

# Specialpedagogiskt stöd i läsning i årskurs 1–2 i finlandssvenska skolor

Jessica Wikar

Avhandling pro gradu i specialpedagogik  
Fakulteten för pedagogik och  
välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2019

## Abstrakt

Författare	Årtal
Wikar, Jessica	2019
Arbetets titel	
Specialpedagogiskt stöd i läsning i årskurs 1–2 i finlandssvenska skolor	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i specialpedagogik	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	56
Projekt inom vilket arbetet gjorts	
Projektet Inläring och Stöd (ILS-projektet)	
Referat	
<p>Temat för denna avhandling är det specialpedagogiska stödet i läsning i årskurserna 1–2 i finlandssvenska skolor. Studien fokuserar både på det specialpedagogiska stödet på ett allmänt plan och mer ingående för elever med den svagaste läsförmågan. Stödets fördelning med avseende på stödnivå (allmänt, intensifierat och särskilt stöd), intensitet och omfattning undersöks. Syftet har preciserats i tre forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Hur fördelas det specialpedagogiska stödet i läsning i årskurserna 1–2 med avseende på stödnivå, intensitet och omfattning?</li><li>2. Hurudant specialpedagogiskt stöd får de elever som har den svagaste läsförmågan?</li><li>3. Hurudan utveckling har de elever som har den svagaste läsförmågan och som får respektive inte får specialpedagogiskt stöd i årskurs 1–2?</li></ol> <p>En kvantitativ forskningsdesign tillämpades för att analysera data som samlats in genom ILS-projektet. I studien deltog 574 elever från finlandssvenska skolor runt om i landet. Utgående från resultaten fick flest elever specialpedagogiskt stöd i läsning inom allmänt stöd; 0,5–1 timme per vecka och under hela läsåret, men det fanns även en stor spridning både av stödets intensitet och omfattning. I årskurs 2 fick betydligt fler elever stöd inom intensifierat stöd än i årskurs 1, vilket kan förklaras med att lärarna har en bra förmåga att identifiera elevernas svårigheter. Av de elever som hade den svagaste läsförmågan fick de flesta specialpedagogiskt stöd. Stödet gavs oftast 0,5–1 timme per vecka och under hela läsåret, men även här fanns en stor spridning av stödets intensitet och omfattning. En betydande del av eleverna med den svagaste läsförmågan fick dock inget specialpedagogiskt stöd, och orsakerna till detta kan vara flera. Läsutvecklingen för eleverna med den svagaste läsförmågan hade en positiv riktning utgående från uppgifter som mätte avkodning och läsflyt, men dessa elever utvecklades likväl på en betydligt lägre nivå än de övriga eleverna. Elevernas utveckling varierade också beroende på hur mycket stöd de fick, men om detta är ett resultat som visar på skillnader i stödets effektivitet eller som visar på skillnader i elevernas grad av utmaningar kan dock inte avgöras på basis av denna studie.</p>	
Sökord	
Specialundervisning i läsning, stöd i läsning, svag läsförmåga, läsutveckling Part-time special education support in reading, poor readers, readingdevelopment	

# Innehåll

## Abstrakt

<b>1. Inledning</b> .....	1
<b>2. Stöd för lärande och skolgång</b> .....	5
2.1 Trestegsstödet .....	5
2.1.1 Det specialpedagogiska stödets roll i trestegsmodellen.....	7
2.2 Stöd för att främja läsutvecklingen .....	8
<b>3. Den tidiga läsutvecklingen</b> .....	10
3.1 Delområden i läsutvecklingen.....	10
3.2 Läsutvecklingen hos elever med svag läsförmåga.....	12
<b>4. Metod</b> .....	16
4.1 Syfte och forskningsfrågor.....	16
4.2 Val av metod .....	17
4.3 ILS-projektet .....	18
4.3.1 Datainsamling.....	19
4.4 Mätinstrument, internt bortfall och deskriptiv statistik.....	19
4.4.1 Mätinstrument för det specialpedagogiska stödet i läsning.....	19
4.4.2 Mätinstrument för identifiering av elever med den svagaste läsförmågan.....	21
4.4.3 Mätinstrument för läsutveckling årskurs 1–2.....	23
4.5 Bearbetning och analys av data .....	26
4.5.1 Inledande analyser.....	27
4.5.1 Korstabulering.....	29
4.5.2 Mixed ANOVA.....	29
4.6 Reliabilitet, validitet och etiska aspekter .....	31
4.6.1 Reliabilitet.....	31
4.6.2 Validitet.....	32
4.6.3 Etiska aspekter.....	33
<b>5. Resultat</b> .....	35
5.1 Det specialpedagogiska stödet i läsning i årskurs 1–2.....	35
5.2 Det specialpedagogiska stödet bland elever med den svagaste läsförmågan .....	37
5.3 Läsutvecklingen bland elever med den svagaste läsförmåga och i relation till erhållet stöd.....	39
<b>6. Diskussion</b> .....	44
6.1 Metoddiskussion .....	44
6.2 Resultatdiskussion .....	47
6.2.1 Det specialpedagogiska stödet i läsning i årskurs 1–2.....	47
6.2.2 Elever med den svagaste läsförmågan.....	48
6.3 Slutsats och förslag på fortsatt forskning.....	51
<b>Litteraturförteckning</b> .....	53

## Bilagor

**Bilaga 1:** Blankett för erhållet stöd

**Bilaga 2:** Tolkning av blankett för erhållet stöd

## Figurer

Figur 1: <i>Elever med intensifierat och särskilt stöd i finlandssvenska skolor 2011–2017</i> .....	6
Figur 2: <i>Olika stödformer inom trestegsstödet</i> .....	7
Figur 3: <i>Läsutveckling hos elever med lässvårigheter och specialpedagogiskt stöd</i> .....	14
Figur 4: <i>Poängfördelning i uppgiften Läsa ord i årskurs 1 och 2</i> .....	24
Figur 5: <i>Poängfördelning i uppgiften Läsa pseudoord i årskurs 1 och 2</i> .....	25
Figur 6: <i>Poängfördelning i uppgiften Läsa meningar i årskurs 1 och 2</i> .....	25
Figur 7: <i>Poängfördelning i uppgiften Läsa text i årskurs 1 och 2</i> .....	26
Figur 8: <i>Poängfördelning av summavariabeln</i> .....	27
Figur 9: <i>Fördelning av det specialpedagogiska stödet i årskurs 1–2 med avseende på stödnivå</i> .....	36
Figur 10: <i>Fördelning av det specialpedagogiska stödet i årskurs 1–2 med avseende på stödtimmar per vecka</i> .....	36
Figur 11: <i>Fördelning av det specialpedagogiska stödet i årskurs 1–2 med avseende på det totala antalet stödveckor</i> .....	37
Figur 12: <i>Läsutveckling i uppgiften Läsa ord bland eleverna med den svagaste läsförmågan och i relation till erhållet stöd</i> .....	40
Figur 13: <i>Läsutveckling i uppgiften Läsa pseudoord bland eleverna med den svagaste läsförmågan och i relation till erhållet stöd</i> .....	41
Figur 14: <i>Läsutveckling i uppgiften Läsa meningar bland eleverna med den svagaste läsförmågan och i relation till erhållet stöd</i> .....	42
Figur 15: <i>Läsutveckling i uppgiften Läsa text bland eleverna med den svagaste läsförmågan och i relation till erhållet stöd</i> .....	43

## Tabeller

Tabell 1: <i>Ämnesfördelning av det specialpedagogiska stödet i årskurs 1-2</i> .....	20
Tabell 2: <i>Internt bortfall för det specialpedagogiska stödet i årskurs 1-2</i> .....	21
Tabell 3: <i>Deskriptiv statistik för läsuppgifterna på hösten årskurs 1</i> .....	21
Tabell 4: <i>Spearman's korrelation mellan läsuppgifterna på hösten årskurs 1</i> .....	28
Tabell 5: <i>Pearsons korrelation mellan läsuppgifterna på våren årskurs 1-2</i> .....	28
Tabell 6: <i>Fördelningen av det specialepedagogiska stödet bland elever med den svagaste läsförmågan</i> .....	38
Tabell 7: <i>Gruppernas resultat i uppgiften Läsa ord årskurs 1-2</i> .....	39
Tabell 8: <i>Gruppernas resultat i uppgiften Läsa pseudoord årskurs 1-2</i> .....	40
Tabell 9: <i>Gruppernas resultat i uppgiften Läsa meningar årskurs 1-2</i> .....	41
Tabell 10: <i>Gruppernas resultat i uppgiften Läsa text årskurs 1-2</i> .....	42

# 1. Inledning

---

*I detta kapitel redogörs för valet av forskningsområde, centrala begrepp, studiens avgränsningar och studiens upplägg. I valet av forskningsområde beskrivs studiens relevans med hänvisning till tidigare studier och därefter förklaras de centrala begreppen specialpedagogiskt stöd, läsförmåga och svag läsförmåga. Därefter redogörs för studiens avgränsningar och studiens upplägg.*

## 1.1 Val av forskningsområde

Temat för denna avhandling är det specialpedagogiska stödet i läsning i årskurserna 1–2 i finlandssvenska skolor. Studien fokuserar både på det specialpedagogiska stödet i läsning på ett allmänt plan och mer specifikt på det specialpedagogiska stödet för elever med den svagaste läsförmågan.

Förmågan att läsa är en grundläggande färdighet i vårt samhälle. Fredrikson och Taube (2012) lyfter fram att förmågan att orientera sig i texter och andra källor är en förutsättning för att man ska kunna leva ett fullvärdigt liv i dagens samhälle. Att inte få utveckla en duglig läsförmåga kan bidra till en ökad risk för känslor av mindervärde och en oförmåga att senare påverka sin livssituation (Taube, 2007). Läsförmågan har inte bara en betydande roll för att eleverna senare ska kunna orientera sig i samhället, utan Connor m.fl. (2013) lyfter också fram att läsförmågan har en viktig roll redan under skolgången. Speciellt viktigt är det att läsförmågan utvecklas under de två första skolåren, eftersom kraven på läsförmåga ökar i årskurs 3.

En av skolans mest grundläggande uppgifter är att lära eleverna läsa (Alatalo, 2016). Trots att eleverna får en liknande läsundervisning finns det ändå stor variation i deras läsutveckling (bl.a. Coyne, Kame'enuo, Simmons och Harn, 2004; Holopainen, Kiuru, Mäkihonki & Lerkkanen, 2017; Lerkkanen, Rasku-Puttonen, Aunola & Nurmi, 2004), och en del elever möter större utmaningar än andra med läsutvecklingen. Både äldre och nyare forskning visar att elever som är svaga läsare i början av årskurs 1 har en risk att stagnera som svaga läsare (bl.a. Lundberg, 1984; Psyridou, Eklund, Poikkeus & Torppa, 2018), men forskning visar också att det finns en stor variation i läsutvecklingen bland de elever som har svag läsförmåga när de börjar skolan

(Psyridou m.fl., 2018). Två elever som har svag läsförmågan behöver alltså inte ha en likadan läsutveckling. Vem som innefattas i begreppet ”svag läsförmåga” varierar beroende på vilka krav forskarna ställer (Fredriksson & Taube, 2016). Enligt Leppänen, Niemi, Aunola och Nurmi (2004) har överlag 6 % av eleverna i Finland allvarliga lässvårigheter medan Shaywitz och Shaywitz (2005) lyfter fram att läsutvecklingen överlag är extra mödosam för 5–18 % av eleverna. Oberoende av hur stora utmaningar en elev möter i läsutvecklingen, fyller stödet en viktig funktion för att eleven ska kunna nå sin högsta potential som läsare (Connor, m.fl., 2013; Coyne m.fl., 2004).

I de finländska skolorna utgör stödet för läs- och skrivförmågan den största delen av allt stöd som ges i de lägre årskurserna (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009). Lahtinen och Ström (2011) menar att den finländska skolan har en positiv attityd gentemot läsning och effektiva strategier för att undervisa i läsning. De lyfter också fram att skolorna har en strävan efter att identifiera och ge stöd åt elever redan under de två första skolåren. Alatalo (2016) betonar vikten av att lärare noggrant ska kunna identifiera vilka elever som behöver stöd, eftersom det ofta är här som elevernas läsutveckling kan börja. Virinkoski, Lerkkanen, Holopainen, Eklund och Aro (2017) kom i sin studie fram till att det finns fall där elever i behov av stöd inte får det och där lärares förmåga och metoder att identifiera elevers stödbehov har brister. Utöver betydelsen av tidig identifiering är också lärarnas kunskap om effektiva läsundervisningsmetoder av central betydelse för att främja elevernas läsutveckling (Connor, 2013; Kikas, Silinskas & Soodla, 2012). Studier visar att elever med svag läsförmåga gynnas av ett stöd som ges med jämn intensitet (Holopainen m.fl., 2017; Wanzek & Vaughn, 2014), under flera veckor och gärna i smågrupper (Holopainen m.fl., 2017). Trots att den finländska skolan har fått beröm för de specialpedagogiska insatserna (Haustätter & Takala, 2011; Pesonen m.fl., 2015) finns det studier på andra håll som generellt kritiserar ändamålsenligheten med det specialpedagogiska stödet. Wanzek och Vaughn (2007) menar i sin metastudie att stödet inte är ändamålsenligt och att mycket tid går åt till onödiga uppgifter och spel, vilket i sin tur hämmar elevernas utveckling.

I dagsläget finns det många studier om elevers läsutveckling. Det finns dock få studier med syftet att undersöka elevers läsutveckling med avseende på det specialpedagogiska stöd som getts. I Finland har det gjorts flera studier som undersökt mönster i elevernas läsutveckling (bl.a. Lerkkanen m.fl., 2004; Torppa m.fl., 2007), men till min kännedom finns det endast en studie som fokuserat på läsutvecklingen i relation till det specialpedagogiska stöd som getts,

vilken är studien av Holopainen m.fl. från 2017. Eftersom läsutvecklingen kan skilja sig mellan elever med olika språkbakgrund (Seymour, Aro, Erskine m.fl., 2003) är studier som fokuserar på finlandssvenska elever av stor relevans.

Läsförmågan är en så betydande färdighet i en elevs liv, både i skolan och längre fram, och därför har jag ett stort intresse att skriva om detta i min avhandling. Som speciallärare arbetar man oftast med elever som har en svag läsförmåga och därför engagerar denna grupp mig extra mycket. Att undersöka hur det specialpedagogiska stödet i läsning fördelas i nybörjarklasserna och att undersöka hur eleverna med den svagaste läsförmågan utvecklas i relation till det stöd de erhåller känns därför väldigt relevant. Jag hoppas att denna studie ger användbar information om det specialpedagogiska stödet i läsning i finlandssvenska skolor och att resultaten indikerar var det finns styrkor eller brister.

## 1.2 Centrala begrepp

*Specialpedagogiskt stöd* är en av många stödformer som ges i den finlandssvenska skolan. Specialpedagogiskt stöd kan ges både på deltid och heltid, men denna studie fokuserar endast på det stöd som ges på deltid. I många texter används begreppet ”specialundervisning” istället för ”specialpedagogiskt stöd”, men i denna avhandling gjordes valet att använda begreppet ”specialpedagogiskt stöd”, eftersom det bättre betonar att det bara är frågan om *en* av många stödformer.

*Läsförmåga* eller förmågan att läsa innebär att eleven kan ta till sig texter och därmed behärskar de olika delområden som detta förutsätter. Läsförmågan bygger på en fonologisk medvetenhet, en avkodningsförmåga, en förmåga att läsa med flyt samt en förmåga att förstå det man läser. (Alatalo, 2016).

*Svag läsförmåga* används ofta i studier för att beskriva den grupp elever som presterar lägst i läsuppgifter. I denna avhandling används begreppet för de elever, som på basis av olika läsuppgifter som gjordes i början av årskurs 1, presterade inom den 15:e lägsta percentilen.



### 1.3 Avgränsningar

I denna studie undersöks inte annat stöd som ges till eleven än det specialpedagogiska stödet. I finländska skolor ges stöd också på andra sätt än som specialpedagogiskt stöd (t.ex. stöd av klassläraren eller stödgrupper), men dessa beaktas inte i denna studie. Vidare undersöks inte heller hurudant specialpedagogiskt stöd som ges. Specialpedagogiskt stöd kan ges både individuellt, i smågrupp eller genom samundervisning där speciallärare och klasslärare tillsammans undervisar (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009; Sundqvist & Ström, 2015).

I denna studie undersöks inte heller orsakerna till elevernas behov av stöd eller andra eventuella utmaningar som eleverna har utöver utmaningarna med läsförmågan. I många studier beaktas t.ex. elevernas genetiska risk för dyslexi (t.ex. Torppa m.fl., 2007) eller andra eventuellt samtidigt existerande utmaningar (t.ex. grava koncentrationssvårigheter eller språkstörningar), men dessa beaktas inte i denna studie.

### 1.4 Studiens upplägg

Efter detta kapitel följer två kapitel med litteraturöversikt. I kapitel 2 redogörs för stödet för lärande och skolgång i finlandssvenska skolor, och i kapitel 3 beskrivs läsutvecklingen både på ett allmänt plan och för elever med svag läsförmåga. I kapitel 4 beskrivs studiens metod. Syfte och forskningsfrågor presenteras följt av beskrivning av studiens utförande, mätinstrument, validitet, reliabilitet och etiska överväganden. I kapitel 5 presenteras resultaten. I det sista kapitlet, kapitel 6, diskuteras studiens metod, resultat och slutligen presenteras en slutsats och förslag på fortsatt forskning. I slutet av studien hittas bilagor.

