

DYSLEXI

aktuellt om läs- och skrivsvårigheter

Årgång 18



Nr 1 - 2013

DYSLEXI – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter

Utgiven av Svenska Dyslexiföreningen i samverkan med Svenska Dyslexistiftelsen

Utkommer med fyra nummer per år

Ansvarig utgivare Peter af Trampe

Redaktör Gunilla Salo

Redaktionssekreterare Elisabeth Marx

Redaktionskommitté Egon Nordman, Monica Reichenberg, Agneta Rydberg, Gunilla Salo, Peter af Trampe

Redaktion och kansli Surbrunnsgatan 42 1tr ö.g.,
113 48 Stockholm

Telefon 08-437 462 39

E-post kansliet@dyslexiforeningen.se

Plusgiro 498 80 27 - 1 **Bankgiro** 5097-7925

Utgivning 2013 feb/mars, maj/juni, sept/okt, nov/dec

Annonser

Veronica Holtsjö veronica.holtsjo@gmail.com

Annonstopp för nr 2 2013 22 april 2013

Prenumeration 250 kr/år

Redaktionen ansvarar inte för obeställt material och förbehåller sig rätten att redaktionellt ändra bidrag.

Omslag Patrik Sundström, Grafisk Form

Tryck Tingsryds tryckeri carola@tingsrydsstryckeri.se

ISSN 1401-2480 Utgivningsbevis nr 23 473

Hemsida www.dyslexiforeningen.se

Citera gärna tidskriften men ange alltid källan

Kalendarium

2013

26-27 april **Läsning - vägen till framgång**, Svenska Dyslexiföreningens utbildningskonferens, Göteborg, www.dyslexiforeningen.se

6-9 aug **New Challenges New Literacies**, Jönköping, SCIRA, www.scira.nu

20-22 sept **4th All-European Dyslexia Conference, EDA**, Växjö
<http://lnu.se/om-lnu/konferenser/aktuella-konferenser/4th-all-european-dyslexia-conf>

Svenska Dyslexiföreningen region syd

Välkommen till årsmöte med SDSS, Svenska Dyslexiföreningens regionförening i Södra Sverige. Mötet äger rum tisdagen den 19 mars kl 18.30 på Stora Nygatan 1 i Malmö och inleds med ett föredrag. Gratis kaffe serveras! *Anmälan görs senast den 17 mars till:* anneli_e_andersson@hotmail.com

Anneli Andersson

Svenska Dyslexiföreningen region väst

Den fjortonde mars klockan 18.00 håller föreningen årsmöte på GR, Gårdavägen 2, Göteborg. Efter mötet kommer författaren Maria Wellros att tala om sin livssituation som grav dyslektiker. Hon utkom för några år sedan med boken "En kamp om kunskap". Ämnet är "Dyslexi och självkänsla". Ingen föransmälan och ingen avgift. Alla är välkomna.

Kerstin Johnson Thörne

Svenska Dyslexiföreningen region sydost

Under våren kommer den nybildade föreningens första årsmöte att hållas den 15 maj klockan 18 i Sörgården på Linnéuniversitetet, Växjö. Interimstyrelsen fram till årsmötet består av Ann-Christine Dettner Arvidsson, Christer Jacobson, Marianne Björn, Pernilla Söderberg Juhlander samt Anita Ol-Mårs. Ett 50-tal medlemmar i moderföreningen har redan kostnadsfritt anslutit sig till regionföreningen (epost: ann-christin.dettner-arvidsson@lnu.se). Den stora begivenheten för regionföreningen 2013 kommer att bli den 4:e all-europeiska dyslexikonferensen den 20-22 september vid Linnéuniversitetet i Växjö. Ni är alla mycket välkomna att anmäla er till denna konferens (lnu.se/eda-2013) och som vi hoppas kommer att erbjuda såväl svensk som internationell forskning om läs- skriv och matematiksvårigheter."

Ann Christine Dettner Arvidsson

Christer Jacobson

Ledare



I sin rapport Läs- och skrivsvårigheter/dyslexi i grundskolan (2011:8), där 21 olika skolor granskats, framhåller Skolinspektionen att hjälpmedel ska användas, inte bara i undervisning och vid inlärnin, utan även när kunskaper bedöms. Enligt Skollagen 10 kap, 21 § får man om det finns särskilda skäl bortse från enstaka delar av kunskapskrav vid betygssättningen. ”Med särskilda skäl avses funktionsnedsättning, utöver dövhet eller hörselskada, eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav.”

Mot denna bakgrund är det anmärkningsvärt att Skolverket inte vill tillåta att elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi använder ljudstödshjälpmedel vid läsförståelseprovet i nationella provet i svenska.

Läsning kan ses ur många olika synvinklar. En enkel modell som ofta nämns i litteraturen är att läsning består av två processer: avkodning och läsförståelse. Avkodning innebär att relatera skrivtecken (t ex bokstäver) till språkliga enheter (t ex fonem). Läsförståelsen förutsätter avkodning, men är också beroende av andra faktorer, som t ex läsarens bakgrundkunskaper i det som texten handlar om. Vid ett typiskt läsförståelsetest testas sålunda inte bara läsförståelse utan även avkodning. Vill man testa avkodning separat finns det testmetoder som är mer lämpade för detta ändamål – t ex pseudoordstest och ordkedjetest. Vill man testa läsförståelsen oberoende av avkodningen kan man använda sig av högläst text. Hos personer som inte har om läs- och skrivsvårigheter/

dyslexi är vanligen avkodningsprocessen i högsta grad automatiserad och dess effekt på läsförståelsen negligerbar. För dessa personer mäter ett traditionellt läsförståelsetest i huvudsak just läsförståelse. För personer med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är det en helt annan sak. I själva definitionen av dyslexi är avkodningsförmågan primär. Dyslexi yttrar sig i första hand som problem med avkodningen. Om man inte tillåter elever med dyslexi att kompensera för sin bristande eller dåligt automatiserade avkodning kommer det traditionella läsförståelsetestet att innebära att man till stor del mäter avkodning hos dessa elever, men i första hand läsförståelse hos elever utan läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Detta innebär med testteoretisk terminologi att man har ett problem med testets validitet – dvs att testet mäter det som det är avsett att mäta. I det nationella provet i svenska är syftet med läsförståelseprovet att mäta just läsförståelse.

Därmed inte sagt att det är ointressant att mäta avkodning. Sådana mätningar görs i forskningssammanhang och vid diagnostisering. Vill man mäta avkodning mer renodlat finns det dock som sagts bättre testmetoder för detta än ett traditionellt läsförståelsetest.

Om läsförståelse är det man avser att mäta måste elever med avkodningsproblem få använda ljudstöd (talsyntes, talbok). Vi kan jämföra med elever med synproblem som knappast kan tvingas ta av sig sina glasögon vid provtillfället. Ljudstöd är för eleven med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi vad glasögon är för eleven med synproblem.

Peter af Trampe

Alla kan lära sig att läsa och förstå texter

Monica Reichenberg, professor vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet samt professor i litteracy vid institutionen för språkstudier vid Umeå universitet

I nedanstående artikel lyfter Monica Reichenberg fram vad forskare menar kan öka barns, ungdomars och vuxnas läsförståelse. Hon menar att lärare behöver utveckla en beställarkompetens när det gäller val av läromedel- och en färdighet att tillämpa strukturerade textsamtal. Monica ger konkreta exempel på tre modeller för strukturerade textsamtal som hon tillsammans med professor Ingvar Lundberg prövat i interventionsstudier.

Att läsa är något som krävs av alla människor i skola, samhälle, arbetsliv och privatliv. Vi lever i ett textsamhälle och därför är det viktigt att alla elever lämnar skolan med god läsförståelse. Risken är annars överhängande att de inte blir delaktiga i textsamhället. Ett liv utan läsning är ett liv i utanförskap. Människor lider, slås ut och marginaliseras. Hur står det då till med svenska elevers läsförståelse?



uppmärksamhet alls utanför fackkretsarna. Det säger sig självt att denna utveckling har ställt stora krav på den enskilde läraren. Vilka kriterier ska de gå efter för att kunna välja texter på rätt nivå till sina elever? Har de inga kriterier att gå efter är risken överhängande att de väljer texter som har en låg grad av läsbarhet. Under det senaste decenniet har valet av texter ofta överlämnats åt eleverna själva. Redan i de tidiga årskurserna har de fått bedriva "forskning" på egen hand, innan de

Det går utför i Sverige

I den senaste PISA-undersökningen, PISA 2009, hamnade Sverige på femtonde plats. Resultaten är oroväckande då svenska elevers läsförståelse försämrats avsevärt sedan 2000 då den senaste mer omfattande undersökningen i läsförståelse ägde rum. Den gången kom Sverige på nionde plats. Försämringen gäller såväl låg- som högpresterande elever. Men det är de svagaste eleverna som tappat mest under denna tioårsperiod. Det som vållade eleverna svårigheter var kritisk läsning mellan raderna (Skolverket, 2010).

Var femte svensk elev når idag inte upp till en nivå i läsning som är nödvändig för att kunna tillgodogöra sig annan kunskap. Hur har det kunnat bli så här? Det kan naturligtvis finnas flera orsaker till den svenska tillbakagången. En viktig faktor skulle kunna vara att det undervisas lite i läsförståelse i svenska skolor. Det framkom nämligen i PISA-studien att så är fallet. Något annat som också visade sig var att lärarna uppgav att de saknade verktyg att undervisa i läsförståelse. Syftet med denna artikel är därför att diskutera vägar till läsförståelse i allmänhet och texters tillgänglighet och textsamtal i synnerhet.

Läromedel granskas inte

Det var lättare förr brukar många säga när de blir äldre. Ett är då säkert. Det var lättare förr för lärare att välja texter till eleverna. Fram till 1992 fanns det en statlig läromedelsgranskning som granskade läroböcker såväl språkligt som fackdidaktiskt utifrån specifika kriterier innan de fick användas (Långström, 1997). Numera får läroböcker och deras författare knappt någon

knappt kunnat avkoda orden ordentligt. Eleverna har uppmanats att leta efter texter antingen i biblioteket eller på Internet. Det är inte helt lätt att navigera rätt i den ocean av texter som möter en besökare i bibliotek eller på Internet. Många elever har sannolikt upplevt en känsla av uppgivenhet och lagt av. I en studie mötte jag Mehmet som uttryckte sin frustration på följande sätt: "Orden. Jag fattar ingenting. Så mycket politikord. Det är såna ord som jag aldrig hört förut. Politiska grejer och sånt. Typ när vi skulle arbeta med Brasilien så var vi inne i Nationalencyklopedin på Internet, så slog jag upp Brasilien och en massa ord kom det som jag inte förstod och sen var hela texten sån. Jag sket i det. Det va svåra ord." (Reichenberg, 2005).

Det ligger nära till hands att ställa frågan: Kan då inte den skrivna texten ersättas med andra medier? Nja, riktigt så enkelt är det inte. Bevisligen finns det en rad medier som kan förmedla kunskap på olika sätt, såsom TV, DVD, mobiler, GPS, teater, film, dans, musik, konst etc. Ett utvidgat textbegrepp av detta slag har inneburit en intressant vidgning av våra perspektiv på lärande och kunskap. Men också i dessa nya medier spelar den skrivna texten fortfarande en avgörande roll - exemplet Mehmet tyder på det. En god läsförmåga är och förblir därför en avgörande förutsättning för lärande i skola och samhälle. En vanlig föreställning är att elever som har svårt att förstå skulle bli hjälpta om de får lättlästa texter. I nästa avsnitt ska jag kortfattat ta upp vad forskningen funnit gör en text lättläst.

Vad är lättläst?

När man frågar elever och lärare vad de tycker är en lättläst text får man ganska ofta svaret: En lättläst text är kort, har korta meningar, stora bokstäver och många bilder. Dessutom står det inte så mycket på varje sida. I forskningsöversikten "Vad är lättläst?" gick Ingvar Lundberg och jag (2009) igenom vad forskningen kommit fram till gör en text lättläst. Som en parentes ska nämnas att den utlösande faktorn till att forskarna började intressera sig för språket i läroböcker var att antalet elever med arbetarbakgrund började öka på amerikanska High schools under 1920-talet. Det fanns en utbredd oro för att eleverna skulle få svårigheter att förstå vad som stod i läroböckerna. Den tidiga forskningen koncentrerade sig på ordförrådet, dvs. hur många ord i texten som var vanliga respektive ovanliga, hur långa orden var etc. Sedan började man också studera meningslängden; hur många bisatser respektive huvudsatser som det fanns i texten etc. Ett antal läsbarhetsformler såg dagens ljus som mätte ord- och meningslängd. Den som blivit mest känd i Sverige är sannolikt LIX (=läsbarhetsindex). Den som är intresserad att veta mer om LIX kan gå in på www.lix.se.

I flera studier har jag låtit svaga läsare och normalläsare läsa lättlästa lärobokstexter och andra tryckta texter som haft låga lixvärden, dvs. under 40 (se Reichenberg, 2003, Reichenberg, 2010). Resultaten tyder på att de svaga läsarna inte gynnades av de lättlästa texterna. Hur kan då detta komma sig? Jo, de lättlästa texterna hade mycket underförstådd information. Denna måste därför läsaren fylla i när han/hon läser. Detta förutsätter att läsaren har de förkunskaper som behövs samt att han/hon är medveten om att man som läsare förväntas fylla i luckor i texten. Saknar läsaren de behövliga förkunskaperna blir det inte så mycket bevänt med förståelsen av texten.

Ska man då sluta att använda sig av läsbarhetsformler? - Svaret på denna fråga måste bli ett obetingat nej. En fördel med läsbarhetsformler är att de ger oss ett "grovt" mått på en texts läsbarhet. En uppenbar nackdel med läsbarhetsformlerna är att de nästan uteslutande utgår från texternas utseende och inte dess innehåll. Två helt olika texter, en novell och en text om kvantfysik kan följaktligen få samma LIX-värde fastän de ställer helt olika krav på förkunskaper och läsförmåga (Lundberg & Reichenberg, 2009). Det är följaktligen en brist hos läsbarhetsformler att de inte tar hänsyn till att olika ämnesspecifika texter ställer olika krav på den enskilda läsaren. Därför är det viktigt att endast använda läsbarhetsformler som ett komplement tillsammans med andra utvärderingsinstrument när vi undersöker texters svårighetsgrad.

Undersök de logiska sammanhangen

Isabel Beck och hennes kollegor (1991) tar däremot hänsyn till läsarens förutsättningar. De har visat hur man kan bearbeta ämnesspecifika texter manuellt i syfte att öka och tydliggöra de logiska sammanhangen

i texten. När de gjorde bearbetningarna simulerade de en interaktion mellan läsaren och texten. Det fick till följd att de undersökte varje mening i lärobokstexten för att få reda på vilken sorts utökad kunskap som läsaren (i det här fallet 10-åringar) behövde för att förstå den nya informationen. Tillvägagångssättet gick ut på att de ställde hypoteser om var de trodde att läsprocessen hos tioåringarna skulle komma att bryta samman, (dvs. där nödvändig information saknades eller referenten var oklar) och hur man skulle kunna åstadkomma förbättringar på dessa ställen. Detta användes sedan som utgångspunkt för bearbetningarna. Beck och hennes medarbetare ville skapa en text som hjälper läsaren att binda samman information i texten och kombinera den med tidigare kunskap i syfte att utveckla en sammanhängande text. Man fann att läsarens förmåga att läsa mellan och bortom raderna ökade när de logiska sammanhangen blev fler och tydligare (se också Reichenberg, 2000).

Att de logiska sammanhangen i texterna blir fler och tydligare får dock inte tolkas så att all information skall förklaras tydligt. Om allt skulle förklaras i en text skulle texten bli mörkdande tråkig. Här gäller det att gå en balansgång. Det är viktigt att ha i åtanke att såväl det språkliga som det innehållsliga inflödet ligger på rätt nivå. Vilken nivå är då den rätta? Jo, det är den som ligger precis ovanför läsarens aktuella nivå.

Det räcker inte med tydligare sammanhang

Flera studier har visat att informationstätheten minskar om en text har ett personligt läsartilltal, dvs. en författarröst som talar till läsaren. I en sådan text närmar sig språket det muntliga talet. I många texter saknas ett direkt tilltal och istället upprätthåller texterna en distans till läsarna. I dessa texter finns många abstrakta substantiv. En hög andel substantiv i en text innebär i allmänhet att det 'står mycket' i den. Den är alltså informationstät. Många och långa abstrakta substantiv i en text medför att den blir svår och ansträngande därför att man som läsare måste utföra ett omfattande tankearbete för att kunna applicera textens ord på konkreta situationer. En sådan text bjuder inte in läsaren att engagera sig i den. Låt oss se på exemplet nedan:

Utbildningsdepartementet lät en undersökning av läromedlen på grundskolorna gå i verkställighet.

