Eva som uttryckte svårigheter i att få vårdnadshavarna delaktiga i arbetet under intensivträningen. Genom att vårdnadshavarna tidigt får förståelse för betydelsen av deras engagemang i detta arbete menar specialpedagogerna att man kan undkomma den roll de annars får som kontrollanter av huruvida lästräningen genomförts hemma. Kunskap om vad intensivträningen kan generera kan således skapa en jämnare ansvarsfördelning. Ylva konstaterar bland annat att ”skolan kan inte göra allt” utan i dessa fall blir ansvarsfördelningen mellan hem och skola central.

Eleven har visserligen delvis möjlighet att ta ansvar för sin lästräning, vilket till viss del visar sig fungera väl med de äldre eleverna. Samtidigt visar resultatet att vissa elever inte klarar av detta. Pia och Bosse anser exempelvis att Elias är ”för omogen att bestämma själv och att det är just det [ansvar från vuxna hemma och på skolan] som han behöver”. Elevernas ansvar för deras egen läsutveckling är således något som behöver anpassas utifrån den enskilda elevens förutsättningar och behov.

Sammanfattande slutpunkter

Syftet med denna undersökning var att utveckla en samverkansmodell mellan hem och skola för att arbeta med läsutveckling hos elever som är i behov av avkodningsträning. Studien har visat att en samverkansmodell där programmet *Trädet Web* används under en intensivträningssperiod som verktyg för att arbeta med avkodning hos den berörda elevgruppen har potential att stötta eleverna i läsutvecklingen. Samtidigt visar resultaten också att det finns en rad utmaningar med såväl användningen av programmet som samverkan mellan hem och skola vad beträffar intensivträning i läsning.

Det första temat synliggjorde att användningen av ett gemensamt verktyg i form av programmet *Trädet Web* hade fördelar vad beträffar samverkan mellan hem och skola. Tillsammans möttes de olika parterna i programmet som gemensam mötesplats vid arbete med elevens läsutveckling. Under pilotstudien och denna studies gång har både specialpedagoger och vårdnadshavare uttryckt betydelsen av samverkan i arbete med dessa elevers lästräning. Att det inte rörde sig om den så vanliga läsläxan där läxans utformning kan variera från gång till gång upplevdes som positiv. Programmet som nav för elevens läsutveckling erbjöd en kontinuitet i

lästräningen anpassat för den enskilda elevens nivå, som var densamma både hemma och i skolan.

I likhet med de resultat rörande spelifiering som Bai et al. (2020) presenterar i sin metastudie, visar denna studies resultat att spelifierade inslag så som poäng, nivåer och olika utmaningar kan erbjuda eleven direkt återkoppling på sin prestation. Detta upplevs synliggöra den enskilda elevens progression i läsutvecklingen. Att elevens framgångar i lärandet synliggörs så pass explicit visar sig vara av betydelse för motivationen. Mot bakgrund av detta kan det vara motiverat att inkludera spelifierade inslag för dessa elever. Samtidigt bör man ha i beaktande de negativa aspekterna av spelifiering som Bai et al. (2020) visar, så som att det också kan orsaka prestationsångest och svartsjuka baserat på tävling mellan elever. I samverkansmodellen tränas emellertid läsningen mer individuellt, så detta har inte noterats som ett problem under projektets genomförande.

Det tredje temat visar i sin tur betydelsen av att bryta ner lästräningen för den berörda elevgruppen till små beståndsdelar, så som att ljuda bokstäver igen (jfr van de Ven, 2017). Upplevelsen av att programmet tvingar eleven och de vuxna att ”nöta” fonem varierar emellertid bland deltagarna, då särskilt de vuxna uttrycker att detta kan upplevas segt och tråkigt. Samtidigt visar resultaten betydelsen av att arbeta med fonologisk medvetenhet på detta sätt. Föreliggande studies resultat bekräftar således tidigare forskning i området, där bland andra Castles et al. (2018) just lyfter de positiva effekterna av explicit och systematisk undervisning av relationen mellan grafem och fonem för läsutvecklingen. Sådan träning har emellertid ofta kritiserats för att vara robotliknande och mekanisk (jfr Castles et al., 2018), men dagens tillgång till programvaror med spelifierade inslag visar att sådan träning också kan vara motiverande och underhållande för eleverna. Visserligen lyfter projektets deltagare att *Trädet Web* har utvecklingspotential vad gäller programmets utformning för att engagera och entusiasmera.

Det fjärde och sista temat synliggör utmaningar men också möjligheten med den spridda ansvarsfördelningen av elevens lästräning. Resultaten visar just att ansvaret blir flytande mellan specialpedagoger, vårdnadshavare, den enskilda eleven, programmet och till viss del även klassläraren. På grund av den omförhandling vad beträffar roller som samverkan med elevens läsutveckling resulterade i har projektets deltagare på olika sätt uttryckt behovet av att artikulera roller och förväntningar kontinuerligt, något som praktisknära forskning tidigare har visat (se t.ex., Bergmark, 2020; Wall & Hall, 2017). I den fortsatta processen med lästräningen har detta tagit sig i uttryck i form av utarbetandet av en handbok för specialpedagoger och ett informationsblad till vårdnadshavare, där lästräningen beskrivs närmare och ansvarsfördelningen har tydliggjorts mellan respektive parter. Samtidigt visar behovet av kontroll hos specialpedagogerna att den förtätade relationen som liknande samverkansprojekt

innebär kanske också kräver ett mer flytande ansvar, där skolan och dess aktörer inte kan ha full insyn och kontroll av det som sker i hemmet (jfr Erikson, 2004).

