



# Är det möjligt att förutsäga läs- och skrivutveckling redan i förskoleklass?

**Birgitta Bjersne**

Handledare: Mats Myrberg



# Är det möjligt att förutsäga läs- och skrivutveckling redan i förskoleklass?

**Birgitta Bjersne**

Publikationen kan  
utan kostnad laddas ner  
i pdf-format från  
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Mats Myrberg



# Sammanfattning

Syftet med min studie var att se om det är möjligt att förutsäga elevers läs- och skrivutveckling över tid genom att titta på fonologisk förmåga mätt med ”Fonolek” i förskoleklass (F-klass). Jag jämförde resultat på Fonolek i förskoleklass med resultat på testerna H4, Stava och Läsförståelse i årskurs 1 t.o.m. 5 (110 elever) för att studera ev. samband. Jag tittade också på utvecklingen för pojkar/flickor, för de som var födda tidigt/sent på året, för elever med ett annat hemspråk samt för elever med dyslexi. Jag använde ett screeningmaterial som jag samlat in under min tid som speciallärare på skolan. Min studie är således longitudinell och har ett retrospektivt upplägg. Materialet bearbetades statistiskt och redovisas i kors-tabeller.

Resultatet visar att sambandet mellan fonologisk förmåga och elevens avkodning (H4) är starkast i årskurs 1. Redan i andra klass hade de fonologiskt svaga kommit ikapp och i årskurs 3 kan jag se att det krävs fler förmågor än fonologiska färdigheter för att få flyt i läsningen. De flesta elever med svag fonologisk förmåga hade haft stöd i sin läsutveckling. Längre upp i klasserna var det en annan kategori av elever som var i behov av stöd – elever med läsförståelsesvårigheter. Få av dessa elever hade haft stöd i sin tidiga läsutveckling. Anmärkningsvärt var att eleverna med ett annat hemspråk alltid hade svårt att få höga värden på läsförståelsetesterna trots att deras familjer var väl integrerade i det svenska samhället. Dessa elever hade också lägre resultat på det fonologiska testet Fonolek.

Över hälften av pojkarna var svagare fonologiskt och hade svårare med avkodningen de första åren jämfört med flickorna. Pojkarna kom dock i kapp och i tredje klass fanns ingen skillnad. Elever som var födda tidigt på året hade fördelar både när det gäller fonologisk förmåga och läsutveckling. Elever med dyslexi fanns alltid med bland de fonologiskt svaga och det var dessa elever som fortfarande var i behov av stöd p.g.a. avkodningssvårigheter och låg läshastighet i årskurs 4 och 5. De klarade läsförståelsen jämförelsevis bra men stavade sämre.

# Förord

Jag arbetar som speciallärare med elever från grundskolans alla stadier – från årskurs 1 t.o.m. årskurs 9. Denna spännvidd i åldrar samt förmånen att få följa eleverna under en längre tid har gett mig stor insikt i läs- och skrivförmågans betydelse för hur man kommer att lyckas i skolarbetet. Jag ville därför se om det var möjligt att förutsäga läs- och skrivsvårigheter redan i förskoleklass. Utgångspunkten för min studie blev ett redan insamlat screeningmaterial.

Det har varit oerhört spännande och lärorikt att få stanna upp, blicka tillbaka, studera och leta samband i eget material – tid för reflektion och eftertanke hör inte längre till lärarens vardag, här fick jag verkligen en chans till det.

Jag vill här också passa på att tacka min handledare, professor Mats Myrberg, för att han fick mig att förstå värdet av mitt insamlade screeningmaterial och för det stöd han gett mig under arbetets gång.

# Innehåll

## Sammanfattning

## Förord

1. Bakgrund.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	1
2. Litteraturöversikt.....	3
2.1. Språklig/Fonologisk medvetenhet.....	3
2.2. Läsprocessen.....	4
2.3. Lässtrategier.....	5
2.4. Läsastighet.....	7
2.5. Läsförståelse.....	7
2.6. Ordförståelse.....	8
2.7. Stava.....	9
2.8. Faktorer som påverkar läsutvecklingen.....	9
2.8.1. Genetiska faktorer/Dyslexi.....	9
2.8.2. Kön.....	11
2.8.3. Miljön.....	11
2.8.4. Föräldrarna.....	12
2.8.5. Lärarna.....	12
2.8.6. Elevens motivation och självbild.....	13
2.8.7. Annat hemspråk.....	14
2.9. Screening.....	14
3. Metod.....	16
3.1. Statistisk analys.....	16
3.2. Metodiskt ställningstagande.....	18
3.3. Etisk granskning.....	19
3.4. Urval.....	19
3.5. Uppläggning och genomförande.....	19
3.6. Screeningmaterialet.....	21
3.6.1. Fonolek.....	21
3.6.2. H4.....	21
3.6.3. Rättstavningstesterna.....	22
3.6.4. Läsförståelsetesterna.....	22
4. Resultat.....	24
4.1. Resultat på Fonolek.....	24
4.2. Samband Fonolek - H4.....	25
4.3. Samband Fonolek – Stava.....	28
4.4. Samband Fonolek – Läsförståelse.....	31
4.5. Född tidigt eller sent – har det någon betydelse?.....	34
4.5.1. Elever födda sent på året.....	34
4.5.2. Elever födda tidigt på året.....	35
4.6. Elever med ett annat hemspråk.....	36
4.7. Elever med dyslexi.....	37

5. Diskussion .....	41
5.1. Finns samband mellan resultat i Fonolek och elevens läs- och skriv- utveckling över tid? .....	41
5.2. Har tiden för när man är född på året betydelse för elevens läs- och skrivutveckling? .....	42
5.3. Hur stor betydelse har elevens kön för läs- och skrivutvecklingen? .....	42
5.4. Hur ser läs- och skrivutvecklingen ut för elever med ett annat hemspråk? .....	42
5.5. Hur ser läs- och skrivutvecklingen ut för elever med dyslexi? .....	43
5.6. Metoddiskussion.....	43
5.7. Resultatdiskussion.....	45
5.7.1. Fonologisk medvetenhet .....	45
5.7.2. Avkodning.....	46
5.7.3. Stava .....	47
5.7.4. Läsförståelse.....	48
5.7.5. Ålder – född sent/tidigt på året.....	49
5.7.6. Elever med ett annat hemspråk .....	50
5.7.7. Skillnader i kön .....	50
5.7.8. Elever med dyslexi .....	51
5.7.9. Kan man förutsäga läs- och skrivsvårigheter genom att titta på resultat på Fonolek som görs i F-klass?.....	52
5.8. Slutord.....	53
Referenser.....	55



# 1. Bakgrund

Att inte lära sig läsa i samma takt som sina klasskamrater får förödande konsekvenser för eleven och leder inte sällan till att barnet tidigt tappar självförtroendet och negativa spiral-effekter sätts igång. Redan i andra klass har många bestämt sig för att ”läsa är ingenting för mig ...”. Skolarbetet blir en börda och kunskapsinhämtningen i samtliga ämnen blir lidande. I de högre klasserna ger man inte sällan upp och börjar skolka. För att förhindra denna negativa utveckling är det oerhört viktigt att i tid upptäcka och undanröja alla de hinder som kan leda till att eleven misslyckas själsligt och/eller kunskapsmässigt. Fokus måste därför riktas mot förebyggande arbete i de tidiga åldrarna. (Snow, Burns & Griffins, 1998)

Färska rapporter – Nu -03 – visar dessvärre att antalet svaga elever har ökat i antal sedan 1995 och de svaga eleverna har blivit ännu svagare (Skolverket, 2004 ) Både läsförståelse och läshastighet har blivit sämre om man jämför med resultat från 1991 (Skolverket, 2001).

Orsakerna till läs- och skrivsvårigheter är många men att så tidigt som möjligt notera de elever som är långsamma i steget och sätta in kraftfulla åtgärder verkar rimligt och borde ge resultat. För att hitta dessa elever är screeningtestet ett ypperligt redskap – här kan man följa samtliga elevers läs- och skrivutveckling och därmed lättare rikta hjälpinsatserna. Screeningförfarandet hjälper till att sätta fokus på läsutvecklingen och samtalen mellan lärare och med föräldrar blir mer konstruktiva och tydliga.

Utgångspunkten för min studie var ett fonologiskt test (Fonolek) som görs redan i förskoleklass (F-klass) dvs. innan den egentliga läsundervisningen har börjat. De flesta forskare är idag överens om att fonologisk medvetenheten har stor betydelse för barns läsinlärning och läsutveckling över tid och det har visats vara en stark prediktor till läsframgång (Lundberg, 1995; Snow et al., 1998). God fonologisk förmåga räcker dock inte – orsakerna till läs- och skrivsvårigheter är mer komplicerat än så men kraft måste läggas på att få med så många som möjligt från början (Lundberg, 2006; Snow et al., 1998; Wolff, 2005).

Sexåringarna på vår skola screenas fonologiskt i syfte att så tidigt som möjligt hitta och träna de elever som ännu inte nått denna mognad. Hur ser utvecklingen ut för dessa elever över tid och är det möjligt att redan i F-klass förutsäga vilka som kommer att bli goda resp. dåliga läsare och stavare? Fanns det andra elever än de fonologiskt omogna vi borde uppmärksamma – elever med ett annat hemspråk, elever födda sent på året? Dessa frågor fick bli utgångspunkten för min uppsats.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie var att se om det är möjligt att förutsäga elevers läs- och skrivutveckling över tid genom att titta på fonologisk förmåga mätt med 'Fonolek' i F-klassen. Jag ville också studera utvecklingen för pojkar resp. flickor, elever som var födda tidigt/sent på året, elever med annat hemspråk samt för elever med dyslexi.

Mina frågeställningar blir således:

- Finns samband mellan resultat i Fonolek och elevens läs- och skrivutveckling över tid?

Hur stor betydelse för elevens läs- och skrivutveckling har:

- ålder (född tidigt eller sent på året)
- kön
- hemspråk
- dyslexi

## 2. Litteraturöversikt

I detta kapitel kommer jag att förklara begrepp som är viktiga för förståelsen av studien samt redovisa de teoretiska utgångspunkter jag haft för uppsatsen.

Skolverkets nationella utvärdering (2004) av grundskolan – NU -03 – visar att svenska elevers läsförmåga har försämrats sedan de första utvärderingarna gjordes 1992 och 1995. Andelen svagpresterande elever har under denna period – om man tittar på läsförståelse – ökat från 11 % till hela 36 % dvs. mer än tredubblats sedan början av 1990-talet (Johansson, 2005). Den internationella undersökningen PIRLS (Skolverket, 2001) visade liknande resultat; svenska elevers läsförståelse har försvagats under perioden 1991–2001 och de svagaste läsarna har under denna tid blivit ännu svagare. Näreskog (2005) skriver att om vi ska kunna bryta denna trend är det nödvändigt att lärare kontinuerligt diagnostiserar, följer upp och arbetar pedagogiskt med samtliga elevers avkodning och läsförståelse.

För detta krävs kompetenta lärare med god kunskap om forskning kring elevers läsinlärning och läsutveckling i alla åldrar samt kunskap om hur man kontinuerligt utvärderar, analyserar, hjälper och följer upp elevers läs- och skrivutveckling.

Forskarna är överens om att tidiga insatser i förskola och skola är nödvändigt i förebyggande syfte (Lundberg, 2006; Snow et al., 1998;). Träningen kan starta redan innan barnet börjar skolan – träning i språklig och fonologisk medvetenhet.

### 2.1. Språklig/Fonologisk medvetenhet

När barnet kan skifta sin uppmärksamhet från ordets betydelse till dess form brukar man säga att det är språkligt medveten. Språklig medvetenhet innefattar:

Medvetenhet om språkets ljudsida (fonologisk medvetenhet)

Medvetenhet om orden (morfologisk medvetenhet)

Medvetenhet om satsbyggnad (syntaktisk medvetenhet)

Medvetenhet om hur språket används (pragmatisk medvetenhet)

Språklig medvetenhet kan utvecklas innan man lär sig att läsa och oberoende av det. Barnets kognitiva utveckling leder till en mer reflekterande hållning till språket och därmed utvecklas också den språkliga medvetenheten, men språklig och kognitiv förmåga leder inte automatiskt till språklig medvetenhet (Torneus, 2000)

Flera forskare har bekräftat att tidiga pedagogiska insatser kan förbättra språklig medvetenhet och barn som tränats i språklig medvetenhet i förskolan har nått bättre resultat både i att läsa och i att stava. (Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Snow et al., 1998; Wood, 1999)

Språklig medvetenhet utvecklas också i och med att barnet lär sig att läsa och skriva (Lundberg, 2006; Snow et al., 1998). I den första läs och skrivinläringen blir språket synligt och många barn upptäcker språket på nytt. Reflektioner som: ”*jag trodde det hette regn-våge, inte regnbåge, för det ser ju ut som en våg...*” är inte ovanligt i de lägre klasserna.

Den första läs- och skrivinlärningen kräver insikt i våra svenska språkljud, barnet måste ha färdigheter i att urskilja fonem, segmentera ord samt göra syntes av ljud.

Svenska språket har 28 bokstäver men ca 40 fonem (Lundberg, 2006 ) vilket gör att den första läs- och skrivinlärningen inte alltid blir så lätt. *Vilket ord blev det?* är ingen ovanlig fråga från en nybörjarläsare då bokstäverna spelar spratt och inte låter som de borde.

En god fonologisk medvetenhet har visats vara en stark prediktor till en god läs- och skrivutveckling genom hela skoltiden (Lundberg, 1995; Snow et al., 1998) Forskning har också visat att det är barnen i riskzonen som är mest gagnade av tidig fonologisk träning.

Studier har visat att barn med fonologiska svårigheter nästan alltid får svårigheter i sin läs-utveckling men man såg också att barn med goda fonologiska kunskaper kan få svårigheter vilket tyder på att god fonologisk förmåga är nödvändigt men inre tillräckligt (Snow et al., 1998).

Vi måste särskilt uppmärksamma elever med svag fonologisk förmåga p.g.a. att det bland dem finns elever med dyslexi. Brister i den fonologiska förmågan är det grundläggande problemet för dyslektiker och forskare har kunnat konstatera att denna förmåga har en ärftlig bakgrund (Høien & Lundberg, 1999). (se vidare under rubriken 'Dyslexi')

Vi bör också uppmärksamma elever som har:

- ett oartikulerat tal. Witting(1994) har i en rapport beskrivit att brist på fonologisk medvetenhet *kan* ta sig uttryck i dålig artikulation och man uttalar därför ord på ett odistinkt sätt
- upprepade och/eller obehandlade öroninfektioner. Dessa barn löper risk att få nedsatt fonologisk förmåga och därmed svårigheter att särskilja och urskilja fonem (Lundberg, 2006; Snow et al., 1998).
- ett annat hemspråk då de oftare än andra har fonologiska svagheter. Ny forskning har visat att barn efter elva månaders ålder präglas fonologiskt av det språk som omger dem. Hjärnan har från och med denna ålder fokus på modersmålets ljudsystem och avvikande ljud registreras inte lika lätt (Lundberg, 2006)
- Elever födda sent på året. Forskning har visat att fonologisk medvetenhet har samband med språklig mognad ( Snow et al., 1998)
- Pojkar då de ofta mognar senare än flickor och därmed borde de utgöra en risk i detta sammanhang.

När barnet fått kunskap om vårt ljudsystem är det moget att börja läsa. Läsutvecklingen följer vissa steg vilka redogörs för under nästa rubrik.

## 2.2. Läsprocessen

Läsutvecklingen följer ofta ett specifikt mönster varför flera forskare har försökt att dela upp läsinlärningsprocessen i olika faser.

Høien & Lundberg (1999) har kommit fram till fyra stadier:

1. Pseudoläsning: Barnet kan ”läsa” karakteristiska logon (ex. Mc Donald). Barnet ”läser” genom att det känner igen former och mönster.
2. Det logografisk-visuella stadiet: Barnet känner igen flera ord (ex. mamma, pappa) även om det ännu inte förstår den alfabetiska principen.
3. Det alfabetiska-fonologiska stadiet: Barnet förstår den alfabetiska principen att fonem kopplas till grafem och att bokstäver måste komma i en viss ordning. Barnet ljudar.
4. Det ortografiskt-morfemiska stadiet: Barnet har börjat upptäcka ortografiska strukturer – morfem – och kan ”se” vad det står utan att behöva ljuda. Vi säger att barnet helordsläser.

Vissa barn hoppar över något stadium eller dröjer sig kvar lite längre någonstans i kedjan, andra fastnar och kommer inte vidare. Utvecklingen är individuell.

För att nå punkt 3 krävs fonologiska kunskaper samt viss handledning – få barn klarar att ’knäcka koden’ helt själva (Lundberg, 1998 ; Snow et al., 1998)

Målet är att bli så automatiserade i vår läsning att vi kan fokusera på innehållet. Skolans mål är att läsningen ska vara automatiserad i tredje klass dvs. eleverna ska ha nått fram till och behärska punkt 4. Läsinlärning är starkt förknippat med de tre första årskurserna och någon explicit läsinstruktion ges därför oftast inte fr.o.m. årskurs 4.

Flera undersökningar har visat att läsförmågan utvecklas kontinuerligt under hela skoltiden (Grundin, 1975; Jacobson & Lundberg 1995; Jacobsson 1993). Flickor presterar bättre än pojkar över alla åldersnivåer och på högstadiet ligger flickorna i genomsnitt två årskurser eller mer före pojkarna när det gäller teknisk avläsningsförmåga. Svaga läsare utvecklas också kontinuerligt över tid men når aldrig i kapp de starka läsarna. (Jacobsson & Lundberg, 1995 ).

Svaga läsare har många gånger svårt att själva hitta fungerande lässtrategier och behöver tydlig handledning för att komma framåt i läsprocessen (Snow et al., 1998).

## 2.3. Lässtrategier

Att lära sig att läsa kräver samspel mellan ett stort antal kognitiva förmågor och kanske tillhör läsning den mest komplicerade uppgift vi har att lära oss under vår skoltid.

Hur man avkodar det skrivna ordet beror bland annat på vilken lässtrategi man använder. Man brukar nämna två olika lässtrategier; den fonologiska och den ortografiska.

### **Fonologisk läsning**

Den fonologiska strategin – bottom up – innebär att man ljudar samman fonem efter fonem. Denna metod kallas också den indirekta vägen vilket syftar till att den tar omväg via ljuden innan ordet kan läsas ut. Att läsa fonologiskt ställer höga krav på minnesfunktionerna. Det gäller att snabbt känna igen bokstavens form, hur den låter samt hålla flera fonem i minnet tills sammanljudningen är klar. Våra svenska språkljud är inte heller konstanta, de ändrar sig ljudmässigt beroende på närliggande ljud – vi säger att de assimilerar (’g’ låter ’k’ i ’ordet snyggt’). Det kräver många gånger god språkkänsla att ”lista ut” vilket ord det blev när

ljudningen väl är klar. Betoningen av ord ställer på liknande sätt till problem för många elever långt upp i åldrarna.

Vi kan testa elevens förmåga att läsa fonologiskt genom att låta dem läsa nonsensord, ord utan någon betydelse (dep, struf). Det går inte att känna igen ordet grafiskt och det går inte att gissa vad det står utan eleven måste snabbt kunna koppla sambandet mellan grafem och fonem för att läsa ut "ordet" korrekt (Ericsson, 1996; Lundberg, 1984).

Dyslektiker har svårigheter med de fonologiska processerna. De har ofta svårigheter att urskilja närliggande ljud (d – t, g – k), känna igen dem (b – d – p) och att snabbt koppla samman rätt grafem med rätt fonem.

De flesta lär sig att känna igen återkommande stavelsemönster och ljudkombinationer och kan därigenom ljuda snabbare. Att läsa fonologiskt i första klass är helt normalt men de flesta lämnar denna fas relativt snabbt och helordsläser de vanligaste orden, de har tagit steget över till ortografisk läsning.

### **Ortografisk läsning**

Den ortografiska strategin – top down – kallas också den direkta vägen vilket syftar till att man läser ordet som en ordbild utan att ta omvägen via ljuden i ordet. Vi ser ordet som en bild och behöver inte lägga ner energi på att avkoda fonem efter fonem – ordavkodningen är automatiserad. Det är hit vi vill nå, att läsa ortografiskt gör att läsningen går snabbare. Denna strategi ställer däremot krav på vårt visuella minne för morfem (orddelar) och ordbilder. Genom att läsa mycket stärks minnet för ordbilder och den ortografiska avkodningen förbättras (Stanovich & West, 1989).

Medelgoda läsare i årskurs två har kommit så långt i ortografisk läsning att de läser böcker avpassat för åldern relativt flytande och behöver bara ibland använda den fonologiska strategin. Ju mer du läser desto fler ordbilder känner du igen, läsningen kommer att flyta bättre och bättre och i tredje klass bör du ha så mycket läserfarenhet att du läser flytande, med intonation och god behållning.

