



Hundens inverkan på läshastighet hos elever

Yrkes högskoleutbildning
Skolhundspedagog, Resurspedagog
Svenska Terapihundskolan



Pernilla Johansson

Hösten 2021

Abstrakt

Studien är ett examensarbete vid Yrkeshögskolan och Svenska Terapihundskolan och Yrkeshögskolan i Strömsholm, som utförts och sammanställts år 2021. Tre elever deltog i studien från årskurs 1 sista del och över sommarlovet.

Frågeställningen inför studien var följande:

Kan en social tjänstehund inverka på elevernas läshastighet?

Ökar elevernas avkodningsförmåga då de inte blir bedömda av hunden?

Kan läslusten och självkänslan påverkas genom läsning med hund?

Med hjälp av listläsningstest och ljudupptagning har studien sökt få klarhet i elevernas läsning med en social tjänstehund som stöd. Studien har använt sig av kvantitativ forskning.

Resultatet visar att listläsningstesten skiljer sig mellan eleverna beroende på var de befinner sig i sin läsutveckling. Ljudupptagningens resultat vid textläsning visar en ökning av antal lästa ord vid de båda testtillfällena. Studiens resultat pekar på en procentuell ökning av läshastigheten. Eleverna uteblev aldrig från något tillfälle med hunden, trots att alla inte var motiverade för att läsa så gjorde de det tillsammans med hunden.

Nyckelord: läsa med hund, läshastighet, avkodning, läslust, hundassisterad pedagogik, kvantitativ studie.

Abstract

The study is a degree project at Yrkeshögskolan and Svenska Terapihundskolan in Strömsholm, that was carried out and compiled in 2021. Three students participated in the study from the last part of year 1 and over the summer holidays.

The questions prior to the study were the following:

Can a social service dog affect students' reading speed?

Does the students' decoding ability increase when they are not judged by the dog?

Can the desire to read and self-esteem be affected by reading with a dog?

With the help of list reading tests and sound recording, the study has sought to clarify the students' reading with a social service dog as support. The study has used quantitative research. The results show that the list reading test differs between the students depending on where they are in their reading development.

The result of the audio recording during text reading shows an increase in the number of words read on the two test occasions. The results of the study indicate a percentage increase in reading speed. The students never missed an opportunity with the dog, even though not everyone was motivated to read. In the end they all read together with the dog.

Keywords: reading with a dog, reading speed, decoding, desire to read, dog-assisted pedagogy, quantitative study.

Innehåll

Abstrakt	2
Abstract	3
1. Inledning.....	5
2. Syfte.....	7
3. Den teoretiska referensramen.....	8
5.1. Läroplanen i svenska	10
5.2. Läsningens grunder	11
5.3. Läslust.....	12
5.4. Högläsning	13
5.5. Läsastighet	15
5.6. Läsförståelse.....	16
5.7. Flerspråkiga barn.....	17
5.8. Lärarens påverkan	18
5.9. Textens utformning	19
5.10. Hundunderstödd pedagogik	21
4. Forskningsmetodiks ansats	23
6.1. Kvalitativ forskning	23
6.2. Kvantitativ forskning	24
6.3. Undersökningens utförande	25
5. Resultat	28
6. Resultatdiskussion.....	32
7. Reliabilitet och validitet	37
8. Avslutande diskussion	39
9. Källförteckning	40
10. Bilagor	42

1. Inledning

Trots att många informationstexter har stöd av bilder och även finns på olika språk, krävs det ändå att mottagaren kan läsa och förstå det skrivna. Samhället är idag konstruerat så att du helst ska söka din information själv på nätet. Du ska vandra runt på olika web-sidor och göra dina bokningar, prenumerationer, fylla i enkäter, betala räkningar, ändra försäkringar osv. Allt mindre papper ska användas för att spara på miljön. För de personer som har svårt med läsningen och förståelsen, söker troligen information genom att prata med en människa som är kunnig på området. Tricket är likväl att för att få tag på olika kontakter i samhället behöver individen söka efter information, vilken då behöver läsas. Med andra ord är det ofrånkomligt.

I kunskapssamhället krävs att man snabbt kan sätta sig in i nya arbetsuppgifter, tillgodogöra sig ny information och kunskap i form av fortbildningar. Studier och vidareutbildning ställer allt högre krav på läsfärdigheter. En svag läsare eller en som stavar illa får större svårigheter eftersom den skriftspråkliga kompetensen värdesätts i det moderna samhället, arbetslivet och privatlivet (Lundberg, 2010, 131). Risken är att bristfällig läsförmåga genererar till en rad andra bekymmer som exempel, utanförskap, arbetslöshet och dålig självkänsla (generalisering som inte gäller alla). Med dagens teknologi och ständig utveckling finns det många hjälpmedel att tillgå, men de personer som är vuxna och inte går i skola, får de hjälp?

Aldrig förr har väl Sverige varit så omgivet av information. Det finns anslag överallt om Covid och hälsomyndighetens rekommendationer. Dessutom kan informationen ändras snabbt och behöver därför läsas om och om igen för att individen ska vara uppdaterad. Om jag nu är en person som läser sakta och som behöver läsa om texten för att innehållet ska landa i förståelse? Det hinner bildas en kö utanför köpcentret för att ett anslag om nya restriktioner gällande Covid-19 finns på dörren. Samhället kräver goda läskunskaper hos befolkningen om de ska vara en del av det och inte känna utanförskap.

Kanske är det eleven som inte hann läsa klart texten i skolan lika snabbt som de andra eleverna som står utanför köpcentret. Eller, hann verkligen alla de andra läsa färdigt texten som läraren gav ut? Jag hann sällan eller aldrig läsa klart, men svarade ja på frågan; Har alla läst klart? I

stället fick jag träna mig på att scanna av texten efter viktiga ord som återkom i instuderingsuppgifterna för att kunna svara på frågorna om texten. De frågorna som krävde en djupare förståelse kunde jag inte svara på. Det här scenariot har stört mig. Jag ville ju kunna läsa fort med förståelse, men det tog så lång tid för mig eftersom jag behövde läsa om, tänka, hitta flytet och hålla mig till rätt rad och inte hoppa hit och dit i texten. Jag var stressad och hade svårt att hålla bra fokus. Som om det inte hade räckt så fanns det alltid en elev i klassrummet som hojtade ut att hen hade läst färdigt, när jag satt med andra stycket på en hel sida text. Vad kan hjälpa den här typen av så kallade svaga läsare. Är det bara att träna läsning generellt eller finns det effektivare sätt? Jag har även funderat på vad läsningen gör med självkänslan och självbilden. Oavsett vad, så har individen mycket vunnet i att kunna läsa med god hastighet och med bibehållen förståelse.

För egen del upplever jag ett lugn när jag läser och samtidigt hör min hunds lugna, djupa andetag och känner värmen från hans kropp när han ligger tätt intill. Detsamma gäller när jag läste godnattsagor för mina barn. Värmen, andetagens lugna rytm och den sköna känslan av samvaro. Eller de gångerna jag glömt stiga av bussen för det varit så spännande läsning. Pinsamma stunder väntande på tågstationer med en bok i knät och tårarna rinner nerför kinderna eller ett kvävt gapskratt.

2. Syfte

Undersökningens syfte är att undersöka om hunden har någon inverkan på läshastighet och flyt i läsningen för de elever som ingår i studien. Kan hunden ha påverkan på individen som läser bara genom att sitta eller ligga bredvid och lyssna? Kan hunden i skolmiljön kompensera för den upplevelsen barnet får när hen lyssnar på högläsning tillsammans med någon vuxen i hemmet?

Rapporten undersöker om hunden gör att eleverna avkodar orden och läser med bättre flyt när de inte blir bedömda? Självförtroendet för läsning kan stärkas hos individen tack vare hunden.

Kommenterad [AB1]: rapporten undersöker...

Kommenterad [pa2R1]: ändrat

3. Den teoretiska referensramen

Fonologisk medvetenhet står för att kunna segmentera ord i mindre beståndsdelar dvs. fonem. Ljuden (fonemen) representeras sedan av en bokstav. En bokstav kan skapa variation i ljud beroende på vilken/vilka bokstäver som kommer efter eller föregås av den. Lyssna på vokalen o i exemplet; sko – skock. (Lundberg och Herrlin, 2014, 13) Att enbart ljuda ihop fonem leder inte automatiskt till avkodning av ord. Ta exempelordet "bok" och ljuda ihop bokstäverna. Det skulle då låta mer som "böökö" och det ordet känns inte igen av läsaren. En del barns svårigheter att ljuda samman ligger i att själva komma till insikten att ordet "bok" går att segmentera. En baklängeskedja är där ordet presenteras som helhet med förståelse, för att sedan delas upp i fonem (bokstavsljud). När de tre bokstäverna (b, o, k) segmenterats och analyserats kan individen genomföra en syntes som frambringar själva ordet. Barnet lider inte av hörselproblem då den inte klarar att ljuda ihop, utan det handlar mer om en kognitiv-språklig karaktär. (Lundberg, 2010, 37–43)