## 2. Stöd för lärande och skolgång

---

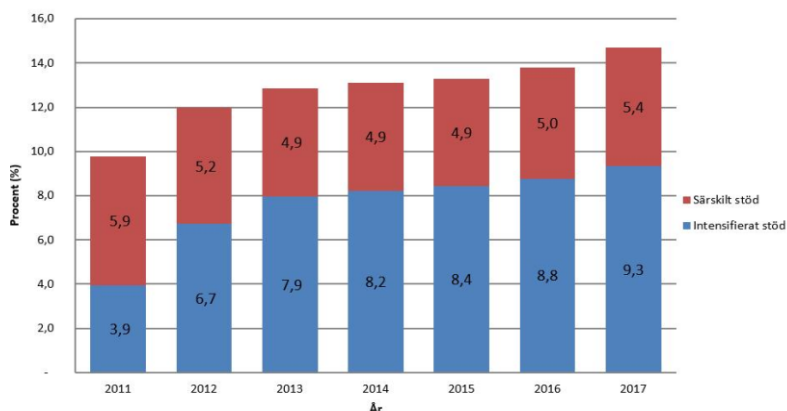
*I detta kapitel redogörs för stödet för lärande och skolgång. Först beskrivs trestegstödet med de tre stödnivåerna allmänt, intensifierat och särskilt stöd och därefter redogörs för det specialpedagogiska stödets roll i trestegsmodellen. Sist presenteras studier som undersökt hur stödet för att främja läsutveckling kan utformas.*

### 2.1 Trestegsstödet

Stödet för lärande och skolgång är sedan 2011 uppbyggt genom en trestegsmodell, där stödet kan ges på tre olika nivåer: allmänt, intensifierat eller särskilt stöd. Utgående från Utbildningsstyrelsen (2014) kan en elev endast få stöd på en nivå åt gången, men om man upptäcker att eleven är i behov av mer intensivt eller heltäckande stöd än vad den nuvarande stödnivån erbjuder, kan eleven flyttas upp eller ner i stödnivå. En elev har rätt att få stöd direkt det finns ett behov av det. Stödet kan bestå av stödundervisning, handledning, specialundervisning på deltid eller heltid, tolknings- och biträdestjänster och samarbete med hemmet. Utgående från elevens individuella behov ska stödet ges genom olika kreativa och flexibla undervisningsarrangemang. Thuneberg m.fl. (2014) lyfter fram att det i Finland finns en stor tillit till lärarnas professionalitet och deras förmåga att ge bra undervisning. Det stöd som ges till eleverna kan ges av alla lärare, men oftast ges det av den egna läraren eller specialläraren. Stödet ges ofta genom undervisning i mindre grupper, individuell undervisning eller samundervisning där speciallärare och klasslärare samarbetar (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009; Sundqvist & Ström, 2015).

Under de år som trestegsstödet varit aktuellt i finlandssvenska skolor kan man se en gradvis ökning av andelen elever som fått intensifierat stöd medan andelen elever som fått särskilt stöd knappt ökat alls (se figur 1). År 2011 fick 3,9 % intensifierat stöd och 5,9 % särskilt stöd i årskurs 1–6 (totalt 9,8 %) medan 2017 fick 9,3 % intensifierat stöd och 5,4 % särskilt stöd (totalt 14,7 %) i årskurs 1–6. (Utbildningsstyrelsen, 2017). Orsakerna till detta kan vara flera. Pesonen m.fl. (2015) menar bland annat att det tagit en lång tid innan skolorna vant sig med det nya systemet, och det kan vara en av många förklaringar till den gradvisa ökningen av

elever som fått intensifierat stöd. Jämför man den finlandssvenska skolan med den finska ser ökningen liknande ut, dock får en större andel elever särskilt stöd i de finska skolorna (Utbildningsstyrelsen, 2017). År 2017 fick 5,4 % av eleverna i finlandssvenska skolor särskilt stöd men 7,9 % av eleverna i finska skolor.



Figur 1. Elever med intensifierat och särskilt stöd i finlandssvenska skolor 2011–2017 (Utbildningsstyrelsen, 2017).

**Allmänt stöd** kan utgående från Utbildningsstyrelsen (2014) en elev få genast när det finns ett behov av stöd. Detta är den första stödinsatsen och kan ges utan att något beslut eller någon utredning kring behovet görs. På denna nivå är fokus på att eleven så tidigt som möjligt på ett okomplicerat sätt ska få stöd. Stödet som ges på denna nivå är ofta tillfälligt, t.ex. om en elev lämnar efter p.g.a. sjukdom eller av annan orsak behöver en kortare tids stöd. Stödet kan ges av alla lärare men ges oftast av klassläraren eller specialläraren. I figur 2 presenteras de olika stödformer som kan ges på denna stödnivå. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

**Intensifierat stöd** kan ges åt en elev som konstaterats behöva återkommande stödinsatser eller också flera olika former av stöd. Det intensifierade stödet ges ofta som en följd av att man bedömt att det stöd som getts inom den allmänna nivån inte varit tillräcklig. Stödinsatserna på denna nivå är mer planerade, genomgripande och heltäckande och fler yrkeskunniga involveras ofta i besluten om stödutformningen. Inom intensifierat stöd berättigas en elev alla de stödformer som beskrivs i lagen om grundläggande utbildning, bortsett från specialundervisning på heltid eller individualisering av ett läroämne. I figur 2 presenteras de olika stödformer som kan ges på denna stödnivå. Generellt är behovet av specialundervisning på deltid större för eleven inom det intensifierade stödet än inom det allmänna stödet. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

**Särskilt stöd** kan ges till en elev som utan de möjligheter som denna stödform innefattar annars skulle möta stora utmaningar med sitt lärande och sin utveckling. Särskilt stöd ges ofta efter att man konstaterat att allmänt eller intensifierat stöd inte stödjer eleven tillräckligt, men kan också ges som första stödnivå innan förskolan eller skolstarten. Oftast sker detta som följd av att eleven har psykologiskt eller medicinskt utlåtande om handikapp, sjukdom, försenad utveckling eller störningar i känslolivet. Särskilt stöd berättigar alla de stödformer som befästs i lagen om grundläggande utbildning och presenteras i figur 2. Inom denna stödnivå kan eleven också få specialundervisning på heltid, vilket inte är möjligt inom de andra stödnivåerna. (Utbildningsstyrelsen, 2014.)

	ALLMÄNT STÖD	INTENSIFIERAT STÖD	SÄRSKILT STÖD
differentiering	•	•	•
elevhandledning	•	•	•
elevvårdsstöd	•	•	•
stödundervisning	•	•	•
specialundervisning på deltid	•	•	•
hjälpmedel m.m.	•	•	•
biträdestjänster	•	•	•
handlednings- och stödtjänster	•	•	•
specialundervisning på heltid			•

Figur 2. Olika stödformer inom trestegsstödet (Lukimat, 2018).

### 2.1.1 Det specialpedagogiska stödets roll i trestegsmodellen

Specialpedagogiskt stöd eller specialundervisning är en av många stödformer som skolorna kan erbjuda (i figur 2 presenteras andra former av stöd som också kan ges). Specialpedagogiskt stöd eller specialundervisning innebär samma sak och är en stödform som ges av specialläraren. I denna avhandling används dock enbart begreppet specialpedagogiskt stöd (se avsnitt 1.2).

Det specialpedagogiska stödet kan ges inom alla tre stödnivåer. Stödet kan ges både på deltid och på heltid: inom allmänt och intensifierat stöd ges det specialpedagogiska stödet på deltid, men inom särskilt stöd kan stödet också ges på heltid. Inom de tre stödnivåerna är det specialpedagogiska stöd som ges på deltid speciellt förekommande hos elever inom det

intensifierade stödet (Utbildningsstyrelsen, 2014) och 74.4 % av eleverna med intensifierat stöd fick specialundervisning på deltid 2017 (FOS, 2018).

Det specialpedagogiska stödet kan också ges på fler olika sätt. Oftast ges det genom individuell undervisning eller genom smågruppsundervisning (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009; Utbildningsstyrelsen, 2018) men Sundqvist och Ström (2015) lyfter fram att det specialpedagogiska stödet också kan ges genom samundervisning där specialläraren och klassläraren tillsammans undervisar.

Det specialpedagogiska stödet kan ges inom alla ämnen eller områden, men det finns i dagsläget begränsat med aktuell statistik om hur stödet fördelas enligt ämne eller område i de finlandssvenska skolorna<sup>1</sup>. Utbildningsstyrelsen (2018) lyfter fram att det specialpedagogiska stödet ofta ges åt elever som har återkommande utmaningar med läsningen, men preciserar inte antalet. Takala, Pirttimaa och Törmänen (2009) kom i sin forskning fram till att stöd som gavs som specialpedagogiskt stöd på deltid åt eleverna i lågstadiet till största delen bestod av läsning och skrivning (54 %) och detta lyfts också fram av Laatikainen (2011) som menar att speciallärare till största delen arbetar med att stöda läs- och skrivförmågan hos de elever som börjar skolan.

## 2.2 Stöd för att främja läsutvecklingen

För att främja elevens läsutveckling behövs två saker: identifiering av stödbehov och effektiv undervisning. Alatalo (2016) menar att lärarnas förmåga att identifiera en elevs behov av stöd är en nyckel för att eleven ska kunna utvecklas. Det finns studier som visar att lärare har en tendens att både ”över- och underidentifiera” elevens behov av stöd. Studier visar att det finns elever som behöver stöd men som inte får det och att det finns elever som får stöd trots att de inte behöver det (Begeny, Krouse, Brown & Mann, 2011; Bailey & Drummons, 2006; Kikas, Silinskas och Soodla, 2015; Virinkoski m.fl., 2017).

---

<sup>1</sup> Utgående från mina sökningar på Statistikcentralens hemsida ([www.stat.fi](http://www.stat.fi)) och Utbildningsstyrelsens hemsida ([www.oph.fi](http://www.oph.fi)). Sökord som använts är specialundervisning, stöd, specialundervisning och ämne, stöd och ämne.

Virinkoski m.fl. (2017) undersökte finländska klass- och speciallärares förmåga att identifiera elevers (N = 152) läsförmåga. I studien mättes elevernas läsförmåga genom bokstavskännet och fonologisk medvetenhet och lärarna uppskattade elevernas läsförmåga genom enkäter. Utgående från resultaten hade klasslärare en större tendens att missa elever som behövde stöd medan speciallärare hade en bättre förmåga att identifiera elever i behov av stöd, men trots det fanns det fall där specialläraren inte identifierade en elev som behövde stöd. Ungefär hälften av alla elever som presterade lägst identifierades av specialläraren. Virinkoski m.fl. (2017) menade att resultaten kan vara en konsekvens av att lärare ofta identifierar elevers stödbehov utgående från hur eleven generellt presterar och beteer sig i klassen, och inte på basis av specifika förmågor så som t.ex läsförmågan. Detta skulle betyda att lärare identifierar elevens stödbehov i läsning på felaktiga grunder, och elever som i allmänhet också har t.ex. inlärningssvårigheter får stöd också för läsförmågan till skillnad från en elev som enbart har utmaningar med läsförmågan. Att lärare identifierar elevers läsförmåga på felaktiga grunder är något som också får stöd av Bailey och Drummons (2006). Virinkoski m.fl. (2017) förklarar också att det kan vara svårt för lärare att veta när elever inte längre är i behov av stöd, och detta kan också vara en förklaring till varför elever som inte visats behöva stöd ändå får det.

Trots att lärarens förmåga att identifiera elevers stödbehov är central för elevernas fortsatta utveckling behövs också en bra undervisning. I fler studier lyfts det fram att elever som har svag läsförmåga behöver få ett intensivt stöd (bl.a. Connor m.fl., 2013; Holopainen m.fl., 2017; Kikas, Silinskas & Soodla m.fl., 2015). Enligt Holopainen m.fl. (2017) gynnar en måttlig mängd specialundervisning (stöd som ges i medeltal en gång per vecka och under en termin) elevernas läsutveckling. Wanzek och Vaughn (2014) menar utgående från sin metaanalys att ett intensivt stöd gynnar elevers läsutveckling från förskolan till årskurs 3. Om stödet ges individuellt, i smågrupp eller i större grupper påverkar också läsutvecklingen anser de, medan Holopainen m.fl. (2017) menar att stöd som ges i smågrupp gynnar läsutvecklingen. Studierna presenterar motstridiga resultat för hur stödet ska ges och orsaken till detta kan vara elevernas varierande stödbehov, det som passar en elev behöver inte passa en annan (Wanzek & Vaughn, 2014).

## 3. Den tidiga läsutvecklingen

---

*I detta kapitel redogörs för den tidiga läsutvecklingen. Först presenteras olika delområden i läsutvecklingen. Tyngdpunkten ligger på de områden som är väsentliga för denna studie: fonologisk medvetenhet, avkodning och läsflyt. Därefter fokuseras det på läsutvecklingen hos elever med svag läsförmåga.*

### 3.1 Delområden i läsutvecklingen

Genom forskning har man kunnat urskilja några delområden som innefattas i läsutvecklingen. Läsförståelse ses som den högsta nivån i läsutvecklingen (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Tunmer, 2018), men för att nå dit krävs det att eleven först behärskar den tekniska delen av läsningen (Andersen m.fl., 2018; Lerkkanen m.fl., 2004; Torppa m.fl., 2007). Att behärska den tekniska delen av läsningen betyder att eleven har en medvetenhet om språket, en förståelse mellan kopplingen bokstav och bokstavsljud samt en förmåga att hålla bokstavsljuden i minnet och kunna ljuda ut dem. Förenklat kan detta studeras genom områdena fonologisk medvetenhet, avkodning, läsflyt och läsförståelse. De tre första är aktuella i denna studie och presenteras här nedan.

#### *Fonologisk medvetenhet*

Fonologisk medvetenhet innebär enligt Herrlin och Frank (2016) att eleven har en medvetenhet om att språket byggs upp genom olika ljud. Eleven kan höra att de olika språkljuden kommer i en viss ordning och särskilja på olika språkljud. Både i äldre (t.ex. Gough & Tunmer, 1986) och nyare studier (bl.a. Catts m.fl., 2015; Leppänen m.fl., 2004; Puolakanaho m.fl., 2007; Torppa m.fl., 2007) har forskare visat att fonologisk medvetenhet är väsentlig för läsutvecklingen. Leppänen m.fl. (2004) och Moll m.fl. (2012) visar i sina studier denna förmågas betydelse speciellt i början av elevens läsutvecklingen. De kom fram till att den fonologiska medvetenhet kan indikera elevens läsutveckling innan eleven lär sig läsa, men när

hen sedan behärskar grunderna i läsning fungerar den inte längre som måttstock. Detta påvisar betydelsen av fonologisk medvetenhet i början av elevernas läsutveckling.

### *Avkodning*

En elev som har en fonologisk medvetenhet har vidare goda möjligheter att utveckla en förmåga att avkoda. Avkodning innebär att eleven har en förmåga att urskilja språkljud (en fonologisk medvetenhet), en förmåga att koppla samman bokstav och bokstavsljud samt en förmåga att sedan automatiskt känna igen ordet (Herrlin & Frank, 2016). En elev som har en god avkodningsförmåga kan ljuda ihop bokstäverna och läsa ihop dem till ord, vilket är en förutsättning för vidare läsutveckling. Förmågan att avkoda kan mätas genom bokstavsbenämning (koppla samman bokstav och bokstavsljud), ordläsning och till viss del textläsning.

Goda resultat i test som mäter bokstavsbenämning indikerar snabbare läsutveckling under årskurs 1 (Leppänen m.fl., 2004) eller minskar risken för läs- och skrivsvårigheter (Puolakanaho m.fl., 2017). Catts m.fl. (2015) kom också fram till att test som endast mäter bokstavsbenämning är det test som i sig är den starkaste indikatorn för elevers läsutveckling under årskurs 1. Likväl ger tester som kombinerar flera delområden ändå en mer omfattande bild av elevernas läsförmåga.

Avkodning kan också mätas genom förmågan att läsa ord (ordläsning). Lerkkanen m.fl. (2004) kom i sin studie fram till att det krävs en god ordläsningsförmåga för vidare läsutveckling. I deras studie var det inga elever som behärskade läsförståelse om förmågan att läsa ord inte var god. Torppa m.fl. (2007) och Lerkkanen m.fl. (2004) visar i sina studier att elever som är svaga läsare har svaga resultat i ordläsningstester.

Avkodning kan också mätas genom förmågan att läsa pseudoord. Läsnings av pseudoord innebär att ord som inte har någon egentlig betydelse läses, och på detta sätt testas förmågan att avkoda (Caravolas, 2018). Catts m.fl. (2015) menar att läsnings av pseudoord är en viktig faktor för läsflyt. Cummings, Dewey, Latimer och Good (2011) och Good, Baker och Peyton (2008) kom bägge fram till att läsnings av pseudoord speciellt kan urskilja de svaga läsarnas utveckling och fungera som en indikator för elevers utveckling under årskurs 1.



## Läsflyt

Förmågan att läsa med flyt kan uppnås efter att eleven har en fonologisk medvetenhet och en förmåga att avkoda. Läsflyt är en viktig komponent för att eleven ska nå sin högsta potential som läsare och ju mer flytande en elevs läsning är, desto närmare kommer hen läsförståelsen (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Tunmer, 2018).

Alatalo (2016) menar att eleven ska kunna läsa med god hastighet, ha en god ordigenkänning och läsa med lämpligt prosodimönster för att läsflyt ska uppstå. Elever med svag läsförmåga eller genetisk risk för dyslexi visar ofta på svagt läsflyt i årskurs 1 och 2 (Eklund, Torppa, Sulkunen, Niemi & Ahonen, 2018), men denna förmåga utvecklas ofta när eleven börjar andra stadiet (Psyridou m.fl., 2018). Psyridou m.fl. (2018) såg i sin uppföljningsstudie att elever med risk för dyslexi inte hade problem med läsflyt när de nådde högstadiet (dock med läsförståelsen). Seymour, Aro och Erskine (2003) kom fram till att de flesta elever i Europa utvecklar en flytande läsförmåga under årskurs 1, dock var detta mer påträffande i ”grunda ortografier” så som t.ex. det finska språket

## 3.2 Läsutvecklingen hos elever med svag läsförmåga

I studier med syftet att undersöka elevers läsutveckling kategoriseras eleverna oftast i olika grupper på basis av deras resultat i olika lästester. I dessa studier kan det urskiljas en grupp som definieras som svaga läsare. Elever som definieras som svaga läsare kan ha läs- och skrivsvårigheter, men definieras inte automatiskt som en grupp med läs- och skrivsvårigheter. Likväl är det delar av denna grupp, eller hela denna grupp, som har läs- och skrivsvårigheter av varierande grad. I studierna framkommer det att elever som har svag läsförmåga presterar betydligt lägre än de övriga eleverna, vidare visar studier också att en del av eleverna med svag läsförmåga förblir svaga läsare medan en del kommer ikapp de övriga eleverna.