Den vane läsaren använder den ortografiska strategin men måste, för att kunna läsa ut okända ord, också använda den fonologiska strategin dvs. det krävs att läsaren behärskar båda strategierna. Forskning har visat att vi utnyttjar fonemen i ordet även vid ortografisk läsning (Stanovich, 1986) Att lägga stor vikt vid och se till att alla till fullo behärskar den fonologiska lässtrategin måste därför anses nödvändigt, speciellt svaga läsare har fördelar av det ( Snow et al., 1998).

Forskning har visat att svaga läsare använder sig av ledtrådar i kontexten för att läsa ut ord – de gissar – medan de starka läsarna i stället använder kontexten för att förstå innehållet. (Stanovich, 1986) De starka läsarna läser på en annan nivå, de avkodar automatiskt och behöver inte använda sin energi till att läsa ut ord. Stanovich (1986) har visat att om de lässvaga får text på sin nivå använder de kontexten i lika hög grad som de starka läsarna för att förstå innehållet.

I min studie har jag använt ett ordavkodningstest – H4 – för att ta reda på vilka lässtrategier eleven använder. Att läsa ord är mer krävande än att läsa text eftersom man inte kan luta sig mot kontexten och gissa sig till vad det ska stå. Elevens avkodningsstrategier blir därför mer synliga vid ordläsning.

Undersökningar har visat att goda läsare i årskurs 2 läser ca 200 ggr mer på sin fritid än svaga läsare i samma årskurs. Svaga läsare läser inte därför att de inte kan läsa och de lär sig inte att läsa därför att de inte läser (Jacobson & Lundberg, 1995). Elevens läshastighet ger oss också viktig information om läsprocesserna.

## 2.4. Läshastighet

Läshastigheten påverkas av ordigenkänningsprocesserna – ju fler ord vi läser ortografiskt desto snabbare kan vi läsa. I H4 testet läser eleverna en lista med korta och vanligt förekommande ord under 1 minut. Det antal ord de hinner läsa på 1 minut ger oss en uppfattning om hur långt eleven automatiserat sin läsning. En allt för långsam ordavkodning är alltid ett observandum. Lärarens uppgift blir att ta reda på varför det går långsamt.

Att läsa ord går långsammare än att läsa text, det tar också längre tid att läsa högt än att läsa tyst i och med att det tar tid att uttala orden. Läshastigheten ökar som mest de tre första åren i grundskolan och efter ca fem år har läsningen planat ut för de flesta elever och börjar likna den vuxnes. En genomsnittlig vuxen läsare läser i text mellan 180–360 ord i minuten (Holmqvist & Andersson, 2005).

Läsförståelsen påverkas av läshastigheten – läser man för långsamt kan det bli svårt att få sammanhang i det man läser (Melin & Lange, 1989). De flesta läshastighetstester undersöker sambandet mellan läshastighet och läsförståelsen. Testerna är utformade så att eleven under en bestämd tid läser en text där frågorna är infogade i texten. Kan man under kort tid svara rätt på flertalet frågor klarar man av en hög läshastighet, hinner man inte så långt i texten men ändå svarat rätt på de frågor man hunnit besvara ger det oss en indikation om att eleven kan ha problem med avkodningen – speciell hänsyn måste alltid tas till elever som av någon anledning har en långsammare arbetstakt. Vissa elever forcerar läsningen och hinner läsa mycket text men deras många fel skvallrar om att de mist förståelsen och inte klarat av tempot. Forskning har visat att om vi läser för snabbt påverkas förståelsen för detaljer negativt (Holmqvist & Andersson, 2005).

Normala läsare anpassar läshastigheten efter textmaterialet, mer komplicerade texter gör att vi automatiskt saktar ner och/eller läser om tills vi förstått innehållet. En undersökning av läshastigheten visade att svaga läsare inte anpassade sin läshastighet till textmaterialet i samma utsträckning som de starka läsarna. De svaga läsarna höll samma hastighet medan däremot de starka läsarna varierade sin läsning 50 % beroende på textmaterialet (Høien & Lundberg, 1999).

Högre upp i skolåren har läshastighet stor betydelse för hur vi kommer att klara textmassorna (Myrberg & Lange, 2005). Läshastigheten har också stor betydelse för förståelsen och övningar för att öka läshastigheten är därför befogat för de flesta elever jämte explicit handledning i nödvändigheten att anpassa hastigheten efter textmaterialet.

## 2.5. Läsförståelse

När läsningen väl är automatiserad kan vi lägga kraft på att tolka innehållet i det lästa – att läsa för att förstå är ju målet med all läsning. Redan i andra och tredje klass är det därför

viktigt att se till att eleverna klarar att förstå mer komplicerade texter och får tillfälle att läsa texter med olika syften (Snow et al., 1998). Läsförståelse ställer krav på högre lingvistiska och kognitiva färdigheter såsom att kunna förstå mer avancerad syntax, kunna göra inferenser (läsa mellan raderna), och ta fram relevant omvärldskunskap.

En god avkodning räcker inte för att bli en god läsare, många förstår ändå inte vad de läser (Johansson, 2005; Lundberg, 2006). Genom att tidigt och regelbundet testa denna förmåga kan vi i tid hjälpa dessa elever att hitta bättre strategier, innan de hinner upp på högstadiet där brister i läsförståelse blir förödande för eleven. Svag ordförståelse ligger ofta bakom dålig läsförståelse (Vellutino, 2003)

Gough & Tunmer (1986) har inrymt läsaktiviteten i en formel som brukar kallas ”The Simple View of Reading”:  $L = F \times A$  (Läsning = Förståelse  $\times$  Avkodning). Avkodning och förståelse är nödvändiga färdigheter för att kunna läsa men fattas en av faktorerna i ekvationen blir läsningen haltande. En alltför mödosam ljudningsteknik leder ofta till att läsningen blir så långsam att förståelsen går förlorad. Läsningen kan också gå för fort – elever som inte befäst den ortografiska strategin gör då många felläsningar och gissningar – innehållet går förlorat, läsupplevelsen uteblir och läsövningen blir mer till skada än nytta.

Det är viktigt att lärare har kunskap om samt vet hur man hjälper elever att utveckla kompensatoriska strategier för att förstå en text. Gemensam lärarledd högläsning (Guided oral reading) och upprepad läsning (eleven läser texten flera gånger) har visats förbättra ordigenkänning, läsflyt och därmed läsförståelse (Snow et al., 1998).

## 2.6. Ordförståelse

Nybörjare och svaga läsare har svårt att ljuda samman ord de inte har i sitt lexikon, att lära sig att läsa ställer därför också höga krav på ordförståelsen. Elever som har problem med den fonologiska lässtrategin riskerar att få svårigheter att läsa ut nya och/eller okända ord därmed kommer ordförrådet att hämmas vilket i sin tur kommer att påverka läsförståelsen. Om mer än 5 % av orden i en text är okända för läsaren kommer förståelsen att påverkas negativt (Lundberg, 2006). Att arbeta med ordförståelse är därför en viktig del på alla nivåer i läsprocessen och genom hela skoltiden. Eleven måste få ett ’ansikte’ på ordet.

Läsandet ökar ordförrådet och ett ökat ordförråd gör läsningen lättare, en ömsesidig påverkan föreligger således. Stanovich (1986) har påvisat att 80 % av orden i skriftspråket sällan förekommer i det talade språket. Mats Myrberg skriver: *”År-3”-läromedel har ett mer avancerat ordförråd än nöjesprogram för vuxna på TV:s bästa sändningstid* (2001), s 69.

Hart och Risley (1995) har visat på stora skillnader i ordförrådet hos små barn (1–3 år) beroende på hemmiljö. Barn i 3-årsåldern konfronteras med alltifrån 10 till 30 miljoner ord beroende på socioekonomisk hemmiljö. Skrämmande siffror med tanke på ordförståelsens betydelse för läsförståelse och skolframgång. Biemiller (2000) menar att vi för att kompensera dessa elever måste ge explicit undervisning i ordkunskap tidigt, redan i förskolan. Oftast upptäcks brister i ordkunskap i fjärde klass då texterna blir mer komplicerade och då kan det vara för sent.



Elever med annat hemspråk har ofta svårigheter med ordförståelse och begrepp och får därmed en sämre läsförståelse

## 2.7. Stava

Att titta på elevens tidiga stavning säger oss mycket om deras fonologiska mognad – klarar de att urskilja fonem, förväxlas ljud, utelämnas konsonanter och/eller vokaler? Vi kan också genom stavningen se hur de artikulerar och uttalar ord. Svaga läsare är ofta svaga stavare men goda läsare blir inte nödvändigtvis goda stavare (Vellutino, 2003).

Att arbeta med stavning förbättrar, enligt Vellutino, ordigenkänning och ordförståelse vilket kommer att påverka läsningen positivt. Elever som klarar att stava mer avancerade ord och/eller ljudstridig stavning klarar med all säkerhet även att läsa dessa ord. Att kunna läsa men inte stava ord kan tyda på svagheter i det visuella minnet.

Att skriva mycket i tidiga år stärker elevens fonologiska utveckling och kravet att stava korrekt kan vänta tills eleven är mogen för det men då är det viktigt att eleven får strukturerad och explicit undervisning i att stava (Snow et al., 1998).

## 2.8. Faktorer som påverkar läsutvecklingen

Det finns många orsaker till elevers svårigheter med att lära sig att läsa och skriva – god fonologisk förmåga ger inte med automatik god läsutveckling. Läsutvecklingen påverkas av genetiska och/eller miljömässiga faktorer. Specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi är genetiskt betingat och grundproblemen kvarstår livet ut. Orsaker av socio-kulturell och/eller mer emotionell karaktär kan övervinnas om vi upptäcker det i tid – ju tidigare desto bättre.

### 2.8.1. Genetiska faktorer/Dyslexi

Wolff (2005) har i en färsk statistisk analys identifierat grupper av elever med olika lässvårigheter och kommit fram till att 7,2 % av eleverna hade läsproblem p.g.a. dyslexi, vilket stämmer väl överens med övrig forskning i området.

Det grundläggande problemet med dyslexi är brister i den fonologiska förmågan vilket har genetiskt betingade förklaringar – bristerna kan således tränas upp men inte övervinnas. Det har genomförts ett antal tvillingstudier vilka alla pekar på ett starkt genetiskt samband (Samuelsson, Byrne, Quain, Wadsworth, Corley, Defries, Willcut & Olson, 2005). I en longitudinell studie testades elevers fonologiska förmåga i årskurs 3 och sista året på gymnasiet. De flesta av de elever som hade fonologiska svårigheter som barn hade kvar problemet i gymnasiet trots att de fått mycket speciallärarhjälp (Svensson, 2003).

Forskning har påvisat att dyslektiker har problem med snabb bearbetning av information, auditivt och visuellt (Høien & Lundberg, 1999). Att använda den alfabetiska koden dvs. att snabbt uppfatta, uppmärksamma och använda språkets ljudmässiga byggstenar – fonemen – är särskilt svårt för dyslektikern. Detta skapar i sin tur problem med att nå automatiserad ordavkodning och därmed få flyt i läsningen. De flesta forskare tycks vara ense om dyslektikerns

läsproblem i första hand är svårigheter med ordavkodningen – och att problemet märks tydligast vid avläsning av enskilda ord och nonsensord (Jacobson & Lundberg, 1995). Att läsa nonsensord sätter de fonologiska processerna på prov och flera forskare menar att det är det lästest som bäst avgränsar dyslexi (Svensson, 2003).

Lundberg skriver:

*”Oavsett vilken dyslexidefinition man använder tycks den stora och avgörande skillnaden mellan lässvaga och normala läsare vara nivån på den fonologiska medvetenheten (Siegel 1989) dvs. förmågan att uppmärksamma och bearbeta språkets ljudsystem, särskilt fonem, ordens grundläggande byggstenar.”* (Jacobson & Lundberg, 1995), s 36.

Barn med bristande fonologisk medvetenhet lär sig hellre att läsa via helordsmetoden – de lär sig att känna igen orden – och som pedagog kan man luras att tro att barnet behärskar läsningen. Problemet uppdragas då barnet måste klara läsningen på egen hand och då, för barnet, okända ord ska läsas. Många barn klarar sig länge med sin memoreringsteknik, oftast alltför länge, med bristande lässtrategier som följd (Stadler, 1994). Stadler beskriver dyslektikerns varierande svårigheter på följande sätt:

*”Dyslexi kommer till uttryck på olika sätt och i olika grader, från lätta former av bokstavsförväxling till nästan oöverkomliga svårigheter att läsa och skriva. Man kan alltså ha dyslexi mer eller mindre, inom ett kontinuum från små besvär till mycket stora svårigheter..... Variationen av upplevda svårigheter är stor. Det kan vara fråga om att man ser ”hoppande bokstäver” eller har bristande förmåga att komma ihåg synintryck av bokstäver (grafem) eller komma ihåg vad man hörde, ordens ljud (fonem). Ett kännetecken på dyslexi är svårigheten att i rätt ordning förknippa rätt bokstav med rätt ljud, vilket visar sig tydligt i rättstavning och avläsning av ord.”* (Stadler, 1994), s 10–11.

Även om dyslektikerns svårigheter visar sig i dålig ordavkodning och stavningssvårigheter finns oftast andra svagheter med i bilden, primära eller sekundära. Primära språkliga problem kan vara svårigheter att nå sitt inre lexikon, odistinkt tal, osäkerhet om hur ord uttalas eller sen språkutveckling. Koncentrationsproblem och motoriska svårigheter kan också höra till bilden liksom svagheter i visuella och/eller auditiva kanaler. Det är inte heller ovanligt med brister i arbetsminne och/eller sekvensminne. Som en följd av lässvårigheterna uppstår en mängd sekundära problem såsom exempelvis svårigheter med matematik, läsförståelse minskad motivation samt negativ självbild.

Dyslektikern har oftast väl fungerande högre kognitiva funktioner t.ex. god förståelse, god icke verbal begåvning, men sviktar i de lägre kognitiva funktionerna – informationsbearbetning, arbetsminne och snabbhet.

Lundberg gjorde en studie 1998 där han jämförde dyslektikers förmåga att hitta ord utifrån semantiska (t.ex. ”djur”) respektive fonologiska (”s”) kriterier (= ordmobilisering). Resultatet visade att det krävdes nästan dubbelt så lång tid för dyslektikern då uppgiften var att producera ord utifrån fonologiska kriterier – vid semantiska kriterier var skillnaden obetydlig.

Samuelsson et al. (2005) såg i en tvillingstudie med 3–4-åringar från Australien, Förenta Staterna och Skandinavien att fonologisk förmåga, ordmobilisering samt verbalt minne var faktorer som hade stark genetisk påverkan och man skulle, menar Samuelsson, därför tidigt (via test) kunna hitta dessa genetiskt belastade elever och träna i förebyggande syfte.

Problem med ordigenkänning och att få flyt i läsningen gör att dyslektikern får en lägre läshastighet vilket i sin tur medför att de behöver mer tid för att kunna prestera lika mycket som sina klasskamrater. Dyslektiker är negativt påverkade av stress och presterar ofta sämre vid exempelvis provsituationer speciellt om provet är tidsbegränsat (Wolff, 2005).

Andra genetiskt betingade faktorer som kan påverka läsutvecklingen är (stora) koncentrationsproblem, hörselproblem, språkstörningar och låg begåvning. Jag kommer inte att beröra det vidare.

### 2.8.2. Kön

Forskning visar att det procentuellt sett är fler pojkar än flickor som har svårigheter med att lära sig att läsa och skriva. Många menar att pojkar också är överrepresenterade när det gäller dyslexi. Det finns dock forskare som menar att skillnaden i kön vid dyslexi skulle vara obetydlig (Snow et al., 1998). Hallgren (1950) fann ingen märkbar skillnad utan menar att skillnaden mer beror på att pojkarna kräver och får mer uppmärksamhet än flickorna. Också lärarnas bedömning visar att skillnader i kön skulle ha mindre betydelse. Lärarskattningen ger förhållandet 2–1 dvs. två pojkar på en flicka (Jacobson & Lundberg, 1995). Av de 7,2 % elever med dyslexi i årskurs 3 som Wolff (2005) hittade i sin studie var 50,4 % pojkar och 49,6 % flickor. Min egen uppfattning är att flickor, i större utsträckning än pojkar, är tidigt utvecklade, mer målinriktade och fokuserade på skolarbetet vilket leder till att fler på egen hand hittar vägar runt problemet innan vi uppmärksammar det – om vi uppmärksammar det! I mitt material har procentuellt sett fler pojkar fått stöd initialt i sin läsning men det finns fler säkra dyslektiska flickor än pojkar. Pojkarna har eller har haft svårigheter av andra orsaker. Myrberg (2003) menar att två tredjedelar av alla elever med läs- och skrivsvårigheter (av olika orsaker) är pojkar.

Hjärnforskaren Martin Ingvars intervjuades i en artikel i SvD där han säger att det är ett problem att skolan inte tar hänsyn till att pojkarna ligger efter flickorna i utvecklingscykeln. Pojkar mognar senare än flickor och pojkars genomgående sämre skolresultat kan inte förklaras med att de har en sämre begåvning. Könsskillnader i skolresultat är speciellt framträdande när det gäller läsförmåga. Pojkar behöver mer hjälp att få automatik i sin läsning, läsning är en långsam aktivitet och belöningen dröjer. Pojkar är mer drivna av omedelbara belöningar än vad flickor är och det beror enligt Ingvars på pojkarnas konstitution genetiskt, men också på hormonbildningen i blodet. (Ingvars, 2006) En ytterligare förklaring kan vara att pojkars intresseområden inte tas till vara i läsläror (Myrberg & Lange, 2005).

### 2.8.3. Miljön

Många elever får trots en god fonologisk utveckling problem i sin läsutveckling. Att lära sig att läsa kräver många förkunskaper; ett utvecklat tal, ordkunskap, fonologisk förmåga, bokstavskänedom, veta hur och varför skriftspråkets använts, ett gott arbetsminne och minne för det verbala. Det är svårt att skilja på vad som är dyslexi och vad som är brister i barnets tidiga uppväxtmiljö då vi tittar på läs- och skrivsvårigheter och det är därför viktigt att titta på så många bakomliggande faktorer som möjligt när vi ska leta efter orsaker (Myrberg & Lange, 2005). Att vara född sent på året, vara pojke, ha ett annat hemspråk och/eller växa upp i en låg socio-ekonomisk hemmiljö med lite tillgång till läsmaterial har visats vara tydliga riskfaktorer (Myrberg, 2001).

Svensson (2003) fann i en studie på ungdomshem att mer än 50 % av ungdomarna på dessa institutioner hade läs- och skrivsvårigheter men bara 11 % av dem hade dyslexi (via fonologiskt test). Han menar att det är viktigt att skilja på läs- och skrivproblem och dyslexi för att sätta in rätta hjälpinsatser. De flesta av dessa ungdomar skulle säkerligen, enligt Svensson, relativt lätt kunna öva upp sin läsförmåga. De skulle också vara hjälpta av ordförråd – och läsförståelseträning, inte minst invandrargrupperna. Han pekar på brister i skol- och hemmiljö som möjliga orsaker till dessa ungdomars läs- och skrivproblem.

Wolff (2005) undersökte 9-åriga elevers läsförmåga och relaterat deras läsprofiler till kulturella och socioekonomiska bakgrundsfaktorer. Hon tittade på avkodning och läsförståelse och hittade åtta olika profiler vilka alla kräver olika insatser. Det framkom också tydligt att elevens hemmiljö är en stark prediktor till läsframgång. Hon menar att olika typer av svårigheter kräver olika pedagogiska insatser och att det därför är viktigt att noggrant ta reda på de bakomliggande orsakerna – att läsa mer är inte alltid lösningen på problemet.

#### 2.8.4. Föräldrarna

Föräldrarnas betydelse för elevens läsframgång har visats ha stor betydelse och intresserar forskarna mer och mer. En trygg hemmiljö där föräldrar har för vana att samtala, läsa högt samt förklara ord för sina barn har positiv påverkan på senare läsutveckling såväl som föräldrarnas egna läsvanor och intresse för böcker. Antal böcker hemma har visats vara en stark prediktor för läsframgång i många studier (Wolff, 2005). Elever med fonologiska svårigheter som växer upp i gynnsamma miljöer klarar sig oftast bra de första åren i skolan men svårigheterna kan visa sig senare i läsprocessen när texterna blir längre och syntaxen mer avancerad (Lundberg, 2006). Det visar på nödvändigheten att regelbundet diagnostisera och hålla ögonen på samtliga elever på alla stadier.

Samuelsson et al. (2005) såg i en tvillingstudie med 3–4-åringar från Skandinavien, Australien och Förenta Staterna att barnets ordförråd, grammatikkunskap och kunskaper om skriftspråkets funktion (print knowledge) var starkt påverkad av miljön. Föräldrarnas engagemang och intresse i sitt barns lärande är m.a.o. en stark resurs som borde tas till vara mer. Studien visade också att barnen i Skandinavien hade sämre kunskap om skriftspråkets användande vilket kan förklaras av att vi av tradition väntar med allt som rör läsundervisning till skolstarten samt att skolstarten sker senare i Sverige. Föräldrarna i Skandinavien var också betydligt mindre engagerade i läsaktiviteter med sina barn jämfört med övriga två länder. De drar slutsatsen att vi skulle kunna öka läsförmågan betydligt i Skandinavien om vi införde mer läs- och skrivinriktade aktiviteter på våra daghem samt fick med föräldrarna i detta.