Ordavkodningen har börjat då barnet kan plocka isär och sätta ihop ord med hjälp av den alfabetiska principen. Barnet har då börjat förstå språkets formsida. Den viktiga insikten kallas språklig medvetenhet. Helt ovanligt är det inte att en del barn redan har en språklig medvetenhet under förskoleåldern samt att den kan övas upp och utvecklas under hela läsinlärningen. (Lundberg, 2010, 50–51) Rapporter från lärare och skolpsykologer talar för att allt fler barn har koncentrationssvårigheter. Inlärningen blir fragmentarisk för barnet i strävan att knäcka läskoden där själva momentet i sig kan kräva en längre stunds koncentration. (Taube, 2007, 83)

Innan barnet får flyt i läsningen har det krävts stor koncentration, där hjärnan har fått jobba på högvarv med minne och problemlösningar. Så småningom börjar orden kännas igen och läsningen går lättare. Hjärnan har lärt sig automatisera, kroppen får vila och berättelserna kan ta plats. (Körling, 2018, 58–59) När ett ord frekvent dyker upp i texter byggs det upp en ortografisk minnesbild. Den inre bild som skapats av ordet frammanas varje gång det dyker

upp i texter. På det sättet sker en automatisering. Läsningen flyter på i snabbare takt. Det ortografiska ordförrådet växer och lägger sig i långtidsminnet. (Ahlén et.al, 2003, 30–31)

Med läsförståelse avses förmågan att förstå budskapet i den tryckta skriften. Förhållandet läsning kan uttryckas i en formel: Läsning = avkodning x förståelse. Likaväl som läsaren tar hjälp av yttre semantiska (betydelsemässiga) ledtrådar från texten för att avkoda, kan processen även användas omvänt dvs. avkodningen av orden leder fram till budskapet i texten. I undersökningar med elever med läs-, och skrivsvårigheter har visat att deras avkodningsförmåga är beroende av yttre ledtrådar. När dessa elever läser i ett högre tempo än de klarar av, går de miste om upplevelsen och innehållet då ansträngningen ligger i att hela tiden lösa de mest akuta problemen i texten. En bristfällig avkodningsförmåga är vanlig orsak till dålig läsförståelse. (Taube, 2007, 57–60)

Lundberg och Herrlin (2014) förklarar läsningens byggstenar som de fem dimensionerna; den fonologiska medvetenheten, ordavkodningen, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Krävs det mer kostnader i form av tid och energi för eleven att läsa än vad själva upplevelsen ger i utbyte minskar läsintresset. Läsning tar energi och om den inte ger tillräckligt i utbyte slutar individen läsa och ägnar sig åt annat i stället. (Lundberg och Herrlin, 2014, 13–21) Därför är det viktigt att träningen av läsningen ligger på rätt nivå samtidigt som den stimulerar och stärker elevens självförtroende (Nasiell et, al., 2007, 52–53).

Författaren Fylking förklarar att läsningen går igenom fyra utvecklingsstadier. Den första är *pseudo-läsning* och det innebär att barnet låtsas-läsa för syskon eller föräldrar. Därefter kommer *logografisk läsning* där barnet känner igen skyltar och logotyper som Xbox, Glass, Mc Donalds, Kalle Anka. Denna helordsläsning sker med höger hjärnhalva och kan upplevas som barnet läser. (Ahlén et. al., 2003, 30–31)

Forskare har undersökt förskolebarns logografiska läsning genom att ta bort bokstäver och ändra typsnitt i de för barnen presenterade orden, för att ta reda på hur långt den språkliga utvecklingen är kommen. Det visade sig att begynnelsebokstaven var viktig i vissa fall om den var särskilt karaktäristisk. Typsnittet samt färg hade betydelse, men bokstäverna visade sig

mindre viktiga. Slutsatsen blev att de läste omgivningen snarare än skriften. (Lundberg, 2010, 46–47)

Fonologisk läsning menar Fylking är när sambandet mellan ljud och bokstav uppdagas för individen (Ahlén et. al., 2003, 30–31). Det sista utvecklingsstadiet är den *ortografiska läsningen*. Då lär sig barnet se samband på ändelser, morfem, böjningar och förstavelser som helheter och vet hur de används. I den här fasen kan individer med läs-, -språksvårigheter urskiljas tydligt och det är av yttersta vikt att de uppmärksammas och får hjälp att komma vidare. (Ahlén et. al., 2003, 30–31)

Läraren har en betydande roll vad gäller kartläggning av elevens läsutveckling. Ett bedömningsschema används för kartläggning och resulterar i en elevprofil. De fem dimensionerna finns representerade och elevens utveckling går att följa över tid och stöd kan ges individuellt. (Lundberg, 2010, 68–69)

5.1. Läroplanen i svenska

I läroplanen står att språket är användbart till att kommunicera med, lära sig genom och för att kunna tänka. Undervisningen i svenska ska stimulera eleverna till att läsa och skriva. Då eleverna ska kunna uttrycka sig i både tal och skrift i olika sammanhang krävs flerårig träning i detta ämne. Språket bidrar även till individens utveckling av identiteten, uttryck av känslor och tankar. Vikten av ett rikt och varierat språk framhålls då människor med olika livsåskådningar, kulturer och språk ska samverka i samhället och i skolan. (Skolverket Lgr:11, 2021)

Elever i årskurs 1–3 ska kunna återge delar av innehållet från berättelse och resonera om budskap samt jämföra med egna erfarenheter. Enskild och gemensam läsning, strategier för att avkoda och förstå och tolka ord är några av de saker som står skrivet under det centrala innehållet för åk 1–3. Skönlitteratur, sagor, myter, lyrik, kapitelböcker från olika delar av världen och från olika tidsepokar. Eleven ska kunna ge och ta emot muntliga instruktioner. (Skolverket Lgr:11, 2021.)

5.2. Läsningsgrunder

För att kunna läsa behöver man kunna alfabetet och bokstävernas ljud för att sedan ljuda ihop dem till ord. Avkodningen består i att lära sig känna igen skrivna ord (Phillips, 2017, 100). Från att ha ljudat ihop ord som ger mening och sammanhang uppstår sedan det flyt som gör läsningen ledig (Körling, 2018, 105–107). Texten ska sedan förstås av läsaren vilket kallas läsförståelse. Det skrivna ordet har en specifik innebörd som behöver tolkas av läsaren för att textens budskap ska nå fram (Phillips, 2017, 100). När läskoden är knäckt kommer nästa utmaning att förstå textens inneboende rytm och innebörd (Nasiell et al., 2007, 6), men det sker först efter att automatiseringen av ett större förråd med ord har gjorts (Lundberg och Herrlin, 2014, 15–17).

Lundberg menar att texter innehåller ett rikare vokabulär än det talande språket vanligtvis gör för ett barn. Dessutom har skriftliga framställningar syntaktiska konstruktioner som sällan används i vardagliga samtal. De syntaktiska konstruktionerna kan bestå av inbäddade satser, inskjutna bestämmingar, explicit textbildning, litterära språkformer och uttryckssätt som utvecklats under lång skriftspråklig tradition. Till skillnad från det talande språket måste deiktiska (utpekande) termer i skriftspråket tydliggöras genom syftningar eller får sina innebörder förklarade. I samtal är deiktiska termer som; här, nu, hen, där, vi osv. underförstådda av den yttre miljön samt genom gester. (Lundberg, 2010, 30–31)

Enligt Phillips (2017) skiljer det mellan människor hur snabbt och korrekt man lär sig läsa och skriva beroende på olika medfödda och även miljömässiga förutsättningar. Barn som har föräldrar som läser högt för dem och som har en läskultur i hemmet har generellt visat sig vara mer nyfikna på att lösa hemligheten med det skrivna ordet. (Phillips, 2017, 100)

Redan i förskolan lägger högläsningen grunden för den fortsatta språkutvecklingen och ger även barnen ett större ordförråd menar Heimer (2016 b,16). Innan läsundervisningen har börjat har barnet fått lära sig skriftens konventioner såsom läsriktning och olika bokstävers namn (Lundberg, 2010, 30 – 31).

Den goda läsaren kan genom sin kognitiva förmåga klargöra syftet med läsningen; identifiera och uppmärksamma viktiga partier; avgöra om förståelsen är tillräcklig eller om någon strategi för detta behöver användas. Läsaren som ännu inte utvecklat användbara lässtrategier, äger inte förmågan att anpassa läshastigheten till textens svårighetsgrad baserat på individens förförståelse av innehållet. Ej heller anpassas lässättet till om texten har svåra ord eller har en oklar logisk struktur. (Lundberg, 2010, 92 – 93).