Denna mening är mycket informationstät därför att den innehåller flera långa abstrakta substantiv. När vi talar med varandra uttrycker vi oss knappast så. Sannolikt skulle många läsare lägga en text åt sidan om den innehåller meningar som denna. Meningen skulle bli mindre informationstät om vi lät den få muntliga drag som i exemplet nedan.

Utbildningsdepartementet undersökte läromedlen på grundskolorna.

Meningen väcker nu sannolikt läsarens intresse att vilja gå vidare i texten och få svar på frågan: Vad kom utbildningsdepartementet fram till? Att ge en text muntliga drag innebär också att man undersöker sammansättningar. Ett karaktäristiskt drag för svenskan är att vi gärna bildar nya ord genom sammansättningar av olika grundord. De sammansatta orden blir normalt mer specialiserade än sina grundord. En del sammansättningar är lätta att förstå, t ex *Norrlandståg* som är bildat av *Norrland* och *tåg*. Betydligt svårare kan det vara med de sammansättningar vi möter i läromedel och samhällsinformation. De har oftast abstrakt betydelse. Vill man ge texten muntliga drag bör man därför dela upp sammansättningarna.

Ex. Prisjämförelser > jämförelse av pris
Inkomstbortfall > bortfall av inkomst

En uppdelning ändrar inte ordens betydelse. Visserligen är orden fortfarande svåra att förstå men till skillnad från sammansättningarna kan läsaren finna förklaringar till grundorden i en ordbok.

Inte bara substantiven utan också vissa verbformer måste vi ändra om texten skall få drag av muntlighet. I skrift använder man ofta passiv form t.ex. *Sporthallen öppnas 7.00*. I tal däremot säger man *De öppnar sporthallen 7.00*. En otränad läsare kan därför tänkas få problem med passiv form eftersom subjekten är obestämda och vaga.

Ett annat utmärkande drag för muntlighet är att författaren vänder sig direkt till läsaren, ställer frågor, tänker högt och drar slutsatser som i exemplet nedan.

"Enligt folktron på Karl XII:s tid kunde ingen normal kula ta på honom. ... Kungen bytte uniform ungefär var fjortonde dag. Samma dag han blev skjuten hade han en ny. Kulan är av bly överdragen med mässing, vilket förklarar varför inget blysplitter fanns i kungens sår. Ballistiska mätningar visar att denna kula är exakt så stor som skadan i kungens huvud och precis så tillplattad måste kulan som gick genom Karl XII:s huvud ha blivit. ... Men håll med om att det är en fascinerande tanke. Tänk om det var den kulan? Vem var det då som höll i vapnet den sista gången, laddade och sköt? Och på vems uppdrag? Säg det!"
(Herman Lindqvist, ur *Hermans historia*, 2000, s 266)

Att förse en text med röst innebär alltid att man måste gå en balansgång. Blir det för mycket röst och detaljer finns det en risk att läsaren antingen tröttnar eller också förlorar bort sig i detaljerna (Reichenberg, 2000). Av beskrivningen ovan torde ha framgått hur viktigt det är att lärare utvecklar en beställarkompetens när det gäller val av läromedel. Men, det räcker inte med beställarkompetens. Förklaringen är enkel: En text kan inte stå på egna ben. Därför är det viktigt att lärare samtalar med eleverna om texter. I nästa avsnitt kom-

mer jag att ta upp varför det är viktigt att samtala om texter.

Samtal är a och o

Jag har tidigare varit inne på att elevaktiva arbetsätt ställer elever inför stora utmaningar när det gäller att välja text. En annan utmaning med detta arbetsätt är de krav som detta arbetsätt ställer på elevers förmåga att kunna skumläsa och sovra. Eftersom många elever har svårigheter med detta, kan det leda till att de fastnar i svåra texter och istället utvecklar ett passivt förhållningssätt till läsning.

Enligt Vygotsky spelar den sociala interaktionen, och därmed också samtalet, en nyckelroll i all språk- och kunskapsutveckling. Så länge vi inte har full kontroll över kunskaper och färdigheter och kan agera självständigt är vi, enligt Vygotsky, i behov av någon typ av stöd utifrån. Det vi kan göra tillsammans idag kan vi utföra självständigt imorgon. Genom att interagera med personer som är mer kompetenta, kan vi prestera över vår egen förmåga.

Centralt hos Vygotsky är också "zonen för närmaste utveckling". Denna utvecklingszon utgör avståndet mellan den nivå där våra prestationer är uttryck för individuellt arbete (man arbetar, tänker, resonerar som en ensam person) och den prestationsnivå som är resultatet av att vi har kunnat bolla våra tankar och resonemang mot en vuxen person eller i samarbete med andra kamrater som är kunnigare på området. Inom zonen för närmaste utveckling finns alltid sådana kunskaper och färdigheter som eleven inte behärskar helt, men som vederbörande skulle kunna klara av om han eller hon fick stöd av exempelvis en lärare. Det intressanta med detta synsätt är att kunskaper och färdigheter inte betraktas som något definitivt och absolut som man har eller inte har, utan snarare som något relativt som man allteftersom kan hantera mer och mer på egen hand efter att först ha utfört dem tillsammans med andra. Översatt på läsning skulle man kunna säga att gemensam läsning och samtal runt texter är ett nödvändigt arbetssätt på väg mot den självständiga läsningen. Det har utvecklats ett antal modeller i form strukturerade textsamtal som syftar till att utveckla läsförståelse.

Interventionsstudier

När man talar om modeller för att utveckla läsförståelse kommer man osökt in på begreppet interventionsstudier. Med detta menas att forskaren går ut på fältet - t ex i skolan - och där gör ett experiment som fortlöper under en längre period. För att utvärdera interventionen är det vanligt att forskaren gör ett s.k. *pretest* före interventionen. När man gör interventionsstudier i läsförståelse undersöker man således elevernas förståelse innan de får träning. Sedan kommer ett test efter interventionen, s.k. *posttest*. Ibland händer det att det också görs ett test under själva interventionen. I exempelvis USA är det mycket vanligt med interventionsstudier i

läsförståelse. I nästa avsnitt kommer jag att ta upp tre olika modeller som forskningen visat har en gynnsam effekt på elevers läsförståelse.

Questioning the Author (QtA)

Den första modellen är *Questioning the Author (QtA)* som utvecklats av Isabel Beck och hennes kollega Margaret McKeown (1996). Den går i korthet ut på att läraren och eleverna läser och samtalar om texter med en redaktionell blick för att sedan ställa frågor till författaren. Avsikten är att eleverna inte bara ska ifrågasätta textens författare utan att man också ska uppmärksamma dem på vilket stort ansvar författaren har när det gäller texters läsbarhet. QtA vill alltså lyfta skuldbördan från eleverna till författaren, och få dem att inse att det inte är deras fel att de inte förstår utan författarens, som skrivit en text med en låg läsbarhet. Eleverna har därför all rätt att ifrågasätta författarens auktoritet. Men, QtA nöjer sig inte med att få eleverna att kritisera utan syftar också till att träna dem på att bli aktiva, medskapande läsare genom att få dem att ställa egna frågor till texten och komma med förslag till omformuleringar av den. Därigenom har den också en demokratiserande funktion.

Jag har provat modellen i årskurserna 4-6 och 7 samt i gymnasiets årskurs 1.

Reciprok undervisning

Den andra modellen är *Reciprok undervisning (RU)* som utvecklades av Palincsar och Brown (1984) för svaga läsare i årskurs 7. Men den har senare även använts i de flesta årskurser med olika elevkategorier och har resulterat i ökad läsförståelse hos eleverna. Själva begreppet reciprok betyder ömsesidig. Med detta menas att modellen lägger vikt vid det dialogiska, det vill säga att lärande sker i dialog med andra och att eleverna skapar mening tillsammans.

I modellen får eleverna träna fyra strategier. Syftet är dels att uppmuntra eleverna att delta aktivt i det gemensamma förståelsebygget, och dels att få dem att bli medvetna om att de ska läsa och lyssna aktivt på texter. Därför är det viktigt att läraren är noga med att förklara vad strategierna går ut på och hur de ska användas.

De fyra strategier som utgör själva kärnan i modellen RU är:

1. *Förutspå/förutsäga/ställa hypoteser* om handlingen. Med hjälp av till exempel rubrik och bilder ska eleverna öva på att förutspå vad de tror att texten kommer att handla om, det vill säga göra inferenser. Det innebär också att eleverna ska kunna dra slutsatser från vad de redan vet i ljuset av ny information som dyker upp i texten.
2. *Ställa egna frågor* före, under och efter läsningen av texten. Eleverna ska öva sig att ta fram vad som är viktigt, att skilja det väsentliga i texten från det oväsentliga. Därmed ges läraren möjlighet att

kontrollera elevernas förståelse.

3. *Reda ut* oklarheter, exempelvis svåra ord, komplicerad syntax, centrala idéer.
4. *Sammanfatta* texten med egna ord.

Anledningen till att just dessa strategier övas är att de är speciellt lämpade att uppmuntra elever till att aktivt ta del i gruppsamtal. Jag har provat modellen i fyra grundskolor.

Inferensträning

Den tredje modellen är *Inferensträning (IT)* och den går ut på att träna eleverna i hur de läser mellan raderna, infererar. Den går i korthet ut på att läraren väljer ut en text som sedan läraren och eleverna läser högt tillsammans. Sedan ställer läraren en inferensfråga som han/hon besvarar själv och visar hur han/hon kommit fram till svaret. Det sker genom att läraren visar på ledtrådar i texten, berättar om den förståelse som han/hon har och vilka associationer som texten ger. Läraren tolkar således innehållet och fyller i sådan information som inte klart framgår av texten (Franzén, 2002).

Inferensfrågorna är oftast formulerade som "varför-frågor": Varför hände detta? Varför kände...? Varför menar...? Efter en tid överlåter läraren åt eleverna att resonera sig fram till svaret på inferensfrågan. När eleverna ska besvara frågan tvingas de att leta efter ledtrådar i texten och de lär sig att inleda svaret med: "Det står i texten att..." Eleverna uppmuntras att koppla svaret till sina egna förkunskaper i ämnet: "Jag vet att..." som följs av ett påstående. Läraren finns där i bakgrunden men har endast ansvar för den inledande frågeställningen till texten. Jag har provat IT i fyra grundskolor.

Hur sker samtalen i QtA, RU och IT?

Samtalen i de tre modellerna sker i smågrupper. I våra studier hade vi max sex elever i grupperna. Fördelen med en liten grupp är att eleverna lättare kan få komma till tals och argumentera för sina inlägg och även utmanas av övriga deltagare, vilket kan leda till att de måste justera det de först trodde var korrekt. Vad gäller gruppsammansättningen är det en fördel om den består av några duktiga elever så att de kan utmana de inte lika duktiga.

Hur ofta man har textsamtal varierar. Ingvar Lundberg och jag lät eleverna ha det två gånger per vecka under en åttaveckors period. För att elevernas koncentration inte ska svikta bör textsamtalen inte vara för långa. En lämplig tid visade sig vara ca 20 minuter.

Vi videofilmade våra samtal. Att videofilma har många fördelar. Då kan man frysa visa moment och fråga eleverna efteråt. Hur kom det sig att ni inte förstod här? Vad berodde det på att ni förstod detta svåra stycke?

Texten delas upp

En utgångspunkt i RU och QtA är att läsförståelse ses

som en problemlösande aktivitet som syftar till att utveckla tänkandet under tiden som eleverna brottas med texten. Detta skulle vara svårt att göra om eleverna först får läsa hela texten och därefter öva på strategierna. Läraren delar därför upp texten i stycken (segment) i förväg. En fördel med att segmentera texten är att elevernas minne inte belastas lika hårt, vilket torde innebära att i synnerhet lässvaga elever får större behållning av det lästa. En annan fördel är att eleverna tvingas gå i närkamp med varje textstycke. Ytterligare en fördel är att eleverna får ställa frågor till texten och utreda oklarheter under läsningens gång. Det är något helt annat än att först läsa en text och sedan besvara frågor respektive tala om vilka ord man inte förstod. Vidare ger det läraren fler möjligheter att få eleverna att öva på att "tänka högt". Genom att återkommande få höra hur läraren tänker högt, ger läraren eleverna redskapen att själva kunna tillämpa detta.

Hur gick det?

Låt oss börja med QtA. En av studierna började när eleverna gick i årskurs 4 och pågick sedan fram till slutet av årskurs sex. (Reichenberg, 2008a). I studien ingick också kontrollgrupper. Under de första lektionerna talade lärarna mest och deras samtalsturer var långa. De frågor de ställde till eleverna om texterna utgjordes mestadels av rena faktafrågor. Eleverna intog ett mycket passivt förhållningssätt. De ställde inga frågor och svarade kort på lärarens. Under de strukturerade textsamtalen minskade lärarnas samtalstid och turlängder betydligt. Även lärarnas frågor ändrade karaktär, antalet faktafrågor minskade och istället ökade antalet inferensfrågor och halvöppna frågor, dvs. frågor som vill få elever att reflektera över vad de läser. Vad eleverna beträffar intog de ett aktivt förhållningssätt, gick i närkamp med texten och gjorde åtskilliga såväl inferenser som reflektioner. Dessutom ifrågasatte de författarens auktoritet och initierade egna frågor.

Tillsammans med massmedieforskaren Ingela Wadbring gjorde jag också en studie med elever i årskurs 5. I denna studie läste eleverna tidningstexter. Resultaten är i överensstämmelse med den ovan refererade studien. Detsamma gäller för den studie som jag gjorde med elever i gymnasiet år 1. Då användes texter i samhällskunskap och omvårdnad. (2008b, Reichenberg & Wadbring, 2008). I samtliga studier var majoriteten av eleverna svaga läsare.

I de studier jag gjorde i grundsärskolan testades eleverna före och efter interventionen. Vi kunde konstatera att läsförståelsen ökade signifikant både hos de elever som övade enligt IT och de som övade enligt RU. De kvantitativa test som användes gav dock endast information om elevernas läsförmåga före och efter textsamtalen; testen gav däremot ingen information om hur det gick för eleverna under själva textsamtalen. Av den anledningen analyserades även textsamtalen.

Eftersom en förutsättning för ett lyckat textsamtal är att samtliga elever får komma till tals, undersök-

tes elevernas och lärarnas talutrymme inte bara på gruppnivå utan också på individnivå, dvs. hur många samtalsturer varje elev hade i samtalet. Här kunde vi konstatera att läraren hade flest samtalsturer i början och att elevernas aktivitet ökade efter hand. Vi kunde också se att eleverna som övade enligt RU ställde egna frågor och reflekterade över innehållet i texterna. Eleverna hakade spontant på varandras inlägg och samtalen blev mer livaktiga.

Några avslutande reflektioner

I denna artikel har jag uppmärksammat att det går utför med svenska elevers läsförståelse. Jag har också sökt lyfta fram vad forskarna menar kan bidra till att läsförståelsen kan öka. Sålunda har jag tagit upp vikten av att lärare utvecklar en beställarkompetens när det gäller val av läromedel. Detta är viktigt för att texterna inte ska bli oöverstigliga hinder. Jag har också pekat på vikten av att lärare och elever på ett strukturerat sätt samtalar om texter de läser. Här har jag lyft fram tre olika modeller som vi prövat i praktiken.

På basis av testresultat och analyser kan vi inte rekommendera den ena modellen före den andra – här har presenterats tre goda alternativ. *Det verkar som om ett regelbundet övande med texter är det avgörande:* När elever får rikliga tillfällen att resonera om innehåll och strategier för förståelse, ger det resultat oavsett vilken modell man arbetar efter. Slutsatsen måste därför bli att valet av arbetssätt borde avgöras av varje enskild lärare och styras av lärarens allmänna undervisningsstil och elevernas förutsättningar (Lundberg & Reichenberg, 2011).

Referenser

- Beck, I. L.; McKeown, M.G.; Hamilton, R.L.; Kucan, L. (1998). Getting at the Meaning. I: *American Educator*. No 22. pp. 66–85.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. I: *Reading Research Quarterly*. 26(3), 251–276
- Beck, I. L., McKeown, M.G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. I: *Reading Research Quarterly*. 30(2), 220–238
- Franzén, L. (2002). *Att träna inferenser – teori och träningsprogram*. Solna.
- Lindqvist, H. (2000). *Hermans historia. Kungar och drottningar, öden och äventyr i Sveriges förflytna*. Stockholm: Mån-pocket.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2009). *Vad är lättläst?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2011). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities – an intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2011.623179>
- Långström, S. (1997). *Författarröst och lärobokstradition*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teach-

ing of Comprehension –fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*. 1 (2), 117–175.

- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 149). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Reichenberg, M. (2003). Är lättlästa texter verkligen lättlästa? I: *Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium Karlstad, 7-8 november 2002*. (74-92). Karlstad: Karlstad Universitet.
- Reichenberg, M. (2005). "Det är därför vi aldrig läser i den boken." Gymnasieelevers tankar om läsning och tryckta texter. IPD-rapporter. Nr 2005:06. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Reichenberg, M. (2008a). Making Students Talk About Expository Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 17-39.
- Reichenberg, M. (2008b) "But before you said you believed that..." A longitudinal study of text talks in small groups. *The Reading Matrix*. Vol 8, No1. pp 158-185.
- Reichenberg, M. (2010). Deaf Adults and comprehension of expository texts. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 10 (2), 19-39.
- Reichenberg, M & Wadbring, I. (2008). "Have they pinched it from another newspaper?" *Designs for learning*, 2/08.
- Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden?* Rapport 352. Stockholm: Fritzes förlag.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Tänkning og sprög*. II Köbenhavn: Hans Reitzels forlag A/S.

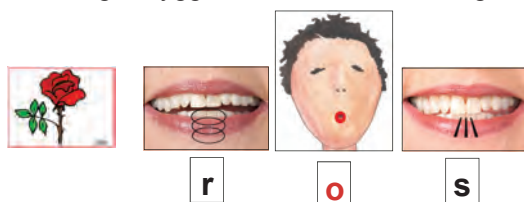
Dyrbart missa elever med dyslexi

Ulla Föhrer och Helena Bross har skrivit en artikel i Uppsala Nya Tidning den 4 november 2012. Den handlar om vilka konsekvenser det kan få för elever att inte få läs- och skrivsvårigheter/dyslexi tidigt upptäckt, och få rätt stöd. Med utgångspunkt i Skolinspektionens kvalitetsgranskning 2011, går författarna sedan in på en beskrivning av tre autentiska fall, där unga vuxna hamnat snett i utbildningssystemet och kastat bort flera års studier till ingen nytta. Eleverna har ansträngt sig och gjort allt de kan, men samhället har svikit genom att inte ge dem rätt förutsättningar, är artikelns huvudsakliga budskap. Man hittar den i sin helhet om man fritextsöker med orden Dyrbart missa elever med dyslexi eller använder länken <http://www.unt.se/debatt/dyrbart-missa-elever-med-dyslexi-1934399.aspx>.

Redaktionen

FonoMix Munmetoden

- den röda tråden -
för förskola — f-klass — skola
ger trygg och effektiv läsinlärning



Leka med pratljud för förskolans 4-5-åringar
F-sats för f-klass
Skolsats för år 1, spec-, tal-, svA

FonoMix har ingått i forskningsstudien RAFT vid Göteborgs universitet.

Fortbilda dig i läsinlärning
Välkommen på kurs i FonoMix!
I Nässjö 20 mars eller på din skola.



gullow förlag & utbildning

Gullan Löwenbrand Jansson

speciallärare, fil mag i spec ped, utvecklare av FonoMix Munmetoden

www.munmetoden.se

Rotfrukt

– morfologisk arbetsbok för lärare på mellannivå samt morfologisk övning på cd-rom

Övningar som stimulerar den språkliga kompetensen, som ökar läs- och stavningssäkerhet och som väcker lust till språket.



Ordfabriken

– morfologisk arbetsbok för lärare i gymnasieskolan och inom vuxenundervisningen



Ordbygge

– språklig medvetenhetsträning på cd för de lite äldre eleverna

Bygg & böj

– svensk morfologi från grunden

Principerna för svensk ordbildning och ordböjning i koncentrerad form. En nyttig handbok för läs- och skrivlärare m fl.

Kontakt: tel 0414-510 35, fax: 0414-51015

Läs mer på: www.ordfabriken.se



Kedjor från Växjö

Christer Jacobson, docent i pedagogisk psykologi, institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet, Växjö

Projektet Läsutveckling i Kronoberg startade 1989, då alla elever i årskurs två testades med olika lästest. Under de dryga tjugo år som gått sedan projektet inleddes, har detta genererat en stor mängd data som på olika sätt bidragit till att öka vår kunskap och insikter i läs- och skrivsvårigheternas problematik. Inom ramen för projektet utvecklades testet Ordkedjor och Christer Jacobson beskriver här hur det gick till. I artikeln tas bland annat ordavkodningsförmågan på svenska och engelska ordkedjor upp.

Denna artikel sammanfattar ett antal studier som samtliga utgår från data insamlade med Ordkedjetestet (Jacobson, 1993). En del av dessa studier har i sin helhet tidigare publicerats i Dyslexitidningen. Först rapporterar jag om en longitudinell studie av hur ordavkodningsutvecklingen ser ut för en grupp personer som har testats med ordkedjetestet fem gånger, från 8 års ålder fram till vuxen ålder, 29 år. Denna undersökning har genomförts tillsammans med Anna Fouganthine som nyligen disputerade på en avhandling med titeln *Dyslexi genom livet* (Fouganthine, 2012). Därefter redovisar jag data som jämför resultat på ordkedjetestet 1989 i årskurs 2 med data insamlade i samma årskurs, fast 20 år senare, dvs. 2009. Därpå visas hur ordkedjor i årskurs 2 kan predicera betyg och standardprov i åk 9. Jag presenterar därefter resultat från en engelsk version av ordkedjetestet (Wordchains) som visar svenska elevers avkodningsutveckling på engelska. Avslutningsvis ger jag några exempel på hur testet använts i examensarbeten i speciallärarutbildningen vid Linnéuniversitetet i Växjö. Som avslutning av artikeln beskriver jag bakgrunden till ordkedjetestet, hur testet kom till och utvecklades.

Ordkedjetestet är främst tänkt som ett screeningtest som visat sig ha hög reliabilitet och validitet för ordavkodning och ordigenkänning. Tanken är att man, för de elever som får låga värden på ordkedjor, bör genomföra en pedagogisk utredning, helst med olika individualtest. Elever som exempelvis klarar ett genomsnittligt resultat på "kontrolltestet" bokstavskedjor/teckenkedjor men klart sämre på ordkedjor kan misstänkas ha specifika avkodningssvårigheter. Det är själva idén med kontrolltesten, dvs. att bättre försöka förstå varför en person får ett lågt resultat på ordkedjor. Eleven kanske har en långsam arbetstakt enligt bokstavskedjor/teckenkedjor och som därmed kan förklara ett lågt resultat på ordkedjor.

Läsutveckling från årskurs 2 fram till 29 år

Resultaten i denna studie bygger på data som har insamlats i läsprogrammet Läsutveckling Kronoberg. Ett mindre antal elever ur läsprogrammet, 15 personer från

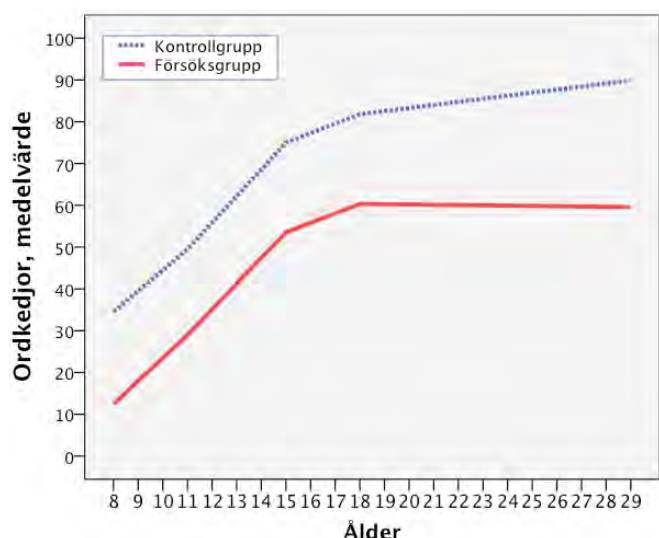


en ursprungligen lässvag grupp i årskurs 2 och av 11 personer ur en begåvningsmatchad kontrollgrupp, har genomfört ordkedjetestet vid 5 tillfällen, nämligen i samband med urvalstestning i årskurs 2 samt vid uppföljning i femte och nionde klass. Fjärde testtillfället skedde i slutet av gymnasiet och det sista i samband med en vuxenstudie när testpersonerna var 29 år, dvs. i samband med Anna Fouganthines doktorsavhandling. Figur 1 visar att kurvorna över den genomsnittliga läsutvecklingen

för de två grupperna i stort sett var parallella under hela skoltiden och att avkodningsutvecklingen ökade linjärt mellan årskurserna 2 och 9. I genomsnitt är ökningstakten nästan 6 ordkedjor per år i båda grupperna. Därefter avtar ökningstrakten i båda grupperna fram till slutet av gymnasietiden till drygt 2 ordkedjor per år. Ordavkodningen fortsätter att förbättras i kontrollgruppen även efter gymnasiet upp till 29 års ålder (ökning med ca 0,7 ordkedjor per år) medan läsförmågan stod still eller snarare försämrades i den ursprungligen lässvaga gruppen.

Ett skäl till denna skillnad var med stor sannolikhet att deltagarna i kontrollgruppen i mycket högre grad fortsatte med studier efter gymnasiet då ungefär 50 % hade studerat på universitetsnivå. Detta kan jämföras med ca 15 % i försöksgruppen där nio av tio personer hade valt en yrkesinriktad gymnasieutbildning. Många av dessa började arbeta direkt efter gymnasiet och hade i högre grad bildat familj, bodde i egna hus och hade fler barn.

Figur 1 visar den genomsnittliga läsutvecklingen för de båda grupperna. Vi kan alltså konstatera att utvecklingen är mycket parallell fram till och med slutet av gymnasiet och att det som skiljer är startpunkten. Försöksgruppen startade i årskurs 2 med i genomsnitt 12 ordkedjor medan kontrollgruppen klarade 35 kedjor. Skillnaden mellan grupperna var i stort sett oförändrad genom hela grundskolan. Bakom dessa genomsnittskurvor var det förstås en stor individuell variation. Endast två personer av 15 i försöksgruppen nådde kontrollgruppens medelnivå och att detta skedde för en av dessa personer runt årskurs 5 och för den andre först under högstadietiden.



Figur 1: Genomsnittliga läsutvecklingskurvor från årskurs 2 till 29 år för den ursprungliga lässvaga Försöksgruppen och Kontrolleleverna.

Läsförståelsen har försämrats, men inte ordavkodningen?

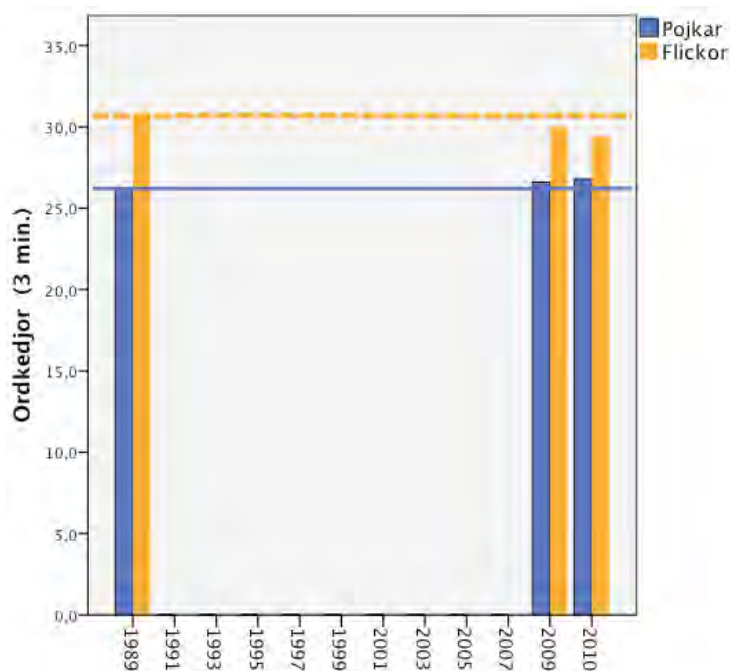
Detta var rubriken på en studie som genomfördes inom speciallärarutbildningen i Växjö (Jacobson, 2011). Internationella undersökningar, som PISA och PIRLS, hade visat att svenska elevers läsförståelse hade försämrats sedan början på 1990-talet. Exempelvis sammanfattar PISA (2007) ”att de allra svagaste läsarna presterar sämre 2006 än år 2000”. När det gäller 10-åringar konstaterade PIRLS (2007) att ”en analys av de svenska resultaten indikerar att en nedåtgående trend påbörjades redan före 1991 men den blir mer accentuerad efter 1991”. Försämringarna i läsförståelse gällde både grund- och gymnasieskolan. Mätning av läsförståelse är emellertid en komplicerad fråga och detta gäller i än högre grad förändringar i läsförståelse över tid.

I samband med urval till Läsutveckling Kronoberg gjordes ordkedjor på 2165 elever i år 2. Under samma månad men 20 år senare, i april 2009 och april 2010, genomfördes exakt samma test på 892 respektive 669 elever i årskurs 2 från slumpmässigt valda klasser i södra Sverige. Resultatet visade att avkodningsförmågan i årskurs 2 inte verkade ha försämrats utan låg på samma nivå som 20 år tidigare (Figur 2). 1989 var andelen elever med annat modersmål än svenska klart lägre i Kronobergs län jämfört med de ca 15 % som redovisats i de nya studierna. Om vi beräknar medelvärde för enbart svensktalande elever blir medelvärdet på ordkedjetestet till och med något högre än det var 1989. I studien konstateras alltså att avkodningsförmågan i årskurs 2, som förutsättning till en bra läsutveckling, ligger på samma nivå idag som för 20 år sedan. De försämringar i läsning som konstaterades i de internationella studierna ovan tycks således inte gälla avkodning utan läsförståelsen.

Kan Ordkedjetest i år 2 förutsäga betyg och standardprov i svenska i årskurs 9?

I de yngre skolåldrarna är sambandet mellan ordavkodning och läsförståelse mycket högt (korrelationen ligger i storleksordningen 0,60-0,70 beroende vilka test som används). Kan man inte avkoda ord effektivt så påverkar detta förstås läsförståelsen. Efterhand som barnen blir äldre kommer allt fler faktorer än avkodning att påverka läsförståelsen, exempelvis läsvanor, ordförråd, social bakgrund, motivation och koncentrationsförmåga.

För totalt 326 slumpmässigt valda elever i årskurs 2 fanns höstterminsbetyg från årskurs 9. Korrelationen mellan medelbetyget i år 9 och ordkedjor i årskurs 2 var 0,47 vilket innebär att 22 % av betygsvariationen förklarades av enbart ordkedjor sju år tidigare. Detta låter kanske inte så mycket, men brukar i denna typ av undersökningar betraktas som en ganska hög prediktionsförmåga, speciellt som prediktionen görs med sju års mellanrum. Betyget i svenska i år 9 korrelerade ännu högre med ordkedjor i årskurs 2 ($r = 0,52$). Det icke verbala problemlösningsprovet Raven's Matriser genomfört som grupprov i årskurs 2 korrelerade klart mindre ($r = 0,10$) med såväl medelbetyget som betyget i svenska i årskurs 9, dvs. ger ett betydligt lägre prediktionsvärde än ordkedjetestet. Dessa prediktionsvärden bygger dock på en begränsad grupp elever. Vid Linnéuniversitetet genomförs en betydligt större undersökning av sambanden mellan prov i årskurs 2 och slutbetyg i årskurs 9, inom ramen för doktorand Thomas Nordströms avhandlingsarbete. Vi får dock ha i minnet att de betygsvärden som kan användas i dessa undersökningar utgår från den tidigare 5-gradiga



Figur 2: Jämförelse i årskurs 2 på Ordkedjetestet 1989 och 2009/10.

betygsskalan som ju bygger på tanken om att betyg är normalfördelade. Hur sambandet mellan provresultat på lågstadiet och betyg enligt det nuvarande betygssystemet ser ut är en framtida empirisk fråga. Men sannolikt kommer sambandet att vara i samma storleksordning, dvs. att ordavkodningsförmågan på lågstadiet predicerar betyg på högstadiet bättre än icke verbal begåvning. Resultaten i denna undersökning visar att skolan systematiskt måste arbeta med elevernas avkodningsförmåga så att eleverna tidigt når ett så bra läsflyt som möjligt. Men det har funnits en tendens på senare tid att tona ner ordavkodningens betydelse och istället mer börjat betona läsförståelsen. Men för bra läsning behövs ju som "the simple view of reading" visar både avkodning och förståelse.

Det finns även resultat från Standardprov i svenska 1995 i Kronobergsstudien. Standardprovet bestod av Textförståelse 1 som enligt anvisningarna prövade "förmågan att snabbt finna sakuppgifter i ett faktamaterial och Textförståelse 2 som "innehåller litterära texter som vill pröva elevernas förmåga att tolka och förstå". Resultaten visar att ordkedjor i andra klass korrelerar mellan 0,60-0,70 med standardproven, vilket innebär att ungefär 40 % av variationen i standardprovresultat i slutet av grundskolan kan förklaras av förmåga till ordavkodning tidigt i skolan (Jacobson, 2009). Svaren på frågan om ett ordavkodningsprov i årskurs 2 kan förutsäga resultat på standardprov i svenska eller betyg i årskurs 9 kan således besvaras med ett starkt Ja. I studien hade i genomsnitt kontrolleleverna det genomsnittliga betyget 3 medan den lässvaga gruppen hade betyget 2, dvs. ett betygssteg lägre. Vi kan alltså notera att förutsägelser av skolprestationer i slutet av grundskolan tycks vara högre för ordavkodning än för icke-verbal begåvning.