Händelser i hemmiljön – skilsmässa, flytt, dödsfall, skolbyte etc. – påverkar också elevens kunskapsinhämtning negativt, eleven har annat att tänka på och skolarbetet känns meningslöst. Negativa händelser i de tidiga skolåren kan därför få förödande konsekvenser för läsinläringen. Många gånger har inte läraren vetskap om de bakomliggande problemen, men lika ofta förstår man inte vilka konsekvenser dessa förändringar har för elevens kunskapsinhämtning. Att titta på elevens hela miljö är nödvändigt i utredningssammanhang (Myrberg & Lange, 2005).

#### 2.8.5. Lärarna

Lärarskicklighet pekas allt oftare ut som en av den allra viktigaste faktorn till elevens läsframgång i skolan. Valet av läsmetod (fonologisk-ortografisk) har mindre betydelse men däremot

har en lässtimulerande miljö, effektiva, fasta och strukturerade instruktioner, förmåga att se och möta varje elevs behov och problem samt förmåga att avhjälpa dessa på olika sätt varit faktorer som framhävts (Snow et al., 1998).

Även Lundberg (2006) framhåller vikten av en god inlärningsmiljö där eleverna kan känna sig trygga och sedda och där de kan känna att de lyckas. Ett förtroendefullt, avslappnat och varmt bemötande av läraren skapar ett gott inlärningsklimat där eleven inte behöver dölja sina svårigheter och kan istället öppna sig för ny kunskap (Taube, 1995). Att läraren har stor betydelse för hur eleven utvecklas såg också utvecklingspedagogen Bronfenbrenner (1979). Han skriver om optimala förutsättningar för inläring vilka han kallar 'development dyads' – varma en – till- en relationer där elev och lärare samspelar.

Skolan och läraren måste ha kunskaper för att förstå hur elevens självbild påverkas av skolans bemötande. De svaga eleverna är många gånger oerhört känsliga för lärarens sätt att uttrycka sig och vara och det är inte ovanligt att elever i de högre klasserna vägrar delta p.g.a. lärarens bemötande. Om eleven känner sig kränkt är tilliten och tryggheten rubbad och det går sällan eller aldrig att reparera. Yngre elever upplever säkerligen detsamma men har svårt att sätta ord på sina känslor och visar sin misstro på andra sätt (oro, bus) .

#### 2.8.6. Elevens motivation och självbild

Att inte lära sig att läsa i takt med sina klasskamrater skapar inte sällan stora emotionella problem som kan ta sig uttryck på många sätt. Självbilden dalar redan i andra klass och eleven undviker allt som har med läsning att göra. För att behålla sin självbild börjar en del att dra uppmärksamheten till sig på andra sätt. Clay har skrivit om vikten av tidiga åtgärder för att eleven ska behålla sitt självförtroende, hon skriver bl a: *"It only takes a child with the most supportive three or four months to define himself as 'no good at that' when the timetable comes around reading activities"* (Clay,1985),10.

Att behöva lägga ner så mycket energi på något som ger så lite i utbyte resulterar inte sällan i att man undviker att läsa och kommer på så sätt ännu mer efter sina klasskamrater vilket leder till sänkt motivation och onda cirklar sätts igång. Stanovich (1986) tror att onda cirklar ofta är en bidragande orsak till en sämre läsförmåga och att det gäller för pedagogen att i tid vända den nedåtgående spiralen. Att känna att man lyckas och att få beröm kan leda till ökad läslust.

Dalby med flera (1992) utvecklade ekvationen 'The Simple View of reading' genom att lägga till faktorn "M" som fick stå för Motivation,  $L = A \times F \times M$ . Motivationen är motorn till all frivillig läsning och finns inte motivationen utvecklas vi sällan till självständiga läsare. Elevens hemmiljö har visats ha störst påverkan på elevens läsmotivation – föräldrar och syskon är starka förebilder (Myrberg, 2003).

I Kronobergsprojektet (Jacobson & Lundberg, 1995) skattades lässvaga elever i årskurs 3 och 5 av sina lärare vilka bedömde att de hade lägre självförtroende, skolmotivation och koncentrationsförmåga jämfört med de normalläsande eleverna. Bedömningen gjordes av flera lärare utan större skillnader i resultatet.

Läsmaterialet har stor betydelse för hur eleven lyckas i sin läsning. För många komplicerade ord i texten gör att läsförståelse och läsutveckling uteblir (Snow et al., 1998). Att få texter på sin nivå där man kan läsa med flyt och god förståelse påverkar självkänsla och motivation så att de positiva spiraleffekter Stanovich (1986) talar om sätts igång.

Gjessing (1978) talar också om vikten av rätt läsmaterial för den svaga läsaren, ett läsmaterial där nya och svårare ord förs in i lagom takt och visas tillräckligt ofta så att läsaren får en chans att bygga upp morfem och ordbilder. Svaga läsare använder som tidigare beskrivits oftare kontexten för att göra ordigenkänning. I lättare texter finns en chans att ta hjälp av innehållet för att kunna läsa ut nya, långa och svåra ord. Magnusson och Naucler (1990) skriver: *"Det ser ut som om goda läsare, när de får en alltför svår text....provoceras till att använda ineffektiva strategier"* (s. 135). Hon bygger sitt antagande på en undersökning av goda läsare i årskurs 3. De fick läsa en alldeles för svår text vilket resulterade i att de inte bara läste fel utan också ändrade sina lässtrategier. Felläsningarna ledde till fler lexikala fel – nonsensord – och det blev mer allvarliga fel än när de läste text på sin nivå. För att kunna flytta uppmärksamheten från avkodningen och få kraft över till ett mer aktivt läsande vilket gynnar läsförståelsen krävs att läsmaterialet ligger på rätt nivå för respektive individ. Taube (1995) har sammanfattat testmaterialets betydelse för läsningen så här: *"Texten bör inte vara svårare än att eleven kan läsa den relativt flytande. Vidare bör texten handla om något som ligger nära barnets värld så att utsikterna för förståelsen är goda"* ( s. 9 ).

### 2.8.7. Annat hemspråk

Barn lär sig att tala ett nytt språk relativt snabbt och utan accent (2–3 år) vilket förleder oss att tro att de behärskar språket till fullo. Forskning har visat att det brukar ta mellan 3–8 år att tillägna sig ett nytt språk och de elever som lyckas bäst i skolan är de som regelbundet fått undervisning på sitt hemspråk (Myrberg, 2003). De yngre barnen klarar sig ofta relativt bra de första åren i skolan men när kraven ökar i fjärde klass räcker ofta språket inte till. Det passiva ordförrådet är för begränsat. Flera undersökningar har visat att det är svårt för de här eleverna att komma ikapp infödda när det gäller ordförråd – vissa kommer aldrig ikapp. För elever med annat modersmål än svenska kan språket i läroböckerna vara obegripligt (Myrberg & Lange, 2005). Detta får givetvis förödande konsekvenser för läsförståelsen vilket också bekräftas i IALS-studien som gjordes av Skolverket år 2000 – elever med invandrarbakgrund klarade sig markant sämre på läsförståelsetesterna (Myrberg, 2001).

Detta framkom också tydligt i Wolffs (2005) studie. Ordförståelse är en kritisk faktor för dessa elever och därmed blir läsförståelsen lidande. Skriftspråket skiljer sig mycket från det talade språket när det gäller syntax och ordval och vanliga funktionsord (därmed, förutom, emellertid, varpå etc.) skapar ofta problem för förståelsen av texten. Wolff (2005) skriver att skolan måste se till att denna grupp får explicit undervisning i ordkunskap. Hon menar också att de här eleverna inte alltid har vanan att läsa längre texter och vissa elever har inte heller den kulturella bakgrundkunskap som krävs för att förstå vissa texter.

## 2.9. Screening

Ur läs- och skrivkommittens slutbetänkande "Att lämna skolan med rak rygg" från 1997 kan vi läsa följande

*"För att utveckla god läs- och skrivförmåga är det angeläget att pedagoger och lärare från början medvetet observerar och följer varje enskilt barns skriftspråkliga utveckling. En kontinuerlig uppföljning av läs- och skrivutvecklingen på individuell nivå hjälper lärare att följa alla elevers språkutveckling och tidigt upptäcka elever som av en eller annan anledning är "långsamma i steget" när det gäller att läsa och skriva."* (SOU 1997:108), 281.

Alla elever – oavsett diagnos eller ej – har rätt till hjälp för sina svårigheter och det är lärarens ansvar att kontinuerligt ta reda på vilka som är i behov av stöd samt följa upp deras utveckling. För att så tidigt som möjligt upptäcka läs- och skrivsvagheter samt rikta adekvata hjälpinsatser krävs att vi regelbundet dokumenterar och följer upp elevens svaga och starka sidor. Vissa elever klarar sig bra den första tiden i skolan men får problem längre upp i klasserna då andra nivåer av läsprocessen gör sig gällande ( ordigenkänningsprocesser, ord och begrepp, läsförståelse, inferenser, syntax...) I testet blir elevens svagheter – och styrkor – mer synligt och tydligheten i kommunikationen med föräldrarna blir lättare och bättre. Föräldrarna är en stark resurs i läsprocessen och är för det mesta hjälpta av, och efterfrågar ofta, tydlighet från skolans sida.

För specialpedagogen är screeningtestet ett redskap att hitta elever i behov av stöd. Ett grundligare test är sedan nödvändigt för att få kunskap om vad det är som gör att eleven har problem samt för att lättare kunna rikta de specialpedagogiska insatserna – jag kommer inte att beröra det vidare. Olika svårigheter kräver olika hjälp – att läsa mer är inte alltid tillräckligt (Svensson, 2003; Wolff, 2005). Det är dock viktigt att påpeka att ett test bara är *en bit* av det pussel som måste läggas för att utreda svårigheter – elevens hela miljö måste inkluderas i utredningsarbetet (Lundberg, 2006; Snow et al., 1998).

Myrberg & Lange (2005) har i sitt pågående ”Konsensusprojekt” tittat på förekomsten av läs- och skrivtester i skolan samt intervjuat ett antal svenska läsforskare i frågan. Deras slutsatser är att testförfarandet idag inte är tillräckligt kopplat till pedagogiska insatser och blir därför meningslöst eller till och med skadligt. Syftet med utredningarna måste tydliggöras och de åtgärder som testet utmynnar i måste därför lyftas fram. Även lärarens kunskap i området måste ses över – här finns brister i lärarutbildningen. Myrberg skriver också:

*En korrekt genomförd utredning är ett sätt att tillvarata elevens rättigheter. Om man inte testar eller genomför systematiska bedömningar och kartläggningar för att tidigt upptäcka läs- och skrivproblem, medverkar man till utslagning... (s 24)*

Han påpekar också vikten av att ta hänsyn till elevens hela miljö i kartläggningsarbetet då orsaker till svårigheter inte sällan ligger där.

Tidiga insatser är viktiga och han framhåller de kunniga och uppmärksamma lärarna som via informell ”diagnos” redan i klassrummet kan ringa in och se till att svårigheterna avhjälpas. Att tidigt göra omfattande utredningar är inte alltid att föredra utan man bör istället avvakta och se hur eleven utvecklas – återkommande screeningtester kan ge oss mer information än omfattande utredningar av engångskaraktär (Myrberg & Lange, 2005).

## 3. Metod

I detta kapitel redovisar jag de metodiska ställningstagandena samt undersökningens urval, upplägning och genomförande. En beskrivning av screeningmaterialet ingår också.

Syftet med min studie var att se om det är möjligt att förutsäga elevers läs- och skrivutveckling över tid genom att titta på fonologisk förmåga mätt med 'Fonolek' i F-klassen. Jag bestämde mig för att jämföra resultat på Fonolek med resultat på testerna H4, Stava och Läsförståelse. Jag ville också studera utvecklingen för pojkar/flickor, för dem som var födda tidigt/sent på året, för elever med annat hemspråk samt för elever med dyslexi.

I min studie har jag använt mig av resultaten från de screeningtester som jag samlat in och bokfört under ett flertal år. Min studie är således longitudinell och har ett retrospektivt upplägg.

När man ska titta på samband mellan olika test över tid och för flera klasser blir materialet stort och överskådligt. För att underlätta hanteringen av materialet valde jag att bearbeta det statistiskt. Liknande undersökningar har gjorts tidigare (Kronobergsprojektet, Jacobson & Lundberg, 1995) och jag har liksom den tidigare studien valt en kvantitativ ansats. Min studie präglas också av den kvalitativa forskningsdesignen på så sätt att jag känner elevmaterialet väl vilket jag använt mig av då jag analyserat resultaten.

### 3.1. Statistisk analys

Om man vill beskriva sitt material genom att ange om en variabel har något samband med en annan variabel talar man om korrelation. Ordet korrelation kommer från latinets *correlatio* vilket betyder ömsesidigt förhållande. Sambandet visas i ett diagram – korrelationsmatris. Det består av två axlar, X och Y, som man bundit samman till en fyrkant vilket gör det möjligt att dela in diagrammet i rutor. Sambandet mellan variablerna kan vara positivt, negativt eller obefintligt (Rudberg, 1993):

*Positiv korrelation* innebär att höga värden i den ena variabeln ger höga värden i den andra och låga värden i den ena variabeln ger låga värden i den andra.

*Negativ korrelation* innebär att höga värden i den ena variabeln ger låga värden i den andra och vice versa.

*Nollkorrelation* innebär att det inte finns något som helst samband mellan variablerna.

Jag har använt mig av en korrelationsmatris med fyra rutor, en s.k. korstabell för att illustrera sambandet mellan två olika variabler. I korstabellen är det lätt att se ungefär hur starkt ett samband är. Tabell 1 visar en korstabell. Ju starkare koncentrationen är i de färgade rutorna desto starkare är sambandet.



Tabell 1 Om enheterna i en undersökning är koncentrerade i de två färgade rutorna i tabellen, stämmer våra påståenden. (Holme & Solvang, 1991:294)

	Låg	Hög
Hög		Hög Hög
Låg	Låg Låg	

Säkrast är att räkna fram sambandet. Det värde man får fram när man mäter sambandet kallas korrelationskoefficient. Är korrelationskoefficienten 0 visar detta på att det inte finns något samband mellan de olika variablerna. Koefficienten 1+ visar ett 100 % positivt samband. Koefficienten 1- visar ett 100 % negativt samband. Däremellan är gränserna flytande: ju närmare 1 (+ eller -) desto starkare samband. Ju närmare 0, desto svagare samband.

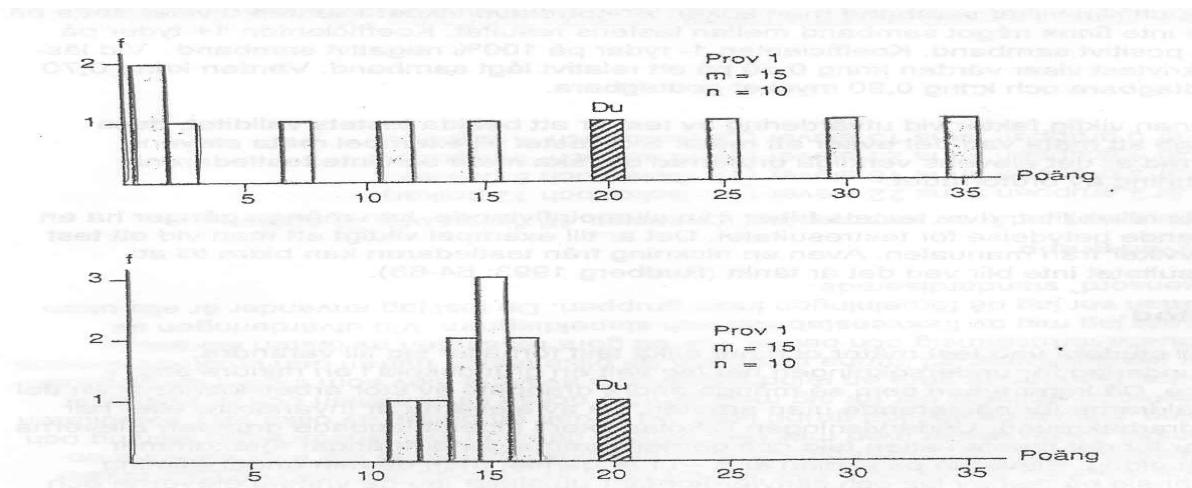
Statistisk bearbetning av ett material förutsätter att vi kan bryta ner egenskaper i siffror. För detta använder vi olika mätnivåer beroende på vilken information som inryms i siffrorna. *Normalskalenivån* handlar om ren klassifikation Om två enheter tilldelas samma kodsiffra innebär det att de har samma värde, variabeln 'kön' respektive annat hemspråk har exempelvis två enheter; 1 = flicka, 2 = pojke, 1 = svenska och 2 = annat hemspråk.

På *kvotskalenivån* kan vi tala om att en enhet är dubbelt så mycket av något jämfört med en annan enhet och tvärtom. Det kan gälla ex vis ålder eller antal rätt på ett prov. Det innebär också att vi har en gemensam och absolut nollpunkt.

På *ordinalskalenivån* tar vi bara hänsyn till vilken enhet som har högre eller lägre värde. Vi talar inte om hur mycket högre eller lägre en enhets värde är i förhållande till en annan enhet (Holme & Solvang, 1991)

Jag har använt mig av Normalskalenivån samt Kvotskalenivån då jag kodat och lagt in min information i Excel. I mina korstabeller närmar jag mig Ordinalskalenivån dvs. en elevs resultat har klassificerats som högt eller lågt inom en bestämd kvot, men vi kan inte läsa ut individens exakta värde.

För vissa test har jag för hand räknat ut det aritmetiska medelvärdet (M) vilket ger värdefull men inte entydig information. Det aritmetiska medelvärdet är känsligt för extrema värden och drar sig gärna mot dem (Rudberg, 1993). Om man tänker sig ett gungbräde där medelvärdet ska ligga på mitten är det lättare att förstå vilken inverkan en elev som ligger långt ut har på medelvärdet. Nedanstående figurer (figur 1) visar vikten av att man alltid måste ta hänsyn till spridningen av resultatet när man analyserar testresultatets medelvärde.



Figur 1. Två prov med samma medelvärde ( $M$ ) men med olika spridning (Stukat, 1991 s.35).

I analysen av den beskrivande statistiken måste vi ställa oss frågan om vi kan göra generaliseringar utifrån resultatet dvs. är materialet representativt för populationen? Könsfördelning och socioekonomi är faktorer som är viktiga att ta hänsyn till för att titta på materialets representativitet för hela populationen. Vi måste också fråga oss om sambanden vi fått fram är verkliga eller bara orsakade av slumpen.

### 3.2. Metodiskt ställningstagande

Karakteristiskt för kvantitativ forskning är att informationen samlas in på ett sätt som präglas av avstånd, urval och struktur. Forskaren ska stå på avstånd och observera och inte själva vara en del av det han studerar. Enkelt uttryckt skulle man också kunna säga att kvantitativa metoder omvandlar information till siffror och mängder som vi sedan kan behandla statistiskt. Statistiska mätmetoder spelar därför en central roll i analysen av kvantitativ information.

Fördelen med den kvantitativa metoden är att man kan använda sig av en större mängd information samt att resultaten lättare kan generaliseras om den insamlade informationen grundar sig på ett slumpmässigt urval. En svaghet är att kvantitativ metod ofta uppfattas som något absolut och att man tror att det som kan beskrivas med siffror alltid är en objektiv sanning. Holme & Solvang (1997) manar till varsamhet när vi ska dra slutsatser och menar att vi bör fundera över hur kvalitativa företeelser ska beskrivas kvantitativt samt att människor inte är några givna storheter utan de är ständigt stadda i förändring och utveckling.

Kvalitativa metoder har primärt ett förstående syfte och är inte, som de kvantitativa, inriktade på att pröva om informationen har generell giltighet. Närheten till det eller den som studeras gör att informationen får större validitet jämfört med den kvantitativa metoden. Det är dock forskarens uppfattning och/eller tolkning av informationen som är det centrala. Det som är styrkan med metoden är också dess svaghet: Forskaren kan ha fel i sin tolkning av situationen.

Kvalitativ information kan komma in som ett tillägg till den kvantitativa undersökningen. Kvantitativa data kan också ge oss en generell översikt så att vi lättare kan hitta faktorer vi bör titta på mer kvalitativt. Vi får på så sätt både en generell översikt och en speciell inblick i väsentliga frågor.