5.3. Läslust

Redan när bebisen ligger i magen och föräldrarna läser sagor och pratar med bebisen skapas en trygg samvaro. Rösterna blir till minnen, likaså hjärtrytmen hos föräldrarna. När barnet sedan sitter i knät hos föräldern och de läser tillsammans ur en bok kommer den trygga känslan infinna sig igen. Det är inte alltid innehållet i böckerna som barnet uppskattar, ofta är det den totala närvaron och samvaron med föräldern. (Körling, 2018, 13–33)

Framgångsfaktorer för att få läsande barn är hemmets läskultur dvs. att vuxna läser, tillgången till böcker, att barnet själv får välja böcker, läsa ostört och möjligheten till att diskutera den egna känslan efter att ha läst en bok med någon. Igenkänningsfaktorn hos huvudpersonerna är viktiga för läsoplevelsen. (Nasiell et. al., 2007, 23) Drivet att läsa kommer inifrån och det kännetecknas av att läsaren upplever läsningen som rolig och meningsfull (Lundberg och Herrlin, 2014, 71). Det egna bokvalet måste respekteras för att läslusten inte ska gå förlorad (Körling, 2018, 114–121)

I böcker kan människan identifiera sig med aktörerna i berättelsen. Läsaren kan få stöd i att sätta ord på känslor, upplevelser eller miljöer. En bok eller text som berör läsaren behöver få landa i de känslor den förde med sig. Läsaren behöver tid att ta avsked från huvudpersonen, menar Körling (2018). Det liknas vid ett övergångsställe där personen ska ta sig över till andra sidan och kan betraktas likt en sorgprocess. Tiden fram till nästa bok ska vara utan krav och förväntningar samt ske med viss försiktighet. Kvalité går före kvantitet. Boken kan liknas vid

ett äventyr som läsaren vill berätta om först innan hen kastar sig över nästa bok. (Körling, 2018, 68–111)

Många böcker blir filmatiserade nu för tiden, vilket kan få den läsovilliga att vilja läsa boken efter att ha sett filmen (Nasiell et. al., 2007, 58). Det som är förbjudet kan locka, menar Körling (2018) som provat att läsa ett stycke ur en bok för klassen och sedan uttalat att den boken inte var lämplig, för att sedan tydligt visa att den låstes in för eleverna. Vilka blev inte nyfikna på vad den boken innehöll? (Körling, 2018, 45–46)

5.4. Högläsning

Barn och ungdomars koncentrationsförmåga, fantasi och inlevelseförmåga stimuleras genom högläsning. Från att ägna sig åt högläsning när barnen är små för att sedan sluta när de klarar att läsa själva är förödande. Att lyssna på högläsning främjar lusten att läsa under hela skoltiden Åk F-9. (Nasiell och Bjärbo, 2007, 14) En bilderbok tar sju-åtta minuter att läsa för barnet. Att umgås genom boken tar betydligt längre tid. När någon läser för barnet kan det koncentrera sig på illustrationerna och upptäcka detaljer och finurliga saker. Läsningen sker både genom text och bild. (Körling, 2018, 59–62)

Möjligheten att få lyssna när någon läser sagor när man är liten väcker barnets glädje och lust inför texter påstår Lundberg och Herrlin (2014). Vidare tycker författarna att det borde vara en mänsklig rättighet att som litet barn få lyssna till högläsning eftersom det i sin tur leder till ökat ordförråd. Barnet stimulerar sin fantasi och övar upp både sin empatiförmåga och sin begreppsvärld. (Lundberg och Herrlin, 2014, 71) Medan en del barn blir okoncentrerade och inte orkar lyssna vid högläsning reagerar andra genom att sitta andaktsfullt och högtidligt och lyssna med stor koncentration (Lundberg & Herrlin, 2014, 71). Favoritboken får föräldrarna läsa om och om igen. Anledningen är att barnet inte är färdig med den än. Det finns mer att upptäcka och få klargjort i berättelsen. Boken är som ett pussel där barnet hittar nya pusselbitar dvs. förståelsen ökar för varje gång. Berättelsen är densamma vilket skapar en trygghet. (Körling, 2018, 64–67)

Kommenterad [AB3]: OBS SIDNUMMER

Kommenterad [pa4R3]: klart

Innan högläsningen startar behöver man väcka intresset för boken, berättelsen eller karaktärerna. Intresse för boken som ska läsas byggs upp genom förförståelse. Det kan göras på olika sätt, men handlar i stort om att förbereda lyssnarna på vad boken kommer handla om (Liberg, 2006, 155). Högläsningen måste få ta tid. Förutom att skapa ett intresse för boken, måste lyssnarna få möjlighet att ställa frågor och samtala i och efter boken för att nå en djupare förståelse och använda de nya ord texten erbjöd dem. När eleverna bearbetar texten efteråt med pedagog sker en progression i språkutvecklingen. Pedagog leder samtalet med hjälp av elevernas bakgrundskunskap (förförståelse) och den nya informationen som införskaffats genom texten. (Heimer M, 2016 a, 18 – 19)

Val av högläsningbok kan vara svårt och bibliotekarien vara till god hjälp. För att högläsningen ska anses som ett pedagogiskt verktyg måste boken knyta an till barnens erfarenheter och ge dem nya, samt vara lämplig för diskussion. Texten kan vara något svårare än vid individuell läsning. Eleverna bör förstå ca 90 procent av orden i texten för att få en läsoplevelse. Variation i att högläsa olika skrifter, exempelvis faktatexter, skönlitteratur, uppslagsverk, annonser med mera, underlättar förståelsen när individen läser på egen hand. (Heimer M, 2016 a, 18 – 19)

Genom att växelvis läsa högt för varandra barn/vuxen kan barnet höra hur svåra ord uttalas och på så vis öka sitt ordförråd genom att ordet förklaras (Nasiell et.al, 2007, 14).

En bra högläsare har läst boken själv innan den introduceras för barn/elever. Då har uppläsaren fått kunskap om bokens språkbruk, innehåll och kan läsa med inlevelse. Att läsa med inlevelse menas olika tonlägen, röster, med pauser, mimik, gester samt att man kan lägga betoning på vissa ord. (Heimer, 2016 b, 20) När högläsningstunden avslutas med en reflektion bidrar det till att barnen kommer i kontakt med skriftspråkets särdrag och textens komposition (Ekström, 2004, 58–59).

Kommenterad [AB5]: Källa? Nasiell??

Kommenterad [pa6R5]: klart

Kommenterad [A[7]: OBS SIDNUMMER

Kommenterad [pa8R7]: klart

5.5. Lëshastighet

Vid högläsning behöver lëshastigheten anpassas och pauser behöver läggas in för att lyssnaren ska hinna uppfatta vad som lästs. Det kan liknas vid när man lär sig ett nytt språk; orden kan vara svåra att höra om det inte ges en paus mellan dem, de flyter ihop till något obegripligt i stället (Heimer, 2021, 27).

Det finns inga lätta genvägar till att öka sin lëshastighet (Elbro, 2004, 39). Elever på gymnasiet första år fick läsa en skönlitterär text på tid. De läste i genomsnitt 248 ord i minuten då de ansträngde sig extra inför testet (Elbro & Heiberg, 1988, använd i Elbro 2004, 40). I samma undersökning som Elbro & Heiberg utförde på elever under deras första gymnasieår, visade att spridningen på lëshastigheten varierade mellan 117–594 ord/minut. Den lägre hastigheten kan jämföras med att de studenter som hamnade på runt 117 ord/minut, precis hinner med att läsa textremsan i TV som körs med strax över 100 ord/minut, om personen inte tittar på bilderna i rutan, vill säga. (Elbro, 2004, 40)

Riktigt snabba läsare som kommer upp i en lëshastighet på 1000 ord/ minut (Elbro, 2004, 39) har gjort sitt läsmaraton i form av 5 000 timmar av ihärdigt läsande, vilket krävs för att bli en god läsare (Heimer, 2021, 13).

Ett sätt att räkna ut sin lëshastighet presenteras av Elbro (2004), där man genom att dividera antalet lästa ord med den tid som användes får fram hastigheten. Man kan prova på olika textsvårigheter och genre för att skapa sig en bild av sina kunskaper. Mycket korta texter beräknas i sekunder. (Elbro, 2004, 40–41)

En bestående faktor i all läsning är läsförståelsehastigheten som inte ändras nämnvärt. Om texten innehåller ny information såsom informationsrik facktext, sänks hastigheten för att innebörden ska bli explicit för läsaren. Det är inte ögonrörelserna eller den inre rösten som avgör utan själva förståelsen. En roman läses med betydligt högre hastighet än en facktext. (Elbro, 2004, 40–41)

Läsaren styr ögonrörelserna i små ryck (sackader) över textraderna då hen läser. Mellan sackaderna stannar ögat upp och vilar på ordet i några millisekunder. Det kallas fixeringar. När fixeringen landar på ordet läses det av. En god läsare gör fixeringar på nio ord av tio, för att sedan även göra ett hopp tillbaka (regression) i texten vid var tionde ord. Elever som befinner sig i starten av sin läsutveckling visar att deras fixeringar i genomsnitt är längre än en van läsares, och de har fler regressioner (tillbaka läsningar) då de oftare läser fel och behöver läsa om och läsa rätt. (Elbro, 2004, 22)

För att uppnå nivån av en god läsare och utveckla sin förmåga i läsning över tid, behöver individen träning i skolan, på fritidshemmet och på sin fritid (Heimer, 2021, 13).