Lerkkanen m.fl. (2004) undersökte finländska elever i årskurs 1–2 (N = 90) i tester som mätte ordläsning och läsförståelse. På basis av dessa tester hittade forskarna tre olika grupper: *svaga läsare* (med svag ordläsning och svag läsförståelse), *tekniska läsare* (med medelstark ordläsning och svag läsförståelse) och *starka läsare* (med stark ordläsning och stark läsförståelse). De kom fram till att gruppen *svaga läsare* splittrades i årskurs 2 och dessa elever

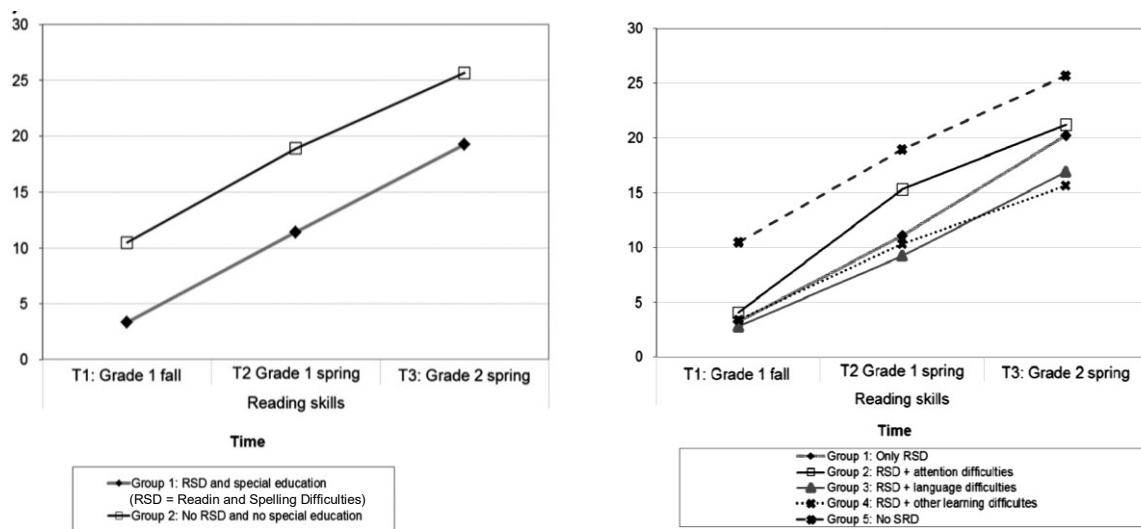
utvecklades antingen till *kompetenta läsare* eller *tekniska läsare*. Om eleven förbättrade avkodningsförmågan men fortfarande hade utmaningar med läsförståelsen, utvecklades hen till *teknisk läsare*. Om eleven förbättrade avkodningsförmågan och läsförståelsen utvecklades hen till *kompetent läsare*. Denna studie visar dels att elever med svag läsförmåga utvecklas och dels betydelsen av en god avkodningsförmåga för vidare läsutveckling.

Lopez, Thompson och Walker-Dalhouse (2011) undersökte elever i årskurs 1 med engelska som modersmål (N = 201). På basis av tester som undersökte elevernas förmåga till ordläsning och textläsning hittade de tre olika grupper: *svaga läsare* (med svag ordläsning och svag textläsning), *medelstarka läsare* (med stark ordläsning men svag textläsning) och *starka läsare* (med stark ordläsning och stark textläsning). Gruppen *medelstarka läsare* utvecklade förmågan att läsa texter under årskurs 1. Deras avkodningsförmåga förbättrades och de utvecklades från att kunna läsa ord till att kunna läsa texter och därmed ha ett läsflyt. Gruppen *svag läsförmåga* utvecklade förmågan att avkoda ord under årskurs 1, men de hade låga resultat i textläsning och hade därför inte nått ett flyt i läsningen. I denna studie delades eleverna in i lika många grupper som i studien av Lerkkanen m.fl. (2004), men de baserade indelningen på lite andra tester. Båda studierna presenterar dock slutsatser om betydelsen av att elever har en förmåga att avkoda före de får ett flyt i läsningen, och därmed kan läsa längre texter.

Torppa m.fl. (2007) undersökte finländska elever i årskurs 1–2 (N = 1147). På basis av tester som undersökte elevernas förmåga till ordläsning och läsförståelse hittades fem olika grupper: *de svaga läsarna* (med svag ordläsning och svag läsförståelse), *de långsamma avkodarna* (med svag ordläsning och varierande läsförståelse), *de med svag läsförståelse* (med medelstark ordläsning och varierande läsförståelse), *de med medel-läsförmåga* (med medel ordläsning och medel läsförståelse) och *de starka läsarna* (med stark ordläsning och stark läsförståelse). Alla grupper hade en liknande utveckling, men gruppen *de svaga läsarna* utvecklades på en betydligt lägre nivå än de övriga grupperna. Gruppen *de långsamma avkodarna* utvecklade en god läsförståelse när avkodningen hade utvecklats, och hade därmed en snabbare utveckling än gruppen *de svaga läsarna*. Denna studie visar på betydelsen av avkodningsförmågan för att elevernas läsförmåga ska fortsätta utvecklas.

Det finns få studier som mäter elevers läsutveckling och beaktar det stöd som eleverna fått. Holopainen m.fl. (2017) undersökte hur elever som hade läs- och skrivsvårigheter och som fick specialundervisning utvecklades i årskurs 1–2. Läsutvecklingen visade sig i grova drag se

likadan ut mellan de elever som hade läs- och skrivsvårigheter och erhöll stöd (n = 98) och de elever som inte hade läs- och skrivsvårigheter eller fick stöd (n = 54). De elever som hade läs- och skrivsvårigheter hade dock en utvecklingslinje på en betydligt lägre nivå (se figur 3, första bilden). I studien framkom det att läsutvecklingen varierade ifall en elev endast har läs- och skrivsvårigheter eller ifall eleven har läs- och skrivsvårigheter och också andra utmaningar. Elever med endast läs- och skrivsvårigheter eller med läs- och skrivsvårigheter i kombination med adhd hade en snabbare läsutveckling än elever med läs- och skrivsvårigheter i kombination med språkstörningar eller andra utmaningar (se figur 3, andra bilden). Denna studies resultat tyder dels på att elever som har utmaningar med läsförmågan utvecklas i positiv riktning när de får stöd och dels på att de elever som har utmaningar med läsförmågan inte är en homogen grupp.



Figur 3. Läsutveckling hos elever med lässvårigheter och specialpedagogiskt stöd (Holopainen m.fl., 2017).

Sammanfattningsvis visar samtliga studier dels att de elever som är de svagaste läsarna utvecklas i positiv riktning och dels att dessa svaga elever är en heterogen grupp vars utveckling varierar. I studierna av Lerkkanen m.fl. (2004), Lopez, Thompson och Walker-Dalhouse (2011) och Torppa m.fl. (2007) utvecklade en del av de svaga läsarna sin avkodningsförmåga så pass mycket under årskurs 1-2 att deras utveckling därefter fick en snabb fart, medan andra av de svaga läsarna ännu hade betydligt kämpigare med avkodningsförmågan i årskurs 1-2 och därmed också hade en långsammare utveckling. Holopainen m.fl. (2017) menar att de svaga läsarna har varierande läsutveckling beroende på

om eleven också har andra utmaningar, t.ex. är läsutvecklingen snabbare bland elever som endast har utmaningar med läsförmågan än bland elever som har utmaningar med läsförmågan tillsammans med allmänna inlärningssvårigheter eller språkstörningar.

## 4. Metod

---

*I detta kapitel presenteras studiens syfte och val av metod. Därefter presenteras ILS-projektet inom vilken studien är gjord samt dess datainsamling. Därefter redogörs för mätinstrument, bortfall, deskriptiv statistik och dataanalyser. Slutligen presenteras reliabilitet, validitet och etiska överväganden.*

### 4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur det specialpedagogiska stödet i läsning fördelas i årskurserna 1–2 i finlandssvenska skolor. Stöd i läsning är ett av de viktigaste elementen i de lägre årskurserna och ur ett specialpedagogiskt perspektiv är jag i synnerhet intresserad av att undersöka elever som har den allra svagaste läsförmågan. Med tanke på att studier visar att det finns elever som är i behov av stöd men som inte får det (bl.a. Virinkoski m.fl., 2017), är jag intresserad av att se hur situationen ser ut i de finlandssvenska skolorna. Vidare menar forskare att elever med svag läsförmåga utvecklas på en betydligt lägre nivå än medeltalet (bl.a. Holopainen m.fl., 2017), och få studier har beaktat elevers läsutveckling i relation till erhållet stöd. Utgående från syftet och den teoretiska bakgrunden har tre forskningsfrågor utarbetats:

1. Hur fördelas det specialpedagogiska stödet i läsning i årskurserna 1–2 med avseende på stödnivå, intensitet och omfattning?
2. Hurudan specialpedagogiskt stöd får de elever som har den svagaste läsförmågan?
3. Hurudan utveckling har de elever som har den svagaste läsförmågan och som får respektive inte får specialpedagogiskt stöd i årskurs 1–2?

I samband med den första forskningsfrågan undersöks det specialpedagogiska stödet i läsning och hur det fördelas i årskurs 1–2 på ett mer allmänt plan. Utgående från stödnivå (allmänt, intensifierat och särskilt stöd), intensitet (antalet stödtimmar per vecka) och omfattning (det totala antalet stödveckor) undersöks fördelningen av det specialepdagogiska stödet i läsning.

I samband med den andra forskningsfrågan undersöks det specialpedagogiska stödet bland elever med den svagaste läsförmågan. Utgående från intensitet (antalet stödtimmar per vecka) och omfattning (det totala antalet stödveckor) undersöks hurudant specialpedagogiskt stöd dessa elever erhåller.

I samband med den tredje forskningsfrågan undersöks läsutvecklingen bland elever med den svagaste läsförmågan. Elevernas läsutveckling undersöks i relation till det specialpedagogiska stöd som de erhåller. Läsutveckling undersöks genom fyra olika läsuppgifter som mäter avkodning och läsflyt.

## 4.2 Val av metod

Olsson och Sörensen (2011) menar att all forskning utgår från en eller flera frågeställningar eller problem. Dessa frågeställningar eller problem kan vidare undersökas genom en kvantitativt eller en kvalitativ forskningsdesign. När upplägget för forskningen väljs är det viktigt att forskarens egen problemformulering beaktas och att det upplägg som bäst lämpar sig för forskningens syfte väljs (Eliasson, 2013).

Enligt Olsson & Sörensen (2011) syftar kvantitativ forskning till att hitta allmänna generaliseringar och mäta något på bredden, medan kvalitativ forskning syftar till att undersöka något i mindre skala och tränga på djupet av ett fenomen. I den kvantitativa forskningen utgår man från frågor som har formulerats i förväg, till skillnad från den kvalitativ forskningen där frågorna oftast växer fram under arbetets gång. Eliasson (2013) anser att den kvantitativa forskningen, vars syfte är att mäta något på bredden, lämpar sig för större grupper och resultaten presenteras oftast genom siffror. Den kvalitativa forskningen å sin sida, vars syfte är att gå på djupet av ett fenomen, undersöker mindre grupper och resultaten presenteras oftast med ord. Eriksson Barajas, Forsberg & Wengstöm (2013) lyfter fram att bägge forskningsuppläggen likväl har en liknande systematik för hur data samlas in, organiseras och bearbetas. Oberoende av forskningsmetod menar de också att det är viktigt att forskaren förhåller sig objektiv under arbetet

Kvantitativ forskning baseras på slutsatser från tidigare forskningsresultat (Olsson & Sörensen, 2011). Forskaren utgår från en teori vars syfte varit att presentera en bred kunskapssyn där mätningar på en mindre grupp har generaliserats till en större grupp (Eliasson, 2013). Den kvantitativa studien är uppbyggd genom insamling av fakta, studerande av relationer, mätningar och analyser. Olsson och Sörensen (2011) och Bell (2016) lyfter fram att processen slutligen ska ge resultat och slutsatser och att dessa i bästa fall också är generaliserbara.

Min studie strävar till att undersöka mönster och utveckling hos ett tämligen stort antal individer. Data som analyseras är enkäter och test med kvantifierbara variabler. I min studie används data som är insamlat genom ILS-projektet och elevers prestationer i olika läsuppgifter och information från blanketter med det stöd eleverna erhållit analyseras. Utgående från detta lämpar sig den kvantitativa forskningsmetoden både för mitt forskningssyfte och sampelstorlek.

### 4.3 ILS-projektet

Projektet InLärning och Stöd (ILS-projektet) bedrevs av Niilo Mäki Institutet mellan åren 2015 och 2018 (ILS, 2015). Syftet med projektet var att utveckla och stärka forskningsbaserad kunskap om inlärningssvårigheter i finlandssvenska skolor och daghem. Projektet fokuserade på två delområden. Det ena delområdet var läsning, skrivning och benämning och det andra var självreglering och uppmärksamhet. Projektet har finansierats av Svenska Kulturfonden, Stiftelsen Brita Maria Renlunds Minne och Svenska folkskolans Vänner.

Inom delområdet läsning, skrivning och benämning utarbetades pedagogiska kartläggningmaterial för elevers läs-, skriv- och benämningsförmåga. Dessa material har fått finlandssvenska normer för årskurserna 1, 2, 3 och 5. Materialet för kartläggning av läs- och skrivförmågan innehåller delprov som kan utföras både i klass och individuellt. De olika delproven omfattar läsflyt, rättstavning, läsning av text, läsning av ord och läsning av pseudoord. För årskurs 1 ingår också delprov som mäter fonologisk medvetenhet och bokstavskännedom. I årskurs 1 utarbetades normer både för höst och vår, medan de andra årskurserna endast fick vårnormer.

Parallellt med utvecklingsarbetet av material bedrevs också forskning om finlandssvenska barns läs-, skriv- och benämningsförmåga. Denna avhandling är ett exempel på den forskning som bedrivits inom projektet.

#### 4.3.1 Datainsamling

Skolor från fyra finlandssvenska regioner deltog i studien (Österbotten, Huvudstadsregionen, Övriga Finland och Åland). Från dessa regioner valdes slumpmässigt 22 skolor ut. För att få ett representativt urval har man inom projektet beaktat om skolan var stads- eller landsbygdsskola och man inkluderade endast skolor som hade minst tio elever i en årskurs. Förfrågningar om barnets medverkan i studien skickades ut till 697 hem och av dessa gavs 574 barn samtycke till deltagande. På årskurs 1 hade 573 elever getts samtycke och till årskurs 2 tillkom en elev, således landade det slutgiltiga deltagarantalet på 574 elever. Detta ger ett 80-procentigt deltagande i studien och ett bortfall på 20 %. Detta bortfall är ett externt bortfall. Ett externt bortfall är vanligt i studier och innebär t.ex. att personer som varit ämnade att delta i studien inte gjort det (Olsson & Sörensen, 2011). Det externa bortfallet kan ha många orsaker och några tänkbara är att föräldrarna inte vill att barnet ska delta i studien, att de har glömt att fylla i blanketten eller att barnet har flyttat.

### 4.4 Mätinstrument, internt bortfall och deskriptiv statistik

Mätinstrumenten som använts i denna studie är utformade inom ILS-projektet. Följande mätinstrument har använts: blanketter som undersökt det specialpedagogiska stöd som eleverna erhållit, läsuppgifter som undersökt elevers läsförmåga i början av årskurs 1 och läsuppgifter som undersökt elevernas läsutveckling i årskurs 1–2. Nedan presenteras de olika mätinstrumenten, deras interna bortfall och deskriptiv statistik.

#### 4.4.1 Mätinstrument för det specialpedagogiska stödet i läsning

Mätinstrument som använts för att få information om hur det specialpedagogiska stödet fördelats i läsning med avseende på stödnivå, intensitet och omfattning är en blankett (bilaga 1). Blanketten är utformad av projektforskarna inom ILS-projektet och har fyllts i av klass-



eller speciallärare i samband med datainsamlingen av läsuppgifterna. Det var oftast specialläraren som fyllde i blanketten, men det skedde också genom samarbete mellan klass- och specialläraren. De blanketter som använts i denna studie är insamlade våren 2016 och våren 2017.

I blanketten ifylldes information om eleven fått stödundervisning, specialundervisning, i vilket ämne stödet getts, hur många timmer per vecka (intensitet) och veckor totalt (omfattning) eleven fått stöd, på vilken stödnivå stödet getts och eventuell individuell plan som eleven haft. För denna avhandling har jag använt den information som berättar om eleven fått specialundervisning, i vilket ämne stödet getts, hur många timmar per vecka eleven fått stöd, det totala antalet stödveckor eleven haft och på vilken stödnivå eleven fått stöd. De ämnen som eleverna fick stöd i var modersmål, matematik, modersmål och matematik, språk och övrigt. Eftersom syftet med denna studie är att undersöker stödet i läsning, har de elever som fått stöd i modersmål samt modersmål och matematik inkluderats. Här vill jag klargöra att elever som endast fått stöd i matematik alltså inte inkluderats, utan endast de elever som fått stöd i matematik i samband med stöd i modersmål. I tabell 1 presenteras antalet elever som fick stöd i modersmål respektive modersmål och matematik.

Tabell 1.

*Ämnesfördelning av det specialpedagogiska stödet i årskurs 1-2*

	<b>Årskurs 1</b>	<b>Årskurs 2</b>
Modersmål	64	49
Modersmål och matematik	30	44
	94	93

Det fanns ett internt bortfall i frågorna om stödnivå, intensitet och omfattning (tabell 2). Olsson och Sörensen (2011) förklarar att internt bortfall innebär att en person som deltar i studien inte svarar på en fråga. Detta kan bland annat bero på att personen inte förstätt frågan eller att personen missat frågan. I studier kan man räkna med bortfall, och i fall där det är under 5 % är det enligt Olsson och Sörensen (2011) acceptabelt. I denna studie är bortfallet 1 – 13 %, vilket innebär att några variabler har ett bortfall som inte är acceptabelt. Ett stort internt bortfall tyder på svagheter i mätinstrumentet (Olsson & Sörensen, 2011) och vidare påverkar det studiens generaliserbarhet negativt (Eliasson, 2013).

Tabell 2.