### 3.3. Etisk granskning

I riktlinjerna för forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 1990) står att varje forskare själv ansvarar för om värdet av forskningsresultaten väger upp mot eventuella risker och negativa konsekvenser för berörda undersökningsdeltagare. Forskningskrav och individskydds krav är m.a.o. inte absoluta utan måste alltid vägas mot varandra.

Jag har informerat rektor samt berörda lärare om syftet med studien. Screeningmaterialet som använts i studien är offentligt material och därigenom tillgängligt för alla. Jag har tagit hänsyn till konfidentialitetskravet och försvårat identifiering av eleverna genom att utelämna namn samt genom att utelämna årtal för materialinsamlingen.

### 3.4. Urval

Elevgruppen i mitt material bestod av fem klasser (1–5), sammanlagt 113 elever. Skolan ligger i ett tätbebyggt medelklassområde med få elever som har invandrarbakgrund. Samtliga elever – utom tre – hade genomfört testet Fonolek vilket var det test som jag hade som utgångspunkt. De tre eleverna hade tillkommit senare och därför inte deltagit i de tidiga screeningtesterna, jag tog bort dem från materialet och då återstår 110 elever, 52 flickor och 58 pojkar från årskurs 1 till och med årskurs 5. Könsfördelningen var jämn och elevantalet var relativt jämnt fördelat över klasserna (tabell 2).

Tabell 2 Urvalsgruppens fördelning. Klass, antal och kön

Årskurs	elevantal	pojkar	flickor
1	25	12	13
2	20	10	10
3	25	14	11
4	19	10	9
5	21	12	9

### 3.5. Uppläggning och genomförande

Som tidigare nämnts har jag i min studie använt mig av en del av det screeningmaterial jag samlat in och bokfört under de år jag arbetat med klasserna. Då syftet var att titta på samband mellan fonologisk förmåga och läsutveckling över tid valde jag ut testerna Fonolek, H4 samt Läsförståelse.

I tabell 3 redovisas vilka screeningtester som gjorts i respektive klasser. Fonolek ("Fono") gjordes i F-klass. H4 (ett ordavkodningstest) gjordes varje termin förutom i klass 1 där det endast gjordes på vårterminen. Läsförståelsetesterna utfördes i klass 2 (Läsf.1), klass 3 (läsf. 2) och klass 4 (läsf 3) samt ingick i de Nationella Proven för klass 5 (NP). Jag hade till en

början ingen plan för när klasserna skulle screenas vilket innebär att materialet har partiellt bortfall dvs. alla klasser har inte gjort samtliga tester.

Tabell 3 Genomförda (X) test i respektive klass (1–5)

År Test

	Fono	H4 1	Stava 1	H4 2	H4 3	Stava 2	Läsf 1	H4 4	H4 5	Stava 3	Läsf 2	H4 6	H4 7	Stava 4	Läsf 3	H4 8	H4 9	Stava 5	N P
1	X	X	X																
2	X	X		X	X	X	X												
3	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X								
4	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
5	X			X	X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X

Elevdata – elevnummer, kön, födelseår, födelsemånad och hemspråk – för samtliga elever i materialet kodades och lades in i en datamatrix i Excel tillsammans med elevens testresultat. Datamaterialet har jag sedan använt för att göra diagram och statistiska beräkningar i Excel resp programvaran SPSS. Som student på LHS hade jag inte själv tillgång till det statistiska programmet SPSS men kunde, efter att ha mailat datamatrixen till min handledare, beställa de frekvenstabeller och diagram jag ville använda därifrån.

För att titta på samband valde jag att använda mig av korstabeller då det är både enkelt och illustrativt.

Jag lade in resultaten från Fonolek tillsammans med resultaten från H4, Stava resp. Läsförståelse i korstabeller för resp. klass. Jag lade också samman klassernas resultat för vissa test i nya korstabeller. För att lättare kunna identifiera och diskutera eleverna under arbetet med korstabellerna valde jag att ge varje elev ett nummer, från 1 till 110, med början i klass 1.

Sambandet kunde sägas vara starkt om elever med låga resultat på Fonolek också fick ett lågt resultat på H4, Stava alt Läsförståelse eller tvärtom. Pojkar/flickor, elever födda tidigt/sent, elever med annat hemspråk samt elever med dyslexi identifierades och studerades utifrån mina frågeställningar.

Jag bestämde själv var gränsen för låga respektive höga resultat i korstabellerna skulle ligga. Jag tittade igenom resultaten i varje test för samtliga klasser och bestämde därefter gränsvärdet. Gränsvärdet bör ligga så nära medianen som möjligt men hänsyn till spridningen av resultatet måste tas. Vissa tester slår i taket dvs. de är så pass lätta att spridningen blir relativt låg då många lyckas få höga poäng. Fonolek i mitt material är exempelvis ett sådant test – eleverna har tränat liknande övningar i sexårsklassen och många upplevde testet som lätt. I Fonolek blev därför gränsvärdet för ett lågt poäng 16 av 18 möjliga dvs. det är bara 1 eller 2 poäng som skiljer de låga resultaten från de högsta. Det bör emellertid påpekas att flera av eleverna med låga poäng i testet hade lägre än 10.

Valet av gränsvärdena kan diskuteras. Det är svårt att ange ett absolut värde och värdet kommer att påverkas av de individer som ingår i materialet. Eleverna i mitt material har arbetat en hel del med fonologisk medvetenhet och testet har därför resulterat i relativt goda resultat för de flesta elever vilket också syns på det satta gränsvärdet. Gränsvärdet bör således ändras beroende på elevmaterialet i den skola som medverkar.

Gränsvärdena för de övriga testerna – H4, Stava samt Läsförståelse har bestämts efter liknande resonemang. Gränsvärdet för respektive test finns i bilaga 1.

Korstabellerna blev många och för att inte göra resultatdelen onödigt stor bestämde jag mig för att koncentrera mina sambandsanalyser till årskurs 2, 4 och 5.

### 3.6. Screeningmaterialet

Jag kommer nedan att beskriva de fyra klasstester, ämnade för screening, jag har valt att ta med i min undersökning.

#### 3.6.1. Fonolek

Detta är ett av många test som prövar elevens fonologiska medvetenhet på förskolenivå dvs. innan någon egentlig lästräning påbörjats. Testet kräver ingen bokstavskänning utan testar på olika sätt elevens uppfattning av våra svenska språkljud. Testet innehåller tre delmoment vilka kort beskrivs nedan:

*Ljudsyntes:* Eleven ska göra en syntes av de bokstavsljud läraren säger med två sekunders intervaller ex.vis s – o – l. Eleven har fem olika bilder att välja mellan och ska markera rätt bild.

*Initialt ljud:* Eleven ska hitta den bild som börjar med samma ljud som det ord läraren säger

*Ljuddiskriminering:* Eleven ska markera det antal ljud som hörs i ordet läraren säger genom att sätta streck över tomma rutor.

Man går igenom övningarna noggrant och det finns övningsexempel innan varje delmoment så att läraren kan försäkra sig om att alla förstått vad de ska göra.

Eleverna har gjort liknande övningar i förskoleklassen och känner därför igen övningarna. Det ges i små grupper och under lekfulla omständigheter. Testet visar vilka som uppnått läsmognad – de svarar snabbt och upplever testet som mycket lätt.

#### 3.6.2. H4

Testet är ett avkodnings- och läshastighetsprov utarbetat av Rikard Lindahl på 1950-talet. Testet går ut på att eleven ska hinna högläsa så många ord som möjligt på 1 minut. Orden på listan är enkla, högfrekventa ord dvs. ord som eleven ofta stöter på i sitt eget läsmaterial. Listan börjar med korta ord på två bokstäver och ökar sedan i svårighetsgrad ju längre ner på listan du kommer. Testet är standardiserat och kan göras vid två tillfällen – hösttermin och vårtermin – och manualen ger anvisningar om gränsvärden för när hjälp bör sättas in samt medelvärden för pojkar och flickor i årskurserna 1 till och med 6. En fördel med testet är att eleven tydligt kan följa sina egna framsteg i läsning samtidigt som läraren får en god bild över elevens lässtrategier. Läser eleven fonologiskt eller ortografiskt? Hur ser läsfelen ut?

På skolan har vi som mål att eleven ska hinna läsa 100 ord på 1 minut, när eleven nått dit behöver de inte utföra testet mer. De elever i mitt material som redan i årskurs 2 kan läsa 100 ord på 1 minut kommer därför inte att förbättra sitt resultat utan har fått stå kvar på den nivån i tabellredovisningen.

### 3.6.3. Rättstavningstesterna

För årskurs 1 har jag använt Dahlqvist och Järpstens (1970) screeningmaterial. Rättstavningsprovet består av 28 ord, de flesta ljudenligt stavade, fyra ord innehåller dubbelteckning. När orden dikteras för eleven läses de först upp i ett sammanhang för att säkerställa att eleven förstått vilket ord som menas, detta förfarande gäller för samtliga rättstavningstest.

För årskurserna 2 och 3 har jag använt mig av Järpstens (1999) screeningmaterial DLS. Rättstavningsprovet består av 20 ord. De ord som används är vanligt förekommande och i huvudsak ljudenligt stavade, ett fåtal ord har dubbelteckning eller ljudstridig stavning.

För årskurserna 4 och 5 har jag använt Järpstens och Taubes (1997) screeningmaterial DLS. Rättstavningstesterna för klasserna 4 och 5 består av 36 ord, en del ljudenligt stavade men de flesta ord kräver kunskap i dubbelteckning, ljusstridig stavning och ords släktskap. Ett mycket mer krävande test om man jämför med årskurs 3, i gengäld får man i årskurs 4 ett relativt gott resultat om man lyckas stava bara hälften av orden rätt.

Hur en elev stavar ger oss en god bild över elevens läsutveckling och är därför ett bra komplement till lästester. Felstavade ord ger oss en vägledning om elevens fonologiska mognad; får de med alla ljud, har de svårt att uttala ordet eller finns fonologiska förväxlingar. Elever som klarar att stava de dubbeltecknade och/eller ljudstridiga orden rätt har oftast nått en mer ortografisk läsnivå.

### 3.6.4. Läsförståelsetesterna

Att läsa för att förstå är ju syftet med all läsning och det är därför viktigt att tidigt upptäcka de elever som, trots god avkodning, ändå har svårigheter med att förstå vad de läser.

För klasserna 2 och 3 har jag använt Järpstens (1999) läsförståelsetest i DLS. Syftet med testet är att få en uppfattning om elevens allmänna förmåga att läsa och förstå skönlitterära texter. Testet prövar elevens förmåga att hitta information, göra inferenser (läsa mellan raderna) och att förstå uttryck i texten.

Läraren läser först början av berättelsen och eleverna får sedan svara på ett antal frågor till den upplästa texten. På detta sätt får eleverna en förförståelse för textinnehållet samtidigt som läraren får en uppfattning om elevens hörförståelse. Eleverna får sedan fortsätta att läsa berättelsen själva samt svara på de 18 flervalsfrågorna i texthäftet.

För årskurs 4 har jag använt Järpsten och Taubes (1997) läsförståelsetest i screeningmaterialet DLS för klasserna 4–6. Syftet med testet är, enl författarna, att få en uppfattning om elevens förmåga att förstå skönlitterära texter, text med karaktär av sakprosa samt tolka tabeller. Testet prövar elevens förmåga att lokalisera information, göra inferenser, tolka och dra slutsatser ur tabeller, förstå ord och uttryck, de får också numrera påståenden för att visa hur berättelsen är uppbyggd. Jämfört med läsförståelsetesterna i klass 2 och 3, som bestod av en berättande text, finns i detta prov en faktatext samt en tabell vilket gör att vi får en större spridning av resultatet.

För årskurs 5 har jag använt de läsförståelsetest som ingick i de Nationella proven. De bestod av två delprov – en litterär text samt en sakprosa – båda med frågor att besvara skriftligt. Utgångspunkten vid konstruktionen av provet har, enligt manualen, varit de *mål att uppnå*

som beskrivs i läroplanen dvs. att *minst hit* ska alla elever nå. Ämnesproven har inte i syfte att rangordna eleverna utan det primära är att ge läraren stöd vid bedömning om eleverna nått uppställda mål. Läsförståelseproven prövar elevens förmåga att urskilja detaljer och finna fakta, förstå orsakssammanhang, förstå språkliga uttryck och dra slutsatser.

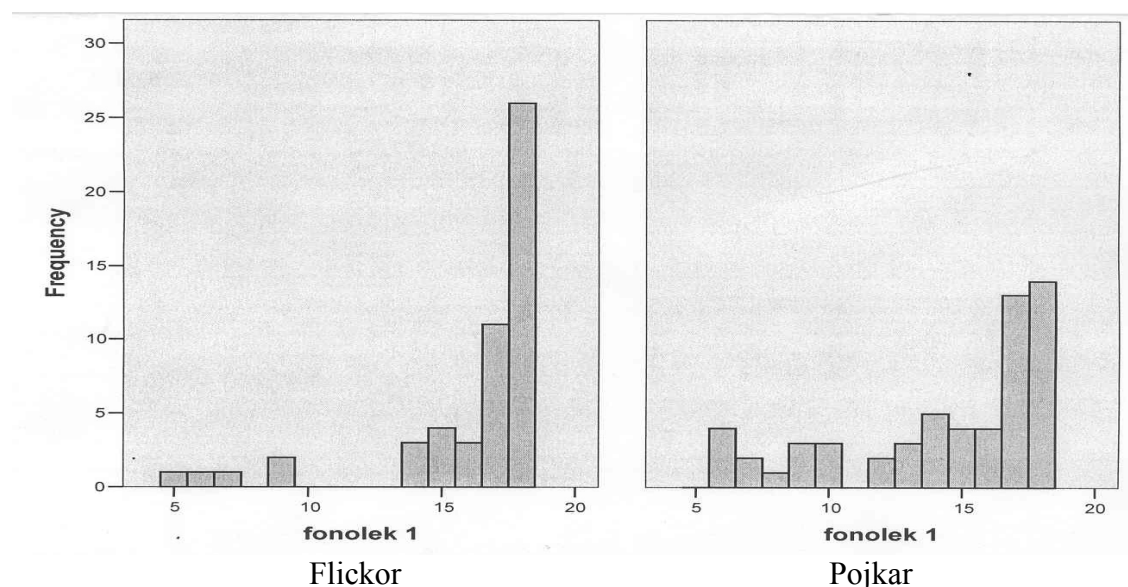
## 4. Resultat

Syftet med min studie var att se om man kunde förutsäga läs- och skrivsvårigheter genom att titta på fonologisk förmåga mätt med "Fonolek" i F-klassen. Jag ville också se hur sambandet såg ut för pojkar respektive flickor, för elever med ett annat hemspråk, för elever som var födda sent respektive tidigt på året samt för elever med dyslexi.

Jag utgick från elevernas resultat i Fonolek, ett fonologiskt test som utförs i F-klass innan den egentliga läsundervisningen börjar. Jag kommer först att redovisa samtliga elevers resultat i Fonolek, efter det redovisas sambandet mellan Fonolek och tre olika test; Fonolek – H4, Fonolek – Stava och Fonolek – Läsförståelse. Jag avslutar resultatdelen med att titta närmare på elever som var födda tidigt respektive sent, hade ett annat hemspråk samt elever med dyslexi.

### 4.1. Resultat på Fonolek

110 elever (58 pojkar, 52 flickor) hade utfört testet. Gränsvärdet för när eleven särskilt bör uppmärksammas var, enligt manualen, 12 poäng. Man kunde som bäst ha 18 poäng. Jag har kategoriserat 0–16 poäng på Fonolek som lågt och 17–18 poäng som högt. Valet av gränsvärdet för låga/höga poäng har diskuterats i metodkapitlet. Poängfördelningen för pojkar respektive flickor visas i figur 2.



Figur 2. Poängfördelning av testet Fonolek för samtliga pojkar resp flickor i materialet (110).

- 64 elever, 27 pojkar och 37 flickor fick höga poäng (17–18p)
- 46 elever, 31 pojkar och 15 flickor, hade ett lägre resultat (0–16p)
- Medelvärdet för flickorna var 16,2 och för pojkarna 14,4.
- 10 % av flickorna hade en lägre poäng än 12, jämfört med 26 % av pojkarna (20 elever totalt).



15 elever hade mycket låga resultat på Fonolek (1–10p). Det var 10 pojkar och 5 flickor, fyra av dem hade dyslexi (av 10 i hela materialet), fyra hade ett annat hemspråk (av 15) och fyra var födda sent på året (av 21). Samtliga hade haft stöd i sin läsinlärning och sju av dem hade fortfarande stöd.

Sammanfattningsvis kan sägas att över hälften av pojkarna hade ett sämre resultat (16 poäng eller mindre) jämfört med knappt en tredjedel av flickorna. Tre gånger fler pojkar än flickor hade sämre än 12 poäng (15–5).

Hade de fonologiskt svaga eleverna sämre avkodning? Vi ska titta på resultaten i H4.

## 4.2. Samband Fonolek - H4

Sambandet mellan Fonolek och avkodningstestet H4 i klass 1, 2, och 3 redovisas i korstabeller. Först redovisas resultatet för hela gruppen och efter det redovisas fakta som var intressant utifrån mina frågeställningar. Jag avslutar med att titta på hur det såg ut i klass 4 och 5 samt hur det hade gått för eleverna med lägst resultat på Fonolek.

De som läste 35 ord/minut eller mer i H4 på vårterminen i första klass har kategoriserats som goda avkodare. I Lindahls manual för H4 från 1963 ligger medelvärdet på 44 ord/min för pojkar och 48 ord/min för flickor, gränsvärdet för när eleven särskilt bör uppmärksammas ligger på 26 ord/min för pojkar och 29 ord/min för flickor. Mitt gränsvärde ligger något högre men under medelvärdet. Mycket har hänt sedan 1963 och dessa elever har alla tränats fonologiskt i sexårsklassen.

Det var tre klasser, sammanlagt 70 elever, som gjort H4 -testet på vårterminen i årskurs 1.

Av 41 elever med höga resultat på Fonolek klarade 37 (22fl, 15p) att läsa mer än 35 ord/min. Fyra elever (2fl, 2p) i den gruppen klarade det inte.

Av 29 elever med låga poäng på Fonolek klarade 10 (5fl, 5p) att läsa mer än 35 ord/ minut. 19 elever (5fl, 14p) klarade det inte (tabell 4).

Tabell 4 Samband Fonolek – H4 i årskurs 1. 70 elever, 34 flickor, 36 pojkar

Fonolek	H4		n = 70
	<35ord/min (n = 23)	>35ord/min (n = 47)	
17–18p (n = 41)	4	37	
0–16p (n = 29)	19	10	

Sambandet är högt. De som är fonologiskt starka har fördelar när det gäller den första läsinlärningen. En tredjedel av de fonologiskt svaga kommer i kapp men de flesta med låga

resultat avkodar sämre (2/3). Så många som 16 pojkar får ett sämre resultat på H4 jämfört med 7 av flickorna.

Bland de svaga avkodarna (H4) fanns:

- Fem dyslektiker (av fem i materialet)
- Fyra elever (av åtta) med ett annat hemspråk.
- Åtta elever (av 12) födda sent på året

20 av de 23 eleverna med ett svagare resultat på H4 hade haft stöd av speciallärare.

Hur ser det då ut i klass 2? På vårterminen i årskurs 2 bör alla elever vara på väg mot flytande läsning i textmaterial som är anpassat för åldern. Med flytande läsning menas här att läsa utan att staka sig och att korrekt kunna läsa ut (ljuda ut) nya och okända ord. 60 ord/minut och mer har kategoriserats som högt, under 60 ord/minut som lågt. Resultatet redovisas i tabell 5.

84 elever (45p, 39fl) hade gjort avkodningstestet H4 på vårterminen i klass 2.

66 elever (35p, 31fl) klarade att avkoda mer än 60 ord/minut.

18 elever (10p, 8fl) klarade inte att avkoda mer än 60 ord/minut.

Av de 48 eleverna med höga poäng på Fonolek klarade 44 målet (60 ord), 4 klarade det inte.

Av de 36 eleverna med låga poäng på Fonolek klarade 22 målet, 14 klarade det inte.

14 av de 18 eleverna med svaga resultat på H4 hade haft stöd av speciallärare.

Tabell 5 Samband Fonolek – H4 i årskurs 2. 84 elever, 45 pojkar och 39 flickor

Fonolek	H4	
	<60ord/min (n = 18)	>60ord/min (n = 66)
17–18p (n = 48)	4	44
0–16p (n = 36)	14	22

n = 84

Bland de svaga avkodarna i klass 2 fanns:

- 6 elever med dyslexi (av 7)
- 2 elever (av 12) med ett annat hemspråk
- 5 elever (av 18) födda sent på året

Sammanfattningsvis kan sägas att elever som hade ett starkt resultat på Fonolek var nästan alla goda avkodare dvs. de var på väg mot flyt i andra klass. Av eleverna med svaga resultat på Fonolek hade så många som knappt 2/3 nått det målet.