5.6. Läsförståelse

Nivåbestämda texter hjälper eleverna att automatisera och få flyt i läsningen. Likaså gäller att kostnaderna hålls låga i form av ansträngning från eleven då eleven tränas i ovanstående. Explicit, intensiv och systematisk undervisning med intresseväckande och meningsfulla texter med tydligt mål ger bäst effekt. (Lundberg, 2010, 130)

Språkutveckling sker när texten ligger på en något svårare nivå för individen. Utmaningen kan även främja läslusten och väcka tankar som i sin tur ökar den kognitiva förmågan. Om texten är för svår ger det motsatt effekt – individen lägger bort texten. Svåra ord kan läraren gå igenom med eleverna redan innan läsningen börjar av ex en gemensam klassbok. Elevernas förförståelse ökar och genererar att läsningen både blir lättare och med djupare förståelse. Språkbruket och orden kan diskuteras i helklass eller mindre grupper när texten bearbetas efteråt. (Heimer, 2016 b, 70 – 75)

Utvecklingen av läsförståelsen pågår under hela skoltiden. Utöver de lässtrategier som lärs ut, måste ordförrådet och den språkliga syntaxen vidareutvecklas. Gemensamma språkliga aktiviteter i klassen i form av spel med ord och uttryck, metaforer, parafraser och samtal kring språkliga former ger upphov till ökad förståelse. Först när individen är trygg med nya ord äger de det och kan bruka det. (Lundberg, 2010, 126 – 127)

För faktatexter presenteras fem strategier för läsförståelse och de ska följas i rätt ordning till skillnad från berättande texters olika strategier som kan användas i olika ordning utifrån vad som tränas på. För det första lär sig eleverna att zooma in särdrag som hjälper till att hitta informationen man letar efter. Därefter ställs frågor och läsaren får läsa mellan raderna (göra inferenser). Viktiga fakta bör nu kunna sällas ut från texten och olika kopplingar kan göras med hjälp av tidigare kunskaper i ämnet. Den sista strategin är att transformera dvs. Individens tankar och kanske ändrar tidigare värderingar eller byter ut till ny faktakunskap. (Heimer, 2020, 82 - 83)

5.7. Flerspråkiga barn

Ett sätt att underlätta läsning och förståelse för en text eller bok är att visualisera texten, menar Heimer (2016 b). Detta kan göras genom en bildpromenad som betyder att man tillsammans med barnen tittar och pratar kring bilderna i boken. Vad kan boken handla om? Vad ser vi på bilderna? Särskilt flerspråkiga barn och lässvaga barn har stor nytta av att titta, tänka och samtala för att på så sätt få en förförståelse innan texten läses. Andra metoder kan vara att använda sig av flanellograf (tavla med flanel överdrag där bilder kan fästa), föremål knutna till boken, presentera författaren och dess ursprung eller titta på bokens omslag och läsa texten på baksidan. (Heimer, 2016 b, 20)

Möjligheten att få höra en bok både på svenska och på modersmålet kan ge ökad förståelse av texten och dess innehåll för barn i flerspråkiga familjer (Heimer, 2016 b, 29). Om pedagogen i förskolan eller i skolan väljer en berättelse att läsa för klassen från invandrabarnens egna hemländer, blir det en tydlig markering att vi uppskattar dem (Ekström, 2004, 14–15). Vidare behöver personen som högläser vara lyhörd för lyssnarna om de behöver förklaringar eller ställer frågor, men för individer med svenska som andraspråk bör högläsaren även tänka på att inte förstöra språkmelodin (Ekström, 2004, 46).

Att vissa språk skulle vara lättare att lära sig läsa än andra dementar författaren Lundberg i sin bok *Läsningens psykologi och pedagogik*. Han syftar då till den ortografiska hypotesen

vilken innebär att stavningssätten bestämmer om det är ett lätt språk eller inte. Så enkelt är det inte, då ett skriftspråk bygger på ett överartikulerat standarduttal medan det talade språket kan vara dialektalt. Inte heller ter sig talet med samartikulationer, assimilation och avsaknaden av paus, vara lika djupt och abstrakt som skriftspråket. Även läsförståelsen kan gå läsaren förbi om möjlighet att göra inferenser går förlorad på grund av att läsaren inte har tillräcklig kulturkompetens. (Lundberg, 2010, 65 – 83)

Det digitala läromedlet Svaapp kan vara användbart, då det finns olika svårighetsgrad på texter och på en mängd olika språk. Det digitala verktyget kan läsa upp, spela in den egna läsningen så att läraren kan lyssna i efterhand. Efterbearbetningen av texten kan ske digitalt då tjänsten erbjuder olika alternativ för att svara på frågorna. Återkoppling eller återberättande av texten kan ske genom skrift, sammanfatta muntligt och spela in eller genom att kryssa i olika svarsalternativ. (Heimer, 2016 a, 26 – 29)

5.8. Lärarens påverkan

Det första året i skolan kan bli avgörande för elevens fortsatta självbild som relativt snabbt kan modifieras utifrån omgivningens positiva eller negativa uttalanden (Taube, 2007, 82). Låg självbild kan således leda till att en begränsad mängd av uppmärksamheten riktas till att lösa problemet med att lära sig läsa, eftersom resten tillägnas den ängslan eleven har för att misslyckas (Taube, 2007, 43).

För att elever ska behålla sin läslust behöver läraren bejaka deras bokval. Att boken är för svår eller för lätt sätter enbart en stämpel på deras läsförmåga och skadar lusten att läsa. Uppmuntra eleven att prata om boken den läst i stället för att tala om de böcker som inte ännu hunnit läsas än. All text som kan bidra till att individer knyter samman i klassen måste ges utrymme och värde. (Körling, 2018, 109–111)

Läraren behöver förutom att läsa högt för och med klassen även ses läsa av egen lust. Tillgänglighet att läsa för alla innebär inte bara inbundna böcker. Ljudböcker, serietidningar, bilderböcker, gamla telefonkataloger, sångböcker, kartor, affischer eller Pokémon-kort är det

också text, siffror och symboler på som ska tydas och förstås. Samtalen kring det lästa eller förstådda utvecklar elevens kunskaper. (Körling, 2018, 119–123) Lärarens huvudsyfte med att ställa frågor kring det lästa bör fokuseras på att hjälpa läsaren/lyssnaren att göra mötet med texten så fruktbar som möjligt. Det kan ske genom förberedande aktiviteter och samtal inför läsningen som att gå igenom nya och svåra ord. En annan variant är att hjälpa eleven att återuppta och utveckla de scheman som läsförståelsen förlitar sig på. (Lundberg, 2010, 126 – 127)

Enligt den forskning som gjorts på framgångsrika lärare inom läs-, - och skrivinlärning visar att de undervisar både i helklass och även "en till en"-pedagogik till elever med svårigheter. Lärarna undervisar i förståelseinriktade lässtrategier och lär ut kritiskt läsande. Materialet som används har en mångfald och inkluderar talböcker, barn- och ungdomsböcker samt tidningar. Dessutom får eleverna själva skriva på samma tema som det de läst om. (Ahlén et. al., 2003, 230)

5.9. Textens utformning

Det som anses vara en lättläst bok är en subjektiv bedömning, men vissa saker som stilstorleken (enkelt typsnitt med seriffer, med punktstorlek 14) radavstånd, textmassa, meningarnas längd och uppbyggnad är ändå den stora massans uppfattning, menar Ahlén och Lundgren några av författarna till boken *Läslust & Lättläst* (Ahlén et. al., 2003, 192–193). Böcker med enbart versaler kan passa en läsare som ännu inte har bekantat sig tillräckligt med gemenerna än (Körling, 2018, 114–119).

I de tidiga stadierna på läsningen är det vanligt att bilder fördjupar, förklarar eller förtydligar texten. För att läsaren ska ha hjälp av bilderna måste de vara kongruenta och anknyta till skriften annars uppstår förvirring. Text och bild bearbetas genom två separata system i hjärnan. Båda systemen leder till en situationsmodell som kräver vissa förkunskaper. (Lundberg, 2010, 86–87). Vikten av att gå vidare från böcker med bilder som ger yttre ledtrådar till barnet, betonar Lundberg (2010) är särskilt viktigt för impulsiva barn som annars

riskerar att bli “ungefärläsare” som han uttrycker sig. Låt hellre barnet genom texten skapa de inre ledtrådarna genom kontextfri ortografisk-fonologisk information som orden ger. Valet av text ska vara meningsfull, spännande och relevant för individen. (Lundberg, 2010, 87–88).

5.10. Hundunderstödd pedagogik

Hundunderstödd pedagogik (HUP) har tillämpats sedan 1999 via olika projekt världen över. I lästräningsprogram med hund av volontärer i USA har det visat sig att eleven efter att ha läst för en hund har förbättrat sin läsning. Möjlig orsak till det tros vara att barnet slappnar av mer och tycker det är roligare att läsa för hunden. Utbildade hundar som används i skolorna av pedagoger har gjort samma fynd. Det vill säga att hunden tillför eleverna en harmonisk känsla i rummet och motivation till läsning. Skillnaden mellan lästräningen som sker i skolan med pedagog och den frivilliga med volontär är att pedagogen tränar eleverna på olika lässtrategier och att den sker under en längre tid (kontinuitet). (Fine, 2019, 471)

I boken Sociala tjänstehundar - omsorg utan ord återger författarna Karlberg & Eriksson den samlade lista på effekter hunden kan ge i mötet med individen under en hundunderstödd insats. De som är mest relevanta för den här studien är; skapa sammanhang och mening, förbättra läsförståelse, öka modet, öka självförtroende, öka självkänsla, minska ångest och oro, öka koncentrationsförmågan, träna uttal och utöka ordförrådet. (Karlberg & Eriksson, 2018, 24–25)