*Internt bortfall för det specialpedagogiska stödet i årskurs 1-2*

	<b>Bortfall åk 1 (N = 94)</b>	<b>Bortfall åk 2 (N = 93)</b>
Stödnivå	2 %	1 %
Intensitet	6 %	11 %
Omfattning	13 %	13 %

#### 4.4.2 Mätinstrument för identifiering av elever med den svagaste läsförmågan

Mätinstrument som använts för att identifiera eleverna med den svagaste läsförmågan är sju olika läsuppgifter som mäter fonologisk medvetenhet och avkodning: *Första ljudet i ord*, *Hur många ljud hör du*, *Läsa bokstäver*, *Känna igen ord*, *Läsa pseudoord*, *Skriva bokstäver* och *Skriva ord*. Uppgifternas deskriptiva statistik presenteras i tabell 3 och uppgifternas utformning presenteras därefter. Samtliga uppgifter hade ett internt bortfall på cirka 5 % vilket enligt Olsson och Sörensen (2011) är acceptabelt.

Tabell 3.

*Deskriptiv statistik för läsuppgifterna på hösten årskurs 1*

<b>Variabel</b>	<b>N</b> (antal)	<b>M</b> (medelpoäng)	<b>SD</b> (standardavvikelse)	<b>Skevhet</b>	<b>Toppighet</b>
Första ljudet i ord	549	12,68	5,56	-1,714	1,835
Hur många ljud hör du	548	12,30	4,01	-1,161	0,610
Läsa bokstäver	551	25,45	5,09	-2,200	4,990
Känna igen ord	548	14,31	3,40	-1,147	0,714
Läsa pseudoord	543	13,36	12,21	0,851	-0,066
Skriva bokstäver	550	25,27	3,68	-1,828	2,718
Skriva ord	549	5,76	3,49	0,297	-0,175

Samtliga läsuppgifter har gjorts på hösten 2015 när eleverna just börjat årskurs 1. Utgående från dessa uppgifter har en summavariabel skapats (samliga läsuppgifter slogs ihop till en variabel) och på basis av den har en grupp med den svagaste läsförmågan identifierats. Gruppen med den svagaste läsförmåga drogs vid den lägsta 15:e percentilen på summavariabeln. Bland annat Holopainen m.fl. (2017) och Shaywitz och Shaywitz (2005) menar att läsningen är speciellt utmanande för 15 % av eleverna och därför valdes denna percentil.

En del av uppgifterna gjordes i grupp och en del enskilt med eleven. I de uppgifter som gjordes i grupp (*Första ljudet i ord*, *Hur många ljud hör du*, *Skriva ord och Skriva bokstäver*), gick testledaren igenom alla uppgifter och eleverna följde därmed testledarens tempo. Testledaren gick heller inte vidare innan alla var klara med alla delmoment. I de uppgifter som gjordes individuellt med eleven (*Läsa bokstäver*, *Läsa pseudoord* och *Känna igen ord*) instruerade testledaren eleven noggrant om uppgiftens utförande.

#### *Första ljudet i ord*

I denna uppgift skulle eleverna lyssna efter det första ljudet i ett ord. Testledare läste upp ett ord (som även fanns exemplifierat som bild på elevens papper) och eleverna skulle sedan kryssa för den bild som började på samma ljud. Den maximala poängen i denna uppgift var 15 poäng.

#### *Hur många ljud hör du?*

I denna uppgift skulle eleverna lyssna efter hur många ljud det fanns i ett ord. Testledaren läste upp ett ord (som även fanns exemplifierat som bild på elevens papper) och eleverna skulle sedan dra lika många streck som de hörde ljud i ordet. Den maximala poängen i denna uppgift var 17 poäng.

#### *Läsa bokstäver*

I denna uppgift skulle eleverna benämna bokstäver. Alla bokstäver (de stora bokstäverna) fanns representerade på ett papper och med testledarens vägledning skulle eleven benämna bokstäverna i tur och ordning. Den maximala poängen i denna uppgift var 29 poäng.

#### *Känna igen ord*

I denna uppgift skulle eleverna känna igen ett skrivet ord som beskrev en ritad bild. Testledaren berättade vad respektive bild föreställde och eleven skulle läsa och rita ett kryss på rätt ord. Den maximala poängen i uppgiften var 18 poäng.

### *Läsa pseudoord*

I denna uppgift skulle eleverna läsa så många pseudoord (dvs. ord som inte betyder någonting) som hen hann under 45 sekunder. Slutpoängen blev det antal ord som de läst korrekt under denna tid. I testet fanns det sammanlagt 120 ord.

### *Skriva ord*

I denna uppgift dikterades ord som eleverna skulle skriva. De elever som man på förhand visste skulle ha stora utmaningar med uppgiften bads rita orden istället. Den maximala poängen i uppgiften var 16 poäng.

### *Skriva bokstäver*

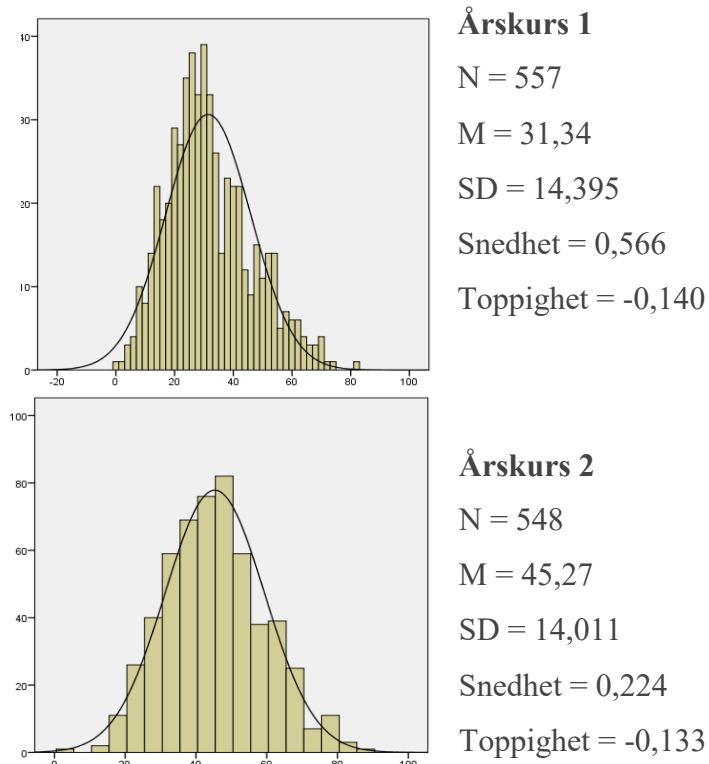
I denna uppgift skulle eleverna skriva de bokstäver som testledaren läste upp. Den maximala poängen i uppgiften var 29 poäng.

## 4.4.3 Mätinstrument för läsutveckling årskurs 1–2

Mätinstrument som använts få en bild av hur eleverna med den svagaste läsförmågan utvecklas i årskurs 1–2 är fyra uppgifter som mäter avkodning och läsflyt: *Läsa ord*, *Läsa pseudoord*, *Läsa meningar* och *Läsa text*. Samtliga uppgifter har gjorts både på våren 2016 och våren 2017, när eleverna gått på årskurs 1 och 2. I samtliga uppgifter deltog 574 elever. Det interna bortfallet har varit mindre än 4 % vilket enligt Olsson och Sörensen (2011) är acceptabelt.

### *Läsa ord*

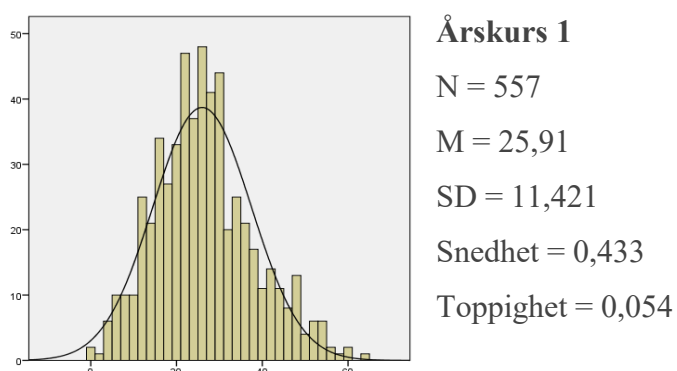
I denna uppgift skulle eleverna läsa så många ord de hann under 45 sekunder och slutpoängen blev det antal ord som de läst korrekt under denna tid. I uppgiften fanns det sammanlagt 120 ord. Testet gjordes individuellt med eleven.

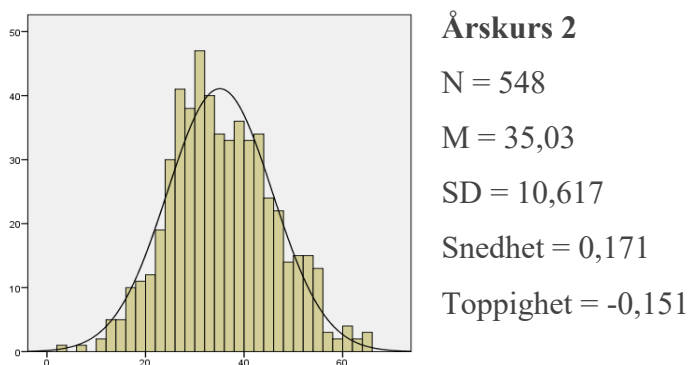


Figur 4. Poängfördelning i uppgiften *Läsa ord* i årskurs 1 och 2.

### *Läsa pseudoord*

I denna uppgift skulle eleverna läsa så många pseudoord (dvs. ord som inte betyder någonting) som hen hann under 45 sekunder. Slutpoängen blev det antal ord som de läst korrekt under denna tid. I uppgiften fanns det sammanlagt 120 ord. Testet gjordes individuellt med eleven.

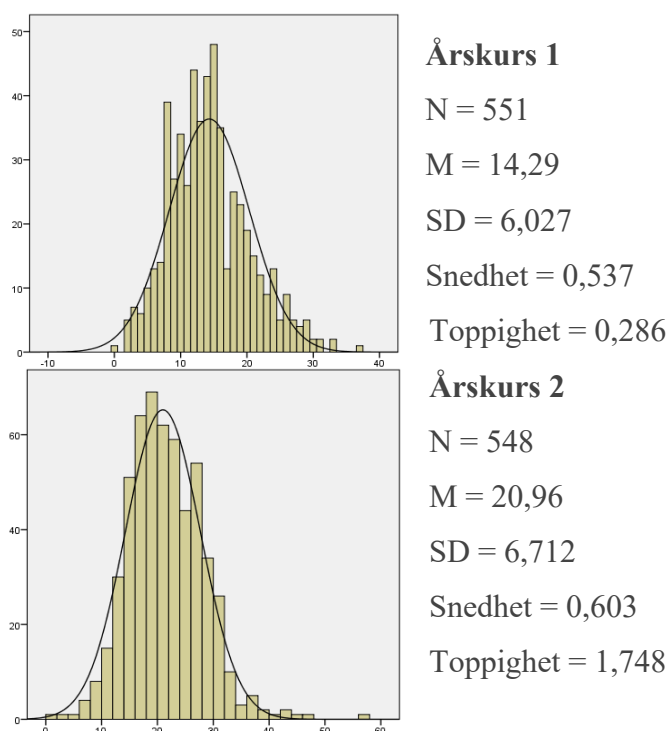




Figur 5. Poängfördelning i uppgiften *Läsa pseudoord* i årskurs 1 och 2.

### *Läsa meningar*

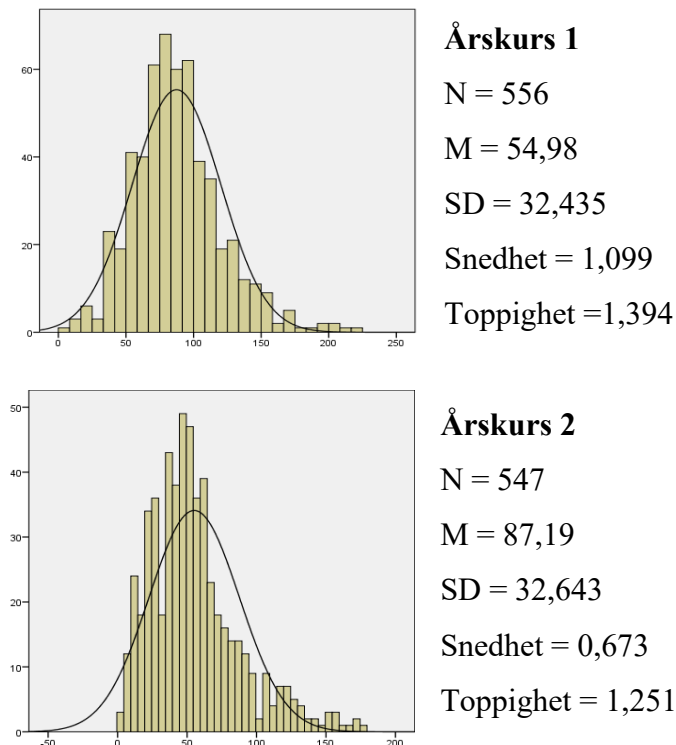
I denna uppgift skulle eleverna läsa meningar och kryssa för om meningen var rätt eller fel. T.ex. kunde det stå "Solen är blå" och eleven skulle sedan kryssa för om detta var rätt eller fel. Eleverna hade två minuter på sig att göra uppgiften och slutpoängen blev det antal meningar som de läst korrekt under denna tid. Det fanns sammanlagt 70 meningar. Testet gjordes i grupp.



Figur 6. Poängfördelning i uppgiften *Läsa meningar* i årskurs 1 och 2.

*Läsa text*

I denna uppgift skulle eleverna läsa en text högt. Texten handlade om rävar och innehöll sammanlagt 272 ord. Eleverna läste texten i en minut och slutpoängen blev det antal ord som de läst korrekt under denna tid. Testet gjordes individuellt med eleven.



Figur 7. Poängfördelning i uppgiften *Läsa text* i årskurs 1 och 2.

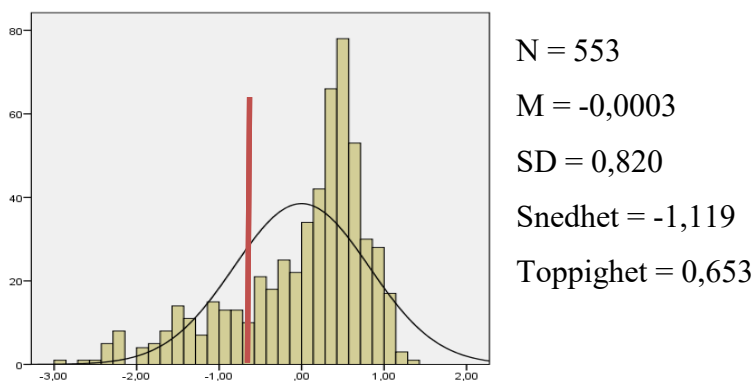
## 4.5 Bearbetning och analys av data

I denna studie har bearbetning och analys av data gjorts i programmet *IBM SPSS Statistics 24*. Elevernas resultat i läsuppgifterna och blanketterna om erhållet stöd har matats in i programmet av forskare och assistenter inom projektet. Tidigare i denna avhandling presenterades mätinstrumenten och det har redogjorts för variablernas deskriptiva statistik. Här nedan presenteras nu först de inledande analyserna och därefter presenteras de två huvudsakliga dataanalyserna.

### 4.5.1 Inledande analys

För att identifiera de elever som har den svagaste läsförmågan skapades en summavariabel utgående från de sju läsuppgifter som eleverna gjorde i början på årskurs 1 (avsnitt 4.4.2). För att kunna skapa en summavariabel standardiserades värdena för uppgifterna (z-poäng). Detta gjordes eftersom uppgifterna hade olika poängskalor, och en summavariabel utan standardisering därför inte skulle ha motsvarat verkligheten. Efter att värdena standardiserades kontrollerades uppgifternas korrelation. Eftersom alla variabler förutom *Skriva ord* och *Läsa pseudoord* var icke-normalfördelade (se tabell 3, s. 21), valdes Spearmans korrelationsanalys. Spearmans korrelationsanalys visade på medelstarka och starka korrelationer mellan samtliga läsuppgifter (tabell 4, s. 28). Enligt Cohen m.fl. (2011) innebär ett korrelationsvärde på  $\pm 0,3$  att korrelationen är svag,  $\pm 0,5$  medelstark och  $\pm 0,9$  stark. Starkast var korrelationen mellan *Skriva ord* och *Känna igen ord* ( $r_s = 0,767$ ) och *Känna igen ord* och *Läsa pseudoord* ( $r_s = 0,767$ ) och svagast mellan *Hur många ljud hör du* och *Läsa pseudoord* ( $r_s = 0,414$ ).

Gränsen för den svagaste läsförmågan drogs vid den lägsta 15:e percentilen. Alla elever som fanns inom denna percentil identifierades ha den svagaste läsförmågan. Dessa elever fanns mellan poängen -2,95 och -0,98 på summavariabeln.



Figur 8. Poängfördelning av summavariabeln och markering för 15:e lägsta percentilen.

För att vidare analyser på elevernas läsutveckling ska kunna göras har även korrelationen mellan de uppgifter som mäter läsutvecklingen (avsnitt 4.4.3) undersökts (tabell 5. s. 28). Pearsons korrelationsanalys har använts eftersom alla variabler var normalfördelade eller nästintill normalfördelade. Samtliga hade korrelationer över 0,7 men under 0,9 vilket visar på medelstarka och nästan starka korrelationer.



Tabell 4.

*Spearman's korrelation mellan läsuppgifterna på hösten årskurs 1*

Variabler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Första ljudet i ord	1	0,569**	0,473**	0,625**	0,650**	0,603**	0,601**
2. Skriva bokstäver		1	0,436**	0,632**	0,709**	0,598**	0,690**
3. Hur många ljud i ord			1	0,449**	0,486**	0,414**	0,448**
4. Skriva ord				1	0,767**	0,744**	0,644**
5. Känna igen ord					1	0,767**	0,742**
6. Läs Pseudoord						1	0,634*
7. Läs bokstäver							1

\*\*Korrelationen är signifikant på 0,01 nivån

Tabell 5.