I årskurs 3 bör alla elever ha nått så långt i sin läsutveckling att de läser med flyt i textmaterial som är anpassat för åldern och de bör därför klara att läsa ca 100 ord/minut eller mer. Hur såg det ut i mitt material?

64 elever (29fl, 35p) hade gjort avkodningstestet H4 på vårterminen i klass 3.  
 44 elever (19fl, 25p) klarade att avkoda mer än 100 ord/minut.  
 20 elever (10fl, 10p) klarade inte att avkoda mer än 100 ord/minut.

Det är intressant att notera att 71 % av pojkarna klarat målet jämfört med 66 % av flickorna.

Av de 39 eleverna med höga poäng på Fonolek klarade 30 målet. Nio klarar det inte.  
 Av de 25 eleverna med ett lägre poäng på Fonolek klarade 14 målet, 11 klarade det inte.  
 Resultatet visas i tabell 6.

Tabell 6 Samband Fonolek – H4 i årskurs 3 .64 elever, 29 flickor och 35 pojkar

Fonolek	H4 år 3		n = 64
	<100ord/min (n = 20)	>100ord/min (n = 44)	
17–18p (n = 39)	9	30	
0–16p (n = 25)	11	14	

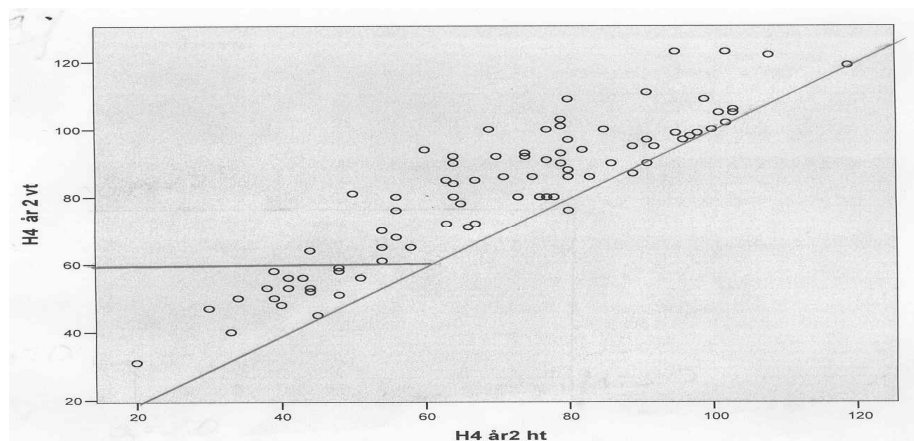
Bland de svaga avkodarna fanns:

- Fem dyslektiker (av fem)
- Tre elever (av fem) med ett annat hemspråk
- Sex elever födda sent (av 14) på året

11 av de 20 eleverna med svaga resultat på H4 hade haft hjälp av speciallärare.

Sammanfattningsvis kan sägas att 11 (av 20) med låga resultat på H4 i årskurs 3 också hade ett sämre resultat på Fonolek. Bland dem fanns dyslektiker, elever födda sent, elever med ett annat hemspråk. Nio elever lyckades inte, trots höga poäng på Fonolek, att läsa 100 ord på en minut.

För att visa hur spridningen såg ut samt hur avkodningen utvecklades i årskurs 2 har jag lagt in elevresultaten för H4 i ett spridningsdiagram (figur 3). X-axeln visar resultatet för höstterminen och Y-axeln resultatet för vårterminen. Varje elev (84) har markerats som en punkt. Spridningen är stor, från 20–30 ord/minut till 120 eller mer. De flesta har dock förbättrat sina resultat från HT - VT. Jag har lagt in en vertikal linje för att förtydliga elevens framsteg. Elever under linjen har presterat sämre vid andra tillfället. Elever som ligger nära eller strax ovanför linjen har inte gjort speciellt stora framsteg. Elever som ligger en bit ovanför har förbättrat sin avkodning avsevärt. Det horisontella strecket visar att 18 elever inte har klarat att läsa 60 ord/minut på VT i tvåan. Elever som redan på HT läst 100 ord/min har inte gjort om testet – 100 ord/min var målet – och de har därför inte förbättrat sina resultat utan står kvar (undantag finns).



Figur 3. 84 elever i årskurs 2 och deras utveckling i testet H4, HT - VT. Varje punkt beskriver en elev.

Vi kan se att av eleverna som ännu inte hunnit upp till 60 ord/minut i andra klass så har ändå de flesta av dem förbättrat sin avkodning.

Hur såg sambandet ut för eleverna i klass 4 och 5?

Av de 12 pojkar och 5 flickor som hade lägre resultat på Fonolek i de här klasserna var det endast fyra som fortfarande var i behov av stöd när det gäller avkodningen, samtliga fyra var dyslektiker.

Två elever bland de med höga resultat på Fonolek fick stöd p.g.a. läsförståelsesvårigheter, båda hade ett annat hemspråk.

### 4.3. Samband Fonolek – Stava

För att stava korrekt krävs en god fonologisk förmåga dvs. att man kan höra och göra skillnad på våra svenska språkljud. I de lägre klasserna borde därför resultatet på Fonolek vara en stark prediktor till hur man kan stava. Dessutom krävs att man har ett visuellt minne för ordbilder – det hjälper inte med enbart god fonologisk förmåga för att stava till *skjutsa*.

Jag har tittat på sambandet mellan Fonolek i F-klass och Stava utifrån de resultat de fick i klass 2 och 4 och 5.

85 elever, 39 flickor samt 46 pojkar hade gjort stavningstestet i tvåan. Tabell 7 visar det sammanlagda resultatet för de fyra klasserna.

Tabell 7 Samband Fonolek – Stava årskurs 2. Fyra klasser

Fonolek	Stava årskurs 2		
	0–16p (n = 37)	17–20p (n = 48)	
17–18p (n = 48)	14	34	n = 85
0–16p (n = 37)	23	14	

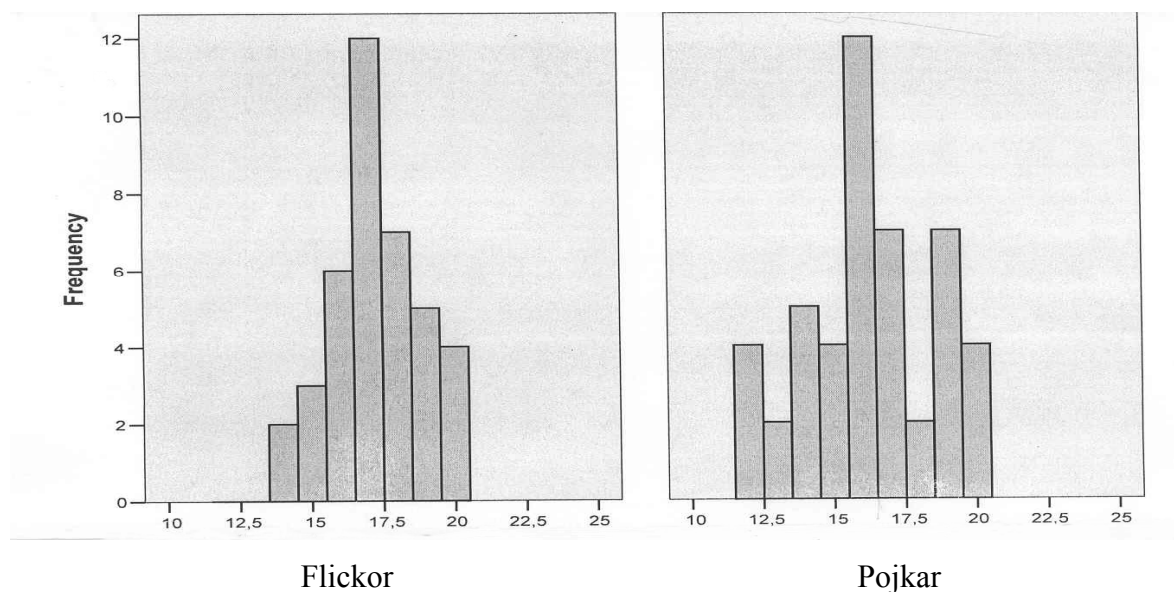
Av 37 elever (25p, 12fl) som hade lågt på Fonolek hade 23 också lågt på Stava.  
 Av 48 elever (21p, 27fl) med ett högt resultat på Fonolek hade 14 lågt på Stava.

Bland eleverna med svaga resultat fanns:

- 10 elever som var födda sent (av 18)
- 7 elever som hade ett annat hemspråk (av 11)
- 7 dyslektiker (av sju)

En tredjedel av flickorna stavade sämre jämfört med nästan hälften av pojkarna. Det finns ett relativt gott samband mellan Fonolek och Stava i årskurs 2.

Figur 4 visar spridningen av stavningsresultaten i årskurs 2 för pojkar respektive flickor. Medelvärde för hela gruppen var 16,7 rätt stavade ord av 20. För flickorna låg medelvärdet på 17,3 ord och för pojkarna 16,3. Spridningen var större i pojkgruppen. Gränsvärdet i mina korstabeller för låga respektive höga värden låg på 16 ord. 28 % av flickorna hade 16 rätt eller mindre jämfört med 57 % av pojkarna.



Figur 4. Poängfördelning av stavningstestet i årskurs 2. 85 elever, 39 flickor och 46 pojkar.

Vi ska titta på hur det såg ut i klass 4 och 5.

Två av klasserna hade gjort stavningstestet för årskurs 4 och en klass hade gjort stavningstestet i klass 5. Resultatet finns redovisat i tabell 8. Gränsvärdet för årskurs 4 var 30 rätt stavade ord och för årskurs 5 var gränsvärdet 31. Vi kan se att elever som var svaga fonologiskt hade svårt att få ett högre resultat på stavningstestet och här finns starka samband med Fonolek.

Tabell 8 Samband Fonolek – Stava i årskurs 4 och 5. Tre klasser

		Stava årskurs 4 och 5	
		År 5 0–30p (n = 34)	År 4 31–36p (n = 27)
Fonolek	17-18p (n = 34)	13	21
	0-16p (n = 27)	21	6

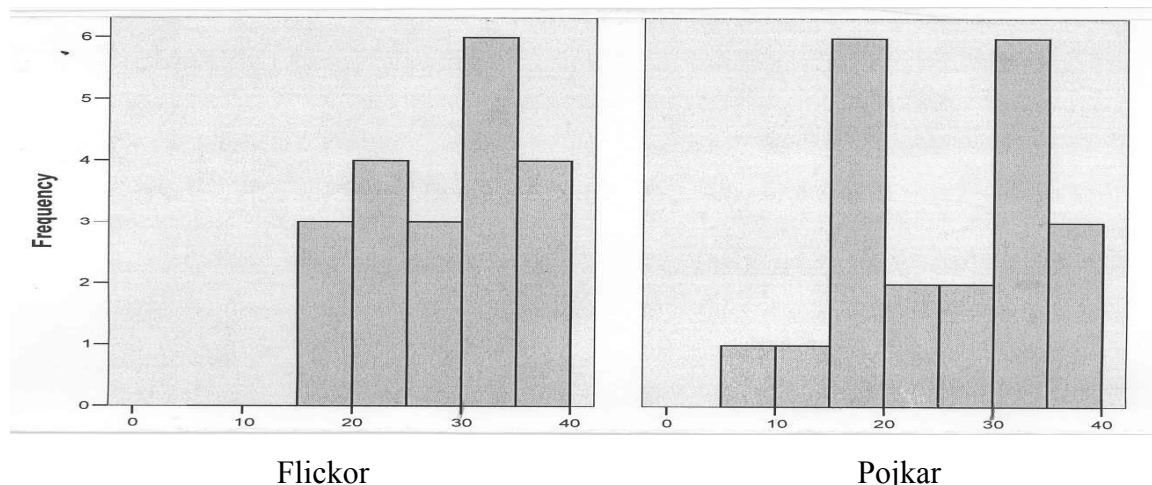
**n = 61**

61 elever hade gjort testet (27fl, 34p)

34 elever (14fl, 20p) fick ett sämre resultat på Stava. Bland dem fanns:

- sju (av åtta) elever som var födda sent
- fyra dyslektiker (av fyra)
- tre (av fyra) som hade ett annat hemspråk

I årskurs 4 fanns inga större skillnader mellan könen, spridningen var dock större vilket framgår av figur 5.



Figur 5. Visar spridning samt könsfördelning för stavningstestet i årskurs 4. 41 elever, 20 flickor, 21 pojkar.

I klass 5 stavar drygt hälften av pojkarna sämre (7 av 12) jämfört med en tredjedel av flickorna (3 av 9).

## 4.4. Samband Fonolek – Läsförståelse

Att förstå vad man läser kräver förutom god avkodning också förståelse för svenska ord och begrepp, insikt i svenskt skriftspråk, omvärldskunskap, att man kan göra inferenser, se helheter och inte minst vara utrustad med ett gott minne så du kommer ihåg vad du har läst!

Kan vi förutsäga en elevs läsförståelse utifrån resultat på ett fonologiskt test som Fonolek?

Jag kommer att redovisa resultaten för klass 3 och 4 samt resultaten av de Nationella proven för årskurs 5 i delprovet Läsförståelse.

På vårterminen i årskurs 3 förväntas man kunna läsa med så gott flyt att man kan fokusera på förståelsen av texterna. Nya ord ska kunna läsas ut trots att man inte känner igen dem. I läsförståelsetestet för årskurs 3 kunde man som bäst ha 18 poäng. 11 poäng eller mindre har kategoriserats som lågt.

Vi ska se hur det såg ut för de tre klasserna – 64 elever; 35 pojkar och 29 flickor – som hade gjort testet. Resultatet finns sammanställt i tabell 9.

Medelvärdet för hela gruppen var 15,7. Medelvärdet för flickorna var 15,65 och för pojkarna 15,71.

Tabell 9 Samband Fonolek – Läsförståelse för årskurs 3. Tre klasser

Fonolek	Läsförståelse årskurs 3	
	0–15p (n = 25)	16–18p (n = 39)
17–18p (n = 38)	12	26
0–16p (n = 26)	13	13

n = 64

25 elever hade låga resultat på läsförståelse, 14 pojkar och 11 flickor. Bland dem fanns:

- fyra elever (av 14) som var födda sent
- fem elever (av sex) som hade ett annat hemspråk
- tre elever (av fem) hade dyslexi

Fem elever av 25 med ett lägre resultat hade haft hjälp med sin läsinlärning. Här finns inga starka samband med resultat i Fonolek.

I årskurs 4 möts eleverna av fler och mer avancerade faktatexter och förmågan att förstå det man läser blir utslagsgivande för att nå framgång i samtliga ämnen. En god avkodning tillsammans med en god förståelse blir kriterier för en lyckad inlärning.

I tabell 10 redovisas resultatet för årskurs 4. Testet är relativt svårt för denna årskurs – det är samma test för årskurs 5 och 6, men kraven är givetvis lägre. Man kunde som bäst få 35 poäng – 21 poäng eller lägre har kategoriserats som lågt. Två klasser hade genomfört testet, det var sammanlagt 39 elever (18fl, 21p).

Medelvärdet var totalt 24,9. Flickornas medelvärde var 26,2 och pojkarnas 23,7.

Tabell 10 Samband Fonolek – Läsförståelse, årskurs 4. Två klasser

Fonolek	Läsförståelse årskurs 4	
	0–21p (n = 10)	22–35p (n = 29)
17–18p (n = 23)	5	18
0–16p (n = 16)	5	11

**n = 39**

10 elever (7p, 3fl) hade ett lägre resultat på läsförståelsen, 1/3 av pojkarna och 1/6 av flickorna.

Bland dem med ett lägre resultat fanns:

- tre dyslektiker (av fyra)
- fyra elever (av fem) med annat hemspråk
- fyra elever (av åtta) var födda sent på året

Fyra av de 10 eleverna med låga resultat hade haft hjälp med sin läsinlärning.

Sammanfattningsvis kan sägas att det inte föreligger några starka samband mellan Fonolek i F-klass och läsförståelse i årskurs 4.

I Nationella provet i Svenska för årskurs 5 ingår två tester på läsförståelse. De två deltesterna består av en litterär text samt en sakprosa, båda med frågor att besvara skriftligt. Proven testar hur eleven kan sökläsa, göra inferenser, se helheter samt förstå ord och uttryck. Proven slår i taket dvs. det är meningen att alla som nått godkända nivåer i svenska ska kunna svara rätt på de flesta frågorna dvs. *minst hit* ska samtliga elever nå.

Vi ska börja med att titta på deltestet Prosa.

21 elever (12p, 9fl) hade utfört testet och man kunde som bäst ha 10 poäng. En flicka (av 9) har ett lägre resultat, resten är pojkar – 5 av 12. Fyra av dem hade ett annat hemspråk. Dyslektikerna klarade provet bra, de fick sitta i en mindre grupp vilket kan ha påverkat resultatet. Endast en av de åtta som var födda sent på året fick ett lägre resultat. Ingen av eleverna med låga resultat hade haft hjälp med sin läsinlärning. Sambandet med Fonolek är låga (tabell 11). Pojkarna klarade prosatexten sämre – nästan hälften av dem jämfört med en niondel av flickorna.



Tabell 11 Samband Fonolek – Läsförståelse (Litterär text) i NP årskurs 5

		<b>Läsf NP årskurs 5 Litterär text</b>		
		0–8 (n = 6)	9–10 (n = 15)	
<b>Fonolek</b>				
17–18p (n = 11)		3	8	
0–16p (n = 10)		3	7	
				<b>n = 21</b>

I deltestet Sakprosa kunde man få fem rätt som bäst. Resultatet redovisas i tabell 12.

Sju elever (av 21) lyckades svara rätt på alla fem frågorna, tre av dem hade lågt på Fonolek. 14 elever hade ett lägre resultat – 6 flickor och 8 pojkar. Av dem hade 11 elever fyra rätt av fem möjliga. Tre elever hade lägre än fyra poäng, samtliga tre hade annat hemspråk än svenska, alla var pojkar. En av två dyslektiker fick ett lägre resultat. Hälften av de sent födda eleverna (fyra) fick ett lägre resultat. Det finns knappast något samband med Fonolek.

Tabell 12 Samband Fonolek – Läsförståelse( Sakprosa) i NP årskurs 5

		<b>Läsf NP årskurs 5 Sakprosa</b>		
		0–4p (= 14)	5p (n = 7)	
<b>Fonolek</b>				
17–18p (n = 11)		7	4	
0–16p (n = 10)		7	3	
				<b>n = 21</b>

Jag lade ihop resultaten av deltesterna Litterär text och Sakprosa (tabell 13). Bland dem som fått ett lägre sammanlagt resultat finns fyra pojkar med annat hemspråk samt en pojke med dyslexi. Åtta av eleverna i klassen är födda sent på året, sex av dem hamnar bland dem med höga poäng.

Tabell 13 Samband Fonolek – läsförståelse NP; Litterär text + Sakprosa

**Läsf NP årskurs 5. Litterär text + Sakprosa**

Fonolek	0-13p (n = 7)	14-15p (n = 14)
17-18p (n = 11)	3	8
0 -16p (n = 10)	4	6

**n = 21**

Sammanfattningsvis kan sägas att sambandet med resultaten i Fonolek är lågt.

#### 4.5. Född tidigt eller sent – har det någon betydelse?

Jag ville titta närmare på några elevgrupper och ville bli se om barnets ålder hade någon betydelse för den fonologiska förmågan samt läsutvecklingen. Jag hade inte någon teoretisk utgångspunkt för att bestämma vilka månader på året som var sena respektive tidiga att vara född på utan bestämde själv de två första samt de två sista månaderna på året för det.

I mitt material på sammanlagt 110 elever från årskurs 1- 5 fanns 19 elever som var födda sent, dvs. i månaderna november och december, bland dessa fanns två underåriga elever; elever födda året efter sina klasskamrater.

17 elever i materialet var födda tidigt på året, i januari och februari.

Jag tyckte att det var intressant att jämföra pojkars och flickors resultat och redovisar därför resultatet efter kön.

##### 4.5.1. Elever födda sent på året

Av de 21 elever som var födda sent på året fanns 11 pojkar och 10 flickor från årskurs 1 till 5. Jag valde att titta på deras resultat i Fonolek och H4. Vi ska börja med att titta på resultat i Fonolek (tabell 14).

Tabell 14 Elever födda sent på året och deras resultat i Fonolek

**Fonolek**

	0-16p (n = 12)	17-18p (n = 9)
Pojkar (n = 11)	8	3
Flickor (n = 10)	4	6

**n = 21**

Nio stycken, sex flickor och tre pojkar, får trots att de är födda sent på året ett gott resultat. Tolv elever, åtta pojkar och fyra flickor, får ett lägre resultat, det är dubbelt så många pojkar som flickor som inte når de högsta poängen av de sent födda.

I tabell 15 kan vi se deras resultat i H4. De som fått låga värden har läst 35 ord eller mindre under 1 minut i årskurs 1, alt 60 ord eller mindre i årskurs 2. Jag har använt H4-resultaten från vårterminen i andra klass förutom för klass 1.