Social tjänstehund är ett samlingsnamn för hundar som tillsammans med sina förare har utbildats till att samverka med tredje person. De sociala tjänstehundar som omnämns i denna studie är utbildade skolhundar som tillsammans med sina förare jobbar i skolan eller besökshundar jobbar mestadels inom äldreomsorgen. Det råder en begreppsförvirring i landet då olika utbildningsaktörer har olika benämningar på samma sak. Här följer en kort redogörelse över de namn och de insatser hundteamerna gör som finns omnämnda i studien. Skolhund/pedagoghund: Hundunderstödd pedagogik (HUP), Hundassisterad pedagogik (HAP) och Hundassisterad intervention (HAI) som innefattar både terapi och pedagogik. Besökshund: Hundunderstödda aktiviteter (HUA), Hundassisterad aktivitet (HAA). I hundunderstödd pedagogik (HUP) är föraren lärare eller utbildad pedagog. Hundteamet utför målinriktade insatser i skolundervisningen och dessa dokumenteras. I skolan kan även

läshundar förekomma som en pedagogisk resurs. De hundarna är också utbildade för sitt ändamål. (Karlberg & Eriksson, 2018, 31–32)

Oxytocin och anknytning

Varför använda sig av en hund i skolan kan många fråga sig. Det beror på att vi (människan) mår bra av närheten till djur och natur. Djuren är lätta att knyta an till på samma sätt som föräldrarna och det nyfödda barnet knyter an till varandra. Föräldrarna, om en trygg anknytning skett, brukar kunna utgöra en basstation för barnet från vilken den kan utforska omgivningen. Ett tryggt ställe att återvända till. Skolan och dess miljö kan vara särskilt jobbigt för vissa barn och då kan hunden fungera som den trygga basen. I mötet med hunden sker inte bara en anknytning utan må-bra hormonet oxytocin frisätts via beröring och ögonkontakt med denna, förutsatt att man inte känner olust. Oxytocin är en signalsubstans i hjärnan som på ett mycket komplicerat sätt påverkar både oss människor och djur att må bra och uppleva positiva känslor i mötet med varandra. Hormonet och signalsubstansen oxytocin sänker blodtrycket, dämpar stressnivån och hjälper oss till vid läkeprocesser. (Karlberg & Eriksson, 2018, 19).

4. Forskningsmetodikens ansats

Beskrivning av kvantitativ forskning respektive kvalitativ forskning, dess skillnader och studiens val av metod.

6.1. Kvalitativ forskning

Den kvalitativa forskaren söker en djupare helhetsbild på en faktisk situation vilket ger en bredare grund att stå på och även forska vidare på nyupptäckta problem och möjligheter. Forskning av den här karaktären ger en mängd olika variabler som forskaren antingen kan välja att ta med eller sälla bort i sin studie. Vanligt är att använda sig av enkäter, intervjuer och observationer för att få fram data som sedan analyseras och tolkas av forskaren. Till skillnad från den kvantitativa forskningen där forskaren själv står i yttre relation till objektet som ska studeras kan omvänt beskrivas att i den kvalitativa forskningen delas forskaren subjektivitet med tolkning och analys av svar. Som omnämns i boken kan en paus i en intervju tolkas olika, ordvalet och grammatiken på frågans svar kan få olika innebörd beroende på vem som avläser, menar Patel (2019). Det belyses dock inte enbart som ett problem utan kan även ses som en tillgång för att ge en fylligare kunskap om det som studeras. (Patel, 2019, 53–54)

Trots att kvalitativa metoder inte erbjuder samma mätbarhet som de kvantitativa metoderna, så har de ett värde av att varje observationstillfälle ger en unik kombination av kvaliteter eller egenskaper som i sin tur ger ökad förståelse. Kvalitativa metoder har hög flexibilitet och kan komma att justeras under undersökningens gång, vilket också innebär att strukturering och standardisering av densamma blir låg. Vetenskapligt används då sociala fenomen ska begripas på djupet. (Andersen, 1994, 68–72)

6.2. Kvantitativ forskning

Vid kvantitativt inriktad forskning inhämtas data i form av siffror från olika mätningar. Denna datainsamling kan ske med hjälp av statistiska bearbetnings- och analysmetoder som avser att ge svar på forskarens frågor om mängd, frekvens, samband mellan olika företeelser med mera. Fram till 1960-talet var den kvantitativa forskningen dominerande bland samhälls- och beteendevetenskaperna för att sedan få stå tillbaka för den kvalitativa forskningen som är den mer etablerade idag. (Patel, 2019, 53–54)

En aspekt vid vetenskapligt forskningsarbete är att få till precisa objektiva mätningar med få variabler. Det benämns som kvantifiering där graderingen av det mest exakta och mätbara eftersträvas. Vid kvantitativ forskningsmetodik undersöks alla möjligheter inom ramen för variabeln. Föredömligt för studier av denna sort är att använda 0-punktsskalor eller intervallskalor men för att betraktas som kvantitativ metodik bör studien innefatta ett rangordningsmått. Till skillnad från den kvalitativa undersökningsmetoden med en slags tvåvägskommunikation, sker den kvantitativa metodiken helt på forskarens villkor och är en envägskommunikation. Några kännetecken på kvantitativ forskning är att strukturering, standardisering och formalisering är hög. Däremot är flexibiliteten låg vad gäller undersökningens upplägg. (Andersen, 1994, 68–72)

Forskningen är en pilotstudie av en liten grupp individer som är utvalda ur bekvämlighetsprincipen. Forskningens ansats är kvantitativ. Valet av metod baseras på att kunna redovisa läshastighet i siffror. Anledningen till att enbart använda kvantitativ forskning baseras på det faktum att någon vidare observation inte var möjlig att göra. Det skulle möjligen kunnat ske genom att alla tillfällen videofilmades vilket hade krävt mer tid och resurser. Vidare så var målet med studien att den skulle vara relativt enkel att fortsätta forska vidare på om resultaten visat sig vara intressanta för annan forskare. En så avskalad och enkel undersökning som inte har kvalitativa metoder för avläsning av resultat. De frågor som ändå ställs till eleven är på sätt och vis oundvikliga för att få någon som helst uppfattning om eleven innehar någon läsförståelse eller om någon läsoplevelse infann sig överhuvudtaget. Att intervjua eller göra enkätsvar till eleven eller vårdnadshavare hade kunnat skapa en känsla av

att en prestation skulle bedömas, vilket inte var min avsikt. Inte ens efter all lästräning var slut. Det svåra blev att få kunskap om ifall hunden gav eleven den avsedda tryggheten som var ett av syftena.

6.3. Undersökningens utförande

Rektor och lärare för de medverkande eleverna blev presenterade för hundteamet under våren 2021. Lärare ombesörjde att fråga elever som kan tänkas vilja medverka och deras vårdnadshavare fick sedan skriftlig medgivandeblankett att fylla i och lämna tillbaka till skolans rektor. Tre elever ville och fick ingå i studien. Läsningen skulle ske både under skoltid och på sommarlovet.

Läraren tilldelade mig (hundteamet) en kasse med böcker i olika nivåer och genre, två olika läslistor (H4 – tester) och kort skriftlig information om vilken nivå och test som passade de olika eleverna. I ett H4 test är det avkodningsförmågan som testas. Har eleven snabb avkodningsförmåga läses orden i testet av snabbare än om eleven måste ljuda fram vissa ord. Av den anledningen valdes H4 test som metod för att testa läshastigheten.

Hundteamet hade varit på plats tidigare i skolan så riktlinjer, riskanalys och avtal var avklarat. Även eleverna som ingick i studien hade träffat hundteamet tidigare. Platsen där läsningen skulle äga rum var bestämd i förväg och skyltar om var hunden befann sig var uppsatta vid de bestämda tillfällena. Det kom senare att ändras då lokalen var upptagen vid tre tillfällen. Då nyttjades ett uterum. Hundteamet är utbildat Besökshund team vid Svenska Terapihundskolan, Strömsholm.

Målsättningen var att få träffa eleverna tio gånger var. En till två gånger i veckan skulle eleverna få läsa för hunden och varje tillfälle skulle vara mellan 15–25 minuter långt. Studien kunde inte påbörjas som tänkt då hunden behövde opereras och studien kunde först starta några veckor senare, strax innan sommarlovet. Även under sommarlovet var elever sjuka, hunden sjuk en dag och elever hade lov dagar då det var tänkt att träffas. Detta försvårade och gjorde att tiden för studien drog ut.

Första träffen fick eleverna, som alltid kom var för sig, bekanta sig med hundteamet, göra trick med hunden och få förklarat varför de kommer och läser för hunden samt läsa listan med ord (H4). Eleverna fick välja två böcker från deras nivå som hunden sedan fick välja vilken de skulle börja läsa nästa gång. Bokvalen gjorde eleverna själva och hunden utsåg endast turordningen, däremot fick eleverna endast välja böcker ur "sin" nivå.

Under första och sista tillfället för var och en av eleverna, lästes listan (H4). Uppläsningen spelades in och sedan dokumenterades antal korrekt lästa samt totalt lästa ord under en minut. Likaså gjordes en ljudupptagning när eleverna läste ur en bok under cirka tre minuter, varav den bästa frekvensen på en minut valdes ut och antal ord som lästes noterades. Det sistnämnda utfördes gång två och vid något av de två sista tillfällena. Antalet ord som böckerna (texten) innehöll räknades och noterades i syfte att se något samband eller skillnader i de båda testerna.