*Pearsons korrelation mellan läsuppgifterna på våren årskurs 1-2 och summavariabeln*

Variabler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Läsflyt 1	1	0,808**	0,768**	0,832**	0,749**	0,687**	0,665**	0,762**	0,566**
2. Läs ord 1		1	0,924**	0,921**	0,719**	0,838**	0,812**	0,844**	0,579**
3. Läs pseudoord 1			1	0,885**	0,712**	0,791**	0,830**	0,808**	0,556**
4. Läs text 1				1	0,754**	0,783**	0,743**	0,874**	0,621**
5. Läsflyt 2					1	0,699**	0,675**	0,768**	0,488**
6. Läs ord 2						1	0,879**	0,864**	0,433**
7. Läs pseudoord 2							1	0,811**	0,386**
8. Läs text 2								1	0,506**
9. Summavariabeln									1

\*\*Korrelationen är signifikant på 0,01 nivån

#### 4.5.1 Korstabulering

Till de två första forskningsfrågorna används korstabulering. Syftet med de två första forskningsfrågorna är att undersöka hur det specialpedagogiska stödet fördelas i läsning med avseende på intensitet och omfattning. Den första forskningsfrågan undersöker stödets fördelning i allmänhet i årskurs 1–2 och den andra forskningsfrågan undersöker stödets fördelning bland elever med den svagaste läsförmågan.

Eftersom data är på nominalnivå och syftet är att få ut beskrivande statistik över flera variabler lämpar sig dessa tabeller (Eliasson, 2013; Cohen m.fl., 2011). Genom korstabulering presenteras variablerna i relation till varandra och man får enkelt fram statistik genom procent (Cohen, m.fl., 2011), vilket gör svaren mer lättförståeliga (Sprinthall, 2012). Vid korstabulering bör man vara uppmärksam på de olika gruppernas storlek och läsa den procentuella statistiken med gruppens storlek i beaktande. Svaren i procent kan annars vara missvisande och inte presentera ett rättvist resultat. (Cohen m.fl., 2011.)

#### 4.5.2 Mixed ANOVA

För att svar på den tredje forskningsfrågan används mixed ANOVA. Syftet med denna forskningsfråga är att undersöka hurudan läsutveckling elever med den svagaste läsförmågan har i relation till erhållet stöd.

Mixed ANOVA är en variansanalys. Variansanalyser undersöker medelvärdena mellan grupperna och hur utspridda de är, den sammanlagda spridningen mellan grupperna jämförs med den sammanlagda spridningen inom grupperna (Eliasson, 2013). En mixed ANOVA jämför medelvärdena på data som är uppmätt vid flera tillfällen och mellan flera grupper (Cohen, m.fl., 2011) och lämpar sig därför i denna studie där läsuppgifter gjorts under två tidpunkter och mellan flera grupper. I en mixed ANOVA kan man både få reda på gruppernas utveckling över tid samt interaktionen mellan tid och grupp. Huck (2012) poängterar betydelsen av att analysen har en signifikans (oftast  $p < 005$ ) för att vidare undersökningar ska kunna göras. Ett signifikansvärde under 0,5 betyder att man med 95 % sannolikhet kan lita på

resultatet, men det berättar inget mer om resultatet. När vidare tolkningar görs, kan bland annat effektstorleken utläsas. I mixed ANOVA är denna Partial Eta Squared ( $\eta_p^2$ ). Huck (2012) menar att ett  $\eta_p^2 = 0,01$  visar på svag effekt,  $\eta_p^2 = 0,06$  visar på medel effekt och  $\eta_p^2 = 0,14$  visar på stor effekt. Om analysen visar att det finns signifikans kan ett post-hoc test också göras för att se inom vilka grupper skillnaderna finns (Huck, 2012). I denna studie används post-hoc analysen Scheffé, som enligt Huck (2012) är ett test som är vanligt i studier. I en av analyserna används dock post-hoc testet LSD, eftersom Scheffé inte gav signifikans. Detta presenteras senare i det resultat där det är aktuellt.

För att en mixed ANOVA ska kunna göras krävs det att de beroende variablerna korrelerar med varandra (Huck, 2012). I denna studie är de beroende variablerna uppgifterna *Läsa ord*, *Läsa pseudoord*, *Läsa meningar* och *Läsa text*. Samtliga uppgifter gjordes både på årskurs 1 och 2 och korrelationen visades vara medelstark mellan varje uppgift under de två mättillfällena (tabell 5, s.28). En annan förutsättning för att mixed ANOVA ska kunna göras är att de beroende variablerna är normalfördelade. Alla variabler var normalfördelade, bortsett från *Läsa meningar* årskurs 2 (toppighet 1,735) och *Läsa text* årskurs 1 (toppighet 1,279), men dessa värden var så nära gränsen så de räknades som normalfördelade.

En mixed ANOVA förutsätter också att variansen inom grupperna är liknande, annars är det svårt att signifikant testa skillnaderna mellan grupperna. Till detta har homogenitetstestet *Leven's test for equality* använts. Ett signifikans-värde (p) som är över 0,05 betyder att spridningen är densamma medan ett värde under 0,05 visar att spridningen inte är densamma (Huck, 2012). Ett signifikansvärde över 0,05 är alltså att föredra eftersom det ger mer trolighet till resultaten. I denna studie hade samtliga stödgrupper liknande spridning i alla uppgifter förutom i uppgiften *Läsa meningar* på årskurs 1. *Leven's test for equality* gjordes också för hela samplet (alltså samtliga stödgrupper tillsammans med gruppen *Övriga*, som bestod av alla resterande elever) men kravet för lika varians uppfylldes inte när gruppen *Övriga* inkluderades. På grund av detta gjordes valet att inte undersöka stödgruppernas skillnad med gruppen *Övriga*, och istället endast undersöka de olika stödgruppernas skillnad med varandra.

## 4.6 Reliabilitet, validitet och etiska aspekter

### 4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om studiens tillförlitlighet eller pålitlighet (Bell, 2016; Eliasson, 2013; Olsson & Sörensen, 2011). En studie med hög reliabilitet innebär att studien ger samma resultat ifall den görs på nytt. Eliasson (2013) poängterar att en hög reliabilitet är av stor betydelse eftersom andra ska kunna kontrollera data på vilka studiens slutsatser dras, om detta inte är möjligt kan både studiens trovärdighet och slutsatser ifrågasättas.

För att stärka reliabiliteten i en studie finns några metoder. En metod som omnämns av både Bell (2016) och Olsson och Sörensen (2011) är *test-omtest-metoden* (på engelska: test-retest) som innebär att testningar görs två gånger: först vid en viss tidpunkt och sedan vid en senare tidpunkt. Om resultaten i hög grad överensstämmer med varandra tyder det på en hög reliabilitet. Eliasson (2013) förklarar att en ökad reliabilitet också kan nås genom att man arbetar med variablerna på ett heltäckande sätt. Det man vill mäta genom t.ex. ett frågeformulär kan göras genom att ställa flera frågor kring samma variabel. Eliasson (2013) menar också att det ska finnas tydliga instruktioner hur undersökningen ska utföras och att alla som medverkar i utförandet av undersökningen är varse om tillvägagångssätten. I en kvantitativ undersökning är det också extra viktigt att inmatningen och kodningen av data också görs på ett korrekt sätt.

Inom ILS-projektet har man eftersträvat en god reliabilitet. De personer som har utfört testningarna i skolorna har fått utbildning i exakt tillvägagångssätt. Testtillfällena har skett under givna tillvägagångssätt och testledarna har haft möjlighet att öva sig innan testtillfällena.

Olsson och Sörensen (2011) beskriver hur man kan mäta reliabiliteten av ett mätinstrument genom Cronbach's alfa. Genom att mäta Cronbach's alfa ser man hur varje fråga hänger ihop med varandra. Om värdet är 0,90 eller högre tyder det på hög reliabilitet, värdet mellan 0,70 och 0,89 är acceptabla värden och värden under 0,70 innebär för låg reliabilitet. Jag räknade ut Cronbach's alfa för den summavariabel som mätte elevernas prestationer i början av årskurs 1. Cronbach's alfa för denna variabel är 0,84 vilket är ett acceptabelt värde.

## 4.6.2 Validitet

Validitet kan förenklat beskrivas som att studien och dess mätinstrument mäter eller beskriver det de är avsedda att mäta (Bell, 2016). Validitet är inte ett begrepp som står helt skilt från reliabilitet, desto högre reliabiliteten en studie har desto större är förutsättningarna för en hög validitet (Eliasson, 2013). Bell (2016) lyfter dock fram att en hög reliabilitet inte automatiskt ger en högre validitet, men förutsättningarna ökar. En fråga som inte har någon reliabilitet innebär också att frågan saknar validitet. Inom kvantitativ forskning kan man enligt Cohen m.fl. (2011) stärka validiteten genom att noggrant välja ut samplet, ha lämpliga mätinstrument och göra omsorgsfulla analyser av data. En studie kan dock inte nå validitet till 100 procent utan det mer är en fråga om olika grader av validitet.

Det finns olika sätt att mäta och öka validiteten i en studie. Eriksson Barajas, Forsström och Wengström (2013) och Olsson och Sörensen (2011) beskriver tre sätt att stärka validiteten i en studie: innehållsvaliditet, kriterievaliditet och begreppsvaliditet. Innehållsvaliditet innebär att det område som ska undersökas görs det heltäckande och att alla delar som mäts överensstämmer med varandra. Kriterievaliditet innebär att det man vill undersöka eller mäta undersöks flera gånger på varierande sätt och att resultaten sedan jämförs med varandra. Kriterievaliditet kan vidare delas in i bl.a. samtidig validitet, som innebär att resultaten jämförs med varandra under samma tidpunkt. Begreppsvaliditet innebär att det som avses mätas mäts och att sambandet mellan mätinstrument och andra begrepp är närstående.

Inom ILS-projektet har man fokuserat på innehållsvaliditet och samtidig validitet. Detta för att kunna säkra sig om att testerna mäter det de ämnar mäta. Inom projektet har pilotundersökningar av materialet gjorts och ifall det har uppkommit oklarheter i instruktioner eller uppgifterna har materialet reviderats. Man har beaktat både lärares och elevers åsikter om materialet.

Uppgifterna *Läsning av ord* och *Läsning av pseudoord* samt uppgifterna för stavning har forskarna utarbetat med hjälp av rikssvenska frekvensordlistor. På basen av dem har man sedan beaktat de ord som är vanliga i svenska språket. I uppgiften *Läsa pseudoord* har riktiga ord använts och bokstäverna har kastats om eller bytts ut till andra bokstäver så de inte betyder något. Texterna i *Läsa text* är skrivna så de ska passa elever i årskurs 1 och 2. I uppgifterna som

mäter fonologisk medvetenhet har man beaktat så att det eftersökta ljudet finns i början, mitten eller slutet av ordet. Läroplanens avsnitt om läs- och skrivutveckling har beaktats i utformningen av uppgifterna.

Blanketterna om erhållet stöd har utformats av projektforskarna. Blanketten har getts till lärarna i samband med kartläggningstillfällena i skolorna och blanketten har fyllts i under tiden projektforskarna var i skolan. Detta innebar att lärarna hade möjlighet att fråga projektforskarna genast om något varit oklart och få svar på oklarheter.

#### 4.6.3 Etiska aspekter

All forskning har som mål att hitta ny kunskap och lösa både teoretiska och praktiska problem (Olsson & Sörensen, 2011). Cohen m.fl. (2011) menar att trots forskningens mål att finna resultat och hitta ny kunskap bör riskerna som forskningen medför övervägas noggrant. Detta etiska övervägande benämns *risk-nytt-förhållandet* (på engelska: costs/benefit ratio) och är enligt Cohen m.fl (2011) ett av de huvudsakliga etiska övervägandena inom forskning. Studiens tillvägagångssätt får inte kränka eller skada de inblandade och man måste överväga om målet med forskningen är värt vad försökspersonerna kommer vara med om.

Cohen m.fl. (2011) menar att forskningsprocessen och dess olika steg medför olika etiska dilemman. Redan ett tema för en forskning kan väcka ett etiskt dilemma, men även forskningsmiljö, datainsamlingsmetod, sampel, datatyp, hantering av data eller presentation av data kan väcka olika etiska dilemman. Olsson och Sörensen (2011) lyfter fram några etiska principer som man bör följa: autonomprincipen, som innebär respekt för andras integritet och självbestämmanderätt; godhetsprincipen, som innebär att man strävar efter att göra gott och förhindra skada och rättvisprincipen, som innebär att personer ska behandlas lika och urvalet göras rättvist.

Urvalet till projektet ska ske med etiska överväganden. Olsson och Sörensen (2011) lyfter fram vikten av informationskrav och begriplighetskrav. Informationskravet innebär att försökspersonerna ska få information om projektet: de ska bli varse om projektets syfte och få en noggrann beskrivning över vad deras medverkan kommer innebära. Försökspersonerna ska

ha möjlighet att få mer information om projektet och rätt att avbryta sin medverkan om de så önskar. Informationen ska också vara anpassad till försöksgruppen och begriplighetskraven för informationen ska uppfyllas. Försökspersonerna har också samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav (Olsson & Sörensen, 2011).

Inom ILS-projektet har man beaktat etiska principer. Forskningsetiska nämnden vid Jyväskylä universitet har också gett sitt samtycke till projektet. Samtyckeskravet har uppfyllts genom att skoldirektörerna till de slumpmässigt utvalda skolorna först har kontaktats och på basis av deras svar har sedan rektorer och klasslärare tillfrågats om medverkan. Därefter har vårdnadshavare till barnen kontaktats och samtycke har getts. Konfidentialitetskravet har beaktats genom att föräldrarna har lovats sekretess kring sina barns testresultat och föräldrarna har också haft möjlighet att avbryta sitt barns medverkan om de så önskat. Nyttjandekravet har beaktats genom att det insamlade data endast använts inom projektets ramar och elevernas namn och personnummer har kodats om till ID-nummer. Alla som arbetar inom projektet har undertecknat ett sekretessavtal vilket stärker konfidentialitetskravet.

## 5. Resultat

---

*I detta kapitel presenteras resultaten av dataanalyserna. Resultaten presenteras enligt de tre forskningsfrågorna. Tabeller och figurer används som stöd för att illustrera resultaten.*

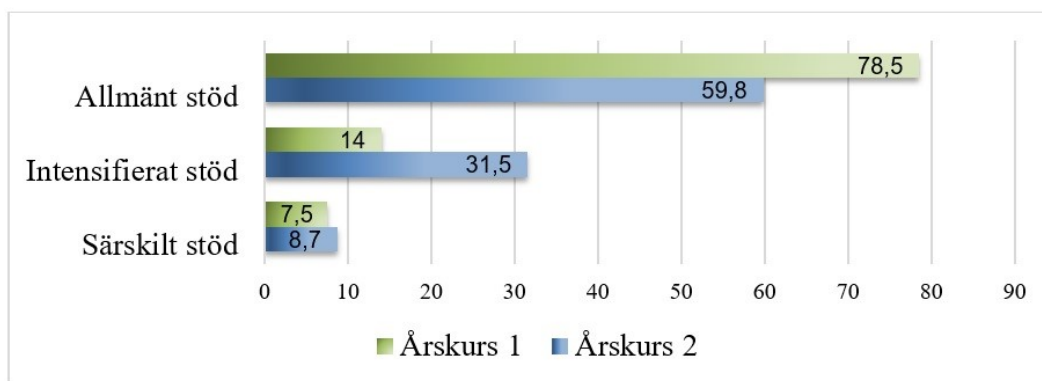
### 5.1 Det specialpedagogiska stödet i läsning i årskurs 1–2

I samband med denna forskningsfråga har det specialpedagogiska stödet i läsning i årskurserna 1–2 med avseende på stödnivå, intensitet och omfattning undersökts. Intensiteten har undersökts genom att se på antal stödtimmar per vecka och omfattning genom att utgå från det totala antalet stödveckor. För att få svar på denna forskningsfråga har korstabulering använts.

Av 574 elever i 22 finlandssvenska skolor runt om i landet ges specialpedagogiskt stöd i läsning åt 94 elever i årskurs 1 och åt 93 elever i årskurs 2. Totalt får 16 % av eleverna i årskurs 1 och 2 specialpedagogiskt stöd i läsning. Här under presenteras fördelningen av stödet utgående från stödnivå, intensitet och omfattning.

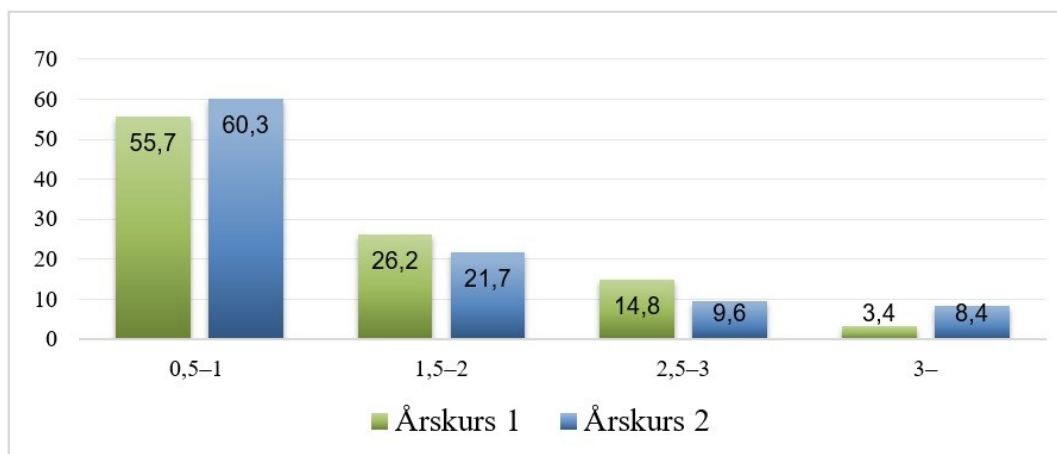
Fördelningen av det specialpedagogiska stödet utgående från stödnivå illustreras i figur 9. Av alla de elever som erhållit specialpedagogiskt stöd i läsning i årskurs 1 ( $n = 94$ ) får flest elever stöd inom allmänt stöd (78,5 %), en mindre andel inom intensifierat stöd (14 %) och den minsta andelen inom särskilt stöd (7,5 %). Av alla de elever som får specialpedagogiskt stöd i årskurs 2 ( $n = 93$ ) får även flest elever stöd inom allmänt stöd (59,8 %), men en betydligt större andel får stöd inom intensifierat stöd än i årskurs 1 (31,5 %). Inom särskilt stöd får den minsta andelen stöd (8,7 %), men här har en liten ökning skett från årskurs 1





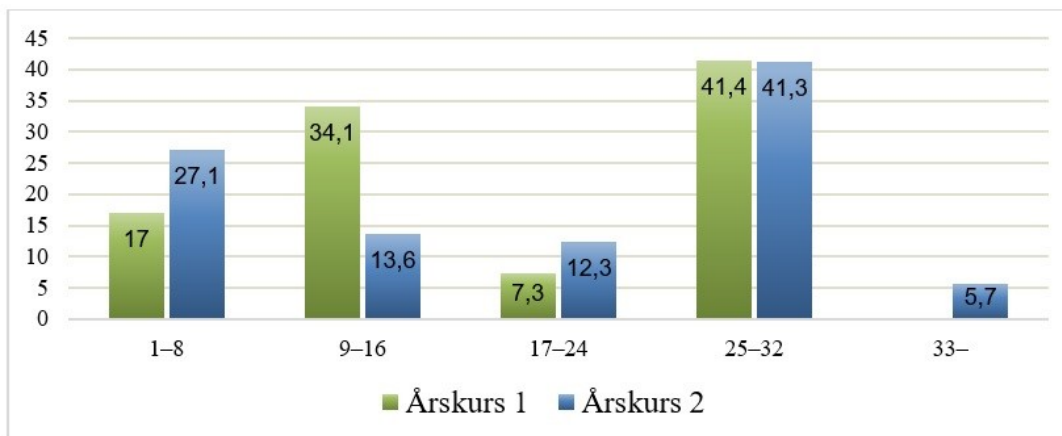
Figur 9. Fördelning av det specialpedagogiska stödet i årskurs 1–2 med avseende på stödnivå.