Svenska elevers läsutveckling med engelska ordkedjor

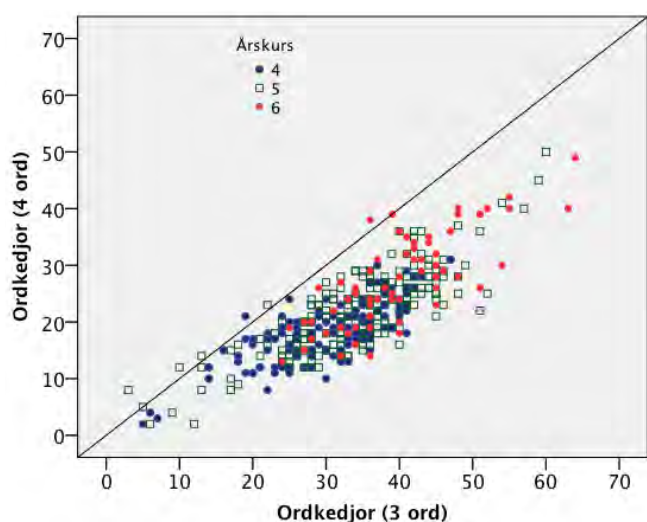
Hur ser ordavkodningsutvecklingen ut på engelska för svenska elever? Engelska intar i Sverige en särställning som ett främmande språk och det ställs numera ofta höga krav på oss att behärska engelska vid högre studier och i arbetslivet. Det kan då vara intressant att undersöka hur svenska elever utvecklar sin engelska ordavkodningsförmåga. Hur ser sambandet ut vad gäller avkodningsutvecklingen på de två språken. Vad betyder skillnader mellan de olika ortografierna? Forskningsversioner av Ordkedjetestet konstruerades efter samma principer på svenska och engelska (Wordchains). Ordens längd varierade från två till sju bokstäver och bestod av för skolbarn vardagliga substantiv, verb, adjektiv eller räkneord. Den effektiva testtiden var i denna undersökning två minuter för båda testen. Testen är konstruerade så att inga takeffekter skulle uppstå (dvs. man ska inte kunna hinna alla uppgifter) samt att testen skulle vara läträttade. Reliabiliteten för Ordkedjor låg, beroende på årskurs,

inom intervallet 0,85-0,94. Deltagarna i undersökningen utgjordes av 6-8 grundskoleklasser i vardera årskurserna 4-9 samt av lärarstuderanden inom allmänna utbildningsområdet. Genomsnittsåldern i lärargruppen var 27 år.

Resultatet visade att antalet korrekta svenska ordkedjor var genomgående högre i jämförelse med engelska ordkedjor. Den genomsnittliga skillnaden var icke oväntat störst i årskurs 4 (dvs. eleverna klarade i genomsnitt 26 svenska ordkedjor jämfört med 15 engelska kedjor). För lärarstuderanden var skillnaden däremot nästintill obefintlig (51 mot 50 ordkedjor). Ökningstakten var således högre för engelska ordkedjor, i genomsnitt 7,0 kedjor per år mellan årskurserna 4 till 9, jämfört med svenska kedjor där ökningstakten var 5,2 kedjor per år. Det totala sambandet mellan prestationen på de två versionerna över samtliga åldersgrupper var mycket hög ($r = 0,92$), dvs. nära gränsen för testets reliabilitet. Flickor var signifikant bättre på svenska Ordkedjor oavsett årskurs. Skillnaden i elevernas resultat på svenska respektive engelska Ordkedjor minskade under grundskoletiden och var nästintill utjämnad från årskurs 9. För pojkar är skillnaden i prestation mellan svenska och engelska ordkedjor mindre än för flickor. Att märka är att manliga lärarstuderanden i genomsnitt till och med var något bättre på den engelska versionen. Man kan spekulera i varför pojkar är förhållandevis duktiga på engelsk ordigenkänning. Är pojkar jämförelsevis bra på engelska eller är de snarare mer dåliga på svenska. Några tänkbara förklaringar kan vara att pojkar spenderar mer tid vid datorer och engelska datorspel och att de därmed ägnar mindre tid åt läsning på svenska.

Examensarbeten av speciallärare

Inom speciallärarprogrammet vid Linnéuniversitet har studeranden genomfört examensarbeten där de använt sig av olika versioner av ordkedjetestet. En uppsats handlade om skillnaden mellan ordkedjor med tre eller fyra ord per kedja. Tre ord används för närvarande i Läskedjor för årskurs 2-3 och fyra ord per kedja från årskurs 4 och uppåt. Korrelationen mellan versionen med tre respektive fyra ord per kedja i årskurserna 4-6 ($n=440$) var hög ($r = 0,82$) vilket tyder på att de två versionerna av testet i stort sett mäter samma underliggande avkodningsdimension (Figur 3). Enligt figuren kan man se att några elever undantagsvis gjorde fler ordkedjor med fyra ord än med tre (de till vänster om diagonalen). Men den samlade bilden är att man helt naturligt klarar fler kedjor som består av tre ord. Jag hade en hypotes om att elever med sämre avkodningsförmåga eventuellt skulle ha ännu större svårigheter med fyra ord per kedja. Men den hypotesen verkar inte stämma. Även många elever med goda resultat med tre-ords kedjor tycks ha förhållandevis ännu sämre resultat på fyr-ords kedjor. Om det finns någon pedagogisk implikation av en prestationsskillnad för en elev



Figur 3: Jämförelse med ordkedjor bestående av tre resp. fyra ord i årskurserna 4-6.

mellan versionerna med tre eller fyra ord är i nuläget oklart.

För möjliggöra en översiktlig jämförelse av ordkedjor för en och samma elev som gjort testet med tre och fyra ord kan man använda en enkel matematisk formel: Antal rätta ordkedjor med tre ord * 0,65 = uppskattat antal kedjor med fyra ord. Antal rätta ordkedjor med fyra ord * 1,55 = uppskattat antal kedjor med tre ord per kedja.

Ett annat examensarbete studerade effekten av upprepad testning med ordkedjor. Det är ju rimligt att anta att om man gör samma test upprepade gånger inom en kort tidsperiod så kommer resultatet att bli bättre och bättre för varje testtillfälle, åtminstone upp till en plåtå, dvs. när man inte kan se en förbättring längre och där tillväxtkurvan planar ut. I denna undersökningen bestämdes att testet skulle genomföras fem gånger i rad i samma klass men under olika betingelser i olika klasser. Antingen (1) fem gånger under en och samma dag (2) fem gånger under en vecka eller (3) fem gånger under en månad. Antalet elever var sammanlagt 224 fördelade på årskurserna 3-5. Vi kunde inte se någon skillnad i ökningstakt mellan de tre betingelserna. Oavsett om det var timmar, dagar eller veckor mellan varje testtillfälle så gjorde eleverna i genomsnitt 5 ordkedjor mer vid andra tillfället jämfört med första försöket, 3 ordkedjor mer efter tredje tillfället, 2,5 ordkedjor mer efter fjärde gången och slutligen 1,5 fler vid sista försöket i jämförelse med det fjärde. I genomsnitt gjorde alltså eleverna 12 fler ordkedjor vid femte försöket jämfört med det första. Man kan alltså se att tillväxtkurvorna går mot ett plåtåvärde, men där man fortfarande kan se en liten förbättring ända fram till femte försöket.

Detta resultat är intressant. Säkert skulle motsvarande tillväxtkurvor kunna registreras för de flesta lästest eller kognitiva test. Men detta görs knappast, så därför vet vi inte hur prestationerna vid upprepad test-

ning ser ut. Orsaker till förbättringar på test som görs inom en kort tidsperiod är flera, bl. a. lär man sig hur testet går till rent tekniskt, vilket troligen är en stor del av förklaringen till effekten vid upprepade testtillfällen. En annan positiv effekt beror säkert på minneseffekter. Kanske några ord i kedjorna vållat svårigheter för en elev, men som löses lättare nästa gång och ännu lättare vid efterkommande försök.

Det finns således en inlärningseffekt (tekniskt och minnesmässigt) om Ordkedjor upprepas för tätt i tid, dvs. efter en vecka eller mindre. I denna studie var ju den längsta tiden mellan två testtillfällen högst en vecka. I genomsnitt brukar ökningstakten vara ca 6 ordkedjor per år under grundskolan. I denna studie förbättrades således eleverna motsvarande nästintill en årskurs från första till andra försöket. En möjlig tanke i testsammanhang, åtminstone för korta, speedade test, är att övningsuppgifterna bör vara betydligt mer omfattande eller att man gör två test efter varandra men där endast det andra räknas. Detta kan vara av värde att tänka på vid till exempel interventionsstudier, om det är ett kort tidsavstånd mellan mättillfällena. Då måste övningseffekter (how to do) och minneseffekter tas i beaktande. Min bedömning är att om ordkedjetestet upprepas först efter ett cirka ett halvår eller mer under skoltiden så är minneseffekten inte så stor och att en eventuell ökning av resultatet mer speglar en reell prestationsförbättring i läsförmåga.

Konklusion

Den genomsnittliga läsutvecklingen mellan en lässvag grupp och en kontrollgrupp var parallell under hela skoltiden. Tillväxttakten ökade linjärt från årskurs 2 fram till årskurs 9 för att därefter avta under gymnasietiden. I kontrollgruppen fortsatte ordavkodningen att förbättras även efter gymnasietiden, medan den stod stilla i en ursprunglig lässvag grupp.

Medelvärde på ordkedjetestet i årskurs 2 var 1989 detsamma som 20 år senare. Detta innebär att förutsättningen till en bra läsutveckling, nämligen en god ordavkodning ligger på samma nivå nu som tidigare, men att något händer med läsförståelsen under skoltiden eftersom denna tycks ha försämrats.

Ordavkodning på lågstadiet förutsäger skolprestationer, såsom betyg eller nationella prov i svenska, i slutet av grundskolan bättre än icke-verbal begåvning

Ökningstakten mellan årskurserna 4 till 9 var snabbarare för engelska ordkedjor jämfört med svenska ordkedjor.

Skillnaden i prestation mellan svenska och engelska ordkedjor var nästintill utjämnad från årskurs 9. Flickor var genomgående bättre. För pojkar var skillnaden i prestation mellan svenska och engelska ordkedjor mindre än för flickor.

Korrelationen mellan resultat med tre respektive fyra ord per kedja i årskurserna 4-6 (n=440) var hög (r = 0,82) vilket tyder på att de två versionerna av testet

i stort sett mäter samma underliggande avkodningsdimension.

Det finns en inlärningseffekt (tekniskt och minnesmässigt) om Ordkedjor upprepas för tätt i tid, dvs. efter en vecka eller mindre. Om ordkedjetestet upprepas efter ett cirka ett halvår eller mer under skoltiden så är minneseffekten liten och en ökning speglar en reell prestationsförbättring.

Hur ordkedjor utvecklades till ett test

Ordkedjor eller Läskedjor som det heter nu utvecklades inom ramen för forskningsprojektet Läsutveckling i Kronoberg. En viktig tanke i projektet var att försöka konstruera ett test som kunde upprepas flera gånger för att mäta läsutveckling, ursprungligen i åk 2 och 5, men där minneseffekter av testuppgifterna skulle minimeras. En testidé och ursprung till ordkedjor lanserades i mitten på 1980-talet via ett polskt datatest som man kallade Reading Efficiency Test. Från en ordlista av ungefär 200 ord sammanfogade datorprogrammet slumpmässigt tre engelska ord till en ordkedja som på den tiden presenterades med vitgul text mot en grön skärm. Uppgiften var att med hjälp av tangentbordets "piltangenter" förflytta markören till den position där mellanrummet mellan de två första sammanfogade orden borde vara. Där skulle man trycka ned mellanslagstangenten. Då "hoppade" första och andra ordet isär och man fortsatte att flytta markören till nästa mellanrum, dvs. mellan andra och tredje ordet, och där trycka ned mellanslagstangenten igen. Genom detta var "ordkedjan" avklarad och en ny slumpmässig ordkedja kom direkt upp på skärmen. Testpersonen fortsatte då att trycka på piltangenten för att flytta markören till de rätta positionerna. Så fortsatte testet med att generera slumpmässigt producerade ordkedjor fram till att testtiden tog slut och ett resultat presenterades på datorskärmen.

Jag fick som skolpsykolog pröva detta datoriserade test under 1987 i samband med en förstudie till forskningsprojektet Läsutveckling i Kronoberg. Ett problem med testet som jag reagerade på var att det mekaniska förflyttande av markören med hjälp av piltangenterna tog förhållandevis väldigt mycket tid av den totala testtiden. Hur mycket var det läsförmåga som mättes och hur mycket berodde på hur snabbt man kunde hantera tangentbordet. I forskargruppen började man fundera på om man inte kunde göra ett papper och penna test som utgick från färdiga "ordkedjor" upptryckta på ett papper och där man med ett enkelt pennstreck skulle markera mellanrummet mellan de sammanskrivna orden. I Umeå gjordes ett första utkast till testet med cirka 10 rader och med fyra ordkedjor per rad. Utifrån detta utkast började jag konstruera ett antal ordkedjor där jag letade lämpliga ord från mina barns sagoböcker. Därefter prövade jag ut testet i en del skolklasser, mest i årskurs 2. Så småningom fastställdes orden i testet samt en lämplig testtid om tre minuter utprövades. Testet kom därefter att användas som grupp

både i förstudien till Läsutveckling Kronoberg och som urvalstest i huvudstudien 1989. En intressant iakttagelse är att testet började som ett datortest och därefter blev ett papper-och-penna test. Numera sker mycket av testutvecklingen åt andra hållet, från papper och penna till datorn.

Ordkedjor uppfattades av många lärare som enkelt och snabbt att genomföra antingen i helklass eller i grupp och man menade att de flesta barn tyckte testet var roligt. Eftersom sambandet var högt mellan Ordkedjor, använt som grupp- och individuellt presenterade avkodningstest där barn läser ord från ordlistor, som exempelvis H4, beslutades att försöka ge ut testet på ett förlag. I samarbete med Psykologiförlaget gjordes den första manualen 1993 (Jacobson, 1993, därefter kom en reviderad upplaga av testet 1996 samt en mer omfattande omarbetning, Läskedjor, 2001). Redan i den första manualen inkluderades ett kompletterande test som jag benämnde Bokstavskedjor. Detta test fanns således inte 1989 i samband med urval av eleverna till Kronobergsprojektet. Min tanke med Bokstavskedjor var att försöka mäta barnens hastighet att arbeta med bokstäver i ett papper-och-penna test som grafiskt liknade ordkedjor, men där man inte skulle läsa. Uppgiften i Bokstavskedjor är att göra pennstreck mellan två identiska bokstäver, två par per kedja. De visuella och motoriska kraven i bokstavskedjor syftade till att vara så lika som möjligt med ordkedjor. En förhoppning jag hade var att lässvaga elever, ofta pojkar, som inte var bra på ordkedjor skulle känna att de i alla fall klarade testet bokstavskedjor bättre.

Referenser

- Fouganthine, A. (2012). **Dyslexi genom livet. Ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter**. Doktorsavhandling i specialpedagogik, Stockholms universitet.
- Jacobson, C. (1993). **Manual. "Ordkedjor - en snabb och enkel metod för bedömning av ordavkodning"**. Psykologiförlaget, Stockholm.
- Jacobson, C. (2001). **Manual. "Läskedjor**. Nykonstruerat screeningstest av ordavkodningsförmåga. Psykologiförlaget, Stockholm.
- Jacobson, C. (2007). Läsutveckling och ordkedjor på engelska. **Dyslexi, aktuellt om läs- och skrivsvårigheter**, nr. 1, s. 10-14.
- Jacobson, C. (2009). Kan avkodningsprov i åk 2 förutsäga standardprovresultat i svenska i åk 9? **Dyslexi, aktuellt om läs- och skrivsvårigheter**, nr. 1, s. 18-20.
- Jacobson, C. (2011). Läsförståelsen har försämrats, men hur är det med Ordavkodningen? **Dyslexi, aktuellt om läs- och skrivsvårigheter**, nr. 1, s. 4-16.
- PIRLS 2006 (2007). **Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen**. Rapport 305, Skolverket.
- PISA 2006 (2007). **15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse**. Rapport 306, Skolverket.

Specialpedagogiska insatser ger goda läsare – ett finländskt perspektiv

Kristina Ström, Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten, Vasa

Mot bakgrund av Finlands goda resultat i internationella mätningar av elevers kunskapsnivå beskrivs de specialpedagogiska insatsernas innehåll och tyngdpunktsområden. I artikeln diskuteras det sannolika sambandet mellan tidiga specialpedagogiska insatser och elevernas överlag goda språkliga färdigheter.