Tabell 15 Elever födda sent på året och deras resultat på H4 i årskurs 1:<36, >36 resp årskurs 2:<60, >61.

		<b>H4</b>		
		<35/<60 (n = 7)	>36/>61 (n = 14)	
Pojkar (n = 11)	4	7		
Flickor (n = 10)	3	7		<b>n = 21</b>

Av de 21 eleverna som var födda sent på året hade alla utom sju – tre flickor och fyra pojkar – fått det bättre resultatet i avkodningstestet.

Två av eleverna hade dyslexi.

Två elever var underåriga.

Två elever hade ett annat hemspråk.

Nästan hälften (9 av 21) av eleverna som var födda sent på året hade haft stöd av speciallärare. Idag är det endast de två dyslektikerna som är i behov av hjälp.

#### 4.5.2. Elever födda tidigt på året

Ur mitt material med 110 elever plockade jag också ut de elever som var födda tidigt på året, i januari och februari. Det fanns 16 elever, tio flickor och sex pojkar från årskurs 1 till och med 5. Jag gick till väga på samma sätt som med de sent födda eleverna – jag tittade på hur de hade klarat det fonologiska testet i Fonolek som görs i F-klass samt hur de senare låg till i H4-testet i årskurs 2, för eleverna i första klass användes H4-resultaten från vårterminen i ettan. Resultatet visas i tabell 16.

Tabell 16 Elever födda tidigt på året och deras resultat i Fonolek

	Fonolek		
	0–16p (n = 1)	17–18p (n = 15)	
Pojkar (n = 6)	0	6	n = 16
Flickor (n = 10)	1	9	

Det är ett litet material men man kan nog ändå fastställa att barn som är födda tidigt på året har en stor fördel redan vid skolstarten. Endast en elev – en flicka – får ett lågt resultat.

I tabell 17 visas de tidigt födda elevernas resultat på avkodningstestet H4 i klass 1 och 2.

Tabell 17 Elever födda tidigt och deras resultat på H4 i klass 1 och 2

	H4		
	<35/<60 (n = 1)	>36/>61 (n = 15)	
Pojkar (n = 6)	0	6	n = 16
Flickor (n = 10)	1	9	

Även här är det bara en av eleverna som hamnar lågt – det är samma flicka som hamnade lågt i Fonolek (tabell 16). Hon har dyslexi. Ingen av eleverna i denna grupp, förutom flickan med dyslexi, har eller har haft speciellärarhjälp.

En av eleverna – en flicka – hade ett annat hemspråk.

#### 4.6. Elever med ett annat hemspråk

I materialet fanns 15 elever med annat hemspråk än svenska. Det är dock få av dessa elever som talar ett annat språk hemma, de flesta har *en* svensk förälder och de hör och talar därför två språk dagligen eller så används svenskan som hemspråk av båda föräldrarna. Samtliga talar en felfri svenska och har föräldrar som är väl integrerade i det svenska samhället. Tre elever med annat hemspråk från klass 1 hade ännu inte deltagit i några läsförståelsetester.

Anmärkningsvärt var att så få av de här eleverna lyckades nå höga poäng på läsförståelsetesterna. Det var endast två elever av de 12 som deltagit i läsförståelsetesterna för årskurs 2, 3, 4 och 5 som fick mycket goda resultat.

I tabell 18 har jag samlat deras resultat på de olika tester som ingick i min studie. Låga resultat har markerats med ett X. Gränsvärdet för låga resp höga resultat är detsamma som i korstabellerna.

Tabell 18 Elever med annat hemspråk. Svaga resultat (X)

Pojke/ Flicka	Fonolek	H4	Stava	Läsför- ståelse
F	X			X
F	X	X	X	Ej gjort
F				X
F	X		X	X
P	X			Ej gjort
P	X			
P				X
P	X	X	X	X
P	Ej delt.		X	X
P	X	X	X	Ej gjort
P			X	X
P	X			
P	X		X	X
P		X		X
P	X	X	X	X

10 av 14    5 av 15    8 av 15    10 av 12

Resultaten på H4 har varierat över åren och jag har därför räknat ett medelvärde av resultaten. Tabellen visar att de flesta (10 av 14) av eleverna har en lägre fonologisk medvetenhet, att de flesta har en god avkodning (10 av 15), att de stavar sämre (8 av 15) samt att de har svårt att nå höga resultat i läsförståelse (10 av 12). Två pojkar och en flicka är födda sent på året. Resultatet kan också läsas så att pojkar är senare än flickor då materialet består av 11 pojkar och 4 flickor.

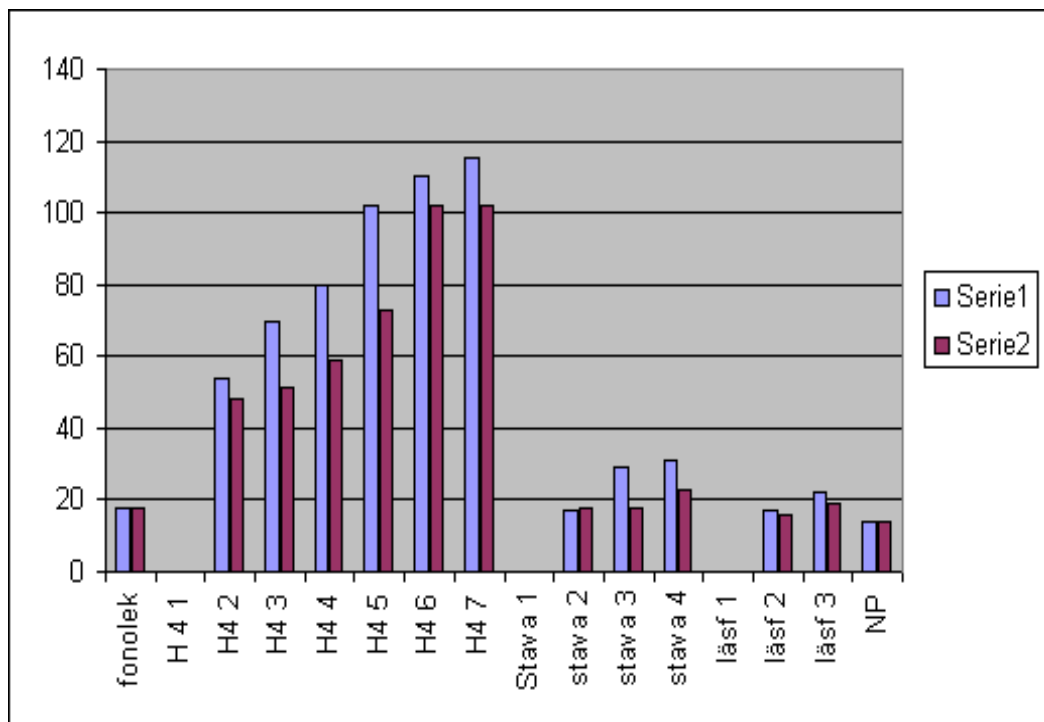
Sammanfattningsvis och mest anmärkningsvärt var att få av eleverna med ett annat hemspråk lyckades få höga resultat på läsförståelsetesterna.

#### 4.7. Elever med dyslexi

I mitt material finns tio dyslektiker, fyra är utredda, sex elever från de tidigare årskurserna har ännu inte fått sin diagnos. Att dyslektiker har svagheter i språkets fonologi är väl förankrat i all forskning och det var därför intressant att se hur de låg till i Fonolek samt hur de utvecklats över tid i jämförelse med sina klasskamrater.

Det var lika många flickor som pojkar (5 + 5) vilket är intressant eftersom de flesta forskare menar att det är fler pojkar än flickor som har dyslexi.

Alla utom en fick ett sämre resultat på det fonologiska testet Fonolek. Denna elev sticker ut ur materialet på så sätt att hon trots sin dyslexi klarade testet med full poäng. I figur 6 jämförs hennes resultat på Fonolek, H4, Stava samt Läsförståelse med en flicka utan dyslexi i samma klass och som är född i samma månad.

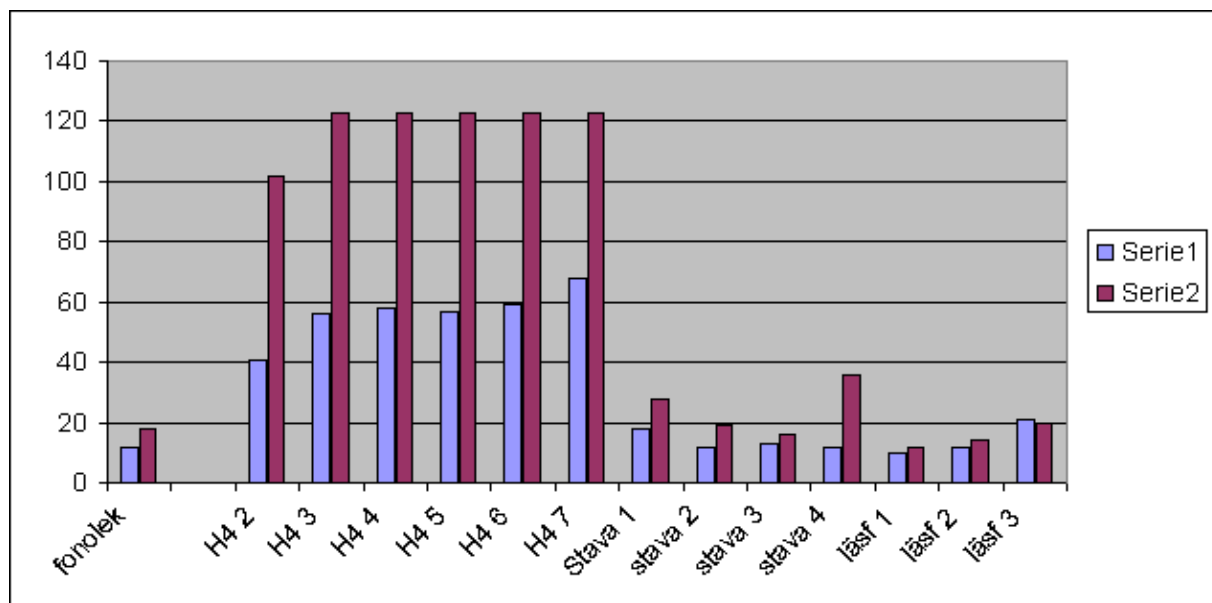


Figur 6. Jämförelse av resultat på testerna Fonolek, H4, Stava samt Läsförståelse mellan två flickor födda i samma månad. Mörkgrå stapel (serie 2) visar en flicka med dyslexi och ljusgrå stapel (serie 1) visar en flicka utan dyslexi.

Testet Fonolek visar, som tidigare nämnts, ett gott resultat. Hon har trots det en något senare läsutveckling (H4), det tar längre tid att komma upp till 100 ord/minut men hon gör det i årskurs 4. Hon stavar sämre men i tvåan (stava 2) klarade hon stavningsprovet något bättre än sin klasskamrat. Att stavningen blir mer krävande ju äldre man blir syns tydligt. Läsförståelsen är relativt lika och båda klarar NP i svenska med samma resultat.

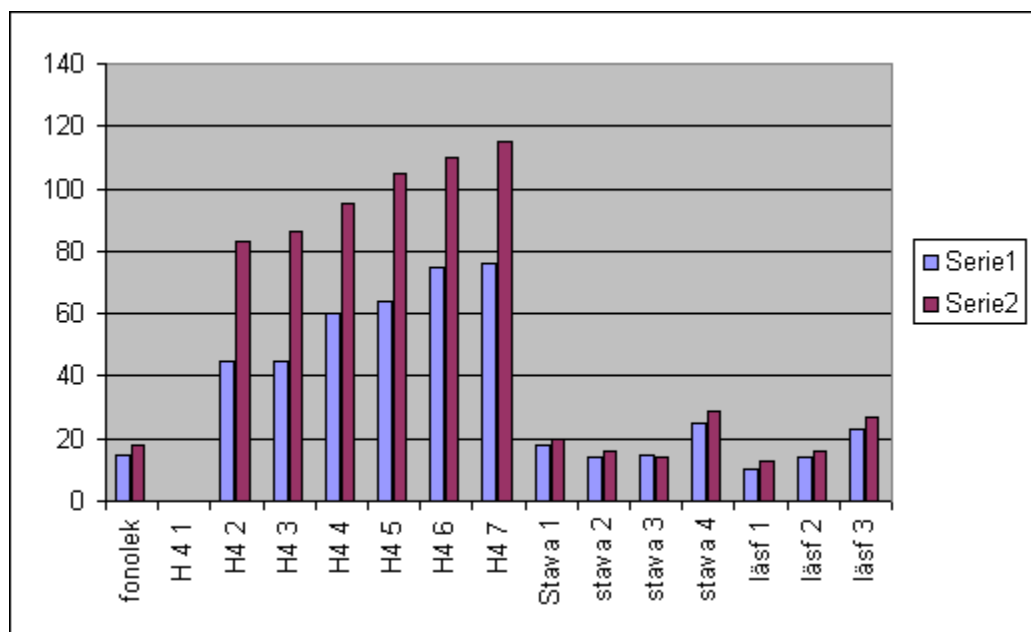
Vi ska titta på ytterligare tre dyslektiska elevers resultatprofiler samt jämföra dem med en elev av samma kön, född i samma månad men som inte har dyslexi.

Den dyslektiska pojken i figur 7 (ljusgrå stapel) har fortfarande inte kommit upp i 100 ord/minut. Man kan också se att stava blir mer komplicerat ju högre upp i klasserna man kommer. Läsförståelsen för årskurs 4 (läsf 3) innehåller flera långa texter som säkerligen ställt till problem för båda pojkarna, men pojken med dyslexi klarar provet bättre än sin klasskamrat!



Figur 7. Jämförelse av resultat på testerna Fonolek, H4, Stava samt Läsförståelse mellan två pojkar födda i samma månad. Ljusgrå stapel (serie 1) visar en pojke med dyslexi och mörkgrå stapel (serie 2) visar en pojke utan dyslexi.

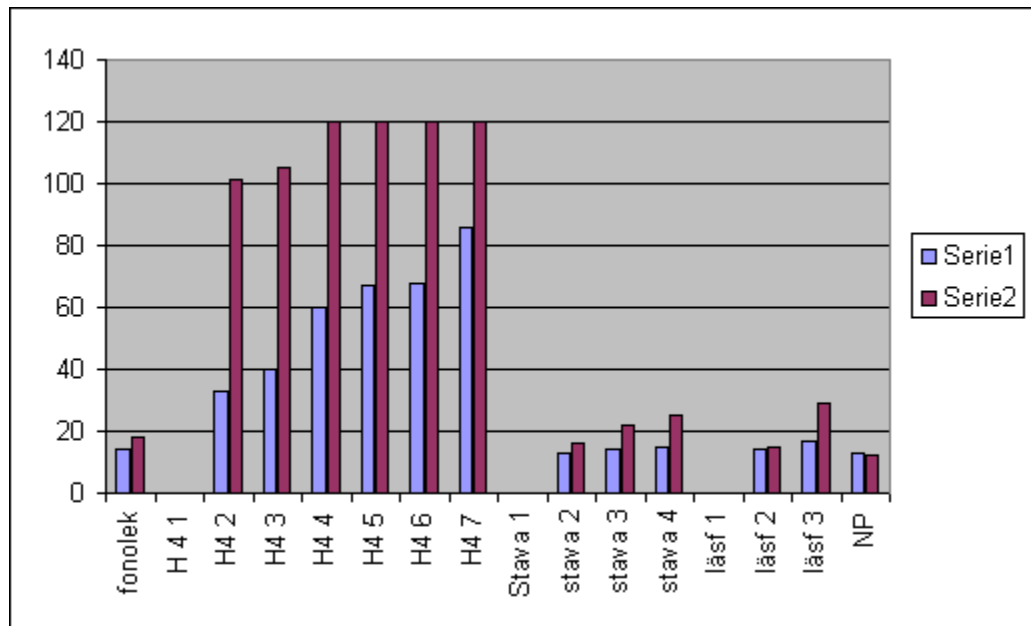
I figur 8 kan man se att läsning av enskilda ord, utan stöd av kontexten, är svårt och det är just här man så tydligt kan se – och höra – att det är en elev med dyslexi (ljusgrå stapel). Den här flickan har lyckats bättre med stavningen – t o m fått ett bättre resultat en gång (stava 3). Resultaten på läsförståelsen är något lägre



Figur 8. Jämförelse av resultat på testerna Fonolek, H4, Stava samt Läsförståelse mellan två flickor födda i samma månad. Ljusgrå stapel (serie 1) visar en flicka med dyslexi och mörkgrå stapel (serie 2) visar en flicka utan dyslexi.

Även för den här pojken ser vi hur svårt det blir att avkoda enskilda ord (figur 9, ljusgrå stapel). Pojkar är sämre på att stava och det är inte lättare om man är dyslektiker. Han lyckas bra på läsförståelsen i trean (läsf 2), provet i fyran innehåller ett antal långa texter vilket

säkerligen har varit ett bekymmer för honom (läsf 3). Han har däremot klarat det Nationella provet t o m något bättre än sin klasskamrat!



Figur 9. Jämförelse av resultat på testerna Fonolek, H4, Stava samt Läsförståelse mellan två pojkar födda i samma månad. Ljusgrå stapel (serie 1) visar en pojke med dyslexi och mörkgrå stapel (serie 2) visar en pojke utan dyslexi

Sammanfattningsvis kan sägas att dyslektikernas resultat i mitt material väl stämmer in med aktuell forskning,



## 5. Diskussion

I detta kapitel försöker jag inledningsvis att svara på mina forskningsfrågor. Efter det granskas metoddelen i min studie och slutligen diskuteras resultaten utifrån mina frågeställningar och teoretiska ramar.

### 5.1. Finns samband mellan resultat i Fonolek och elevens läs- och skrivutveckling över tid?

Jag kan se att sambandet mellan Fonolek och H4 är störst i årskurs 1 och allra tydligast är att de fonologiskt starka har fördelar. Inte oväntat eftersom årskurs 1 ligger närmast i tiden. Elever med låga poäng på Fonolek får till en början en långsammare läsinlärning och de är i större behov av hjälp och stöd jämfört med sina klasskamrater. Att så pass många som 10 (1/3) av de fonologiskt svaga ändå klarat avkodningen bra på VT i årskurs 1 beror säkerligen på den ökade språkliga och fonologiska medvetenhet som följer med den tidiga läsinlärningen. En tredjedel av eleverna når dock inte målet att läsa 35 ord eller mer på 1 minut, mer än dubbelt så många av dem är pojkar. Åtta av eleverna är födda sent på året av 12 totalt (tabell 4).

I årskurs 2 kan jag se att pojkarna och de elever som är födda sent börjar komma ikapp sina klasskamrater. Hela 2/3 av de fonologiskt svaga har kommit ikapp (tabell 5).

Att god fonologisk förmåga inte automatiskt leder till god läsförmåga – att lära sig att läsa är mer komplicerat än så - syns tydligt om vi tittar på sambandet i årskurs 3 (tabell 6). Här är det lika många flickor som pojkar som inte når målet att läsa 100 ord/minut eller mer. Knappt 1/3 av eleverna klarar inte målet – 9 av dessa hade dessutom goda resultat på Fonolek. Bland de svaga avkodarna i trean fanns eleverna med dyslexi vilket bekräftar att de har svårt med avkodningen och det tar tid för dem att få flyt i läsningen. Högre upp i klasserna – i årskurs 4 och 5 – kan jag också se att det är eleverna med dyslexi som fortfarande är i behov av hjälp p.g.a. avkodningsproblem, de övriga klarar avkodningen bra. Många av dem har dock haft hjälp och stöd under resans gång.

När det gäller stavningen kan jag se att elever med låga resultat på Fonolek stavar sämre än de övriga eleverna (tabell 7). I årskurs 4 och 5 finns starka samband med Fonolek (tabell 8). Man kan också se att stava blir mer komplicerat ju äldre man blir – det räcker inte med god fonologisk förmåga för att stava korrekt.

Sambandet mellan Fonolek och Läsförståelse är lågt. Man kan dock se att elever som var starka i Fonolek hade vissa fördelar även på läsförståelsetesterna. Enda gången detta inte stämmer är i deltestet Sakprosa (tabell 12) som ingick i de Nationella proven (NP). Det är också det enda av de ingående läsförståelsetesterna där det inte heller fanns någon skillnad mellan pojkars och flickors resultat – två tredjedelar av var fick ett lågt resultat. Det är också intressant att se att ingen av eleverna som hade ett lågt resultat på läsförståelsetesterna (NP) hade haft hjälp av speciallärare p.g.a. avkodningssvårigheter, det visar tydligt att läsförståelse kräver andra förmågor än bara god avkodning.

## 5.2. Har tiden för när man är född på året betydelse för elevens läs- och skrivutveckling?

Resultatet visar – trots att det är mycket litet – att det finns ett samband mellan barnets ålder och den fonologiska förmågan respektive tidiga läsning. Av de tidigt födda hade alla utom en höga poäng i testerna Fonolek och H4 (tabell 16 och 17). Eleven som hamnade lågt hade dyslexi.