Dokumentation skedde efter varje elev och tillfälle. Dessa var till för att sammanställa resultatet i studien. Samtliga skriftliga noteringar, och ljudupptagningar är avpersonifierade och kasseras på ett säkert sätt efter studiens färdigställande. Studien utfördes i en mindre skola i Sverige i skiftet mellan årskurs 1 och 2. I studien ingick två pojkar och en flicka.

Förutom att eleven fick läsa ur sin egen valda bok fick hen om så ville göra en kortare aktivitet med hunden antingen före, efter eller mitt i beroende på elevens koncentrationsförmåga och lust. Alla eleverna valde olika, både gällande om de ville göra något mer än att läsa för hunden till att leka eller träna trick med den. Tanken kring aktiviteterna med hunden var att få i gång oxytocin (kroppens egna må- bra hormon) produktionen hos eleven och förtroende hund – elev emellan. För att lässtunden ska upplevas trevlig och rofylld måste alla parter känna sig bekväma.

Placeringen av hunden gentemot eleven skedde individuellt i samförstånd och respekt för båda. Eleven fick placera sig först och sedan fick hunden placera sig jämte eleven så den kunde titta i boken om eleven ville visa bilder eller förklara något för hunden. Eleverna reglerade avståndet till hunden själva innan de tog sig an läsningen. Som hundförare placerade jag mig på andra sidan hunden vid de tre första tillfällena vilket bidrog till att det var svårt att

överblicka situationen. Kontakt togs med lärare som också arbetar med hund i skolan och fick då tipset att sitta framför eleven och hunden. Eleverna informerades vid fjärde tillfället om den ändrade placeringen och anledningen till detta. För att kunna läsa av hundens reaktioner lättare.

5. Resultat

Elev A och B fick läsa H4 listan 10:6 med sammanlagt 48 ord. Båda eleverna fick läsa listan vid första och sista tillfället hundteamet och den enskilda eleven träffades. Orden på listan innehåller tre eller fyra bokstäver. Eleverna A och B läste listan uppifrån och ner spaltvis. Hade de valt att läsa radvis hade de läst tre ord per rad med ett stort mellanrum mellan orden. Elev A läste 46 ord på 1 minut vid tillfälle 1 (med tillfälle avses träff för läsning för hunden), varav 39 ord utlästes korrekt. Tillfälle 10 lästes H4 listan igen och då med resultatet 44 antal lästa ord på 1 minut, varav 41 ord var korrekt lästa. Procentuellt sett läste elev A 93,2% korrekt vid sista listläsningen jämfört med första som låg på 84,8% korrekthet.

Elev B fick som angivits tidigare läsa samma listläsningstest som elev A (H4 10:6). Vid tillfälle 1 läste elev B 35 ord på 1 minut, varav 28 ord var korrekt lästa. Sista tillfället för elev B var det sjunde tillfället av totalt åtta. En kommunikationsmiss mellan lärare och hundteam föranledde att eleven kom trots att det inte var avtalat så. Samma lista som tidigare med 48 ord lästes och antal lästa ord blev 32 och av dem lästes 27 helt korrekt. Procentuellt sett läste elev B 84,4% korrekt vid sista listläsningen jämfört med första som låg på 80% korrekthet.

Elev C fick använda H4 10:1 då den var anpassad efter elevens stadie i läsutveckling. Listan innehåller endast ord med fyra bokstäver. Orden står i spalter om fem ord och i tre kolumner. Elev C läste uppifrån och ner spaltvis. Första tillfället lästes 12 ord av totalt 45 ord. Av de lästa orden var 8 ord korrekt lästa. På grund av elevens långa sommaruppehåll gavs bara tillfälle att träffas vid 6 tillfällen. Sista tillfället för elev C var sjätte gången och då lästes samma lista som vid tillfälle 1. Antal lästa ord var 30, varav korrekt lästa ord var 26. Korrektheten vid första tillfället var 66,7% jämfört med sista gången 86,7 %. En markant ökning av både korrekthet och hastighet.

Vid listläsningen var hunden och elev placerade på exakt samma vis i samma lokal och ungefär vid samma tidpunkt på dygnet (förmiddagen). Hunden låg på sin pausmatta så eleven kunde om den så ville titta upp och då se hunden från sin plats. Eleven satt på en stol vid änden av

ett bord. Jag som forskare av studien och tillika hundförare var placerad mellan elev och hund ståendes för att kunna överblicka situationen och vara behjälplig för båda. Dock svarade jag aldrig på frågor om vad det stod under listläsningen utan uppmanade eleven att läsa vidare. Svåra ord och frågor kring dessa utreddes direkt efteråt. Under läsningen gjordes en ljudupptagning för att jag som forskare och hundförare skulle kunna mäta tiden och orden i efterhand.

Tabell 1. Redovisning av antal lästa ord på en minut i H4 test hos elever i årskurs 1.

Elev	Lista 1 1 min	Antal lästa ord	Antal korrekt lästa	Lista 2 1 min	Antal lästa ord	Antal korrekt lästa	Totalt antal ord/lista
A	10:6	46	39	10:6	44	41	48
B	10:6	35	28	10:6	32	27	48
C	10:1	12	8	10:1	30	26	45

Utöver listläsningstestet utfördes ljudupptagning när eleverna läste för hunden. Ljudupptagningen gjordes under 3–5 min under pågående läsning där den bäst lästa frekvens på 1 minut valdes ut. Den redovisas i tabellen nedan. Det skedde två ljudupptagningar. En i början av läsperioden och en i slutet.

Elev A läste vid första ljudupptagningen 105 ord och under den sista 120 ord dvs. en ökning på 15 ord. Den procentuella ökningen blev 14%.

Elev B läste 39 ord vid första tillfället och 41 ord vid sista tillfället som ljudupptagningen gjordes. Antal ord ökade med 3 och ger ökningen 5%.

Elev C läste 16 ord vid första tillfället men kunde inte uppnå 1 minuts ihållande läsning utan klarade att läsa i 45 sekunder. Vid andra tillfället läste elev C 50 ord på 58 sek. Trots några minuters ljudinspelning kom eleven inte upp i en minut sammanhängande läsning vid något

utav tillfällena. Trots det har eleven ökat sin sammanhängande läsfrekvens med 13 sekunder. Antalet lästa ord steg med 34 och i procent blev ökningen 213%.

Tabell 2. Ljudupptagning under bokläsning där den procentuella ökningen visas i procent och där antalet ord redovisas för 1 minut/ tillfälle av två.

Elev	Ljud 1 1 min	Antal ord	Ljud 2 1 min	Antal ord	Ökning i procent
A		105		120	14%
B		39		41	5%
C	(45 sek.)	16	(58 sek)	50	213%

Elev A har uppnått 10 tillfällen, varav 1 tillfälle kan räknas bort då eleven inte ville läsa utan ägna sig åt hunden. Då eleven inte tidigare velat göra något alls knappt bejakades elevens önskemål. Elev A läste böcker på nivå 6–7 som ligger mellan 675–1000 ord. Den totala tiden angiven i minuter uppgår till 245 minuter. Elev A läste böcker ur alla kategorierna (sagor-, fakta-, och upplevelseböcker). Elev A hade ett längre uppehåll på 7 veckor mellan tillfälle 6 och 7.

Elev B deltog på 8 lästillfällen där ett uppehåll på fem veckors sommarlov infann sig mellan tillfälle 6 och 7. Böckernas nivå ligger på 5–6 i svårighetsgrad. Den första boken eleven valde hade 320–370 ord och den bok med mest text som lästes av eleven hade 615 ord. Elev B har valt böcker från kategorin sagor och upplevelser. Den totala mängd tid som Elev B har haft till förfogande uppgår till 195 minuter.

Elev C har läst vid 6 tillfällen och haft ett längre uppehåll på 8 veckor. Det längre uppehållet var mellan tillfälle 4 och 5. Bokvalet eleven gjort har varit ur alla de tre kategorierna (sagor-, fakta-, och upplevelseböcker). Nivån på böckerna har varierat mellan 4 och 5, vilka har stor skillnad i mängd ord/ bok. Allt från 45–200 ord beroende på kategori och nivå. Den totala mängd tid som elev C har använt för lästräning är 140 minuter.

Tabell 3. Redovisning av antalet tillfällen för läsning, bokens nivå (svårighetsgrad) och den totala mängd tid i minuter som använts.

Elev	Antal tillfällen	Bokens nivå	Totalt använd tid (min)
A	10	6-7	245
B	8	5-6	195
C	6	4-5	140

6. Resultatdiskussion

Resultatet från studien påvisar att elev A och elev B vid H4 testerna läste färre antal ord vid andra testet, men i gengäld lästes de noggrannare med färre felläsningar. Att resultatet blev så kan möjligen bero på att anknytning till hunden inte skett så oxytocin inte har frisatts hos eleverna, vilket hade kunnat ge en större påverkan på elev B. En annan teori skulle vara att elev A befinner sig på en annan läsutvecklingsnivå än elev C och hade varit mer hjälpt av att fördjupa sig i olika lässtrategier för att föra sin läsning framåt än att läsa för hunden. Att läsutvecklingen sker etappvis och helt individuellt är något som de refererade författarna återger i sina böcker.

Elev A har läst mest antal minuter då hen använde sin tid åt läsning för hunden hellre än att klappa eller göra tricks med den. Eftersom nästan hela lästunden tillägnats just läsning kan antagas att eleven har uthållighet, fått ett ökat ordförråd och har läslust.