Tidigt stöd som preventiv pedagogik

I oktobernumret av tidskriften *Specialpedagogik* (5/2012) beskrivs det finländska skolsystemet i en brett upplagd artikelserie. Tidskriftens reporter har besökt en typisk finlandssvensk lågstadieskola (skola med svenska som skolspråk) som har ett väletablerat system för tidiga specialpedagogiska insatser. Det är full fokus på läs- och skrivinläring redan under de första veckorna i årskurs 1. Skolans speciallärare¹ bedömer och kartlägger var alla nybörjare befinner sig i läs- och skrivinlärningsprocessen. Det som kollas upp är bl.a. hur många bokstäver eleverna kan, hur fonologiskt medvetna de är och vilket stadium i läs-utvecklingen de uppnått. Denna tidiga kartläggning ger speciallärarna viktig information om elevernas kunskaps- och utvecklingsnivå och om eventuellt behov av extra stöd för att läsutvecklingen ska få en ”puff” framåt. Tanken med satsningen på tidigt stöd är att undvika misslyckanden längre fram. Stödet har således en preventiv karaktär. En viktig aspekt i sammanhanget är även det faktum att dessa i skolsystemet inbyggda tidiga insatser når väldigt många barn. Upp till en tredjedel av skolbarnen får någon form av extra specialpedagogiskt stöd. Detta stöd kallas i Finland specialundervisning (på deltid)².

Den i tidskriften beskrivna skolans rektor får av reportern frågan om huruvida det tidigt insatta och breda stödet kan vara en förklaring till att Finland placerar sig i topp i internationella kunskapsmätningar såsom PISA (Program for International Student Assessment). Rektorns svar blir ja, hon anser att det mycket väl kan vara så och hänvisar till att man i Finland lyckas lyfta upp de svagaste elevernas resultat. Rektorns uppfattning delas av många. I en relativt färsk rapport från OECD (OECD, 2011), i vilken man försöker finna framgångsfaktorer för ett skolsystem som främjar

goda elevprestationer, framträder två drag som utmärker det finländska skolsystemet; mångsidig och mångprofessionell elevhälsoverksamhet och tidiga specialpedagogiska stödåtgärder som syftar till att identifiera eventuella riskfaktorer i elevers lärande och att så snabbt som möjligt organisera skraddarsydda och individanpassade insatser för att eleverna ska uppnå läroplanens kunskapsmål.

Även i en annan rapport från 2011 (Sabel, Saxenian, Miettinen, Hull Kristensen & Hautamäki, 2011) lyfts den finländska specialundervisningen fram som en av de mest betydelsefulla framgångsfaktorerna för goda resultat i kunskapsmätningar. Författarna till rapporten konstaterar att den elevgrupp som placerar sig (poängmässigt) i den lägsta femtedelen i PISA-mätningarna är sannolikt den grupp som gynnas mest av det specialpedagogiska stödet. Som bevis för sin hypotes för författarteamet fram det faktum att de elever vars resultat ligger i den lägsta femtedelen i den finländska poängfördelningen ligger i europeisk jämförelse på medelnivå. Många forskare har även pekat på specialundervisningen som en faktor som bidragit till de finländska elevernas goda resultat (Hausstätter & Takala, 2011; Jahnukainen, 2011; Kivirauma & Ruoho, 2007).

Det specialpedagogiska stödets särdrag och tyngdpunktsområden

Vad handlar då det specialpedagogiska stödet eller specialundervisningen om? Vad gör skolan för att stöda elevernas, särskilt de svagaste elevernas, lärande och läs- och skrivutveckling? När det specialpedagogiska stödet analyseras framträder vissa karaktäristiska drag; prevention, fokus på läsning och skrivning, låg tröskel till stöd, individanpassning, forskningsbaserat kartläggnings- och träningsmaterial samt noggrann och systematisk dokumentation. Dessa beskrivs närmare nedan.

Det specialpedagogiska stödets *preventiva karaktär* syns i de åtgärder som strävar till att dels identifiera riskfaktorer för utveckling och lärande redan före skolåldern, dels skapa en obruten kedja av stödåtgärder från förskola till skola. I förskolorna arbetar specialpedagoger (specialbarntädgårdslärare) som ansvarar för att barn i risk för kommande svårigheter identifieras

1. I Finland används benämningen speciallärare för den yrkesgrupp som ansvarar för specialpedagogiska frågor i skolan. Speciallärares ansvarsområde är brett och innefattar allt från undervisning av elever till handledande och konsulterande verksamhet.

2. Denna form av specialundervisning ges jämsides med övrig undervisning och ska inte förväxlas med den form av specialundervisning som sker i särskilda undervisningsgrupper, specialklasser och specialskolor (särskolor).

och slussas vidare till noggrannare utredningar vid behov. Specialbarträdgårdslärarna arbetar i mångprofessionella team³ och handleder förskolans personal i specialpedagogiska frågor. Om tid och resurser finns arbetar specialbarträdgårdslärarna direkt med de barn som bedöms behöva extra stöd, antingen enskilt eller i grupp. Den lekbetonade, men systematiska träningen är fokuserad främst på tal- och språkutveckling, men också på socialt samspel. Övergången från förskola till skola förbereds noggrant och man strävar till att skapa så goda lärandemiljöer som möjligt för barn i behov av stöd.

I årskurs ett fortsätter stödkedjan med fortsatt kartläggning och bedömning av *läs- och skrivförberedande färdigheter*. Även grundläggande färdigheter för matematikutvecklingen uppmärksammas. Skolornas speciallärare ansvarar för testning och kartläggning av elevernas nivå när det gäller bokstavskänedom, fonologisk medvetenhet, läsning och skrivning. Speciallärarna lyckas tillsammans med klasslärarna snabbt identifiera de barn som halkar efter i läsinläringen. Nästa steg blir vanligen att speciallärarna, antingen själva eller tillsammans med klasslärarna planerar och genomför tränings- och interventionsprogram, som fokuserar på olika moment i läsning och skrivning. Det extra stöd som eleverna får ges antingen enskilt, i grupp eller i klass. Satsningen på tidigt stöd för läsning och skrivning är massiv och merparten av allt specialpedagogiskt stöd för läsning och skrivning ges i årskurs 1. Den medvetna satsningen på läsning och skrivning i årskurs ett ger resultat; de flesta eleverna blir relativt snabbt goda läsare.

Den *låga tröskeln* till extra stöd är kännetecknande för finländsk specialundervisning. Inga utredningar eller diagnoser behövs, utan stödet ges när det finns ett identifierat stödbehov. Jahnukainen (2011) jämför specialundervisningen i Finland och Kanada (provinserna Alberta) med avseende på vilka elever som får tillgång till specialundervisningstjänster och konstaterar att den finländska modellen kan betecknas som en "svårighetsmodell" (difficulty model) där observerade skol- och lärandesvårigheter utgör grunden för specialpedagogiskt stöd, medan modellen i Kanada (och i många andra länder) snarare är en "handikappmodell" (disability model) där endast elever med (medicinska) diagnoser får tillgång till specialpedagogiskt stöd. Den stora andelen elever som får specialpedagogiskt stöd i de finländska skolorna förklaras till stor del av denna skillnad på policynivå. Jahnukainen konstaterar vidare att den finländska modellen, förutom att den når betydligt fler elever, har lägre genomsnittliga kostnader än den kanadensiska modellen.

De specialpedagogiska stödinsatserna är *individ Anpassade*, vilket innebär att träningen anpassas till det aktuella stödbehov som eleverna har. Är stödbehovet relaterat till bristande bokstavskänedom tränas kopplingen grafem (de grafiska bokstavstecknen) – fonem (bokstavsljuden). Har svagheter i den fonologiska medvetenheten observerats tränas rim, ramsor, fonemanalys etc. Med äldre elever som "knäckt" den alfabetiska koden tränas läsförståelse och lässtrategier genom bl.a. strukturerade textsamtal. Tanken är att det specialpedagogiska stödet ska vara skraddarsytt för den enskilda eleven. I sin analys av den moderna välfärdsstatens serviceproduktion i ljuset av finländsk specialpedagogik lyfter Sabel, Saxenian, Miettinen, Hull Kristensen och Hautamäki (2011) fram de specialpedagogiska insatsernas systematiska och målinriktade karaktär och konstaterar, med Danmark som exempel, att elevcentrerad pedagogik i sig inte är en garant för att alla elever förmår utveckla sin fulla lärandepotential – härtill behövs riktade specialpedagogiska åtgärder avsedda för de elever som behöver stöd för utveckling och lärande.

En intressant aspekt i finländsk specialpedagogik är det nära *samarbetet mellan forskning, utvecklingsarbete och specialpedagogisk praxis*. Universitet och forskningsinstitut utvecklar screeningstest, kartläggningsmetoder och träningsprogram som prövas ut av yrkesverksamma lärare. Lärarna erbjuds kontinuerlig fortbildning och får på så sätt kunskap om och tillgång till de nyaste specialpedagogiska kartläggnings- och träningsmaterialen när det gäller läsning, skrivning, matematik och sociala färdigheter. Mycket av materialet är webbaserat och gratis för användarna⁴. Tack vare kopplingen till forskning och utvecklingsarbete minimeras riskerna för att träningsprogram, metoder och "mirakelkurer" som inte är forskningsbaserade får stor genomslagskraft.

Finland har i och med den senaste reformen av utbildningslagstiftning och läroplaner infört en *noggrann och systematisk dokumentation* och uppföljning av elevernas stödbehov och de stödinsatser som skolan erbjuder. Stödet ska ges enligt en trestegsmodell (allmänt stöd, intensifierat stöd och särskilt stöd)⁵. Tanken är att med ökat stödbehov ökas också det givna stödets omfattning och intensitet. Eleven kan få individualiserade uppgifter och hjälp av skolans speciallärare. Med andra ord, eleverna flyttas upp på "stödrappan" när stödbehovet ökar. Flyttningen från t.ex. allmänt stöd till intensifierat stöd kan dock inte ske godtyckligt, utan följs av en noggrann dokumentation och evaluering. En elev kan flyttas till den högre stödnivån (från allmänt till intensifierat stöd) endast om skolan kan

3. De mångprofessionella teamen är sammansatta av representanter för olika sektorer (vård- och omsorgssektorn, socialsektorn och utbildningssektorn) och består av t.ex. psykologer, logopedier, kuratorer och specialpedagoger.

4. En del av materialet för läsning och matematik finns också på svenska (www.lukimat.fi/svenska)

5. En närmare beskrivning finns t.ex. i Ström och Lahtinen (2012). En praktisk guide avsedd för lärare finns i på adressen www.speres.fi/material/inklusionshandbok.

påvisa att eleven inte uppnått läroplanens kunskapsmål trots att stöd på den lägsta stödnivån (allmänt stöd) getts och att anpassningar i lärandemiljön gjorts. En mångsidig pedagogisk bedömning av elevens lärandesituation görs innan beslut om intensifierat stöd tas. Denna utförliga dokumentation har ökat andelen administrativt arbete, särskilt hos speciallärarna, men har bidragit till en systematik och en ökad genomskynlighet i skolans pedagogiska och specialpedagogiska arbete.

Finns det ett samband mellan tidiga insatser och god läsförmåga?

Jag har ovan beskrivit det specialpedagogiska stödet utifrån några identifierade särdrag som präglar finländsk specialpedagogik. Såsom ovan konstaterats ligger fokus på tidiga specialpedagogiska insatser för att främja läs- och skrivutveckling. Goda läs- och skrivefärdigheter i tidig ålder antas bidra till goda prestationer även i andra skolämnen i högre årskurser. Även misslyckanden med följer inte bara för läsning och skrivning, utan också för allmän kognitiv förmåga, motivation, självkänsla och beteende kan minimeras⁶. Man kan på goda grunder anta att de finländska elevernas goda prestationer i internationella kunskapsmätningar har samband med de tidiga specialpedagogiska satsningarna på läsning och skrivning. Även resultat från uppföljningsstudier tyder på att kontinuerligt specialpedagogiskt stöd för elever med svaga prestationer i läsning och skrivning har positiva effekter på dessa elevers skolframgång och skolprestationer i ungdomsåren (Metsämuuronen, 2006); Moberg & Savolainen, 2008; Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen & Holopainen, 2008)⁷.

Låt oss som avslutning återvända till artikeln i tidskriften *Specialpedagogik* (5/2012). Reportern undrar om den tidiga testningen och kartläggningen av unga elevers prestationsnivå och det extra specialpedagogiska stödet som ibland ges utanför klassrummet kan vara stigmatiserande. De intervjuade finländska pedagogerna är dock eniga i sina uttalanden – den tidiga kartläggningen och specialundervisningen uppfattas inte som stigmatiserande. Lärarnas tolkning är rimlig, en verksamhet som når upp till en tredjedel av alla elever är inte i sig stämplande och exkluderande. Detta betyder dock inte att den specialpedagogiska verksamheten inte ska utsättas för kritisk granskning. En verksamhet som kategoriserar innehåller en potentiell

6. "Onda" cirklar av svårigheter och misslyckanden som förstärker varandra och till slut bildar svårlösta problemkomplex hör till den s.k. Matteuseffekten som lanserades av läsforskaren Stanovich (se t.ex. Taube, 2009).

7. Det är dock inte alldeles enkelt att entydigt bevisa att tidigt insatt specialpedagogiskt stöd har effekt. Studier med experimentell design där man jämför grupper av lässvaga elever som fått specialpedagogiskt stöd med motsvarande elevgrupper som inte har fått stöd är svåra att göra. Svårigheterna är förknippade bl.a. med forskningsetiska och forskningsmetodiska aspekter.

risk för både stämpling och segregering. Den finländska specialpedagogiken är dock främst en pedagogisk intervention. Speciallärarna testar inte för att diagnostisera (i medicinsk och psykologisk mening) ska kunna ställas. Den tidiga kartläggningen görs för att man ska kunna hitta de barn som behöver stöd för utveckling och lärande. Den bakomliggande idén är att ge alla barn likvärdiga möjligheter till de redskap som främjar lärande. Unga med god läs- och skriveförmåga löper mindre risk för utslagning och har större möjligheter att skaffa sig utbildning och arbete, vilket ökar de ungas möjligheter till insyn och deltagande i demokratiska processer i samhället.

Referenser

- Hausstätter, R. & Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the difference of special education systems between Finland and Norway in relation to the PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 13, No. 4, 271-281.
- Jahnukainen, M. (2011). Different Strategies, Different Outcomes? The History and Trends of the Inclusive and Special Education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55, 5, 489-502.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school system. *Review of Education*, 53, 283-302.
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2008). Suomalaisten 9- ja 15-vuotiaiden lukutaidon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle. [Förändringen i läsförmåga hos finländska 9- och 15-åringar från 1960-talet till 2000-talet]. *Kasvatus*, 39 (1), 31-38.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten ja asenteiden muuttuminen perusopetuksen ylempien vuosiluokkien aikana. [Förändringen av inlärningsresultaten och attityderna i modersmål och litteratur under de högre årskurserna i grundundervisningen]*. Utvärdering av inlärningsresultaten 3/2006. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing.
- Sabel, C., Saxenian, A., Miettinen, R., Hull Kristensen, P. & Hautamäki, J. (2011). *Individualized service provision in the new welfare state: Lessons from special education in Finland*. Report prepared for SITRA and Ministry of Employment and Economy, SITRA Studies 62. Helsinki, October 2011.
- Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A. & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors for school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 18,2, 201-210.
- Ström, K. & Lahtinen, U. (2012). Den svårfångade inkluderingen: exemplet Finland. Ingår i T. Barow & D. Östlund (red.) *Bildning för alla. En pedagogisk utmaning*, 95-108. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Taube, K. (2009). Läs- och skriveförmåga, självbild och motivation. Ingår i L. Bjar & A. Frylmark (red.) *Barn läser och skriver*, 65-85. Lund: Studentlitteratur.

PIRLS 2011 – fakta och reflektioner

Skolverket presenterade före jul resultaten från den tredje PIRLS-undersökningen. Den syftar liksom de tidigare till att ge kunskap om elevers läsutveckling i ett internationellt jämförbart perspektiv. I undersökningen deltog 49 länder och omfattade för Sveriges del 4622 elever.

Sverige halkar efter i läsförståelse

Toppländerna från 2006 års undersökning, Ryssland, Hongkong och Singapore, behåller sina tättpositioner, men Finland, som är med för första gången, tränger sig in på en delad andraplats. Poängen för dessa fyra länder varierar mellan 571 och 567. Sverige hamnar på en femtondeplats med 542 poäng. Det är en försämring i förhållande till tidigare mätningar, men fortfarande ligger resultatet signifikant över genomsnittet (533) för länderna inom OECD/EU. Viktigare än rangordningen är emellertid att de svenska elevernas läsförståelse försämrats signifikant över en 10-årsperiod. Den försämring som konstaterades i PIRLS 2006 har således fortsatt under den senaste 5-årsperioden, även om den nu är något mindre. Sverige är ett av få länder som försämrat sina resultat över tid. Poängen för de nordiska länderna vid de tre mättillfällena framgår av tabell 1 nedan, där också resultaten för tre ”toppnationer” har tagits med som en jämförelse.