Fördelningen av det specialpedagogiska stödet utgående från stödtimmar per vecka illustreras i figur 10. Av alla de elever som erhållit specialpedagogiskt stöd i läsning får flest elever stöd 0,5–1 timme per vecka, både i årskurs 1 och 2. En mindre andel får stöd 1,5–2 timmar per vecka och den minsta andelen får stöd 2,5–3 eller över 3 timmar per vecka. Fördelningen av stödets intensitet har liknande spridning både i årskurs 1 och 2.



Figur 10. Fördelning av det specialpedagogiska stödet i årskurs 1–2 med avseende på stödtimmar per vecka.

Fördelningen av det specialpedagogiska stödet utgående från det totala antalet stödveckor illustreras i figur 11. Av alla de elever som erhållit specialpedagogiskt stöd i läsning får flest elever stöd 25–32 veckor, både i årskurs 1 och 2. I årskurs 1 är det också en stor andel elever som får stöd 9–16 veckor, medan det i årskurs 2 är en stor andel som också får stöd 1–8 veckor. I bägge årskurser finns det en stor spridning i fråga om stödets omfattning.



Figur 11. Fördelning av det specialpedagogiska stödet i årskurs 1–2 med avseende på det totala antalet stödveckor.

## 5.2 Det specialpedagogiska stödet bland elever med den svagaste läsförmågan

I samband med denna forskningsfråga har det specialpedagogiska stödet bland elever med den svagaste läsförmågan undersökts. Stödet har undersökts genom intensitet (antal stödtimmar per vecka) och omfattning (antal stödveckor totalt). För att få svar på denna forskningsfråga har korstabulering använts.

Elever identifierades ha den svagaste läsförmågan om de befann sig inom den 15:e lägsta percentilen på summavariabeln. Summavariabeln bestod av läsuppgifter som gjordes på hösten på årskurs 1. Av totalt 574 elever befinner sig 82 elever inom denna percentil, och identifieras därmed ha den svagaste läsförmågan. Av dessa 82 elever får 65 % specialpedagogiskt stöd i läsning under årskurs 1 eller 2, men en betydande andel får inte alls stöd (35 %). Av de elever som får stöd får flest stöd både i årskurs 1 och 2 (39 %, n = 32), en mindre andel endast i årskurs 1 (18,2 %, n = 15) och den minsta andelen endast i årskurs 2 (7,3 %, n = 6).

För att kunna undersöka hur det specialpedagogiska stödet fördelades med avseende på intensitet och omfattning har eleverna med den svagaste läsförmågan delats upp i undergrupper: *Stöd åk 1*, *Stöd åk 2*, *Stöd åk 1–2* och *Inget stöd*. I tabell 6 presenteras intensitet och omfattning av stödet till vänster och grupperna till höger. Eftersom gruppen *Stöd åk 1–2*

fick stöd både i årskurs 1 och årskurs 2 presenteras intensiteten och omfattningen för dessa årskurser var för sig (\*).

Tabell 6.

*Fördelningen av det specialpedagogiska stödet bland elever med den svagaste läsförmågan*

Intensitet och omfattning	Stöd åk 1	Stöd åk 2	Stöd åk 1-2	
			åk 1*	åk 2*
<b>Stödtimmar per vecka</b>				
0,5 - 1	53,9 %	80,0 %	41,4 %	50,0 %
1,5 - 2	23,1 %	0,0 %	31,0 %	9,0 %
2,5 - 3	15,4 %	0,0 %	20,6 %	17,8 %
3,5 -	7,7 %	20,0 %	24,1 %	14,3 %
<b>Stödveckor totalt</b>				
1 - 8	33,3 %	0,0 %	3,8 %	25,9 %
9 - 16	24,9 %	50,0 %	23,1 %	7,4 %
17 - 24	16,6 %	25,0 %	7,7 %	7,4 %
25 - 32	25,0 %	25,0 %	65,4 %	59,3 %

Det finns en stor spridning av det specialpedagogiska stödets intensitet och omfattning bland eleverna med den svagaste läsförmågan. Gruppen *Stöd åk 1-2* får mest stöd av alla grupper. Utöver att denna grupp får stöd under två årskurser får denna grupp också mest intensivt och omfattande stöd. I denna grupp varierar inte heller intensiteten och omfattning av stödet så mycket mellan årskurserna utan eleverna får stöd lika många timmar per vecka och under lika många veckor både i årskurs 1 och 2. Gruppen *Stöd åk 1* får endast stöd under årskurs 1. Av dessa elever får flest stöd 0,5–1 timme per vecka, men även här finns det en stor variation mellan antalet erhållna stödtimmar. Denna grupp har också en spridning av stödets omfattning, och en del elever erhåller stöd endast 1–8 veckor medan andra får stöd hela läsåret. Gruppen *Stöd åk 2* får också stöd endast under en årskurs. Av dessa elever får flest stöd 0,5–1 timme per vecka. I denna grupp finns en variation av antalet totala stödveckor. Flest elever får stöd 9–16 veckor, men en stor del får också stöd 17–24 eller 25–32 veckor.

### 5.3 Läsutvecklingen bland elever med den svagaste läsförmåga och i relation till erhållet stöd

I samband med denna forskningsfråga har läsutvecklingen för eleverna med den svagaste läsförmågan i relation till erhållet stöd undersökts. För att kunna undersöka intensitet och omfattning, skapades fyra grupper utgående från de årskurser eleverna fått stöd i: *Stöd åk 1*, *Stöd åk 2*, *Stöd åk 1–2* och *Inget stöd*. Fokuset ligger främst på utvecklingen för de olika stödgrupperna och om det finns skillnader mellan dem, med för att förstå på vilken nivå dessa grupper befinner sig på har dock de övriga eleverna inkluderats i analysen (gruppen *Övriga*,  $n = 459$ ). Gruppen *Övriga* ingick endast i analyserna där utvecklingen över tid undersöktes, och inte i analyserna där skillnaderna mellan grupperna undersöktes (avsnitt 4.5.2). Utvecklingen undersöks genom de fyra uppgifterna *Läsa ord*, *Läsa pseudoord*, *Läsa meningar* och *Läsa text*. För att få svar på denna forskningsfråga användes variansanalysen mixed ANOVA.

#### *Läsa ord*

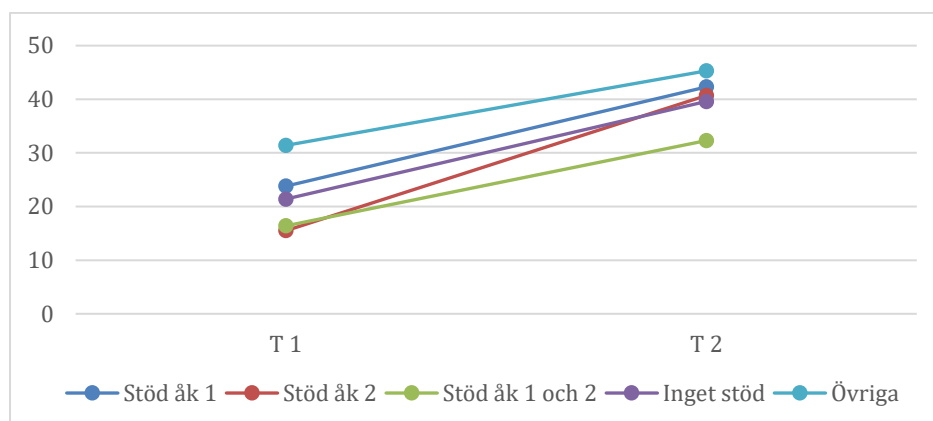
I tabell 7 presenteras gruppernas medelpoäng på årskurs 1 och 2 i uppgiften *Läsa ord*. Samtliga stödgrupper har en större poängförändring än gruppen *Övriga*, men trots det är deras medelpoäng både på årskurs 1 och 2 betydligt lägre. Gruppen *Stöd åk 1–2* har de lägsta medelpoängen av samtliga grupper på årskurs 2 medan gruppen *Stöd åk 1* befinner sig nära gruppen *Övriga* på slutet av årskurs 2 och gruppen *Inget stöd* ligger strax under gruppen *Stöd åk 1* i sina resultat.

Tabell 7.  
Gruppernas resultat i uppgiften *Läsa ord* årskurs 1–2

Grupp	Medelpoäng	SD	Medelpoäng	SD	Poängförändring
	åk 1		åk 2		
<i>Övriga</i>	31,3	14,4	45,3	14,0	14,0
<i>Stöd åk 1</i>	23,8	11,7	42,3	16,4	18,5
<i>Stöd åk 2</i>	15,5	10,8	40,7	12,9	25,2
<i>Stöd åk 1–2</i>	16,4	10,6	32,3	14,0	15,9
<i>Inget stöd</i>	21,4	8,6	39,6	11,3	18,2

Analysen av de olika gruppernas utveckling över tid (figur 12) visar att samtliga grupper utvecklas signifikant och starkt (stödgrupperna:  $p < 0,001$ ,  $\eta_p^2 = 0,745$ ; hela samplet:  $p < 0,001$ ,

$\eta_p^2 = 0,443$ ). Gruppernas medelpoäng skiljer sig alltså mellan de två mättillfällena. Det finns inga signifikanta skillnader mellan tid och grupp, vilket tyder på att stödgrupperna har en liknande utveckling.



Figur 12. Läsutveckling i uppgiften *Läsa ord* bland eleverna med den svagaste läsförmågan och i relation till erhållet stöd.

### *Läsa pseudoord*

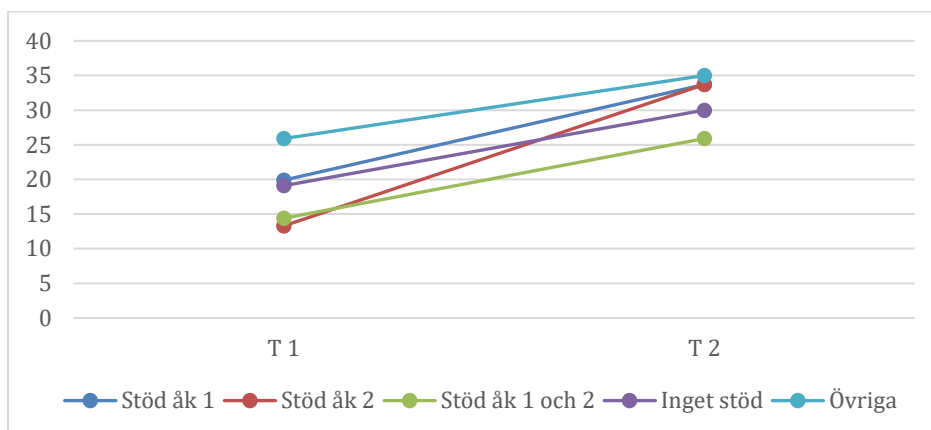
I tabell 8 presenteras gruppernas medelpoäng på årskurs 1 och 2 i uppgiften *Läsa pseudoord*. Samtliga stödgrupper har en större poängförändring än gruppen *Övriga*, men trots det är deras medelpoäng både på årskurs 1 och 2 betydligt lägre. Grupperna *Stöd åk 1* och *Stöd åk 2* har nästan kommit ikapp gruppen *Övriga* på årskurs 2 medan gruppen *Stöd åk 1–2* har lägst medelpoäng av alla på årskurs 2. Gruppen *Stöd åk 2* har störst poängförändring. Gruppen *Inget stöd* har resultat som ligger mellan alla stödgrupper.

Tabell 8.

*Gruppernas resultat i uppgiften Läsa pseudoord årskurs 1–2*

Grupp	Medelpoäng åk 1	SD	Medelpoäng åk 2	SD	Poäng- förändring
<i>Övriga</i>	25,9	11,4	35,0	10,6	9,1
<i>Stöd åk 1</i>	19,9	11,3	33,7	12,8	13,8
<i>Stöd åk 2</i>	13,3	8,4	33,7	9,6	20,4
<i>Stöd åk 1–2</i>	14,4	9,0	25,9	10,6	11,5
<i>Inget stöd</i>	19,1	7,6	30,0	7,2	10,9

Analysen av de olika gruppernas utveckling över tid (figur 13) visar på signifikant och stark utveckling för samtliga grupper (stödgrupperna:  $p < 0,001$ ,  $\eta_p^2 = 0,102$ ; hela samplet:  $p < 0,001$ ,  $\eta_p^2 = 0,707$ ). Alla grupper medelpoäng i denna uppgift förändras alltså från årskurs 1 till 2. Det finns också starka signifikanta skillnader mellan tid och grupp ( $p < 0,044$ ,  $\eta_p^2 = 0,102$ ). De starka signifikanta skillnaderna finns mellan *Stöd åk 1* och *Stöd åk 2* ( $p < 0,05$ ). Denna skillnad syns dock inte med Sheffes eller Tukeys post-hoc, men med post-hoc testet LSD.



Figur 13. Läsutveckling i uppgiften *Läsa pseudoord* bland eleverna med den svagaste läsförmågan och i relation till erhållet stöd.

### Läsa meningar

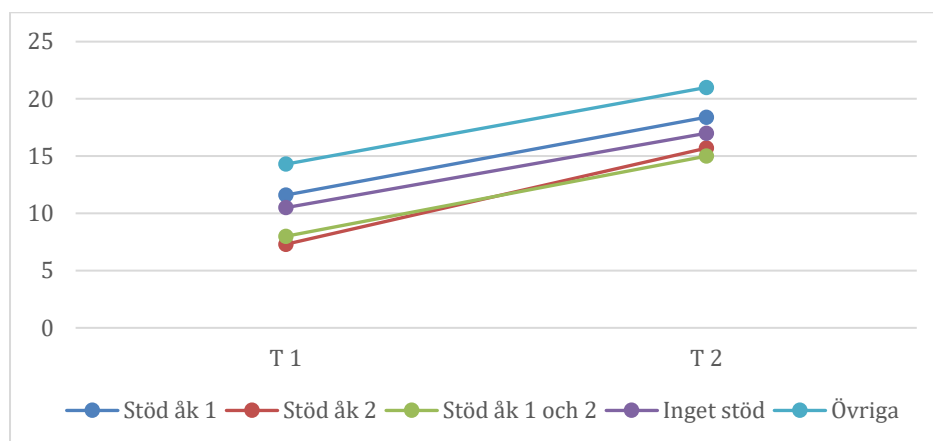
I tabell 9 presenteras gruppernas medelpoäng på årskurs 1 och 2 i uppgiften *Läsa meningar*. Samtliga stödgrupper har liknande poängförändring som gruppen *Övriga*, men stödgruppernas poäng är på en mycket lägre nivå. Gruppen *Stöd åk 1–2* har lägst medelpoäng av alla grupper på årskurs 2. Gruppen *Stöd åk 1* har högst medelpoäng av samtliga stödgrupper, tätt följt av gruppen *Inget stöd*. Gruppen *Stöd åk 2* har den största poängförändringen av alla grupper.

Tabell 9.

Gruppernas resultat i uppgiften *Läsa meningar* årskurs 1–2

Grupp	Medelpoäng åk 1	SD	Medelpoäng åk 2	SD	Poäng- förändring
<i>Övriga</i>	14,3	6,0	20,9	6,7	6,6
<i>Stöd åk 1</i>	11,6	5	18,1	5,5	6,5
<i>Stöd åk 2</i>	7,3	2,4	15,7	2,7	8,4
<i>Stöd åk 1 - 2</i>	8,0	4,9	15,0	4,7	7,0
<i>Inget stöd</i>	10,5	2,7	17,0	5,4	6,5

Analysen av de olika gruppernas utveckling över tid (figur 14) visar att samtliga grupper har en signifikant stark utveckling över tid (stödgrupperna:  $p < 0,001$ ,  $\eta_p^2 = 0,66$ ; hela samplet:  $p < 0,001$ ,  $\eta_p^2 = 0,266$ ). Gruppernas medelvärden skiljer sig alltså mellan mättillfällena. Det finns dock inga signifikanta skillnader mellan tid och grupp ( $p > 0,05$ ). Detta innebär att stödgrupperna antagligen har en liknande utveckling.



Figur 14. Läsutveckling i uppgiften *Läsa meningar* bland eleverna med den svagaste läsförmågan och i relation till erhållet stöd.