Elev B läste sju ord fel på första testet (H4) och fem fel i sista. Av dessa felläsningar var två ord (slet och blek) samma vid båda tillfällena. Ordet *blad* lästes utan svårighet vid första testet, medan ordet var svårt att utläsa vid andra testet och krävde stor koncentration av eleven.

Elev C har fyra felläsningar i båda H4 testerna. Vid genomgång av anteckningar som fördes vid tillfället visar att det är samma ord som läses fel och hen rättar sig själv på samma ord (koka) båda gångerna. Anteckningarna berättar att på första testet rättar sig eleven en gång, tappar fokus fyra gånger, frågar en gång om hjälp samt använder ljudning för att få fram ett ord. Allt hinns med inom en minut. Vid sista H4 testet tappar eleven bara fokus vid ett tillfälle under den minut eleven hade till sitt förfogande för testet. De fyra fel-lästa orden och självrättningen ingick i det sistnämnda testet. Det sammanlagda resultatet för elev C visar att koncentrationsförmågan har ökat, läsningen kräver inte lika mycket energi (elev lugn och stilla) samt läshastigheten har förbättrats.

De tre eleverna som ingick i studien visade sig befinna sig på olika stadier i sin läsutveckling. Ordavkodningen tog längre tid för eleverna B och C vilket resulterade i att dessa elever inte hann med att läsa fler ord under ljudupptagningen till skillnad från elev A som har

automatiserat fler ord. En person som är välutbildad och van läsare ligger läshastigheten på ett genomsnitt på 300 lästa ord/minut under tyst läsning (Lundberg, 2010, 71). Elev A läste med störst hastighet och med bibehållen läsförståelse, vilket enligt Elbro tyder på en mer automatiserad läsning (Elbro, 2004, 37–38). Resultatet från studiens ljudupptagning visar att samtliga elever har förbättrat läshastigheten. Texten de läst har bedömts vara anpassad efter individens nivå av klassläraren. Trots att elev A redan vid studiens början läste med flyt, visar resultatet från ljudupptagningen en ökad läshastighet (tabell 2).

Efter varje elevs läsning med hunden fördes anteckningar och i dem finns noterat att elev C bad om hjälp med att avkoda ordet "girig" efter flera egna försök när ordet presenterades första gången i texten. När eleven fått veta hur ordet utlästes lästes ordet, som återkom flera gånger i boken, helt korrekt. Med bildernas hjälp fick eleven en tydligare ortografisk bild (som ett ansikte man känner igen) av ordet "girig" (Lundberg, 2010, 54). Som ett kvitto på läsförståelse och ordet "girigs" betydelse återberättade eleven hela boken för hunden.

Tabell 2 visar att elev C läste 16 ord/ minut (45 sekunder) vid första ljudupptagningen. Den längsta frekvensen utan avbrott. Brist på koncentrationsförmåga eller elevens uttalade ovilja att lära sig läsa kan ha varit orsaken till att inte fler ord lästes. Motivation att delta i studien och läsa för hunden fanns hos elev C. Efter sommaruppehållet kom elev C att läsa fler ord (50 ord) vid ljudupptagningen samt var lugn i kroppen och hade lite mer uthållighet (58 sekunder). En bokhund eller läshund vid sin sida som lyssnar och stöttar kan öka elevers lust att läsa (Linnéuniversitetet, u.å., använd i Heimer 2021, 78). Heimer (2021), beskriver läsprocessen som en självmotiverande kedja; avkodning, fonologisk medvetenhet, läsflyt, läsförståelse där den ena komponenten i kedjan öppnar dörren för nästa. (Heimer 2021, 12)

Elev B har svårare med den ortografiska identiteten av ord. Elev B ljudade ihop många ord varav några till slut fick sitt rätta uttal. Andra gånger gjorde eleven upprepade försök för att sedan ge upp och läsa vidare. Stundtals var läsningen obegriplig när elev B dessutom hoppade över en del ord, läste halva ord, felläsningar och ljudning utan korrekt uttal. Ordet KANSKE var bekymmersamt men då bad eleven om hjälp. I en text som handlade om fiske, växlade eleven

med att "läsa" KROK som KORK hälften av gångerna vilket gjorde att förståelsen blev låg. Dock hade eleven en förförståelse av ämnet vilket ledde till en läsoplevelse ändå. Ämnen som eleven inte kunde relatera till ledde till att läsförståelsen uteblev till stor del. Det framgick av de samtal om boken som hunden genom mig, hade med eleven. Hunden undrar om karaktärer, händelser eller ord som eleven får förklara. Samtalen kring texterna kan vara antingen hundföraren som återger hundens tankar eller eleven som tolkar åt hunden (Heimer, 2021, 79).

Läsaren i det tidiga stadiet har ännu inte byggt upp ett ortografiskt ordförråd, utan bygger sin igenkänning av orden på för lite kunskap (Elbro, 2004, 36–37). Lundberg (2010) förklarar att orden inte helt och hållet går att ljuda ihop utifrån alfabetets språkljud. Det krävs att läsaren gör en analys och en syntes för att nå en djupare kunskap hur ordet är segmenterat. Detta steg är grundläggande för läsinläringen. Det handlar om kognitiv - språklig natur när barnet når insikten om hur ett talat ord segmenteras. (Lundberg, 2010, 39–42)

I snabbt tempo, välartikulerat och med berättarröst läser elev A med ganska stor inlevelse sina böcker. Dock görs det för få uppehåll vid punkt och vid nytt stycke så läsningen flyter stundtals samman. Läsaren glider lätt fram genom texten som om orden var genomskinliga; avkodningen har kommit in i automatiseringsfasen (Lundberg, 2010, 55–56). En felläsning finns noterad och det var det sammansatta ordet *trähästar* som lästes "*trehästar*". Om det skulle kunna vara dialektalt eller inte kan jag inte uttala mig om. Eleven har enligt mina anteckningar inte vid något tillfälle använt sig av ljudning för att läsa ett svårt ord. Då kommer en fråga i stället till exempel: Står det pimplar? Uthålligheten varar mellan 15–20 minuter.

Körling (2018) förklarar att innan avkodningen har automatiserats kräver processen mycket energi av läsaren (Körling, 2018, 58–59). Det visade sig tydligt i studiens tre olika fall. Elev A fokuserade fullt ut på innehållet i det lästa. Vid ett lästillfälle i en utbyggnad (inga fönster eller dörrar som ljudisolerade) på skolgården pågick ett vattenkrig med stoj och rop. Jag frågade eleven om hen blev störd av allt ljud, men eleven hade inte uppfattat den stökiga omgivningen. Kanske på grund av att ingen i rummet gav utomhusaktiviteten någon uppmärksamhet. Lugnt och stilla satt eleven och läste för hunden.

Mer aktiv var elev B som inte var lugn i kroppsörelserna vid mer än ett tillfälle (5:e). Vad det berodde på är oklart, men eleven hade fått vänta länge på sin tur på grund av kommunikationsproblem. Eleven kan ha ängslats över att behöva missa en gång med hunden och "pustade ut" när hen väl var på plats. En annan möjlig orsak kan ha varit att texten som lästes kändes igen då eleven efter överenskommelse skulle läsa den igen, eftersom den inte hade blivit begriplig för hen gången innan. När eleven läst om textstyckena och på nytt skulle läsa ny text började den motoriska rastlösheten igen. Övriga tillfällen satt eleven under läsningen och fingrade på kläderna så boken skumpade i knät, fötter trampade och benen hoppade. Även vid sista tillfället då jag provade att läsa växelvis med eleven arbetade kroppen för fullt. Jag läste först ett stycke och sedan läste eleven samma stycke igen. Läsformen tycktes kräva lika mycket energi som ifall hen hade läst själv. Om eleven däremot hade tillämpat upprepad läsning som vid tillfälle fem hade möjligen progressionen ökat med hänvisning till en studie där upprepad läsning visat sig ge snabbare avkodning och läshastighet (Eriksson, 2020).

Processen för ett barn att lära sig läsa visar att "det kräver en oändlig koncentration att forma ord av bokstäver. Hela kroppen hjälper till. Hjärnan arbetar på högvarv. Problemlösning och minne krävs. En kraftansträngning som heter duga." (Körling, 2018, 58)

En amerikan vid namn William James (1842–1910) mest känd som den förste "själpsykologen" menade att det fanns ett förhållande mellan framgång, anspråk och självvärdering. Han beskriver att om individen har höga anspråk men liten framgång, blir återstoden låg självvärdering. (Taube K, 2007, 16) Elev B visar en liten framgång i läshastigheten vid ljudupptagningens sista test, vilket gör att man kan fundera på om det var textens svårighetsgrad (omnämns som nivå) som påverkade resultatet negativt. Om texten är för svår eller om läsaren inte har den förståelse som krävs uteblir läsoplevelsen och texten blir svårbegriplig. Självförtroendet sjunker och likaså läslusten. Även om elevens framsteg beror på hundens tålmodiga lyssnande krävs fler insatser för att föra läsutvecklingen framåt. Eleven kan ha höjt sin självvärdering lite då hen kan läsa för hunden, en positiv spiral framåt. Om man inte gör så stor ansträngning att lyckas blir inte fallet om man misslyckas lika hårt.