Av eleverna som var födda sent på året hade 20 % mycket låga resultat på Fonolek och dubbelt så många av pojkarna jämfört med flickorna hade svårt att komma med i gruppen med höga poäng på Fonolek (tabell 14) vilket säkerligen kan förklaras med att pojkar mognar senare. Efter ett/två års lästräning i skolan har dock flera av de här pojkarna knappt in på sina kamrater (tabell 15). Fyra pojkar kom inte ikapp, två av dem hade en förälder med annat hemspråk och båda hade haft stöd p.g.a. en långsammare läsinlärning. En av dem var dessutom underårig. En pojke hade dyslexi och en pojke hade haft en långsammare läsinlärning av andra orsaker. Kanske hade de varit i behov av stöd även om de varit födda tidigt på året? Flickorna som var födda sent på året klarade sig förhållandevis bättre än pojkarna men tre av flickorna fick låga resultat på H4 (tabell 15). De hade samtliga haft hjälp av speciallärare p.g.a. en långsammare läsinlärning. En av dem hade dyslexi. En var underårig.

## 5.3. Hur stor betydelse har elevens kön för läs- och skrivutvecklingen?

I resultatet syns tydligt att pojkar i mycket större utsträckning än flickor är svagare fonologiskt – över hälften av pojkarna hade ett lägre resultat jämfört med knappt en tredjedel av flickorna och tre gånger fler pojkar hade riktigt låga poäng på Fonolek. Pojkarna får svårare med avkodningen under de första skolåren och således en långsammare läsinlärning jämfört med flickorna – fler pojkar hade också haft stöd p.g.a. en långsammare läsinlärning. Pojkar mognar senare vilket säkerligen är förklaringen till att de flesta av pojkarna i min studie kommer ikapp längre upp i klasserna. Jag kan också se att pojkar stavar sämre än flickor vilket säkerligen beror på att flickor både läser och skriver mer och får således mer träning i att stava. Resultaten på läsförståelsetesterna visar inga större könsskillnader även om flickorna har fördelar även här. Det enda testet där det inte fanns någon skillnad mellan pojkar och flickor var i deltestet Sakprosa som ingick i de Nationella Proven för årskurs 5. Här krävdes andra förmågor än god avkodning och läsförståelse; omvärldskunskap och analytisk förmåga.

## 5.4. Hur ser läs- och skrivutvecklingen ut för elever med ett annat hemspråk?

Mer än 2/3 av eleverna med ett annat hemspråk fick låga poäng i Fonolek (10/14). Av eleverna med lägst resultat på Fonolek hade 1/3 ett annat hemspråk. De var också sämre på att stava (8/15). Däremot klarade de avkodningen i H4 jämförelsevis bra (10/15) dvs. få av eleverna hade avkodningsproblem och ingen var dyslektiker. Mest överraskande var resultatet i läsförståelsetesterna som så tydligt visar att de här eleverna hade svårt att nå höga resultat där och det gäller för samtliga årskurser. Det bör framhållas att resultaten på läsförståelse-

testerna överlag var goda och att det var få som hamnade mycket lågt, så även bland dessa elever, men tendensen att inte nå de högre resultaten är slående och bör därför uppmärksammas. Det är också viktigt att påpeka att eleverna i mitt material inte är tydliga andraspråkselever då de har föräldrar som är väl etablerade i det svenska samhället och de flesta har en förälder som talar svenska – vilket gör resultatet än mer anmärkningsvärt. Materialet bestod av 10 pojkar och fyra flickor vilket kan ha påverkat resultatet då pojkar är senare. Två av eleverna har idag stöd p.g.a. läsförståelseproblem.

## 5.5. Hur ser läs- och skrivutvecklingen ut för elever med dyslexi?

Elever med dyslexi fanns alla (med ett undantag) i gruppen med svaga resultat på Fonolek i F-klass. De hade svårt med avkodningen (H4) och får därmed svårt att få flyt i läsningen och det är i H4-testerna det så tydligt syns att de har dyslexi, den knackiga läsningen och den låga läshastighet som följer med det gör att de får svårt att komma upp till 100 ord/minut. En av eleverna stack dock ut ur materialet på så sätt att hon hade höga poäng på Fonolek och klarade H4-målet (100 ord/min) i fjärde klass (figur 6). Att stava blir också svårt för de här eleverna eftersom det kräver goda fonologiska färdigheter men också ett gott visuellt minne. Samtliga elever med dyslexi hamnade i gruppen med låga poäng när det gäller stavningen. Läsförståelsen är för de här eleverna oftast god – det är avkodningen och inte läsförståelsen som vållar problem. Långa och mer komplicerade texter gör dock att orken sviktar. I de NP för årskurs 5 fick de sitta i en liten grupp vilket jag tror påverkat resultatet positivt. De är känsliga för stress, är lättstörda och vill gärna få bekräftelse på att det de gör är rätt p.g.a. osäkerhet. Resultat i de NP visar dock att denna grupp klarar läsförståelsen bra om de får lugn och ro och mer tid att utföra uppgiften. De hade alla haft och har fortfarande stöd i sin läsutveckling.

## 5.6. Metoddiskussion

I min studie har jag använt resultat från ett antal screeningtester som jag samlat in på skolan där jag arbetar. Jag valde ut de klasser som hade gjort testet ”Fonolek” i F-klass och detta test blev således utgångspunkten för mitt arbete där jag ville titta på läsutveckling över tid. Fonolek är ett test som mäter elevens fonologiska förmåga och kan göras innan den egentliga läsundervisningen startar. Resultatet på detta test jämfördes med resultat på avkodningstestet H4, Stava samt Läsförståelse.

Fem klasser från årskurs 1 t.o.m. årskurs 5 ingick i studien och det var sammanlagt 110 elever. Testet Fonolek hade utförts på våren i sexårsklassen förutom för en klass som gjorde testet precis vid skolstart i årskurs ett. Den klassen hade färre elever med mycket låga resultat jämfört med övriga klasser men skillnaden i övrigt var inte märkbar. För att studera resultaten i korstabeller var jag tvungen att bestämma vad som var ett högt resp lågt poäng för varje test. Gränsvärdet för låga och höga värden på Fonolek låg högt: 0–16 poäng var lågt, 17–18 poäng var högt dvs. endast två poäng skiljer elevgrupperna åt. Anledningen var att testet Fonolek slog i taket då de flesta upplevde testet som mycket lätt, de hade ju tränat fonologisk medvetenhet i F-klassen. Hade jag följt anvisningarna i manualen för testet som menar att elever med 12 poäng eller mindre är ett observandum, hade jag endast haft 20 elever (15 pojkar och 5 flickor) med låga resultat av de 110 elever som ingick i studien. Spridningen av resultatet i klasserna påverkar gränsvärdet – om spridningen är liten, dvs. resultaten ligger relativt samlade, kan en poäng upp eller ner få stor påverkan på antalet. Då materialet är litet

är gränsvärdena ej representativa för populationen i landet utan enbart för populationen på skolan dvs. en en-parallellig skola med till största delen medelklasselever och få elever med annat hemspråk.

Jag har samma gränsvärde för pojkar och flickor vilket kan vara till nackdel för pojkarna. I normerna för H4 samt Stava och Läsförståelse för klass 4, 5 och 6 tar man hänsyn till att pojkar presterar sämre och de behöver därför inte samla lika många poäng som flickorna för att hamna i samma resultatkategori (mätt i staninepoäng).

Eftersom jag använde mig av ett redan insamlat material fick jag acceptera att vissa tester saknades för vissa klasser vilket minskar materialet. Då jag plockar ut elever med annat hemspråk, elever födda sent/tidigt och elever med dyslexi blir materialet mycket litet vilket man måste ta hänsyn till vid eventuella slutsatser. Jag ville titta på läsutveckling över tid och en nackdel med materialet är att jag bara har två klasser – klass 4 och 5, dvs. 40 elever – i slutändan att dra slutsatser ifrån.

Bortfallet av elever i resp. klasstest är 0, dvs. alla elever i klassen har genomfört de tester klassen gjort.

Testet Fonolek har antingen administrerats av mig eller klassläraren. Ibland har det utförts enskilt, i andra fall har det utförts i mindre grupper. Att vi inte utfört testet exakt lika vid varje tillfälle kan ha påverkat resultatet. Jag bedömer att de svaga eleverna ändå haft svårt att nå de höga poängen p.g.a. detta.

Ordavkodningstestet H4 har jag utfört själv. Jag får på så sätt chans att träffa och samtala med varje elev med fokus på läsningen. Jag upplever att de gärna tävlar med sig själva och ser fram mot den här stunden. Vi har som mål att eleven ska klara 100 ord/minut. Elever som nått detta mål behöver inte utföra testet mer. De höga resultaten har därför mindre spridning, jag var å andra sidan mest intresserad av de elever som inte nådde detta mål. Testet ger mycket information om elevens lässtrategier och felläsningarna säger oss mycket om deras svårigheter. Varje felläsning markeras vilket gör att det är lätt att följa elevens framsteg då testet görs två gånger per år. För många felläsningar i andra klass är alltid ett observandum.

Stavning och läsförståelsetesterna har gjorts av klassläraren i klassrummet.

Stavningstesterna är svårbedömda på så sätt att många elever blir osäkra och krånglar till stavningen vid provtillfället. Ju säkrare stavare de blir desto mer tillförlitligt blir testet.

Läsförståelsetesterna är tidsbegränsade men eleverna i materialet har fått använda den tid som behövs för att i möjligaste mån få ett mått på läsförståelsen. För det mesta markerar läraren var eleven ligger i häftet när tiden är ute – det ger oss ett mått på läshastigheten och vi ser vilka som klarar förståelsen om de får mer tid. Läsförståelsetesterna testar också ord- och begreppsförståelse vilket är viktig information vid analysen av resultatet.

Elever med dyslexi och/eller koncentrationsproblem fick göra läsförståelsetesterna som ingick i de Nationella proven i mindre grupp. Spridningen av resultatet på NP är litet, provet slår i taket vilket också är meningen – så många som möjligt ska nå målet, det är syftet, inte att utskilja topparna. Läsförståelsetesterna i NP innehöll två deltester. Förutom dem ska läraren bedöma elevens prestationer muntligt och skriftligt. Eleven kan klara vissa deltester men inte andra. I läsförståelsetesterna ska eleven svara skriftligt på ställda frågor och bedömningen blir på så sätt subjektiv. Det är klassläraren som rättat och bedömt elevsvaren.

Testresultat är inte en absolut sanning. Kvantitativt insamlade resultat är rigida på så sätt att de aldrig kan ta hänsyn till en elevs dagsform. Är eleven exempelvis trött, omotiverad, emotionellt frustrerad och/eller spänd vid testtillfället påverkar det givetvis resultatet negativt. Man måste därför vara medveten om att vissa av elevernas resultat säkerligen och av denna anledning hamnat 'i fel ruta' i korstabellerna. Det gäller samtliga test men tester som sker under tidspress påverkas nog mest. I H4-testet läser eleverna så många ord de hinner på en minut vilket gör testet sårbart med tanke på ovanstående. Å andra sidan görs detta test två gånger per år vilket bör jämna ut sådana mätfel. Eleven får också – om de vill – göra ett nytt försök om de inte är nöjda med resultatet. De svaga läsarna har dock svårt att hinna med många ord hur mycket de än anstränger sig.

Resultat på stavningstester kan också variera från dag till dag och är därför känsliga för kvantitativ bedömning. Det är t.ex. inte ovanligt att starka stavare vid ett provtillfälle övergeneraliserar stavningsreglerna. Elever som blivit medvetna om dubbelteckning lägger till en bokstav här och var för att vara på den säkra sidan. Andra blir misstänksamma när de ska stava enkla, ljudenliga ord och krånglar till stavningen. Elever med stavningsproblem gör oftast så gott de kan men når aldrig de bästa resultaten. Det var de eleverna jag var intresserad av och jag anser därför att resultaten i materialet är rättvisa.

Efter att jag bestämt gränsvärdena för de olika testerna började arbetet med korstabellerna – ett tidsödande arbete men resultatet blev illustrativt och tydligt. Korstabellerna blev många och jag fick samla ihop och krympa materialet. Jag valde att koncentrera det mesta på klass 2-eleverna ska vara på väg mot flyt och behärska både ortografisk och fonologisk läsning – och klass 4, 5 för att kunna mäta resultat över tid.

Elevdata och resultat kodades in i en excel-fil för att jag skulle kunna göra diagram samt statistiska beräkningar i programvaran SPSS. Det bör påpekas att det alltid finns en risk vid hanterandet av så mycket data att någon siffra hamnar fel. Jag har försökt att eliminera den risken genom att dubbelkolla alla data.

Jag känner eleverna väl vilket var en fördel då jag analyserade resultatet. Materialet får på så sätt ett djup – det är inte bara siffror. Den kvantitativa metoden gav mig en generell översikt av materialet vilket jag kunde relatera till då jag plockade ut och analyserade de elevgrupper jag ville titta på mer ingående.

## 5.7. Resultatdiskussion

Inledningsvis diskuteras fonologisk medvetenhet. Därefter diskuteras avkodning, stavning, läsförståelse, elever födda sent på året, elever med ett annat hemspråk, skillnader i kön, och elever med dyslexi utifrån mina frågeställningar och teoretiska ramar. Avslutningsvis försöker jag att kort besvara frågan om det är möjligt att förutsäga läs- och skrivsvårigheter redan i F-klass utifrån resultat på Fonolek.

### 5.7.1. Fonologisk medvetenhet

Samtliga elever (110) i mitt material hade testats i fonologisk förmåga i F-klass med testet Fonolek. Ett flertal studier (Lundberg, 1995; Snow et al., 1998) visar att fonologisk förmåga är en stark prediktor – av flera – till läsframgång och pekar således på fördelen att träna denna

förmåga innan den egentliga lästräningen startar. Svaga elever har visats ha mest nytta av detta. Studier (Snow et al., 1998) har också visat att fonologisk förmåga hänger samman med individens mognad dvs. det är relativt lönlöst att försöka träna en 3-åring. Detta förklarar säkerligen till del resultaten på Fonolek i min egen studie där över hälften av pojkarna hade ett sämre resultat. Tre gånger fler pojkar hade dessutom riktigt låga poäng. Ingvars (2006) bekräftar att pojkar mognar senare. Han menar att de har ett annat belöningsystem vilket bl.a. skulle bero på pojkars genetiska konstitution och de är därför inte lika motiverade till långsamma aktiviteter utan omedelbar feedback som att sitta stilla och pyssla med bokstäver, läsa etc. Av elever födda sent på året hade ca 20 % mycket låga resultat på Fonolek (jämfört med 10 % i hela materialet) vilket skulle kunna förklaras med individens mognad.

Forskare är också ense om att grundproblemet för elever med dyslexi är brister i fonologisk förmåga. Dessa elever har svårt med språkljuden – ljuden är odistinkta, svåra att plocka fram och hålla reda på (Høien & Lundberg, 1999). I resultatet kan jag se att elever med dyslexi finns i gruppen med sämre resultat på Fonolek vilket bekräftar detta.

En tredjedel av eleverna med lägst resultat på Fonolek hade ett annat hemspråk. Elever med ett annat hemspråk har oftare svagheter när det gäller fonologisk förmåga vilket delvis skulle kunna förklaras med ny forskning som visat att barn efter 11 månaders ålder präglas fonologiskt av det språk som omger dem (Lundberg, 2006). Det kan vara förklaringen till att dessa elever till en början blandar ihop språkljuden. Vissa ljud i det svenska språket har inte grundats tillräckligt och blir odistinkta vilket försvårar läsning och stavning. Studier har också visat att elever som inte behärskar det svenska språket har fördel av att först lära sig att läsa på sitt modersmål (Snow et al., 1998)

Samuelsson et al. (2005) såg i en studie med 3–4-åringar att skandinaviska barn hade sämre kunskap i skriftspråkets syfte (print knowledge) vilket förklarades med att vi av tradition väntar med allt som har att göra med läsinlärning till skolstarten och att skolstarten sker senare i Skandinavien. Det framkom också att svenska föräldrar jämförelsevis inte är lika engagerade i barnens läsaktiviteter. Detta skulle kunna vara en av förklaringarna till, trots språklekar i F-klass, att 46 elever av 110 hade ett lägre resultat på Fonolek.

### 5.7.2. Avkodning

Läsinlärningen i årskurs 1 innehåller flera moment som tränar den fonologiska kapaciteten och här sker därför ett ömsesidigt utbyte – pusselbitarna faller på plats för de osäkra eleverna i det konkreta arbetet med bokstäver och ljud. Flera av de fonologiskt svaga eleverna i min studie knappar in på sina klasskamrater när det gäller avkodning och på våren i första klass finns ingen skillnad vilket skulle kunna bero på detta ömsesidiga utbyte och således stämma med forskning i området (Lundberg, 2006; Snow et al., 1998.)

20 av de 23 eleverna med svaga resultat på H4 i första klass hade haft stöd av speciallärare. De tre som inte haft hjälp är till sin läggning försiktiga och/eller långsamma vilket säkerligen dragit ner resultatet på H4-testet, läsningen är på tid vilket missgynnar denna grupp.

Nästan  $\frac{1}{4}$  av eleverna i årskurs 3 med höga resultat på Fonolek klarade inte det uppsatta målet att läsa 100 ord/minut. En god fonologisk förmåga är alltså inte tillräckligt för att nå läsframgång vilket också stämmer med aktuell forskning i området (Lundberg, 2006; Samuelsson et al. 2005; Snow et al., 1998; Wolff, 2005). Flera forskare menar att vi säkerligen skulle klara den lassesvaga gruppen bättre om vi kunde engagera föräldrarna mer i läsprocessen samt utbilda

lärare som kunde konsten att engagera och motivera (Lundberg, 2006; Samuelsson et al., 2005; Snow et al., 1998; Svensson, 2003).

11 av de 20 eleverna med ett sämre resultat på H4 i årskurs 3 (tabell 6) gick i samma klass och endast fem av dem hade haft låga poäng på Fonolek. En förklaring kan vara att den här klassen hade en rörig situation i årskurs 3 då en ny lärare kom in i klassen på halvtid. Klasser är ofta känsliga för förändringar, rutiner bryts och alla nya situationer ska testas. Kanske blev lästräningen inte lika effektiv, det är i alla fall en möjlig förklaring till att så pass många i samma klass stannat upp i sin läsutveckling. Idag är det endast de två eleverna med dyslexi i klassen som är i behov av stöd, de övriga har fått flyt i sin läsning. Att läraren har stor betydelse för elevers läsframgång i skolan har bekräftats i flera studier (Snow et al., 1998). Varma förstående och tydliga lärare som kan skapa trygghet, motivation och inte minst arbetsro i klassrummet har lättare att nå de svaga eleverna och få dem med sig. Att hitta läsmaterial på rätt nivå där varje elev får chans att bygga upp ordbilder i sin takt blir – en inte alltid så lätt – men nödvändig utmaning för läraren. Forskning har visat läsmaterialets betydelse på flera sätt. Magnuson och Naucler (1990) såg i en studie att lässtarka elevers lästrategier kom att likna de svagas om de fick en alldeles för svår text – de gjorde många felläsningar – och Stanovich (1986) visade att de svaga läsarna kunde lägga lika mycket energi på textinnehållet som de starka om de fick läsmaterial på sin nivå.

### 5.7.3. Stava

För att omvandla fonem till grafem – stava – krävs en god kännedom om språkets fonologi. Språkljuden är inte konstanta utan ändras beroende på närliggande ljud. Här finns därför starka samband med elevens fonologiska uppfattningsförmåga och man kan därför tidigt urskilja elever med specifika svårigheter. Elever med dyslexi kan utelämnas och/eller kasta om ljuden i ordet, har svårt att urskilja ljuden (g–k, d–t, b–p) eller har svårt att komma ihåg hur de ser ut och väljer därför fel bokstav. Svårigheterna syns tydligt när de stavar. Eleverna med dyslexi kom aldrig med i gruppen starka stavare i min studie (tabell 7 och 8).

För att vara en god stavare krävs också andra förmågor än de fonologiska – ordet *gick* är inte svårt att stava för de mer erfarna läsarna i årskurs 1 men har man inte läst så mycket och/eller har ett svagt visuellt minne blir det svårare. På så sätt är stavningstestet en god vägledning för lärarna när det gäller att komma underfund med och ringa in elevens svårigheter.

Många av eleverna med höga poäng på Fonolek som inte lyckats med stavningstestet i andra klass (tabell 7) har säkerligen övergeneraliserat dubbelteckningsreglerna. Har man kommit en bit i sin läsutveckling har man också upptäckt att vissa ord måste dubbeltecknas men man klarar inte reglerna utan dubbeltecknar för säkerhets skull och till en början lite mer än vad som behövs. Liknande problem uppstår vid valet av e eller ä, o eller å. Detta förklarar säkert det svagare sambandet med Fonolek i årskurs 2 för denna grupp.