Störst försämring då det gäller sakprosa

Läsförmågan prövas med två typer av texter, skönlitteratur och sakprosa. Tidigare PIRLS-undersökningar har inte visat på några större skillnader för svenska elever då det gäller de två texttyperna, men det gör den senaste. Minskningen av läsförståelsen för de svenska eleverna gäller nämligen främst sakprosatexterna, medan förändringen då det gäller skönlitterära texter är liten.

Den tolkning till detta som görs i rapporten är dels att det är vanligare att svenska elever får läsa skönlitterära texter än sakprosa i skolan, dels att internet användes i allt större utsträckning för att söka information. ”De texter som finns på internet är generellt kortare än texter i böcker och de är för det mesta också mer illustrerade. Den typen av texter ställer helt andra krav på läsningen än de ofta betydligt längre texterna i den traditionella facklitteraturen. Det är också sådana, för åldern, relativt långa sakprosatexter eleverna möter i läsprovet i PIRLS”

Avkodning nytt prov i Sverige

Eftersom avkodningsförmågan är en förutsättning för läsförståelse är kunskap om elevernas färdigheter i avkodning viktig inte minst för att kunna se vilka pedagogiska åtgärder som behöver vidas. Avkodning har emellertid inte ingått varken i PISA- eller PIRLS-undersökningarna. Nu har Sverige i den senaste PIRLS-undersökningen lagt in prov på avkodningsförmåga (ordkejdjor och bokstavkedjor). Det innebär att vi har fått en mätning som vi senare kan jämföra med. Tyvärr är det endast Sverige som utvidgat provbatteriet med avkodningsprov, så någon internationell jämförelse är inte möjlig. I rapporten konstateras att det föreligger ett samband mellan avkodningsförmåga och läsförståelse, men man ger i rapporten ingen detaljerad redovisning av resultaten.

Mot bakgrund av att de svenska elevernas läsförståelse har minskat under tioårsperioden är det förvånande att det i PIRLS framkommer att det såväl 2006 som 2011 har skett en ökning av andelen elever som har grundläggande läs- och skrivfärdigheter när de börjar första klass. En fundering är vad som händer med den grupp som inte har några grundläggande läsfärdigheter. Hur upplever de sin skolsituation i första

Tabell 1 Resultat i poäng i de tre PIRLS-undersökningarna för deltagande nordiska länder samt för tre ”toppnationer”. Placering i relation till övriga länder anges inom parentes.

Land	PIRLS 2001	PIRLS 2006	PIRLS 2011
Finland	Deltog ej	Deltog ej	568 (2)
Danmark	Deltog ej	546 (16)	554 (7)
Sverige	561 (1)	549 (11)	542 (15)
Norge	499 (24)	498 (19)	507 (27)
OECD		535	533
Hongkong	528 (15)	564 (2)	571 (1)
Ryssland	528 (15)	565 (1)	568 (2)
Singapore	528 (15)	558 (4)*	567 (4)

*Kanada (Alberta) hade 560 p

klass. Alla andra kan läsa. Hur påverkar det självkänslan? Ger läraren dem tillräckligt med tid för läsinläringen?

Skillnaden flickor – pojkar minskar

Samtliga PIRLS-undersökningar visar att flickor generellt läser bättre än pojkar. Italien, Frankrike och Spanien har minst poängskillnad mellan flickor och pojkar i den senaste undersökningen, medan England och Finland har störst. Sveriges skillnad ligger nära genomsnittet för OECD/EU. Skillnaden har för Sveriges del minskat över tid, som framgår av tabell 2 nedan.

Tabell 2 Poängskillnad mellan svenska flickor och pojkar

	Flickor	Pojkar	Skillnad
PIRLS 2001	573	551	22
PIRLS 2006	559	541	18
PIRLS 2011	549	535	14

Den minskade skillnaden beror emellertid inte på att pojkarnas läsförmåga förbättrats utan på att flickornas resultat sjunker mer än vad pojkarnas gör. Flickorna läser 2011 i stort sett på samma nivå som pojkarna gjorde 2001.

Resultaten på läsproven redovisas på fyra färdighetsnivåer. Då det gäller andelen flickor som läser på den lägsta nivån eller inte når den, har den nästan fördubblats sedan 2001 från 7 till 13 procent, medan deras andel på den högsta nivån nästan halverats.

Som en förklaring till de svenska fjärdeklassarnas försämrade läsförmåga anger Skolverket bl.a. det sjunkande intresset för läsning som kan konstateras under det senaste decenniet.

Läsförståelsestrategier övas lite i Sverige

PIRLS omfattar förutom läsprov även enkäter som elever, föräldrar, lärare och rektorer besvarar. Det gör att PIRLS också kan ge en bild av elevernas inställning till läsning och den läsmiljö de möter i skolan och i hemmet.

Undersökningen 2006 visade att svenska elever i betydligt mindre utsträckning fick arbeta med olika lässtrategier för att öka deras läsförståelse än vad eleverna i andra länder fick. Arbetet med lässtrategier där elever får identifiera en texts huvudbudskap, jämföra text med egna erfarenheter, göra generaliseringar och dra slutsatser från texten hade minskat eller var oförändrade i jämförelse med undersökningen 2001. Detta sågs av många som en bidragande orsak till de försämrade läsresultaten för de svenska eleverna. Då konstaterades ”att det är nödvändigt att läsa mycket men att det inte görs tillräckligt för att utveckla läsförmågan i Sverige. Eleverna måste få hjälp med att lära sig olika lässtrategier med avseende på både avkodning och förståelsearbetet”. Vilka slutsatser drog den svenska skolan av detta? Inte många verkar det som. Visserligen kan vi i PIRLS 2011 se att det blivit vanligare att lärarna använder olika lässtrategier, men att det fortfarande är betydligt färre svenska elever som får arbeta med olika typer av lässtrategier i jämförelse med andra länder.

Tabell 3 nedan tar upp några av de lässtrategier där Sverige avviker påtagligt från OECD/EU-genomsnittet och även från de nordiska länderna. Särskilt gäller det att kunna förutsäga vad som kommer att hända i texten. Ska inte svenska elevernas läsförståelse fortsätta att försämrats är en viktig åtgärd att prioritera området i lärarutbildning och lärarfortbildning.

Sammanfattning

Resultaten i PIRLS 2011 skulle mycket kort kunna sammanfattas på följande sätt.

Svenska fjärdeklassare läsförståelse ligger över genomsnittet för länderna från OECD/EU, men har påtagligt försämrats under en tioårsperiod. Försämringen är mest markant för läsning av sakprosa och för flickor. Trots att en liten förbättring skett sedan 2006, får de svenska eleverna ägna lite tid åt arbete med läsförståelsestrategier i skolan.

PIRLS 2011 ger ytterligare belägg för att det av Litteraturutredningen föreslagna projektet *Ett läslyft för Sverige* verkligen behövs.

Egon Nordman

Tabell 3 Aktiviteter som görs minst veckovis för att utveckla läsförståelse och lässtrategier.

Läsförståelsestrategier	Sverige	Danmark	Finland	Norge	EU/OECD
Identifiera en texts huvudbudskap	78	88	88	90	94
Förklara den egna förståelsen av en text	77	86	80	80	95
Göra generaliseringar och dra slutsatser	53	54	67	52	78
Förutsäga vad som kommer att hända i texten	19	50	44	33	71

Guessers och Spellers - skillnader i läs- och stavingsförmåga

Inger Fridolfsson, universitetsadjunkt, institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

Redan när elever lär sig läsa visar de olika drag. Några ljudar sig noga igenom orden, andra gissar mer utifrån sammanhanget. Hur ska man göra som lärare när elever gissar mycket? Under det pågående internationella tvillingprojektet har dessa två kategorier av läsare analyserats och man kan dra en del slutsatser, som diskuteras i slutet av artikeln.

Nybörjare som strävar med att lära sig att läsa och skriva är ingen homogen grupp, tvärtom uppvisar de olika karaktäristiska drag. En del av dessa lässvaga barn är noggranna ljudare och bearbetar varje bokstav omsorgsfullt. Andra har en mer pådriven lässtil och tycks vara mer benägna att gissa utifrån textuella ledtrådar, än att försöka ljuda svårlästa ord. Finns det då några skillnader i läs- och stavningsförmåga mellan nybörjare som gissar mycket och de som läser mer noggrant? Ytterligare funderingar är hur vi lärare ska agera när ett barn i stor utsträckning gissar, chansar och har för bråttom vid läsning? Ska vi acceptera en sådan lässtil och anta att det så småningom rättar till sig, eller ska vi försöka uppmana barnet att läsa långsammare och mer noggrant?

Ovanstående frågor har sitt ursprung från min tid som speciallärare, men frågorna har även aktualiserats efter att jag i samband med en forskningsstudie kommit i kontakt med många barn som "gissningsläst". Min fundering har dels varit om barn som läser med en hög andel läsfel verkligen förstår vad de läser, och dels om lässtilen några år senare förändrats och har "rättat till sig".

Läsutvecklingsteorier och tidigare forskning

De flesta forskare som studerat läsprocessen är överens om att läs- och skrivutvecklingen genomgår ett antal olika stadier eller nivåer (se en förteckning i Ehri, 2007). En viktig nivå är den alfabetisk-fonemiska där läsaren kopplar grafemet till fonemet och därefter smälter samman fonemen till ett ord. Efter hand uppnås ett flyt, vilket betyder att orden analyseras utan mödosam ljudning. Läsaren ser ordet

eller orddelen direkt som en ortografisk enhet. Vad som ändå är värt att understryka är att för att uppnå dessa ortografiska strategier, förutsätts att de fonologiska strategierna är pålitliga. Det innebär helt enkelt att den nivå där barnet ljudar sig igenom ordet, är en nödvändig grundförutsättning för den fortsatta läsutvecklingen.

Hos de flesta lärare som arbetar med den tidiga läs- och skrivinlärningen, råder det en medvetenhet om att en del nybörjarläsare chansar och gissar då de läser. Många av dessa lärare känner emellertid en osäkerhet i vad detta egentligen innebär för den fortsatta läs- och skrivutvecklingen, i synnerhet då det gäller elever som gissar väldigt mycket. Trots lärarnas medvetenhet om problemet, verkar det vara väldigt lite forskat kring frågeställningen om elevers läsfel. Det har i varje fall inte varit lätt att hitta vetenskapliga artiklar inom området. Nedan ges en kort genomgång av ett antal studier som publicerats ut under de sista 40 åren. Till viss del skiljer sig dessa studier i fråga om design och frågeställning mot föreliggande undersökning.

Weber (1970) var tidigt ute med att undersöka elevers läsfel genom att analysera vilken typ av läsfel eleverna gjorde. Weber kom fram till att förstaklassares läsfel främst bestod i syntaktiska eller semantiska fel eller fel-läsning på grund av grafiska likheter. Semantiska läsfel innebar att eleverna bytte ut ett ord mot ett annat och syntaktiska fel att ordföljden i meningen ändrades. De vanligast förekommande läsfelen var att eleverna bytte ut ett ord mot ett annat som skulle kunna passa in i kontexten. Även Blaxall och Willows (1984) undersökte vilken slags läsfel eleverna gjorde. De upptäckte att det fanns en skillnad mellan svaga och

duktiga läsare beträffande typen av läsfel. Svaga läsare gjorde fler läsfel av semantisk karaktär och de var också sämre på att använda tillgängliga ledtrådar. De duktiga läsarna däremot var mer flexibla och de var även duktigare på att anpassa sina lässtrategier allteftersom materialet blev svårare.

Då det gäller båda dessa nämnda studier är det värt att notera att de läsinlärningsinstruktioner eleverna fick, utgick från ett Whole-Languageperspektiv, vilket innebär att eleverna i stor utsträckning uppmuntras att ta hjälp av kontextuella ledtrådar. I och med det uppfattade man inte heller att felläsningar skulle innebära några problem för barnen.

Några forskare har inriktat sig på att försöka ta reda på orsakerna till varför en del elever läser med en hög andel läsfel. Van der Schoot, m.fl. (2004) genomförde ett försök där respondenterna ombads att avsluta en mening och avgöra om det sista ordet passade in i sammanhanget. Sista ordet kunde dock vara ett nonsensord och det gällde därför för respondenten att undertrycka sitt svar tills alla bokstäverna var presenterade. Forskarna fann att de som gissade mycket (Guessers) hade en sämre impuls kontroll, jämfört med en annan grupp (Spellers) som läste mer noggrant. Detta visade sig i att de hade svårt för att låta bli att svara tills alla bokstäverna i ordet var analyserade. Forskarna antog att det förr var Guessers oförmåga att undertrycka respons som ledde till felläsning, än att de skulle ha förlitat sig på kontextuella ledtrådar. Ytterligare en forskargrupp som undersökt förhållandet lässtil och elevers beteende är van de Voorde, Royers och Wiersema (2010). I studien jämförde man en grupp barn med ADHD med

en grupp barn med läs- och skrivsvårigheter. Forskarna undersökte de underliggande mekanismerna såsom hur läsaren övervakade sin läsning och om han eller hon själv upptäckte och korrigerade sina fel. Då det gällde antalet felläsningar fanns ingen skillnad mellan gruppen ADHD och gruppen med läs- och skrivsvårigheter.

Slutligen vill jag nämna Melin och Delberger (1996) som för ett resonemang kring elevers olika lässtilar. De presenterar två grupper; chansaren samt tragglaren. Chansaren karaktäriseras av att tillämpa ett Top-down-perspektiv och att utnyttja de ledtrådar som texten erbjuder. Tragglaren däremot tillämpar ett Bottom-up-perspektiv där bokstav för bokstav bearbetas. Författarna framhåver det naturliga i att läsaren drar nytta av ledtrådarna i texten men varnar samtidigt för att konsekvenserna av gissa för mycket kan leda till dålig läsning.

Tvillingprojektet

Underlaget till föreliggande undersökning är hämtat från en pågående, internationell och stor studie – tvillingprojektet (Byrne m.fl, 2008) som undersöker det genetiska och miljömässiga inflytandet på barns språk- och skriftspråksutveckling. Projektet är longitudinellt och dattainsamlingen påbörjades då barnen var fem år gamla och återkommande insamlingar sker fram till dessa att barnen är fjorton år gamla. Utifrån detta stora projekt har 548 norska och svenska åttaåringar ingått. Dessa har testats på avkodning, stavning, fonologisk medvetenhet, ordkunskap, läsförståelse, matematik mm. Med hjälp av ett ordavkodningstest, där eleverna under totalt 2x45 sekunder läser enstaka ord så fort de kan, har de 25 procent (134 stycken) långsammaste läsarna gallrats fram. Dessa 134 elever har sedan delats in i ytterligare två grupper. Eftersom mina undergrupper uppvisar liknande drag som van der Schoot's Guessers och Spellers, har jag valt att behålla dessa benämningar. De båda undergrupperna är sålunda;

1) de som procentuellt sett haft ett fåtal läsfel i avkodningstestet – Spellers, samt 2) de som procentuellt sett haft många läsfel – Guessers. Gränsvärdet som bestämt skillnaden mellan de båda grupperna är mellan 16 respektive 17 procent fellästa ord. För att få mer distinkta grupper skulle de elever som presterade i närheten av 16 respektive 17 procent läsfel kunna ha sorterats bort. Så har emellertid inte skett på grund av att urvalet i så fall hade blivit för litet.

Presentation av de enskilda testen

För att observera läsförståelse användes ett amerikanskt test (Woodcock, 1987). Testet består av flera korta texter där enstaka ord saknas. Eleven läser texten tyst och ska sedan via sin förståelse föreslå ett ord som kan passa in i sammanhanget. Ett annat test, som är ett dynamiskt test, observerar ortografisk upplärning och består av tre delar; upplärning av nonsensord; upplärning av ord, samt upplärning av stavning. Testet innehåller 15 korta texter om vardera fyra meningar vilka ska läsas högt. I var och en av texterna finns ett nonord som återfinns i samtliga fyra meningar. Uppgiften är att ta reda på om eleven via upprepad läsning så småningom lär sig att läsa nonordet ortografiskt. Om eleven tvekar eller läser fel registreras detta som fel. Även antalet riktiga ord där eleven tvekar eller läser fel registreras. Några minuter senare ombeds barnet att stava nonordet för att se om det fortfarande finns kvar som en ortografisk identitet.