#### Läsa text

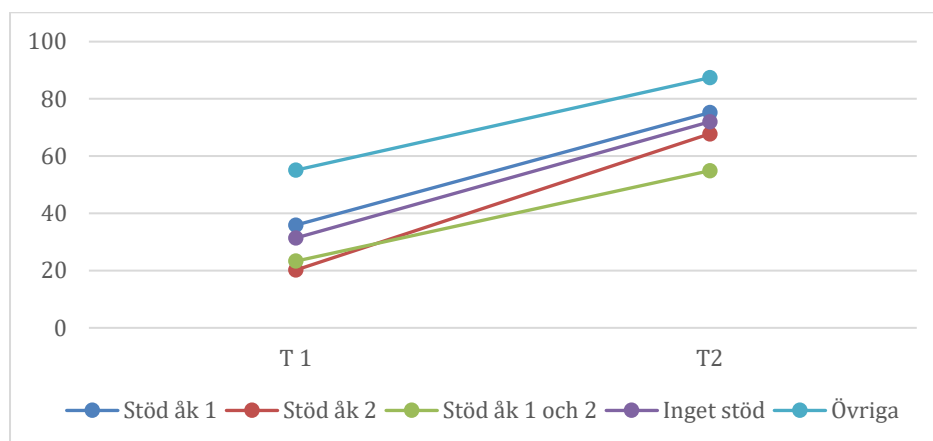
I tabell 10 presenteras gruppernas medelpoäng på årskurs 1 och 2 i uppgiften *Läsa text*. Samtliga stödgrupper har en större poängförändring än gruppen *Övriga*, men befinner sig på en betydligt lägre nivå både på årskurs 1 och 2. Gruppen *Stöd åk 1* är nära gruppen *Övriga* på årskurs 2, tätt följt av gruppen *Inget stöd*. Gruppen *Stöd åk 1–2* befinner sig långt under alla andra grupper och gruppen *Stöd åk 2* har den största poängförändring av alla grupper.

Tabell 10.

Gruppernas resultat i uppgiften *Läsa text* i årskurs 1 och 2

Grupp	Medelpoäng åk 1	SD	Medelpoäng åk 2	SD	Poäng- förändring
<i>Övriga</i>	55,0	32,4	87,2	32,6	32,2
<i>Stöd åk 1</i>	35,9	20,6	75,2	30,4	39,3
<i>Stöd åk 2</i>	20,2	16,6	67,8	22,0	47,6
<i>Stöd åk 1–2</i>	23,3	16,4	54,9	27,2	31,6
<i>Inget stöd</i>	31,4	15,5	72,0	24,9	40,6

Analysen av de olika gruppernas utveckling över tid (figur 15) visar på signifikant och stark utveckling för samtliga grupper (stödgrupperna:  $p < 0,001$ ,  $\eta_p^2 = 0,809$ ; hela samplet:  $p < 0,001$ ,  $\eta_p^2 = 0,456$ ). Detta visar att samtliga grupper medelpoäng ändras från årskurs 1 till 2. Mellan stödgrupperna finns inga signifikanta skillnader mellan tid och grupp ( $p > 0,05$ ), vilket visar att dessa grupper inte skiljer sig från varandra i sin utveckling.



Figur 15. Läsutveckling i uppgiften *Läsa text* bland eleverna med den svagaste läsförmågan och i relation till erhållet stöd,



## 6. Diskussion

---

*I detta kapitel diskuteras först studiens metod och datainsamling på ett kritiskt sätt. Därefter diskuteras resultaten utgående från de tre forskningsfrågorna. Resultaten diskuteras i relation till tidigare forskning. Avslutningsvis presenteras studiens slutsats och förslag till fortsatt forskning.*

### 6.1 Metoddiskussion

Syftet med studien var att undersöka det specialpedagogiska stödet i årskurs 1 och 2 och dess betydelse för elever med den svagaste läsförmågan. Studien gjordes utgående från material som samlats in genom ILS-projektet som har bedrivits av Niilo Mäki Institutet (se avsnitt 3.2). Materialet bestod av blanketter och tester som har operationaliserats för att kunna användas i dataanalyser. I projektet har 22 skolor och 574 elever deltagit. Eliasson (2013) menar att den kvantitativa forskningsansatsen lämpar sig när man vill undersöka stora populationer och saker på bredden och utgående från detta lämpar sig mitt val av forskningsansats.

Etiska aspekter har beaktats både inom ILS-projektet och i mitt arbete (se avsnitt 3.7.3). Inom ILS-projektet har urvalet skett med omsorg. Samtyckeskrav för försökspersonernas medverkan har beaktats genom att förfrågning om elevers medverkan skett genom flera steg: först har rektorerna gett samtycke, därefter har lärarna gett samtycke och slutligen har föräldrarna gett samtycke. Konfidentialitetskrav har beaktats och föräldrar har lovats konfidentialitet kring resultat. Samtliga som arbetat inom projektet har även undertecknat sekretessavtal.

I avsnitt 3.7.1 och 3.7.2 presenteras metoder för att öka en studies reliabilitet och validitet. Inom ILS-projektet har man eftersträvat en god reliabilitet och validitet. Kraven på en ökad reliabilitet har beaktats bland annat genom att testledarna har fått utbildning i utförandet av testningarna. Ifyllnaden av blanketten för erhållet stöd gjordes av klass- och/eller specialläraren och blanketten fylldes i under kartläggningstillfällena. Lärarna hade alltså möjlighet att be projektforskaren om hjälp ifall de hade mött problem i ifyllandet. Kraven för korrekt inmatning och kodning av data har beaktats. Underlagen för SPSS har utarbetats av projektets ledare och

forskare och när man analyserat resultat har statistiker funnits till hjälp. De olika testerna har matats in av projektanställda och andra som samarbetat med projektet. I arbetet med denna studie har jag strävat efter att vara objektiv under hela arbetets gång.

Kriterier för en ökad validitet har beaktats både genom innehållsvaliditet och samtidig validitet. Kraven för innehållsvaliditet har beaktats genom att läsuppgifterna noggrant har utarbetats. Bland annat har man använt en bred variation av ord i de olika uppgifterna och det fanns en variation mellan ljudenliga och ljudstridiga ord i de olika uppgifterna. I uppgifter som mätte den fonologiska medvetenheten var man uppmärksam på att det efterfrågade bokstavsljudet i de olika orden fanns i början, mitten eller slutet av ordet. Den samtidiga validiteten har beaktats genom att man gjort pilotundersökningar på delar av materialet och därefter slopat eller omarbetat uppgifter där det uppkommit oklarheter. För att stärka validiteten för denna studie har korrelationen mellan de olika läsuppgifterna testats och samtliga uppgifter har haft en signifikant medelstark eller stark korrelation.

Blanketten om erhållet stöd har haft vissa brister i utformningen. Många lärare hade fyllt i blanketten bristfälligt eller innehållsligt svårtolkat vilket har försvårat inmatningsprocessen av svaren och krävt att jag gjort egna tolkningar (se bilaga 2). En annan aspekt jag vill lyfta fram är att blanketten undersökt i vilket ämne eleverna fått stöd, och de som inkluderades i denna studie hade fått stöd i modersmål eller i både modersmål och matematik. Eftersom min studie undersökte stödet i läsning, och stöd i modersmål och matematik inte är en direkt motsvarighet, finns här en svaghet i studien. Att eleven som fått stöd både i modersmål och matematik inkluderats innebär t.ex. att en del av eleverna som fått stöd 2 timmar per vecka inte nödvändigtvis endast har fått stöd i läsning under denna tid utan också kan ha fått stöd i matematik.

Jag vill lyfta fram tre kritiska aspekter med tanke på hur jag identifierat eleverna med den svagaste läsförmågan och vidare delat in dem i grupper på basis av erhållet stöd. För det första identifierades gruppen elever med den svagaste läsförmågan på basis av en summavariabel som skapats genom sju läsuppgifter. Läsuppgifterna hade bara medelstarka korrelationer sinsemellan, vilket gör att man kan ifrågasätta om en summavariabel utgående från dessa tester ger en rättvis bild av elevernas förmågor.

Den andra aspekten jag vill lyfta fram är att gränsdragningen gjordes vid den lägsta 15:e percentilen. Valet att dra gränsen här gjordes utgående från tidigare studier som denna studie bygger på (se avsnitt 4.4.2). Med tanke på att en så stor del av eleverna inom den 15:e lägsta percentilen inte fick specialpedagogiskt stöd men ändå utvecklades, undrar jag om den 15:e percentilen gav ett för snävt sampel och utelämnade viktig information från andra elever. Eventuellt hade en gränsdragning vid 20:e eller 25:e percentilen gett ett bättre urval.

Den sista aspekten jag vill lyfta fram är indelningen av stödgrupperna hos eleverna med den svagaste läsförmågan. Eleverna delades in i stödgrupper utgående från i vilken årskurs de hade fått stöd. Detta kan dock delvis vara missvisande eftersom fokus mer blir på årskursen än på stödets intensitet och omfattning. Att intensiteten och omfattningen av de olika stödgrupperna presenterades i forskningsfråga 2 bidrar dock till mer värdefull information kring stödet.

De dataanalyser som gjorts i denna studie var korstabulering och mixed ANOVA. Angående dataanalyserna finns det några kritiska aspekter som jag vill lyfta upp. För det första användes korstabulering för de två första forskningsfrågorna. Trots att det uppfyllde syftet för denna studie, finns det nackdelar med denna metod. Resultaten ges i procent, men presenteras inte i procent utgående från hela samplet utan presenteras utgående från den grupp man undersöker. Svar som ges i procent är enkla att ta till sig, men kan också vara missvisande. Detta blir speciellt problematiskt i samband med den andra forskningsfrågan, där samplet var väldigt litet.

Den andra aspekten jag vill lyfta fram är analyserna i mixed ANOVA som gjordes i samband med forskningsfråga 3. Tanken var först att både jämföra stödgrupperna i relation till varandra och att jämföra stödgrupperna i relation till de övriga eleverna. Detta gjordes delvis eftersom allas utveckling över tid undersöktes, men stödgruppernas jämfördes inte med de övriga eleverna eftersom kravet för lika varians inte uppfylldes (se avsnitt 4.4.3). En tänkbar orsak till att det inte hittades en varians kan eventuellt vara att den grupp som representerade de övriga eleverna bestod av ett stort antal elever (459 elever) medan stödgrupperna bestod av ett litet antal elever (5–32 elever).

## 6.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna avhandling var att undersöka det specialpedagogiska stödet i läsning i årskurs 1–2 i finlandssvenska skolor. Dels undersöktes det specialpedagogiska stödet i allmänhet i årskurs 1–2 med avseende på stödnivå, intensitet och omfattning och dels undersöktes det specialpedagogiska stödet bland eleverna med den svagaste läsförmågan samt deras utveckling i årskurs 1–2 i relation till erhållet stöd. Nedan följer först en diskussion om stödet i allmänhet för elever i årskurs 1–2 och därefter en diskussion om stödet och utvecklingen för elever med den svagaste läsförmågan.

### 6.2.1 Det specialpedagogiska stödet i läsning i årskurs 1–2

När det specialpedagogiska stödet i allmänhet undersöktes framkom särskilt tre aspekter. För det första gavs det specialpedagogiska stödet i läsning åt en tämligen stor del av eleverna i årskurs 1–2. Det är dock svårt att jämföra om antalet elever som fick stöd i läsning var större eller mindre än tidigare år eller större eller mindre än det stöd som ges inom andra områden, eftersom det inte finns någon exakt statistik över detta i dagsläget (se fotnot 1, s. 8). Det finns likväl källor i vilka det framhålls att stödet i läsning överlag utgör en stor del av det stöd som ges i nybörjarklasserna (Takala, Pirttimaa & Törmänen, 2009; Utbildningsstyrelsen, 2018).

Det andra som framkom var att det specialpedagogiska stödet i läsning gavs åt flest elever inom allmänt stöd, och detta kan förklaras genom Utbildningsstyrelsens (2014) direktiv om stödnivåerna. Det allmänna stödet ska ges direkt en elev möter utmaningar och det stöd som ges på denna nivå behöver inte till skillnad från det stöd som ges på de andra stödnivåerna vara långvarigt eller mer ingående utan kan ges under en kortare tid och på ett mindre komplicerat sätt (Utbildningsstyrelsen, 2014). Detta kan förklara varför andelen elever som fick stöd på denna nivå var så stor – elever som behöver ett tillfälligt stöd för läsförmågan utgör den största delen av eleverna. Intressant nog ökar andelen elever som får intensifierat stöd till det dubbla från årskurs 1 till årskurs 2. Många elever som möter utmaningar med läsförmågan i årskurs 1 har ännu i årskurs 2 stora utmaningar med läsförmågan (bl.a. Lerkkanen m.fl. 2004; Torppa m.fl., 2017) och är därför i behov av mer intensivt stöd. Det intensifierade stödet ges ofta som följd av att man märkt att det stöd som kan ges inom den allmänna nivån inte varit tillräckligt

(Utbildningsstyrelsen, 2014). I årskurs 1 har lärarna antagligen inte fått en tillräckligt djup bild av elevernas utmaningar och stödet ges därför på en allmän nivå, men när eleverna börjar årskurs 2 har lärarna fått en bättre bild av elevernas förmågor och kan se om behovet av stöd har ökat eller minskat. Att andelen elever som får intensifierat stöd ökar från årskurs 1–2 indikerar att lärarnas förmåga att identifiera elevernas svårigheter är bra.

Det tredje som framkom var att elever i allmänhet får specialpedagogiskt stöd i läsning 0,5–1 timme per vecka och 25–32 veckor. Här fanns likväl en stor spridning både i antalet stödtimmar per vecka och stödveckor totalt. Eftersom ett läsår ungefärligen har 38 veckor och några veckor ofta faller bort på grund av arrangemang kring högtider och sjukdomar, kan 25–32 veckor ses som ett helt läsår. Forskare presenterar motstridiga resultat för utformningen av den mest ändamålsenlig stödundervisningen. Elever som får specialpedagogiskt stöd en gång per vecka gynnas i sin läsutveckling (Wantzek & Vaughn, 2014; Holopainen m.fl., 2017) och denna studies resultat är i linje med detta. Fler studier betonar dock vikten av ett intensivt stöd och Holopainen m.fl. (2017) menar att stöd som ges under en termin gynnar elevernas läsutveckling. I denna studie får de flesta eleverna stöd under hela läsåret och med tanke på att stöd som ges intensivt gynnar eleverna kan det reflekteras över om det vore till elevernas fördel att stödet gavs flera gånger per vecka och under en kortare tid, istället för 1 timme per vecka och under hela läsåret. En viktig sak att poängtera är dock elevernas individuella behov av stöd (Coyne m.fl., 2004; Connor m.fl., 2013; Holopainen m.fl., 2017). Trots att en del forskare menar att stöd som ges under en kortare tid och mer intensivt gynnar elevens läsförmåga behöver det inte vara den mest ändamålsenliga undervisningen för alla elever, och en del elever kan behöva stöd år efter år. Denna studies resultat presenterar endast situationen i de finlandssvenska skolorna i årskurs 1–2 i dagsläget (undersökningarna gjordes 2015–2017). Studien undersöker inte om stödet ges på det mest ändamålsenliga sättet eller om det svarar mot elevernas individuella stödbehov.

### 6.2.2 Elever med den svagaste läsförmågan

I denna studie undersöktes också hurudant specialpedagogiskt stöd de elever som hade den svagaste läsförmågan fick och hur läsutvecklingen för dessa elever såg ut i årskurs 1–2. På basis av resultaten lyfter jag fram tre aspekter. För det första fick den största delen av eleverna

med den svagaste läsförmågan specialpedagogiskt stöd i läsning. Största delen av dessa elever fick stöd både i årskurs 1 och 2 och en mindre del fick stöd endast under en årskurs. De elever som fick stöd både i årskurs 1 och 2 fick stöd flest antal timmar per vecka och under flest veckor, medan de elever som endast fick stöd i ena årskursen fick stöd färre timmar och färre veckor. Detta indikerar att en del av de elever som har den svagaste läsförmågan är i behov av ett mer omfattande och intensivt stöd, medan en del endast behöver ett kortvarigt stöd. Detta stämmer överens med tidigare studier som visat att elever som har svag läsförmåga vid skolstarten ändå har varierande behov av stöd (Coyne m.fl., 2004; Holopainen m.fl., 2017). Det är också intressant att bland de elever som endast fick stöd i ena årskursen fanns en tendens till stöd färre veckor. Lerkkanen m.fl. (2004) och Torppa m.fl. (2007) menar att en del av eleverna i årskurs 1 endast har utmaningar med avkodningsförmågan och när de får stöd utvecklas de snabbt. Med detta i beaktande kan det antas att de elever som var i behov av stöd endast en kort tid utvecklade sin avkodningsförmåga så pass mycket med hjälp av stödet att de inte var i behov av mer stöd.

Den andra aspekten är att trots att den största delen av eleverna med den svagaste läsförmågan fick stöd, var det en stor del av eleverna med den svagaste läsförmågan som inte fick specialpedagogiskt stöd. Detta är ett överraskande resultat eftersom det är så pass viktigt att elever får stöd i ett tidigt skede (Coyne m.fl., 2004; Holopainen m.fl., 2017; Lerkkanen m.fl., 2004; Wanzek & Vauhn, 2007) och den finländska skolan också är känd för att ge stöd åt eleverna i ett tidigt skede (Hausttätter & Takala, 2011; Utbildningsstyrelsen, 2014). Enligt Virinkoski m.fl. (2017) finns det fall där finländska klass- och speciallärare missbedömer elevers behov av stöd och elever förblir utan stöd trots att det finns ett behov av det. Det finns forskare som lyfter fram att lärare bedömer elevers stödbehov i läsning på felaktiga grunder. Virinkoski m.fl. (2017) menar att de elever som i allmänhet har inlärningssvårigheter oftare identifieras och får stöd än de elever som endast har specifika utmaningar med läsningen. Bailey och Drummons (2006) menar också att lärarens ålder och personlighet kan inverka på hur läraren bedömer elevens behov av stöd. Utgående från detta kan det spekuleras i om de elever som inte fått stöd inte gjort tillräckligt väsen av sig för att lärarna ska kunna identifiera dem eller om lärarnas identifieringsmetoder inte varit tillräckligt effektiva. Eventuellt har dessa elever inte andra inlärningssvårigheter utan endast specifikt utmaningar med läsförmågan, och därför har de varit svårare att identifiera än de andra eleverna som haft svag läsförmåga. Denna studie undersökte dock endast det specialpedagogiska stöd som gavs och andra stödformer togs

inte i beaktande. Med det i åtanke kan det hända att dessa elever fått stöd på andra sätt och enligt Utbildningsstyrelsen (2014) kan elever få stöd bl.a. genom stöd av klassläraren.