Vad gäller högläsning i hemmet, ordförråd och andra aspekter som kan påverka både avkodning, koncentrationsförmåga och motivation att lyckas, vet vi inget om.

Resultatet från studien påvisar att det inte har varit eleven med mest tid tillsammans med hunden som varit en avgörande framgång. Studien visar att elev C som tillbringat minst tid med hunden, haft den största ökningen i H4 testet och i ljudupptagningen då dessa gjordes sista gången. Det är också den eleven som vid studiens början befann sig i ett tidigare stadiet i sin läsutveckling än övriga två elever.

Läraren för eleverna högläser för enbart klassen flera dagar i veckan, samt högläser någon av lärarna 1 gång/vecka ur en annan bok för fler klasser samtidigt. Skolan har ett mindre antal elever i varje klass annars hade aktiviteten krävt både större utrymme och en ljudanläggning. Läraren samtalar med eleverna före, under och efter högläsningen (Heimer, 2021, 27). Efter läsningen ges eleven möjlighet att träna på att återberätta delar av berättelsen (Skolverket Lgr:11, 2021.).

Eleverna läser även enskilt i en läsebok som finns i tre olika svårighetsnivåer. Berättelsen är den densamma men den är mest utförligt beskriven i den svårare varianten. Även textmassorna skiljer sig samt teckenstorleken. Den lättare texten har störst teckenstorlek. Utöver den läsning som krävs för att lösa de olika ämnenas uppgifter, har de också fått välja en egen bok från skolans bibliotek. Skolan lånar även in böcker från stadsbiblioteket för att eleverna ska stimuleras att läsa olika genrer och om det som intresserar dem just nu.

7. Reliabilitet och validitet

Med reliabilitet menas att avgöra hur tillförlitlig det man har för avsikt att redovisa är. Genom att aktivt granska tillvägagångssättet och se om samma resultat uppnås vid olika tillfällen och där förhållandena i övrigt är lika, är ett sätt att påvisa reliabiliteten. (Bell, 2006, 117)

I syfte att studien ska ha en reliabilitet utfördes lästestet (H4) i början och slutet av undersökningens period. Vid dessa tillfällen gjordes en ljudupptagning så läsningen av testet kunde kontrolleras i efterhand hur många gånger som helst och dokumenteras i loggboken. Träffarna följde en viss struktur: hunden på pausmattan, hälsa elev välkommen, sprita händerna, småprat/återkoppling på förra tillfället och hälsa på hunden (eventuellt ge hunden godis). Därefter kom träffens huvudsyfte och avslutningsvis fick eleven göra ett trick med hunden/bara ge godis. Sist spritades händerna igen och planering inför nästa gång gjordes. Även vid de tillfällen som val av lokal ändrades fanns samma tillvägagångssätt kvar. Som förare bar jag alltid samma kläder, till följd av att jag en gång fick frågan: "Har du inga andra kläder?" Arbetskläderna representerar utbildningsarrangören och visar att jag tjänstgör med hund. Särskilda arbetskläder är att föredra som signalerar att man är hundförare i första hand. Särskilt användbart är det om man jobbar på arbetsplatsen även utan hund. Kläderna ska vara utformade så de följer de krav som hygienrutinen säger. (Karlberg & Eriksson, 2018, 246–247)

Det som så här i efterhand inte har så hög reliabilitet är ljudupptagningarna som utfördes i början och i slutet av studien i syfte att mäta antalet lästa ord på en minut. Svårigheten låg i att välja när (i tid under träffen) den skulle utföras och hur mycket eller lite man skulle påannonsera själva inspelningen av läsningen, vilket syfte den hade, hur länge det skulle ske med hänsyn till individen. Den inspelning som gjordes skedde enligt planen för studien, men var subjektiv när det gäller ovan nämnda aspekter. I framtida forskning kan Carsten Elbro's (2004) metod för att mäta läshastigheten vara en bättre metod eftersom den kan göras under en längre tid (flera minuter) och med olika texter beroende på forskningens syfte (Elbro, 2004, 40–41).

Validitet avser här giltigheten i det som undersöks. Med andra ord; stöder studiens tillvägagångssätt den fråga som ska undersökas och är resultatet så tillförlitligt att det kan leda fram till trovärdiga slutsatser. (Bell, 2006, 118)

Forskaren tillika hundföraren har i möjligaste mån låtit elev och hund samspela utan interaktion från denna. Då urvalet skett ur bekvämlighetsprincipen och bakomliggande information om eleverna är utelämnade, kan bara de siffror som redovisas i tabell 1, betraktas med reliabilitet.

8. Avslutande diskussion

Hundens inverkan på elever som integrerar och samspelar med hunden tycks ge större effekt på läsningen, än om hunden bara finns på plats. Den elev som var mest engagerad i hunden läste färre antal gånger, men ökade sin hastighet mest. Vissa elever har större nytta av hundassisterad pedagogik än andra. En kombination av kvantitativ och kvalitativ undersökning med två grupper med fler elever där eleverna i den enskilda gruppen befinner sig på ungefär samma utgångsläge, vad gäller läsutveckling och språkbakgrund, skulle kunna ge en mer omfattande bild av hundens påverkan. I denna studie var min egen roll som pedagog lagd åt sidan för att utröna vad hunden gör för skillnad för elevens läshastighet. Det tyckte jag var viktigt både ur säkerhetssynpunkt som ensam ansvarig över situationen och för vidare forskning då pedagogens roll är minimerad i studien.

Användandet av hund som motivator för läsning kan ha en positiv effekt på läslusten samt även förmågan att höja självkänslan (Fine, 2019, 276–278).

Studier om läs- och skrivinlärning är aktuella då kunskap i ämnet leder till att fler individer kan få adekvat undervisning som de kan tillämpa. För alla invånares möjligheter att känna delaktighet och kunna påverka samhället demokratiskt behövs läs- och skrivkunnighet. Som den första utav EU:s åtta nyckelkompetenser står just läs- och skrivkunnigheten (Europeiskaunionen, 2018.; Heimer, 2021, 10).

“En god läsförmåga är och förblir alltså en avgörande förutsättning för lärande i skola och samhällsliv” (Lundberg, 2010, 11).

9. Källförteckning

Ahlén, Burstedt, Carleson, Fylking, Körling, Lundgren, Löthagen, Nilsson, Norberg, Wessnert (2003) *Läslust & lättläst*. Författarna och Bibliotekstjänst AB

Andersen H et. al. (1994). *Vetenskapsteori och metodlära*. Studentlitteratur. Lund

Bell J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur. Denmark by Narayana Press

Ekström S. (2004). *Läs och berätta*. En bok för alla

Elbro C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Elanders Berglings. Malmö

Eriksson S. (2020) Upprepad läsning och dess effekt för elevens avkodningsförmåga och läshastighet. - En kvantitativ och kvalitativ studie för årskurs 4–6. Examensarbete, Högskolan för lärande och kommunikation. Jönköping. (Hämtad 211007). <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1442750/FULLTEXT01.pdf>

Fine A H. (2019). *Handbook on animal assisted therapy*. Elsevier Inc.

Heimer M. (2016 a). *Högläsning - Läsutveckling från teori till praktik*. Gothia Fortbildning

Heimer M. (2016 b). *Högläsning i förskolan*. Gothia Fortbildning

Heimer M. (2020). *Den betydelsefulla högläsningen - med barn i förskolan*. Studentlitteratur

Heimer M. (2021). *Läsa för livet - Högläsning och läsning i F-6 och fritidshem*. Studentlitteratur AB. Lund

Karlberg S. & Eriksson H. (2018). *Sociala tjänstehundar - omsorg utan ord*. Klickerförlaget Göteborg AB

Körling A-M. (2018) *Väck läshungern!* Brombergs bokförlag

Liberg C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Studentlitteratur

Lundberg I & Herrlin K. (2014). *God läsutveckling*. Natur och Kultur

Lundberg I. (2010) *Läsningens psykologi och pedagogik*. Natur och kultur

Nasiell A och Bjärbo L (2007). *Boken om läslust: en handbok om att väcka ungas läsintrasse, 7–15 år*. Barnens Bokklubb. Stockholm

Patel R. och Davidsson B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder*. Studentlitteratur. Polen

Phillips T. (2017). *Lärande och utveckling*. Gleerups utbildning AB

Skolverket. (2021- 09-21). <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fisp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>

Taube K. (2007). *Läsinläring och självförtroende*. Norstedts Akademiska Förlag

10. Bilagor

Läslistor

sola	vila	ryka
bada	myra	väsa
koka	lösa	höga
duka	fara	bana
måla	hota	luta
meta	sula	låna
mina	veva	niga
nysa	fira	vika
räka	lyse	säte
höra	nöje	bara
jama	noga	luva
goda	sura	påse
rusa	repa	vete
såga	vika	syre
leva	räka	möte



KOPIERINGSUNDERLAG – FÅR FRITJ KOPieras
© 2001 BONNIER UTRILDNING AB, STOCKHOLM

10:1

Läslistor

ask	ost	eld
älv	öst	alm
arv	orm	ulv
and	arm	ont
prat	blod	krut
bråk	blek	blir
blyg	träd	bröt
kram	bror	brud
stål	blev	pris
dryg	pläd	trög
blad	glob	krut
skåp	klev	bris
flyt	grät	bröd
brak	flod	slug
spår	slet	glid
gryn	klok	brun