Barnets ordkunskap observeras med testet Boston naming (Kaplan, Goodglass & Weintraub, 1983) som innebär att namnge 60 bilder så snabbt som möjligt. Vidare har stavning observerats med det amerikanska testet WRAT (1984) och förmågan att känna igen ord ortografiskt har observerats med hjälp av testet ortografiska val, där ord presenteras parvis, exempelvis nårsk – norsk. Eleven ska avgöra vilket av orden i ordparet som är ett riktigt ord. Den fonologiska medvetenheten har observerats genom fonemelision, det vill säga att kunna avgöra vilket ord som återstår då man tagit bort ett fonem. Slutligen har läsning av ord och nonord observerats med det amerikanska testet TOWRE (1999). Eleven

ombeds att under 2x45 sekunder läsa nonord eller riktiga ord så fort han eller hon kan. Summan av korrekt lästa ord noteras. Det är utifrån att läsa riktiga ord som undergrupperna Spellers respektive Guessers har sorterats in. Eleverna har även genomfört ett antal matematiska test såsom att göra beräkningar, aritmetik, begreppsuppfattning, talmönster samt problemlösning.

Förutom ovan nämnda test har även en rad andra uppgifter samlats in. Bland dessa finns ett formulär med frågor, där föräldrar samt lärare har skattat barnets uppmärksamhet och koncentration. Exempel på frågor som klarlägger uppmärksamhet är förmågan att lyssna, att kunna följa instruktioner eller om barnet är uppmärksam på detaljer. Då det gäller koncentration handlar frågorna om förmågan att lyssna och inte prata överdrivet mycket samt att ta reda på om barnet är motoriskt oroligt.

Resultat

De data som används är hämtade från tvillingprojektet (Byrne m.fl, 2008), på vårterminen då barnen går i andra klass. Tabell 1 (sid 22) redovisar medelvärden samt standardavvikelser för Spellers och Guessers. T-testning har genomförts för att fastställa om medelvärdesskillnaderna mellan de båda grupperna är statistiskt signifikanta.

Resultatet ger vid handen att gruppen Guessers, som har en avkodningsstil som kännetecknas av många läsfel, också presterar signifikant sämre i ett flertal läs- och stavningstest än vad barn som läser mer noggrant gör. Vad gäller läsförståelse, ortografisk upplärning av ord och nonord, rättstavning samt läsning av nonord finns tydliga och signifikanta skillnader mellan de båda grupperna (alla $p < .01$). Men även i fråga om fonemelision, ortografiska val samt ortografisk upplärning stavning, presterar Spellers signifikant bättre än Guessers (alla $p < .05$). Beträffande ordkunskap samt matematisk förmåga finns det däremot ingen skillnad mellan de båda grupperna. Intressant nog finns det en tendens till signifikant skillnad mellan grupperna i ordkunskapstestet avseende hur snabbt barnet svarar ($p = .06$). Då det gäller koncentration och uppmärk-

Tabell 1. Skillnader mellan Spellers och Guessers gällande läs-stavningsförmåga, matematik och beteende.

	Spellers(N=58)		Guessers (N=76)		Sign.
	Medel	SD	Medel	SD	
Läsförståelse	16.91	5.89	13.75	6.07	.003
Ort. upplärn. nonord ¹	21.45	9.30	29.55	9.43	.000
Ort. upplärn. ord ¹	32.60	29.57	55.52	37.67	.000
Ort. upplärn. stavning	6.19	2.28	5.28	1.96	.015
Ordkunskap	34.14	5.43	34.29	6.25	.883
Ordkunskap, tidsåtgång ²	195.84	36.85	181.84	35.21	.063
Stavning	20.26	4.10	17.28	4.85	.000
Ortografiska val	26.10	3.75	24.60	4.42	.035
Fonemelision	10.47	5.14	8.66	4.58	.034
TOWRE nonord	27.21	7.24	23.00	7.61	.002
<i>Matematiktest²</i>					
Beräkningar	17.34	2.64	16.73	2.36	.264
Aritmetik	32.13	10.24	31.75	11.37	.876
Matematiska begrepp	15.25	2.05	15.11	1.75	.735
Talmönster	9.88	1.76	9.22	2.36	.174
Problemlösning	28.97	2.67	28.27	2.41	.215
<i>Beteendeformulär</i>					
Uppm. föräldr.	5.90	5.32	6.62	4.49	.437
Konc. föräldr.	3.86	4.63	3.92	4.15	.940
Uppm. lärare	7.16	6.50	9.74	9.59	.101
Konc. Lärare	4.12	6.28	5.87	8.57	.210

¹ Poängen avser antalet felnoteringar. ²

N är mindre än ovan angivet; Spellers=33 och Guessers=58

samhet finns det enligt datamaterialet inga statistiskt signifikanta skillnader mellan grupperna.

Att det inte finns någon skillnad i beteende var en smula förvånande även om det är i linje med de resultat van de Voorde, Royers och Wiersma (2010) fick.

Diskussion

Vilka pedagogiska implikationer kan då resultatet av studien ge oss? Till att börja med bör det poängteras att det främsta syftet med att kunna läsa och skriva är att vi ska kunna kommunicera med varandra. Vi läser för att förstå vad andra vill förmedla och vi skriver för att förmedla oss med andra. Av det skälet är eleverna, redan tidigt i läsutvecklingen, betjänta av att kunna läsa bra och någorlunda felfritt. Ortografier av ord och orddelar utvecklas och byggs upp efter hand, men denna utveckling förutsätter omfattande trä-

ning. Om en elev som gissar mycket inte uppmärksammas tidigt på sina lässtrategier finns det troligtvis en risk att han eller hon istället utvecklar en sorts "ungefärläsning". Men om Guessers kommer att behålla sin lässtil över tid, vet vi i nuläget ingenting om. Just nu vet vi bara att om ett barn i åk 2 läser med många chansningar och gissningar har det också en sämre läsförståelse och stavning. Vad vi med all säkerhet dessutom kan anta, är att läsning inte kan vara särskilt meningsfull för barnet och förmodligen får det inte heller så stor behållning av att läsa. Många elever som går i slutet av årskurs två har ännu inte kommit till det ortografiska stadiet i läsningen, utan läser merparten av orden alfabetiskt-fonemiskt. Det är möjligt att Guessers försöker speeda upp sin läsning till en hastighet som han eller hon ännu inte behärskar till fullo.

Att Guessers har en sämre läsförstå-

else beror troligtvis på att de chansar istället för att ljuda. Hur stor andel fel-läsningar som de gör i just läsförståelsetestet har inte noterats. Då det gäller testet ortografisk upplärning, finns det däremot ett deltest där antalet felläsningar samt om barnet har tvekat har noterats. Eftersom testet är utformat som små berättelser finns det också en möjlighet för läsaren att utnyttja kontexten för att understödja avkodningen. Intressant nog har Guessers betydligt fler felnoteringar i testet än Spellers, vilket innebär att läsaren inte haft någon egentlig nytta av tillgången till kontextuella ledtrådar. En förklaring till så högt antal felläsningar kan vara att avkodningen hos Guessers helt enkelt fungerar sämre än Spellers. Han eller hon chansar utifrån innehållet. Av allt att döma är detta en strategi som fungerat dåligt och detta har även spillt över på förmågan att förstå texten.

En annan förklaring till att Guessers har en hög andel läsfel skulle kunna vara att arbetstempot är uppskruvat, en teori jag varit inne på tidigare. Ett uppskruvat arbetstempo leder till att läsaren är ouppmärksam och chansar, eftersom det då går snabbare att ta sig igenom texten. Istället för att noggrant ljuda sig igenom ordet gissar han eller hon på något som verkar rimligt. Men om det vore på det viset borde den arbetsstilen rimligtvis återfinnas även i andra sammanhang, inte minst vid uppgifter som liksom läsning kräver en kognitiv ansträngning, såsom matematik. Vårt material visar dock att då det gäller matematisk förmåga finns det ingen skillnad mellan Guessers och Spellers. Vi kan inte heller påvisa några signifikanta skillnader mellan grupperna beträffande koncentration och uppmärksamhet. Detta resultat var förvånande. Min egen erfarenhet av att ha arbetat med nybörjare som gissningsläser är just att de som regel har ett uppskruvat arbetstempo. De är ofta ouppmärksamma på detaljer och de tycks mer vara inriktade på att läsa snabbt för att så snart som möjligt bli färdig med uppgiften, än att försöka förstå vad de läser. Många av dessa barn tycks dessutom jämföra sig med sina kamraters läsprestationer genom att försöka hålla samma lästempo. Ett

uppskruvat lästempo kan på så sätt vara en strategi att försöka dölja sina egna tillkortakommanden. Utifrån vårt material kan vi emellertid inte utläsa att det skulle kunna vara någon underliggande faktor, såsom barnets personlighet, som bidrar till de båda lästilarna.

God läsförståelse förutsätter förutom avkodningsförmåga även ett bra ordförråd. I föreliggande studie kan vi inte se någon skillnad mellan grupperna då det gäller det aktiva ordförrådet. Skillnaden i läsförståelse kan därför inte förklaras av att Guessers skulle ha ett sämre ordförråd. Däremot finns det en liten skillnad, dock inte signifikant, avseende hur snabb man är på att svara. Här är Guessers något snabbare än Spellers. Denna skillnad skulle kunna tolkas som att Guessers har en snabbare åtkomst till sitt aktiva ordförråd jämfört med Spellers.

Sammanfattningsvis kan vi utifrån våra resultat, konstatera att de barn som gör många läsfel också har en betydligt sämre läs- och stavningsförmåga jämfört med de som läser mer noggrant. Skillnaderna är markanta

och påfallande och det finns därför all anledning att lärare tidigt i läs- och skrivutvecklingen observerar de barn som chansar och gissar mycket. Dessa elever bör uppmanas att dra ner sitt arbetstempo för att på så sätt bli mer noggranna. Ett lugnare arbetstempo skulle göra det möjligt för eleven att i större utsträckning fokusera på kopplingarna mellan de enskilda fonemen och grafemerna. En säkerhet i den alfabetisk-fonemiska läsningen ger därmed en god grund för en fortsatt utveckling av stabila ortografier och så småningom ett läsflyt.

Referenser

- Blaxall, J. & Willows, D.M. (1984). Reading Ability and Text Difficulty as Influences on Second Graders' Oral Reading Errors. *Journal of Educational Psychology*, 76:1, 330-341.
- Byrne, B., Olson, R., Hulslander, J., Samuelsson, S., Wadsworth, S., DeFries, J. C., Corley, R., Coventry, W., & Willcutt, E. (2008). A behaviour-genetic analysis of orthographic learning, spelling, and decoding. *Journal of Research in Reading*, 31, 8-21.
- Ehri, L. (2007). Development of Sight

Word Reading: Phases and Findings. I Snowling, M. & Hulme, C. (red.) *The Science of Reading. A handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.

- Jastak, S., & Wilkinson, G. S. (1984). *The wide range achievement test-revised: administration manual*. Wilmington, DE: Jastak Associates, Inc.
- Kaplan, E., Goodglass, H., & Weintraub, S. (1983). *The Boston Naming Test*. Philadelphia: Lea and Febiger.
- Melin & Delberger (1996). *Lisa lär läsa. Läsinlärning och lässtrategier*. Lund: Studentlitteratur.
- van de Voorde, S., Roeyers, H. & Wiersema, J. R. (2010). Error monitoring in children with ADHD or reading disorder: An event-related potential study. *Biological Psychology*, 84: 176-185.
- van der Schoot, M., Licht, R., Horsley, T.M., Aarts, L.T., van Koert, B., Sergeant, J. A. (2004). Inhibitory Control During Sentence Reading in Dyslexic Children. *Child Neuropsychology*, 10:3, 173-188.
- Weber, R. M. (1970). A Linguistic Analysis of First-Grade Reading Errors. *Reading Research Quarterly*, 5:3, 427-451.
- Woodcock, R (1987). *Woodcock Reading Mastery Tests-Revised*. Circle Pines MN: American Guidance Service.

Anmäl dig till årets stora Dyslexikonferens!

EDA 2013

Fourth All-European Dyslexia Conference
Växjö, 20-22 September


 european
dyslexia
association


 Linnéuniversitetet

Lnu.se/eda-2013

Ordförrådets betydelse för läsning

Christina Wiklund, universitetsadjunkt, institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet

Denna artikel tar upp hur barn/elever utvecklar sitt ordförråd. En god vokabulär har en betydelsefull inverkan på barns och elevers språkliga och skriftspråkliga färdigheter. Men hur utvecklas ordförrådet, och vad kan man som lärare göra för att stimulera utvecklingen? Christina Wiklund beskriver några sätt att arbeta inom skolan, och några olika aspekter att beakta. Behövs det till och med en "kursplan" för vilka ord som ska tas upp?

Vårt samhälle ställer stora och varierade krav på individers språkliga och skriftspråkliga färdigheter. Det är en nödvändighet att ha god språk- läs - och skrivförmåga, att vara litterat.

Den kognitiva, sociala och emotionella utvecklingen hos en individ påverkas av dennes vokabulär. Ordförrådet visar sig därutöver ha en varierad och mångsidig inverkan på språkliga och skriftspråkliga färdigheter. Den viktigaste enskilda faktorn som kan förklara språkförståelse är ordförråd samtidigt som en individs förutsättningar att förstå läst text är beroende av dennes muntliga språkliga färdigheter. Att vokabulär har en betydelsefull inverkan på både språk- och läsförståelse är välbekant. Men forskning visar också att vokabulär kan relateras till andra skriftspråkliga färdigheter såsom fonologisk medvetenhet, avkodning och ordigenkänning. Avsaknad av ett tillfredställande ordförråd är därför ett hinder för en individs allsidiga men också språkliga och skriftspråkliga utveckling.

Barns olika förutsättningar

Utvecklingen och omfattningen av individers ordförråd ser olika ut bland annat beroende på den socioekonomiska omgivningen (SES) barnet befinner sig i. Den tidiga talspråkliga och kognitiva stimulansen kan således vara en förklaring till olikheter i barns ordförråd. Beroende på en mängd olika omständigheter och färdigheter varierar individers vokabulär både ur ett kvantitativt (antalet ord) men också ur ett kvalitativt (lexikal kvalitet) perspektiv. Det gäller det ordförråd som vi aktivt använder, det expressiva ordförrådet, men också den uppsättning ord som vi kan uppfatta betydelsen av, det impressiva ordförrådet. Förståelsen av ord, det vill säga det passiva/receptiva/impressiva ordförrådet kommer före förmågan att producera ord (det aktiva/expressiva ordförrådet).

En viktig, för att inte säga avgörande, förutsättning för att barn ska utvecklas väl när det gäller språket i tal och skrift är att barn omges av engagerade och kompetenta personer som inspirerar, svarar på frågor och motiverar till att lära. Många barn har tyvärr inte dessa gynnsamma villkor och de kan därför visa sig vara språksvaga och därmed dåligt skriftspråkligt förberedda och rustade i jämförelse med sina klasskam-



rater redan i förskolan. När barnen börjar skolan har således ett stort gap gällande ordförråd redan uppstått. Dessvärre visar det sig också att gapet tenderar att utvidgas över tid. Ett gott ordförråd i unga år gör att tillväxten av vokabulären accelererar längre upp i åldrarna medan de som tidigt uppvisar brister inom området istället riskerar att halka efter i sin utveckling av vokabulär.

Ordförrådsutveckling genom läsning

Att läsning kan bidra till att utveckla individers ordförråd är allmänt känt. Läsningen kan bestå av egen läsning men också av att lyssna på läst text. Forskning visar att elever upp till årskurs 3 också behöver få lyssna på läst text då de kan ha svårt att ta till sig nya ord genom egen läsning. Fram till och med år 2 i skolan, kanske ännu högre upp, kan man räkna barn som prelitterata, det vill säga de förstår inte det skriftliga språket lika väl som det talade språket.

Eleverna bör således ha kommit en bit upp i åldrarna och ha tillägnat sig en relativt god färdighet att läsa med flyt för att kunna ta till sig nya ord genom egen läsning. Det är även värt att uppmärksamma att det vid den första läsläringen sällan används ett utmanande ordförråd. Högläsning är därför en viktig del i att utöka barns och elevers ordförråd. Kvalitén på högläsningen avgör i vad mån ordtillägnande sker. Högläsningen bör vara dialogisk och således genomsyras av frågor, samtal och reflektioner. Läsarens engagemang, värme, dramatiska förmåga och försök till att engagera barnen i ordtillägnande och förståelse vid högläsning är viktig i sammanhanget. Mängden läsning har därutöver betydelse för utvecklingen av ordförrådet.

Biemiller och Boote (2006) refererar till forskningsstudier som visat på följande resultat där de anger procentuellt ordtillägnande i samband med upprepad läsning (= skillnaden i ordkunskap innan undervisningen och efter undervisningen)

- Läsa en gång och förklara nya ord gav ett tillskott på 15%
- Upprepad läsning utan att förklara nya ord 9 %
- Upprepad läsning med ordförklaringar 26%
- Upprepad dialogisk läsning/samtal om det lästa 17%

Genomgångar av ord före eller under högläsningen är en förutsättning för att barnen ska lära sig nya ord. Det är viktigt då barnen oftast inte avbryter den som läser och de hinner inte heller fundera över eller ens urskilja de nya orden när de lyssnar. Barnen vet helt enkelt inte vad de ska fråga om och de har svårt att upptäcka orden samtidigt som de lyssnar. Effekten av ordtillagande i samband med upprepad läsning avtar dock i takt med att eleverna blir äldre och får mer flyt i den egna läsningen.