Avslutningsvis kan denna samverkansmodell utgöra inspiration för fortsatt arbete med elever i grundskolan som är i behov av grundläggande lästräning. Att samverka på liknande sätt mellan hem och skola är, precis som tidigare studier visar (se t.ex., Erikson, 2004), ett komplext arbete. Mot bakgrund av att Skolverket (2022) lyfter att både skolan och vårdnadshavarna har ansvar för elevens lärande, är samverkan ändock avgörande. I likhet med Vaughn et al. (2010) visade sig samverkansmodellens upplägg i form av en intensivträningsperiod vara framgångsrik, då arbetet med elevens läsutveckling är begränsad till en viss tidsperiod. Detta upplevs av projektets deltagare som motiverande och mer överkomligt, då deltagarna får en tydlig överblick över lästräningsperioden.

Under projektets gång har de delade erfarenheterna av samverkansmodellen spridits och många lärare som undervisar elever i svenska som andraspråk har uttryckt att det torde finnas fördelar med att arbeta på liknande sätt med dessa elever – särskilt med dem som är nya i sin läs- och skrivutveckling i svenska. I kommunen där projektet genomförts finns nu möjligheten att arbeta på liknande sätt med *Trädet Web* i svenska som andraspråk. Detta är emellertid något som med fördel hade kunnat undersökas närmare – alltså hur samverkansmodellen hade kunnat användas för denna elevgrupp och vilka potentiella möjligheter och utmaningar som där föreligger.

Referenser

- Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322>
- Barbour, R. S. (2007). *Doing focus groups*. SAGE.
- Bergmark, U. (2020). Rethinking researcher–teacher roles and relationships in educational action research through the use of Nel Noddings’ ethics of care. *Educational Action Research*, 28(3), 331-344. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1567367>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert, *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Chall, J. S. (1989). *The role of phonics in the teaching of reading: A position paper prepared for the Secretary of Education*. Harvard University.
- Elbro, C., Fridolfsson, I., Herkner, B., & Häggström, I. (2018). Avkodning. I C. Elbro, J. Eriksson, I. Fridolfsson, A. Frylmark & C. Grönvall Fransson. (Red.). *Lära barn att läsa* (s. 35–38). Legilexi.
- Erikson, L. (2004). *Föräldrar och skola*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Fridolfsson, I. (2020). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Studentlitteratur.

- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersøe, J., Olofsson, Å., & Sørensen, P. M. (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: From 3-16 years of age: Semantic and phonological skills in reading development. *Dyslexia*, 11(2), 79–92. <https://doi.org/10.1002/dys.29227>
- Herkner, B. (2011). *Läsutveckling i årskurs 2–6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i årskurs 3*. Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Jönsson, B. (2010). *Bravkod*. JL Utbildning.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Legilexi (2024). [Läsinlärningsprogram]. <https://legilexi.org>
- Lindahl, R. (1954). *Instruktioner, normer och användning av läsproven H4 och H5*. Rikard Lindahl Förlag.
- Lindblå, P. (2024) Programmet Trädet web: <https://www.dyslexi.eu/>
- Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse*. Natur och Kultur.
- Richardson, E., DiBenedetto, B., & Bradley, C. M. (1977) The relationship of sound blending to reading achievement, *Review of Educational Research*, 47(2), 319–334.
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr22. Skolverket.
- Skolverket. (2023). *PIRLS 2021 Läsförmåga hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*.
- van de Ven, M., de Leeuw, L., van Weerdenburg, M., & Steenbeek-Planting, E. G. (2017). Early reading intervention by means of a multicomponent reading game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(4), 320–333. Doi:10.1111/jcal.12181
- Vaughn, S., Denton, C. A., & Fletcher, J. M. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*, 47(5), 432–444. Doi: 10.1002/pits.20481
- Vetenskapsrådet (2017). *God Forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wall, K., & Hall, E. (2017). The teacher in teacher-practitioner research: Three principles of inquiry. I P. Boyd & A. Szplit (Red.), *Teachers and teacher educators learning through inquiry* (s. 35-62). Wydawnictwo Attyka.
- Witting, M. (2010). *Wittingmetoden: En metod för läs- och skrivinläring*. Verti AB.
- Wolff, U. (2017). *Fonologisk medvetenhet*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR149333>
- Wolf, G. M. (2016). Letter-sound reading: Teaching preschool children print-to-sound processing. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 11–19. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0685-y29>



KONTAKT

[Ulrika Bergmark](#)

Redaktör och vetenskaplig ledare

ulrika.bergmark@pitea.se

0911-69 72 98

UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN

0911-69 60 00

www.facebook.com/pitea.se

www.pitea.se/forskningochutveckling



Piteå kommun