Den tredje aspekten är läsutvecklingen bland eleverna med den svagaste läsförmågan. Samtliga elever som hade den svagaste läsförmågan utvecklades i positiv riktning i årskurs 1–2 i uppgifter som mätte avkodningsförmåga och läsflyt. Utvecklingen var dessutom signifikant och medelstark eller stark. De elever som hade den svagaste läsförmågan utvecklades dock på en betydligt lägre nivå än de övriga eleverna, vilket stämmer överens med tidigare studier (Holopainen m.fl., 2017; Lerkkanen m.fl., 2004; Psyridou m.fl., 2018; Torppa m.fl., 2018). I denna studie hittades inga signifikanta skillnader mellan eleverna med den svagaste läsförmågan och erhållet stöd, och alla elever hade en liknande poängutveckling. Här bör dock tilläggas att samplen var väldigt små, vilket kan påverka resultaten. Trots att det inte fanns signifikanta skillnader mellan eleverna med den svagaste läsförmågan på basis av erhållet stöd kunde man se skillnader när man endast studerade deras medelpoäng i läsuppgifterna. De elever som fick specialpedagogiskt stöd både i årskurs 1 och 2 hade de lägsta prestationerna i läsuppgifterna både på årskurs 1 och 2 och hade därmed stora utmaningar både med avkodningsförmågan och läsflyt. Likväl utvecklades dessa elever, men på den lägsta nivån av alla elever. Dessa elever innefattade 6 % av alla elever och i en studie av Leppänen, Niemi och Nurmi (2004) hade samma andel av eleverna så stora utmaningar med läsförmågan att forskarna klassificerade dem ha allvarliga lässvårigheter. Holopainen m.fl. (2017) såg också att elever som har utmaningar med läsförmågan i kombination med andra inlärningssvårigheter eller språkstörningar hade lägre resultat i läsuppgifter än elever som endast hade utmaningar med läsförmågan eller utmaningar med läsförmågan i kombination med koncentrationssvårigheter. Utgående från detta undrar jag om dessa elever, de elever som fick stöd i årskurs 1 och 2, innefattar de elever som har de allra gravaste utmaningarna med läsförmågan och eventuellt också i kombination med andra utmaningar. Utgående från denna studie har dessa elevers behov av stöd identifierats och eleverna får mycket stöd, men med tanke på deras låga prestationer kan det också väcka frågor om stödets effektivitet (Holopainen m.fl. 2017).

De elever som inte fick specialpedagogiskt stöd trots sin svaga läsförmåga utvecklades intressant nog i positiv riktning. Denna positiva utveckling trots uteblivet stöd kan vara en orsak av att de fått annat stöd än specialpedagogiskt stöd, men detta undersöks inte i denna studie. Trots att de hade en utveckling i positiv riktning presterade de på en lägre nivå än de övriga

eleverna och det är intressant att begrunda om eleverna hade utvecklats annorlunda om de fått specialpedagogiskt stöd. En del elever fick stöd endast under årskurs 2, och här kan det spekuleras om dessa elever förblev oidentifierade under årskurs 1. Det stöd som dessa elever fick i årskurs 2 har gynnat dem för de hade en positiv poängutveckling från årskurs 1 till 2. De elever som inte fick specialpedagogiskt stöd och de elever som endast fick specialpedagogiskt stöd i ena årskursen förbättrade sina resultat i uppgifter som mäter avkodningsförmågan. Resultaten från tidigare studier visar att en del av de elever som har svag läsförmåga i början av årskurs 1 utvecklar avkodningsförmågan under de två första skolåren (Lerkkanen m.fl., 2004; Lopez, Thompson & Walker-Dalhouse, 2011) och deras chanser för en fortsatt positiv läsutveckling är därmed god. Detta bekräftar att en del elever endast behöver en kort tids stöd (Coyne m.fl., 2004; Connor m.fl., 2013).

### 6.3 Slutsats och förslag på fortsatt forskning

I denna studie undersöktes det specialpedagogiska stödet i läsning i årskurs 1–2 i 22 finlandssvenska skolor. Studien visade tre centrala resultat. För det första fick de flesta eleverna specialpedagogiskt stöd i läsning inom allmänt stöd; 0,5–1 timme per vecka och 25–32 veckor (hela läsåret). Intressant nog ökade antalet elever som fick specialpedagogiskt stöd i läsning inom intensifierat stöd med mer än det dubbla till årskurs 2. Det andra resultatet visade att den största delen av eleverna med den svagaste läsförmågan fick specialpedagogiskt stöd, men överraskande nog fick en betydande del inte det. Det tredje och sista resultatet visade att eleverna med den svagaste läsförmågan utvecklades i positiv riktning i årskurs 1–2, men på en betydligt lägre nivå än de övriga eleverna.

De flesta eleverna fick stöd inom allmänt stöd, vilket är i linje med Utbildningsstyrelsens (2014) anvisningar för stödet. Att en större andel elever fick intensifierat stöd i årskurs 2 än i årskurs 1 tyder på att lärarnas förmåga att identifiera elevernas svårigheter är bra och de ser vem som behöver mera stöd från årskurs 1 till årskurs 2.

Av de elever som hade den svagaste läsförmågan fick de flesta specialpedagogiskt stöd, men det visade sig också att en betydande del inte fick det. Virinkoski m.fl. (2017) såg i sin studie att det kan finnas brister i klass- och speciallärares metoder för att identifiera elevers stödbehov,



och om detta är en anledning till varför elever i denna studie inte visats få stöd är det en brist någonstans. Eventuellt har lärarna inte tillräckligt med kunskap om eller metoder för att identifiera eleverna. Virinkoski (2017) lyfter fram att det dels borde utvecklas mer effektiva identifieringsverktyg för lärare och dels att fortbildning borde ordnas för att stärka lärarnas kunskap. I denna studie hade eleverna som inte fick specialpedagogiskt stöd likväl en läsutveckling i positiv riktning, men trots en positiva utveckling kan det spekuleras i om eleverna hade haft en ännu snabbare utveckling ifall de fått specialpedagogiskt stöd.

De övriga eleverna som hade svag läsförmåga utvecklades också i positiv riktning men på en betydligt lägre nivå än de övriga eleverna, vilket är i linje med tidigare studier (Holopainen m.fl., 2017; Leppänen m.fl., 2004; Lerkkanen m.fl., 2004; Torppa m.fl., 2007). Att eleverna med den svagaste läsförmågan och erhållit specialpedagogiskt stöd utvecklades i positiv riktning tyder på att stödet de fått gynnat dem och därmed varit ändamålsenligt.

I tidigare forskning betonas det att stöd ska ges intensivt för att gynna elevernas läsutveckling, och stöd som ges en gång i veckan har visats ha positiv effekt på elevers läsförmåga (Wantzek & Vaughn, 2012; Holopainen m.fl., 2017). Trots att flest elever i denna studie fick stöd 0,5–1 timme per vecka fanns det en spridning av antalet stödtimmar per vecka och det är svårt att på basis av denna studie dra en slutsats om stödet gavs på det mest ändamålsenliga sättet eller vilken sorts intensitet eller omfattning av stöd som gynnar elevens läsutveckling mest.

Med tanke på fortsatt forskning vore det intressant att undersöka den grupp som identifierats ha den svagaste läsförmågan men som inte fick stöd. Eftersom Virinkoski m.fl. (2017) menar att det behövs med fokus på effektiva metoder för att identifiera elevernas stödbehov, vore det intressant att se hurdana identifieringsmetoder lärare i Svenskfinland använder sig av. Vidare vore det intressant att se om de elever som inte fick stöd befinner sig inom något speciellt område i landet eller om de är utspridda över flera regioner.

I min studie undersöktes utvecklingen endast för de svagaste eleverna och i relation till hela resten av samplet. Eftersom resten av samplet innefattar elever med en så bred variation av förmågor, vore det givande att dela upp denna grupp ännu mera. Likt studien av Torppa m.fl. (2007) och Lerkkanen m.fl. (2004) vore det intressant att identifiera olika läsprofiler, och sedan beakta det specialpedagogiska stöd som ges för att se hur det påverkar elevernas läsutveckling.

## Litteraturförteckning

- Alatalo, T (red.), 2016. *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Andersen, S.C., Christensen, M.V., Nielsen, H.S., Thomsen, M.K., Osterbye, T. & Rowe, M.L. (2018), How reading and writing support each other across a school year in primary school children. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 129 – 138.
- Bailey, A., & Drummons, K. (2006) Who is at risk and why? Teacher's reasons for concern and their understanding and assessment of early literacy. *Educational Assessment*, 11, 149-178.
- Begeny, J.C., Krouse, H.E., Brown, K.G. & Mann, C.M., (2011). Teacher judgments of student's reading abilities across a continuum of rating methods and achievement measures. *School Psychology Review*, 40 (1), 23 - 38.
- Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Caravolas, M. (2018) Growth of Word and Pseudoword Reading Efficiency in Alphabetic Orthographies: Impact of Consistency. *Journal of Learning Disabilities*, 51(5), 422–433.
- Catts, H., Corcoran Nielsen, D., Sittner Bridges, M., Syuan Liu, Y. & Bontempo, D., (2015). Early Identification of Reading Disabilities Within an RTI Framework. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 281 – 297.
- Cohen, L., Lawrence, M., Keith, M., Bell, R., Stewart, M., Gary, M. & O'Sullivan, C. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Connor, C., Morrison, F., Fishman, B., Crowe, E., Al Otaiba, S. & Schayschneider, C. (2013). A Longitudinal Cluster-Randomized Controlled Study on the Accumulating Effects of Individualized Literacy Instruction on Students' Reading From First Through Third Grade. *Psychol Sci*, 24(8), 1408–1419.
- Coyne, M.D., Kame'enui, E.J., Simmons, D.S. & Harn, B.A. (2004). Beginning Reading Intervention as Inoculation or Insulin: First-Grade Reading Performance of Strong Responders to Kindergarten Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 90-104.
- Cummings, K.D., Dewey, E.N., Latimer, R.J. & Good, R.H., (2011). Pathways to Word Reading and Decoding: The Roles of Automaticity and Accuracy. *School Psychology Review*, 40(2), 284 – 295.
- Eklund, K., Torppa, M., Sulkunen, S., Niemi, P. & Ahonen, T. (2018), Early cognitive predictors of PISA reading in children with and without family risk for dyslexia. *Learning and Individual Differences*, 64, 94 – 103.
- Eliasson, A. (2018). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.

FOS (Finlands officiella statistik): Specialundervisning [e-publikation]. Helsingfors: Statistikcentralen. Hämtad 29 juni 2018 från:  
[http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop\\_2010\\_2011-06-09\\_tie\\_001\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tie_001_sv.html)

Fredriksson, U. & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.

Good, R.H., Baker, S.K. & Peyton, A.P. (2008) Making Sense of Nonsense Word Fluency: Determining Adequate Progress in Early First–Grade Reading. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 33 – 56.

Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1983). Decoding, Reading and Reading disabilities. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6 – 10.

Hausstätter, R.S. & Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the differences of special educational systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(4), 271-281.

Herrlin, K. & Frank, E. (2016). *Fonologisk medvetenhet och avkodning*. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (s. 41-49; 55-69). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Holopainen, L., Kiuru, N., Mäkihonka, Minna. & Lerkkanen, M.K. (2017). The role of part-time special education supporting students with reading and spelling difficulties from grade 1 to grade 2 in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 316 – 333.

Hoover, W., A. & Tunmer, W.E. (2018) The Simply View of Reading: Three Assessments of Its Adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 3014 – 312.

Huck, S.W. (2012). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson Education.

ILS-projektet (2015). ILS – InLärning och Stöd i finlandssvenska skolor. Hämtad 6 februari 2019 från <http://inlarningochstod.fi/>

Kikas, E., Silinskas, G. & Soodla, P. (2015). The effects of children’s reading and interest on teacher perceptions of children’s skills and individualized support. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5), 402-212.

Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. PS-Kustannus.

Lahtinen, U. & Ström, K. (2011), Ett framgångsrecept - tidiga specialpedagogiska insatser i Finland. *Psykisk Hälsa*, 4, 30-437.  
 Hämtad 7 juli 2018 från: [https://issuu.com/mindsweden/docs/20114\\_digital2/4](https://issuu.com/mindsweden/docs/20114_digital2/4)

Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. & Nurmi, J.E. (2004), Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72 - 93.

Lerkkanen, M.K, Rasku-Puttonen, H., Aunola, K. & Nurmi, J.E. (2004). The developmental dynamics of literacy skills during the first grade. *Educational Psychology Journal*, 24(6), 793 – 810.

Lopez, F.A., Thompson, S.S. & Walker-Dalhouse, D. (2011). Examining the trajectory of differentially skilled first graders' reading fluency of words in isolation and in context. *Reading and Writing Quarterly*, 27(4), 281 – 305.

Lukimat (2018). Tre former av stöd. Hämtad 7 juli 2018 från <http://www.lukimat.fi/lukimat-bedomning-av-larandet/informationstjanst/bakgrund/kolmiportainen-tuen-malli-sv>

Lundberg, I. (1984). Longitudinal studies of reading and reading difficulties in Sweden. Tagen från Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J.E. (2004), Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39 (1), 72 - 93.

Moll, K., Rasmus, F., Bartling, J., Bruder, J., Kunze, S., Neuhoff, N.,...Landerl, K. (2012). Cognitive mechanism underlying reading and spelling development in five European orthographies. *Learning and Instruction*, 29, 65 -77.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen – Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Pesonen, H., Ikonen, T., Jahnukainen, M., Kontu, E., Kokko, T., Ojala, T. & Pirttimaa, R., (2015), The Implementation of new Special Education Legislation in Finland, *Educational Policy*, 29(1), 162-178.

Psyridou, M., Eklund, K., Poikkeus, A-M. & Torppa, M. (2018), Reading outcomes of children with delayed early vocabulary: A follow-up from age 2-16. *Research in Developmental Disabilities*, 78, 114 – 124.

Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P., Poikkeus, A.M....Lyytinen, H. (2007). Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. *J Child Psychol Psychiatry*, 8(9), 923 – 931.

Seymour, P.H.K., Aro, M., Erskine, J.M., Wimmer, H., Leybaert, J., Elbro, C....Olofsson, A. (2003) Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*. 94(2), 143-174.

Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A (2005). Dyslexia. Specific Reading Disability. *Biological Psychiatry*. 57(11), 1301-1309.

Sprinthall, R.C. (2012). *Basic statisticl analysis*. Boston: Allyn & Bacon.

Sundqvist, C., Ström, K. (2015). Special Education Teachers as Consultants: Perspectives of Finnish Teachers. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(4), 314-338. DOI: 10.1080/10474412.2914.948683.

Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M., (2009), Inclusive special education: the role of speaialeducation teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 09(1).

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Nordstedts akademiska förlag.

Torppa, M., Toivanen, A., Poikkeus, A.M., Eklund, K., Lerkkanen, M.K., Leskinen, E. & Lyytinen, H. (2007). Reading development subtypes and their early characteristics. *Ann. of Dyslexia*. 2007(57), 3-32.

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, T. & Hilasvuori, T. (2014), Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15, 37-57. DOI 10.1007/s10833-013-9213-x.

Utbildningsstyrelsen (2014), Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 17.9.2018 från: [https://www.oph.fi/lagesoversikt/den\\_grundlaggande\\_utbildningen/elevernas\\_valbefinnande/stod\\_for\\_larande\\_och\\_skolgang](https://www.oph.fi/lagesoversikt/den_grundlaggande_utbildningen/elevernas_valbefinnande/stod_for_larande_och_skolgang)

Utbildningsstyrelsen (2017), Stöd för lärande och skolgång. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad från: [https://www.oph.fi/lagesoversikt/den\\_grundlaggande\\_utbildningen/elevernas\\_valbefinnande/stod\\_for\\_larande\\_och\\_skolgang](https://www.oph.fi/lagesoversikt/den_grundlaggande_utbildningen/elevernas_valbefinnande/stod_for_larande_och_skolgang)

Utbildningsstyrelsen (2018), Stödets ABC. [https://www.avi.fi/documents/10191/10173227/24-26.10.18\\_Engelholm\\_o\\_Hyvonen/8de64dca-1138-49a6-a127-dfd4b9d3c39c](https://www.avi.fi/documents/10191/10173227/24-26.10.18_Engelholm_o_Hyvonen/8de64dca-1138-49a6-a127-dfd4b9d3c39c)

Virinkoski, R., Lerkkanen, M.K., Holopainen, L., Eklund, K., & Aro, M. (2017) Teachers' Ability to Identify Children at Early Risk for Reading Difficulties in Grade 1. *Early Childhood Education Journal*. 2018(48), 497 – 509.

Walgermo, B.R., Foldnes, N., Uppstad, P.H., & Solheim, O.J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Read Writ*. 31, 1379 – 1399.

Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *School Psychology Review*. 2007 (36), 541–561.

Wanzek, J. & Vaughn, S. (2014). Intensive Interventions in Reading for Students with Reading Disabilities: Meaningful Impacts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(2), 46–53.



## Bilaga 2: Tolkningar av blanketten om erhållet stöd

<b>Problem</b>	<b>Tolkning / inmatning</b>
Stödnivå saknades men ämne och/eller intensitet och omfattning nämndes.	Stödnivån allmänt stöd matades in med motiveringen att lärare borde vara mer medvetna om stödnivån ifall eleven får intensifierat eller särskilt stöd. Intensifierat och särskilt stöd kräver mer utredningar.
Fler stödnivåer fanns ikryssade.	Den högsta stödnivån valdes. Om både allmänt och intensifierat stöd var ikryssat valdes alltså intensifierat stöd.
Antalet veckor angavs inte i siffror utan det stod ”alla veckor”.	32 veckor matades in. Ett skolår är ungefär 38 veckor och räknat med att veckor automatiskt faller bort är ungefär 32 veckor kvar. Högsta antalet veckor som nämndes i blanketterna var 33 veckor.
Det stod att eleverna fått stöd 15/20/30 min.	Minutrarna avrundades till närmaste halvtimme eller timme. Stod det 15 min matades det in som 0,5 timmar.
Det stod att eleven får stöd 1/2/3 gånger per vecka.	Antal gånger tolkades till 1 timme. 2 gånger blev alltså 2 timmar.
Istället för timmar stod det att eleven fått stöd 2–3 gånger per månad.	Timmar per vecka har lämnats tomt.
Istället för timmar stod det att eleven fått stöd 3 x 20 minuter per vecka.	1 timme per vecka har matats in. Minutrarna slogs alltså ihop och avrundades.
Ämne, timmar per vecka eller veckor totalt var tomt.	Fälten har lämnats tomma.