Den fria läsningen och den läsning som sker i undervisningen gör att en ”medelelev” i årskurs fem möter ca 1 miljon ord/år i text och ett enda möte med ett nytt ord i skriftlig kontext ger i sig en viss kunskap om dess betydelse. Inläring av nya ord sker genom läsning endast om det lästa uppfattas som meningsfullt och om läsaren noggrant uppmärksammar ordet samt ser på kontexten ordet uppträder i. Det krävs således aktivitet från läsarens sida för att inläring skall ske. Läraren bör därför ge eleven strategier vid läsningen för att förstå orden som ingår i texten genom att eleven uppmanas att själv försöka

- se på kontexten men även på stavelsemönstret och att inte hoppa över svåra ord
- ge en definition, motsats eller synonym av ordet
- läsa igenom hela meningen igen så att ordet kommer i sitt sammanhang
- läsa hela stycket igen (upprepad läsning). Ett alternativ är att läraren själv läser stycket uttrycksfullt för eleven samt slutligen
- reflektera över sin egen läsning (Adams, 2000).

Forskning har emellertid påvisat att det inte enkelt går att förvänta sig att elever lär sig nya ord genom den egna fria läsningen. För att elever ska lära sig nya ord behöver de läsa böcker något över deras egen färdighetsnivå. När elever själva får välja böcker i den fria läsningen är det inte ovanligt att de väljer böcker under deras egen färdighetsnivå. Den fria läsningens bidrag till ny vokabulär bör ur det perspektivet ifrågasättas och alternativet för att utöka även äldre elevers ordförråd kan vara att de också får tillfälle att lyssna på texter över deras egen nivå.

Undervisning av ordförråd

Den fria läsningen och högläsning kan ge ett utökat ordförråd. Beklagligtvis är det så att barn och elever med störst behov har sämre förutsättningar att ta till sig nya ord, vare sig de läser själva eller lyssnar på någon annan som läser. Det krävs därför också formell undervisning, det vill säga instruktioner gällande ords betydelser.

Undervisning vad beträffar ordförrådet är dock tyvärr inte så vanlig i relation till det behov som finns. Det kan vara en mängd olika orsaker till det. Det kan bero på att forskningen inte varit entydig och klar när det gäller träning och undervisning av vokabulär och

effekterna av detta. Större uppmärksamhet har istället lagts på träning av avkodning och stavning. Förklaringen kan ligga i att utveckling av fonemisk medvetenhet, avkodning och flyt i läsning är mer linjär, vilket innebär att effekten av denna träning är lättare att mäta än träning av vokabulär och ordförståelse.

Ännu en orsak kan vara att pedagoger inte vet hur man ska undervisa för att förbättra muntliga språkliga färdigheter, även om det kanske finns en medvetenhet om vikten av sådan fokuserad undervisning.

Att undervisning av ordförrådet inte är så frekvent kan slutligen också bero på att skiftande miljöer och metoder i undervisningen kan orsaka svårigheter i att avgöra om inläringen av orden sker genom den formella undervisningen eller ej.

När ska träningen ske och vilka bör få undervisning?

Största chansen att kompensera för dåligt ordförråd är i förskola och under de första åren i skolan eftersom skillnaden uppstår tidigt. Det handlar både om att kvalitativt utöka ordförrådet och att kvantitativt kompensera dem som har färre ord med sig i bagaget.

Studier har visat att alla yngre barn har nytta av att tränas i ordförråd och inget specifikt instruktionsprogram visade sig vara mer gynnsamt än något annat. Att påbörja träningen i tidig ålder betonas dock, oavsett vem som utför träningsprogrammet. Instruktioner gällande ord ger i sig en allmänt förbättrad förståelse. Det kan kanske vara så att instruktioner väcker intresse för nya ord. Det skapas en ”ordmedvetenhet”.

Flertalet det vill säga ”medelever” i de första årskurserna utökar sitt ordförråd med drygt 800 rotord (ord där det lexikala grundmorfemet skiljer sig åt) om året. De med sämre förutsättningar lär sig betydligt färre. Elever med sämre förutsättningar behöver därför kompenseras och ytterligare utöka sitt ordförråd med flera hundra ord varje år. Därför krävs undervisning. Forskningen har visat att man kan förutsäga framgång i läsning utifrån barns vokabulär redan i förskolan. Färre elever skulle med rätt slags och tidiga insatser uppleva svårigheter längre upp i åldrarna med att förstå och också lära av det de läser.

Det har också visat sig att undervisning gällande ordförråd gagnar även äldre elever. I en studie såg man att elever i årskurs 4 med specifika läsförståelseproblem, (dvs. de har god avkodningsförmåga men svårigheter med att förstå det de läser), gynnades mest av muntlig språklig träning t.ex. träning av vokabulär. Denna träning medförde att eleverna, förutom att de fick bättre läsförståelse och vokabulär, också verkade uppnå en högre metakognitiv förmåga som resulterade i att de intresserade sig mer för språket och kunde använda sig av fler strategier för att förstå det lästa.

Vidare har forskning visat att vuxna med med läs- och skrivsvårigheter tjänar på undervisning av ordförråd såväl för att de utvecklar sin språk- och läsförståelse som för att de utvecklar förmågan till ordigenkän-

ning. I läs- och skrivundervisningen för vuxna med läs- och skrivsvårigheter bör därför såväl avkodnings-
träning som ordkunskap ingå.

Sammantaget kan konstateras att undervisning av ordförrådet kan och bör ske kontinuerligt i alla åldrar och av olika skäl. Framförallt bör de med ett sämre ordförråd få en mer intensifierad undervisning då ett gott ordförråd ger bättre förutsättningar att förstå talat språk men också att läsa och förstå det som är skrivet.

Vilka ord ska tas upp i undervisningen?

Tidigare har många forskare menat att det inte är mödan värt att direkt undervisa i ordförråd eftersom det är så många ord som barn behöver lära sig. Det kan naturligtvis vara svårt att veta vilka ord man ska undervisa i beroende på den ansevärd mängd ord som det rör sig om samt att varje individ har så skiftande ordförråd. Därutöver är varje ord mångfacetterat och dubbelbottnat och det betyder att det finns mycket att lära om varje ord. Undervisningen bör därför snarare fokusera på att ge strategier till dem som undervisas i hur man kan få fram betydelsen av ord.

Biemiller och Slonim (2001) menar dock att det skulle kunna skapas en "kursplan" för vilka ord barn bör lära sig i olika åldrar. De har, med sitt sätt att räkna (man räknar endast "rotord"), sett att antalet ord som barn explicit behöver undervisas i inte är så stort. I grova drag finns det en ordning för vilka ord barn lär sig och ungefärligen i vilken ordning detta sker. Pedagoger skulle således kunna ha en "kursplan" för vilka ord som bör tränas utifrån barnets ålder. Framförallt skulle en sådan "kursplan" vara värdefull för dem som har ett svagt ordförråd. Undervisningen av ordförråd är mycket tidskrävande och orden som ska undervisas i bör, enligt detta synsätt, därför nogsamt och kritiskt väljas ut. Det är en utmaning för den framtida forskningen att ta fram en sådan plan.

Hur ska undervisningen gå till?

Ett begränsat perspektiv vid ordinläring innebär att man tänker på detta enbart som något man lär sig genom definitioner och/eller synonymer. Ordinläring är betydligt mycket mer komplicerad än så och bör vara autentisk, meningsfull och integrerad i ett sammanhang.

Både metoder och miljö har sin inverkan på undervisningen. Undervisning i vokabulär kan *metodmässigt* skilja sig åt beroende på

- om orden presenteras i ett sammanhang, kontextuellt, eller om de bara presenteras med en definition. Det krävs ett antal möten med ord i olika sammanhang för att orden ska bli dekontextualiserade. Både definitioner såväl som kontextuell information är gynnsamt vid undervisningen.
- i vad mån undervisningen skapar semantisk aktivitet och mentalt engagemang hos ordinlärare eller ej. Engagemang och aktivitet skapar "djupare" och mer kvardröjande kunskaper om ordet.

- antalet möten men också varierade möten av ord. Ordinläringen blir kvalitativt bättre om ordinläraren exponeras för orden många gånger och i olika meningsfulla sammanhang.

Undervisningen kan också variera *miljömässigt* med hänsyn till

- om undervisningen sker i grupp eller individuellt. Här kan man se att det är mest gynnsamt om undervisningen sker i grupp eftersom det får deltagarna att aktiveras och diskutera. Därigenom uppnås djupare och mer kvardröjande ordinläring.
- tiden som avsätts till att undervisa. Tid är den mest betydelsefulla faktorn för framgångsrik undervisning i vokabulär (Stahl & Fairbanks, 1986).

Trots att man känner till vikten och värdet av god vokabulär så kan forskningen inte påvisa någon samstämmig och entydig metod i hur man bäst undervisar eller instruerar. Det verkar istället vara så att varierade övningar är att föredra. Det man emellertid entydigt kan se är följande när det gäller undervisning av ord:

- Genomgångar av nya ord bör ske i kontextuella sammanhang, gärna i samband med gemensam läsning.
- Orden bör vara anpassade efter ålder och förmåga.
- Orden bör upprepas och tas upp i olika sammanhang.
- Undervisningen bör få ta tid och skapa aktivitet hos ordinläraren för att åstadkomma en djupare förståelse av orden.

Ord uppträder i både muntlig och skriftlig form och individers passiva respektive aktiva ordförråd ser olika ut både till kvantitet och till kvalitet. Ordförrådet är också multidimensionellt, förändras gradvis, är kontextberoende och utvecklas hela livet så det kan vara en vansklig uppgift att bedöma om undervisningen ger ett utökat ordförråd. All undervisning bör dock kontinuerligt utvärderas och granskas av framförallt den som genomför undervisningen

Hur ska man kunna veta att undervisningen ger önskade effekter?

Det är en utmaning för lärare att kunna genomföra bedömningar vad beträffar elevernas ordförråd och att då se om undervisningen ger önskade effekter. Ett sätt är naturligtvis att mäta genom olika test.

Ordförrådet kan mätas vad både vad beträffar bredd och djup. Bredd avser den kvantitet ord som eleven har någon kunskap om. Djup syftar på hur mångfacetterad kunskap eleven har om ord.

Test kan vara olika utformade. Den som testas kan exempelvis få välja en definition till ett ord utifrån ett antal givna exempel. Sådana test är ifyllnadstest eller så kallade multiple-choice-test. Yngre barn kan

testas genom att låta barnet välja rätt bild utifrån det ord som prövas. Test av ovanstående karaktär berör i första hand kvantitet (bredd) av ordförrådet och ger endast ett mått på ytlig förståelse. Ska man komma åt elevernas djupkunskaper om ord kan den som prövas själv få formulera en definition eller ge en synonym. Här kan det dock uppstå svårigheter att bedöma elevernas svar. De yngre barnens djupkunskaper om ord kan testas genom att de får försöka förklara ordet eller använda ordet i en mening.

Vem som konstruerar testen har också betydelse. Det finns standardiserade test, det vill säga utprovade och normerade test. Standardiserade test är utformade så att de prövar ett fåtal ord med så stor spridning som möjligt. De standardiserade testen kan vara värdefulla som ett screeninginstrument då de visar på vilka elever som bäst behöver undervisning i vokabulär. Det bör emellertid finnas en medvetenhet hos testaren om att standardiserade test är mindre känsliga för utfall av undervisning av ord och dess betydelse. Valet av ord i standardiserade test ger inte heller kunskap om elevernas kunskaper vad beträffar lexikala nyanser.

För att verkligen se effekten av undervisningen så kan det därför vara en fördel i att läraren själv producerar testen. Läraren vet vilka ord som undervisats i och kan på så sätt få en utvärdering av den egna undervisningen samt också se om elevernas ordförråd utökats. Elevernas färdigheter kan då mätas innan undervisningen genom ett förtest och därefter jämföras med resultatet på samma test efter att undervisningen har genomförts.

Eleverna kan också med fördel själva bedöma sina färdigheter utifrån följande schema:

1. Jag har aldrig sett ordet förut.
2. Jag har sett ordet förut men jag vet inte vad det betyder.
3. Jag har sett ordet förut och jag tror det betyder _____. (synonym eller förklaring)
4. Jag kan det här ordet. Det betyder _____. (synonym eller förklaring)
5. Jag kan använda ordet i en mening: _____.

Lärare bör använda sig av ett multidimensionellt sätt att bedöma elevernas färdigheter. Om test ska användas bör därför både standardiserade test och informella lärarproducerade test användas.

Ordförrådsutveckling hos elever bör uppmärksammas eftersom det både ur ett kvalitativt men också kvantitativt perspektiv har en ansenlig inverkan på framgång i skolan generellt.

Intresset bland praktiker vad beträffar undervisning av ordförråd har varit varierande och är dessvärre alltså inte så stort. Biemiller och Boote (2006) har i sin forskning till och med kunnat se att skolan primärt inte är en källa för inhämtande av ordförråd. De menar att undervisningen i skolan inte jämnar ut skillnaderna utan gapet mellan dem som har sämst ordförråd och övriga blir allt större. I skolan ökar således skillnaden

mellan barnen om inget effektivt görs åt detta i den pedagogiska verksamheten.

Sammantaget kan konstateras att alltför många barn, när de börjar skolan, inte har ett tillfredsställande ordförråd för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Det är därför angeläget att det pedagogiska arbetet i förskolor och skolor i allt högre grad fokuserar på att göra barn och elever uppmärksamma och nyfikna på ords betydelser.

Referenser

- Adams, M. (2000). *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Biemiller, A. & Boote, C. (2006). *An effective method for building vocabulary in primary grades*. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 44-62.
- Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). *Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition*. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498-520.
- Stahl, S. & Fairbanks, M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of educational research*, 56, 72-110.

NOMINERING TILL ANITA SANDELLS PRIS 2013

Priset delas ut för förtjänstfulla insatser av praktisk art inom dyslexiområdet. Det skall gå till personer som i sin yrkesgärning utträttat något som inneburit en väsentlig förbättring för barn eller vuxna med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. Priset är inte tänkt att vara ett forskarpris och inte heller ett pris till skolor eller andra organisationer. Det kommer att delas ut vid föreningens utbildningskonferens 26-27 april 2013 i Göteborg.

Varje medlem i föreningen har rätt att nominera en mottagare av priset. Den nominerade behöver inte vara medlem i föreningen. Man kan inte nominera sig själv. Nominering skall göras skriftligen till kansliet@dyslexiforening-en.se senast den 2 april 2013 och skall åtföljas av en kort beskrivning av den nominerade personens bakgrund (CV) samt en mer utförlig motivering till varför den nominerade bör få priset. Kontaktuppgifter till såväl den nominerade personen som till den som nominerar skall finnas med.

**BEGRÄNSAD
EFTERSÄNDNING**

Vid definitiv eftersändning
återsänd försändelsen med den nya
adressen på denna sida.

Posttidning B-post

RETURADDRESS

Svenska Dyslexiföreningen
Surbrunnsgatan 42 1tr ö.g.
113 48 Stockholm

Svenska Dyslexiföreningen
inbjuder till utbildningskonferens

**Läsning -
vägen till framgång**



26 - 27 april 2012 i Göteborg

Program och anmälan
www.dyslexiforeningen.se

Anmälan senast 8 april

Svenska Dyslexiföreningen, Surbrunnsgatan 42 1tr
113 48 Stockholm, 08-43746239
kansliet@dyslexiforeningen.se

**Hjälp barnen att
lyckas med läsningen!**



Dvd:n Hitta läsningen!
underlättar ditt samarbete
med föräldrar runt barnets
första läsutveckling. Här får
de en spännande resa till-
sammans. De leker och lär
sig sambanden mellan ljud
och bokstäver. Logopeden
Bodil Andersson Rack guidar
dem genom övningarna.

Beställ dvd:n på
www.kodknackarna.se
Pris 120 kr

Kod-Knäckarna är en ideell förening
som vänder sig till föräldrar och
lärare. Kod-Knäckarna erbjuder
basfakta runt barnets första
läsutveckling, samt information
om lässvårigheter och dyslexi.
Läs mer om föreningens
material på
www.kodknackarna.se



KOD-KNÄCKARNA



Dyslexi på webben

För artiklar om dyslexi på Internet hänvisar vi till föreningens hemsida www.dyslexiforeningen.se

Innehåll

Ledare Peter af Trampe	3
Alla kan lära sig att läsa och förstå texter Monica Reichenberg	4
Kedjor från Växjö Christer Jacobson	10
Specialpedagogiska insatser ger goda läsare - ett finländskt perspektiv Kristina Ström	15
PIRLS 2011 - fakta och reflektioner Egon Nordman	18
Guessers och Spellers - skillnader i läs- och stavningsförmåga Inger Fridolfsson	20
Ordförrådets betydelse för läsning Christina Wiklund	24