Ju äldre och säkrare eleverna blir i att stava desto tillförlitligare blir testet även om man alltid ser en viss osäkerhet i testsituationer. Stava blir också mer komplicerat ju äldre man blir – det räcker inte med god fonologisk förmåga. Vellutino (2003) menar att svaga läsare ofta är svaga stavare men goda läsare behöver nödvändigtvis inte vara goda stavare vilket också syns i årskurs 4 och 5 (tabell 8). Pojkarna stavade sämre än flickorna vilket säkerligen beror på att flickor både läser och skriver mer och får på så sätt mer träning i att stava.

Elever med ett annat hemspråk tillhörde oftare gruppen sämre stavare vilket skulle kunna förklaras med 'ljudförvirring'. Flera läste också på sitt hemspråk vilket kanske belastar det visuella minnet för ordbilder – det tar troligtvis längre tid att bli en säker stavare om man har ett annat hemspråk.

Stava kräver, som tidigare påpekats, en precis förmåga att urskilja ljud samt god språkkänsla – ordet *snabbt* är svårt att stava till om man inte associerar till *snabb*. Ordet *namnsdag* är svårt om man inte upptäckt vilka ord som är sammansatta. Språksvaga elever skulle vara hjälpta av undervisning i ords släktskap, sammansättningar och morfem – någon måste göra språket begripligt och visa hur det är uppbyggt. Tyvärr tror jag att många elever går miste om detta. Att träna sig att läsa genom att stava och skriva förespråkas också av många forskare (Snow et al., 1998; Vellutino, 2003).

#### 5.7.4. Läsförståelse

Det fanns inga starka samband mellan resultat i Fonolek och läsförståelse.

Fonologisk medvetenhet och god avkodning är inte tillräckligt för att klara alla läsuppgifter vilket också Wolff visade i sin studie 2005. Elever som har svårt att förstå vad de läser förlorar motivationen i lika hög grad som elever med avkodningssvårigheter och får därigenom för lite träning vilket i sin tur resulterar i sämre ordförråd och de negativa spiraleffekterna som Stanovich (1986) skriver om sätts igång. Wolff (2005) och Vellutino (2003) menar att svag ord- och begreppsförståelse oftast ligger bakom läsförståelsesvårigheterna och här finns en ömsesidig påverkan. Detta faktum pekar på behovet av explicit undervisning i ordkunskap. Ofta upptäcks svagheter i ordförståelse när läsmaterialet blir mer avancerat dvs. i fjärde klass men Biemiller (2000) menar att vi måste upptäcka och kompensera dessa elever redan i förskolan – i fjärde klass kan det vara för sent.

Eleverna med ett annat hemspråk hade svårt att nå höga poäng i läsförståelse och förklaringen är säkerligen brister i förståelsen av svenska ord och begrepp vilket skulle stämma väl överens med studier i området (Myrberg, 2001; Svensson, 2003; Wolff, 2005). Svensson menar att vi borde klara att hjälpa denna grupp bättre i skolan genom att införa mer ord- och läsförståelse-träning. Även Wolff kom fram till samma slutsats. Alla elever skulle ha fördelar av sådan träning – barn och ungdomar läser mer sällan jämfört med tidigare och detta skulle kunna vara en väg in i läsandet genom att det skapar ett intresse för språket.

Att kunna avkoda är en grundförutsättning för att kunna förstå vad man läser men läsförståelse kräver som vi sett ytterligare förmågor. Resultatet av min studie visar tydligt att högre upp i klasserna är det en ny kategori elever som är i behov av stöd. Få av eleverna med låga resultat på läsförståelsen hade haft hjälp med den tekniska delen av läsningen vilket är intressant. Sakprosan som ingick i det Nationella provet är exempelvis det enda av de ingående testerna där elever med höga poäng på Fonolek klarat sig dåligt – endast 4 av 11 elever fick höga poäng (tabell 12) – vilket tydligt visar att här krävs andra kunskaper.

Elever som var starka i Fonolek hade trots allt fördelar även på läsförståelsetesterna. Enda gången detta inte stämde var i deltestet Sakprosa som ingick i de Nationella proven. Det är också det enda av de ingående läsförståelsetesterna där det inte fanns någon skillnad mellan pojkars och flickors resultat – en tredjedel av var fick ett lägre resultat. Att läsa texter med faktakaraktär och dra slutsatser kräver ytterligare förmågor – här räcker inte avkodning och läsförståelsekunskap, eleven måste också klara att analysera fakta, ha rätt grundkunskap samt ibland även kunna läsa tabeller och diagram. Wolff såg i sin studie 2005 att flickor var



överrepresenterade i denna grupp – många flickor är kanske inte vana vid/intresserade av att läsa tabeller och diagram? Flickorna klarade prosatexterna i NP bättre än pojkarna vilket också stämmer med Wolffs studie och kan förklaras med att flickor är mer erfarna läsare.

Om man jämför det sammanlagda resultatet av NP med läsförståelsetestet i årskurs 4 kan man se att tio elever hade låga resultat på fyrans test, endast fem av dem hade lågt i Nationella provet för årskurs 5. De nationella proven besvaras skriftligt och klassläraren rättar. Det blir en svår och mycket subjektiv bedömning då man ska klassificera svaren som rätt eller fel trots att man har tillgång till facit med lämpliga svarsalternativ.

Ingen av eleverna med lågt resultat på läsförståelsetesterna i de NP hade haft hjälp av speciallärare p.g.a. avkodningssvårigheter.

Elever med koncentrationssvårigheter och/eller svårigheter att fokusera fick ibland problem med läsförståelsen. Om man blir avbruten p.g.a. att man är lättstörd eller därför att man inte orkar vara uppmärksam en längre tid blir förödande för läsförståelsen. Dessa elever var inte sällan bland dem som var först klara – de ägnade inte provet någon större eftertanke och chansade på frågorna.

Sammanfattningsvis och trots att materialet är litet – för de nationella proven endast 21 elever – stämmer tendenserna väl med aktuell forskning; Det hjälper inte att bara läsa mer för att klara läsförståelse på olika nivåer, man måste förutom god avkodning kunna fokusera, vara motiverad, förstå ord, begrepp, kunna läsa mellan raderna, ha ett gott minne, kunna se detaljer och förstå sammanhang. Får våra elever tillräcklig undervisning i läsförståelsestrategier?

#### 5.7.5. Ålder – född sent/tidigt på året

Fonologisk förmåga kräver viss mognad vilket stämmer väl med forskningen som vi tidigare sett (Snow et al., 1998). Av de tidigt födda hade alla utom en höga poäng i testerna Fonolek och H4 (tabell 16 och 17). Eleven med lågt poäng fick extra träning av lärarna i förskoleklassen men trots träning och speciallärarhjälp i första klass lyckades hon inte komma upp till godkända nivåer på H4 i årskurs 1. Att det här är en flicka med specifika lässvårigheter är det ingen tvekan om. En flicka född tidigt på året och utan andra belastningsfaktorer förväntas uppvisa ett bättre resultat.

Elever som är födda sent på året visar inte lika höga samband men pojkarna har svårt att få höga poäng på Fonolek vilket säkerligen har att göra med mognad, att vara pojke och dessutom vara född sent på året är ingen bra kombination då forskning har visat att pojkar mognar senare och fonologisk förmåga kräver viss mognad (Snow et al., 1998). Efter ett/två års läs- och skrivträning i skolan har dock flera av pojkarna kommit ikapp sina klasskamrater (tabell 15).

Fyra pojkar kom inte ikapp, två av pojkarna hade en förälder med annat hemspråk och de har båda haft extra stöd p.g.a. en långsammare läsinlärning. En av dem var dessutom underårig. En pojke hade dyslexi och en pojke har haft en långsammare läsinlärning av andra orsaker. Flickorna klarade sig förhållandevis bättre men tre flickor fick låga resultat på H4. De har samtliga haft hjälp av speciallärare p.g.a. en långsammare läsinlärning. En av dem har dyslexi och en var underårig.

Sammanfattningsvis och utifrån det här lilla materialet kan sägas att elever födda tidigt på året verkar ha stora fördelar men också att de flesta elever som är födda sent ändå lär sig att

avkoda bra och i takt med sina klasskamrater. Bland dem fanns några som var i behov av extra och mer explicit stöd - möjligen hade de klarat sig bättre om de väntat med skolstarten.

#### 5.7.6. Elever med ett annat hemspråk

Eleverna med ett annat hemspråk klarade avkodning – H4 – jämförelsevis bra men var oftare fonologiskt svaga och hade oftare svårigheter med att stava. 10 av 12 elever hamnade lågt i läsförståelsetesterna. Ingen av dem hade dyslexi.

Att elever med annat hemspråk oftare än andra har svårigheter med läsförståelse är väl förankrat i all forskning (Myrberg, 2001; Svensson, 2003; Wolff, 2005) så det är viktigt att än en gång påpeka att eleverna i mitt material inte är tydliga andraspråkselever då de har föräldrar som är väl integrerade i det svenska samhället och de flesta har en förälder som talar svenska. Ingen av dem har heller ansetts behöva extra träning i svenska språket. Jag hade inte uppmärksammat flera av de här eleverna om jag inte bemödat mig med att noggrant ta reda på vilka elever i varje klass som hade en förälder som också talade ett annat språk.

Jag blev överraskad av resultatet som tydligt visar att de här eleverna har svårt att nå höga resultat på läsförståelsetesterna i alla årskurser. Det bör framhållas att resultaten på läsförståelsetesterna överlag är goda och att det är få som hamnar mycket lågt, så även för dessa elever, men tendensen att inte nå de högre resultaten är slående och bör därför uppmärksammas.

Wolff (2005) såg att den här gruppen elever klarade läsförståelsen sämre och att de har bristande kunskaper i svenska ord och begrepp. Hon menar liksom Svensson (2003), som gjorde sin studie på ett ungdomshem, att många av de här eleverna vore hjälpta av explicit undervisning i ordkunskap. Myrberg (2001) såg att elever med ett annat hemspråk hade markant sämre resultat på läsförståelsetesterna jämfört med de svenska eleverna och risken är stor att de aldrig kommer ikapp.

Många lärare uppmärksammar inte dessa elever tillräckligt vilket är lätt att förstå eftersom problemet ofta är dolt – svårigheterna hörs ju inte. Myrberg & Lange (2005) skriver att språket i svenska läroböcker kan vara obegripligt för de här eleverna vilket väl stämmer med mina egna erfarenheter. Det är många gånger mycket enkla, vanliga svenska ord som de saknar förståelsen av – ord som de flesta svenska barn vet betydelsen av men inte nödvändigtvis använder i dagligt tal. Man kan genom detta förstå att föräldrars högläsning har stor betydelse för barns språkutveckling och senare läsutveckling vilket också uppmärksammats av flera forskare (Lundberg, 2006; Samuelsson et al., 2005; Snow et al., 1998)

Materialiet är litet och därför vanskligt att dra slutsatser från men visar att vi måste vara extra uppmärksamma på och förhålla oss ödmjukt till denna många gånger ”dolda” grupp av elever i våra skolor och arbeta för att de får större insikter i svenskans skriftspråk.

#### 5.7.7. Skillnader i kön

I resultatet syns tydligt att pojkar i mycket större utsträckning än flickor är svagare fonologiskt och får därför svårare med avkodningen under de första skolåren. Pojkar mognar senare än flickor och de flesta av pojkarna i min studie kommer därmed ikapp längre fram vilket syns tydligt om man följer resultaten på avkodningstestet H4. I årskurs 3 är det t.o.m.

något fler pojkar (71 %) än flickor (66 %) som klarat att avkoda 100 ord/minut. Möjligtvis är pojkar mer tävlingsbenägna och satsat mer vid dessa tillfällen än flickorna. Jag vet inte hur de utvecklats i avkodning och läshastighet efter att ha nått detta mål eftersom vi har stannat där.

Fler pojkar hade haft stöd p.g.a. en långsammare läsinlärning vilket stödjer Myrbergs (2003) påstående att 2/3 av alla elever med läs- och skrivsvårigheter är pojkar. Forskning visar att pojkar läser sämre än flickor vilket Ingvars (2006) menar inte beror på att de har sämre förmågor men att de behöver mer tid att utvecklas, mer initial hjälp, och de behöver motiveras i en helt annan utsträckning än flickor. Flickor har lättare att fokusera på skoluppgiften och gör det de blir tillsagda i större utsträckning än pojkar. Att hitta rätt läsmaterial är ett sätt att höja motivationen och blir därför en viktig uppgift för lärare och föräldrar (Gjessing, 1978; Magnusson & Naucler, 1990; Taube, 1995).

Att så många pojkar i mitt material ändå får så pass god läsutveckling har säkerligen grund i elevernas socioekonomiska hemförhållanden. De allra flesta elever har ett gott stöd hemifrån och som speciallärare kan jag se att det många gånger är utslagsgivande för elever med läs- och skrivsvårigheter

### 5.7.8. Elever med dyslexi

De flesta forskare är överens om att de grundläggande svårigheterna för elever med dyslexi är brister i den fonologiska förmågan och att det är ärftligt betingat. Svensson (2003) kunde fastställa att elever med fonologiska svårigheter som barn hade kvar dessa svårigheter i gymnasiet. Svårigheterna gör att de får svårt att hantera våra språkljud och få flyt på läsningen. Stanovich (1986) såg att svaga avkodare utnyttjar kontexten i högre grad än starka läsare för att läsa ut ord – de gissar. Att läsa ord ryckta ur sitt sammanhang blir därför en svår uppgift för dyslektikern – här har de ingen chans att gissa, de måste avkoda varje ord. H4-testet i min studie är därför ett test som väl avgränsar dyslektiker från elever utan läs- och skrivsvårigheter. Läshastighet, lässtrategier och läsfel ger oss viktig information om elevens svårigheter. Det är dock oerhört svårt att skilja dyslexi från läs- och skrivsvårigheter av andra orsaker i de tidiga åren. Nybörjarläsare betar sig som dyslektiker – de har till en början svårt med läsriktningen, blandar ihop bokstavsljuden och läser knackigt och det är därför svårt att så tidigt som i första klass ställa en säker diagnos. Redan i andra klass är det lättare dvs. om problemen kvarstår är det alltid ett observandum.

Samtliga elever med dyslexi i mitt material hade svårt med avkodningstestet H4. De halkar efter sina klasskamrater och har svårt att nå upp till 100 ord/minut. Resultatet är tydligt – det är här dessa elever får svårt och det stämmer väl överens med forskningen (Høien & Lundberg, 1999). Avkodningsproblemen gör att de får svårt att läsa ut alla nya ord som raskt introduceras i de mer avancerade läsmaterialen, tillväxten av ordförrådet blir därmed lidande vilket i sin tur påverkar läsförståelsen och de negativa spiraleffekter Stanovich (1986) nämner är igång.

En av eleverna stack ut ur materialet på så sätt att hon hade höga poäng på Fonolek och klarade H4-målet (100 ord/min) i fjärde klass (figur 6). Dyslexi finns i familjen och de är väl medvetna om svårigheterna. Hennes problem uppmärksammades tidigt. Hennes stavfel, knackiga läsning och bristande intresse för allt som handlar om läsning gör att vi ändå lätt kan diagnostisera henne. Hon är oerhört svår att tillfredställa när det gäller bokval – hästar är största intresset så hästböcker är enda tänkbara läsalternativet. De innehåller många svåra fackord men de klarar hon galant eftersom hon är väl insatt i den vokabulären. Det finns även

facktidningar att prenumerera på vilket hon också gör. SO- och NO-texterna är svåra att läsa men hon har en god förståelse vilket underlättar skolarbetet. För många dyslektiker fungerar den delen av läsekvationen bra – förståelsen – det är avkodningen som haltar. Långa texter som läsförståelsetestet i 4:an bli ändå rätt krävande och många ger upp, tappar koncentrationen eller orkar inte i slutet. Detta syntes också tydligt i Wolffs (2005) studie där elever med dyslexi inte klarade eller hann med de sista uppgifterna.

Flertalet av eleverna med ett lägre resultat på Fonolek får, som vi tidigare sett, trots allt en god läs- och skrivutveckling under de första åren men de kan stanna upp i sin utveckling längre fram. De elever som trots ett sämre resultat på Fonolek ändå haft en god läs- och skrivutveckling har jag i detta material avfärdat som dyslektiker, vi har ögonen på dem och det är inte omöjligt att någon kommer att behöva utredas högre upp i klasserna – det viktiga är att vi följer deras utveckling och inte lämnar dem i sticket. Någon har sagt att 'Dyslexin döljer begåvningen och begåvningen döljer dyslexin' – vilket stämmer väl med mina egna erfarenheter. Begåvade elever hittar oftare strategier och vägar runt sina problem vilket gör att vi ibland inte uppmärksammar dem i tid. Flickor tillhör oftare gruppen ambitiösa elever, de kämpar i tysthet och det är först i de högre klasserna de börjar svikta. Det är ofta stavningen som skvallrar om att det finns specifika problem.

#### 5.7.9. Kan man förutsäga läs- och skrivsvårigheter genom att titta på resultat på Fonolek som görs i F-klass?

Om syftet är att hitta elever med dyslexi är fonologiska tester som Fonolek oslagbara – av de tio dyslektikerna som ingick i min studie hade nio kategoriserats i gruppen med låga resultat och fyra hade lägre än 10 poäng. Flera studier bekräftar också detta – grundproblemet för elever med dyslexi är svagheter i den fonologiska förmågan. Det är dock svårt att skilja dyslexi från andra orsaker till läs- och skrivsvårigheter så tidigt som i F-klass, för det krävs ytterligare test och av annat slag. Samuelsson et al. (2005) menar att tester som prövar verbalt minne samt ordmobilisering skulle kunna komplettera ett fonologiskt test för att ställa en säker och tidig diagnos.

Många av eleverna med låga resultat på Fonolek hade ett annat hemspråk, var omogna, var pojkar eller hade inte konfronterats tillräckligt med skriftspråket men det behöver inte nödvändigtvis leda till läs- och skrivsvårigheter. De flesta kommer ikapp om de får stöd och extra träning – ju tidigare och effektivare träning desto bättre. Alla krafter bör sättas in för att få igång de goda cirkelarna som leder till ökat självförtroende, ökad motivation, läslust och läsframgång (Stanovich, 1986).

Det finns dock andra faktorer än svag fonologisk förmåga som kan orsaka läs- och skrivsvårigheter och som vi inte kan fånga upp med ett fonologiskt test – exempelvis bristande motivation, brister i hemmiljö eller skola och/eller läsförståelsesvårigheter av olika slag. De flesta elever med svag läsförståelse i min studie hade inte haft låga resultat på Fonolek eller varit i behov av stöd p.g.a. bristande avkodning.

Fonologiska test som Fonolek är sammanfattningsvis oerhört värdefulla instrument för att hitta och tidigt träna de elever som av olika anledningar är sämre rustade fonologiskt och på så sätt ge dem en bättre skolstart och skolgång. Och bland dem finns dyslektikerna.

## 5.8. Slutord

Alltför många elever i grundskolan har svårt att ta till sig undervisningen och därmed klara skolans mål p.g.a. lässvårigheter av olika slag. Orsaken till svårigheten kan vara många men den hjälp de får är oftast att 'läsa mer' och det är frågan om det räcker. Utan vetskap om orsaker är det svårt att rikta hjälpinsatserna, åtgärderna riskerar att bli ineffektiva och eleven kommer i värsta fall inte att uppleva den känsla av framgång som är så viktig för att få igång positiva spiraleffekter. Screeningförfarandet är därför en viktig del av utredningsarbetet men vilken kunskap och vilka redskap finns i skolan för att utreda och individualisera? Hur förhåller vi oss till alla dessa elever och vilken hjälp får dem?

Trots mångfalden forskningsstudier som visar på fördelar med tidig språklig träning har inte dessa kunskaper till fullo nått ut till föräldrar, förskolor och skolor vilket är märkligt och man måste fundera över vem som bär ansvaret för detta. Språklekar med fonologiska inslag borde vara en naturlig del av alla förskolebarns vardag och föräldrar borde engageras – och inte minst informeras – för att vi tillsammans ska kunna höja kvaliteten på läsundervisningen.

Varje skolledare och lärare med ansvar för barn och ungdomars läs- och skrivutveckling borde ha en gedigen kunskap om detta. Många gånger fördelas speciallärrarresurserna från de lägre till de högre stadierna i jakten på att få så många elever som möjligt godkända och skolans goda rykte bevarat. Betygen blir på så sätt spiken i kistan men trots åtgärdsprogram och särskilt stöd är det ibland ändå för sent. Kunskap måste byggas från grunden, det är på de lägre stadierna vi måste satsa och ingen förskole- eller lågstadielklass borde därför lämnas utan kompetent och rikligt stöd. Satsar vi tillräckligt på dessa stadier och vilken kunskap har skolledare och lärare om läsutveckling?

Undervisning i ord-, begrepp- och läsförståelsestrategier är viktigt för läsutvecklingen och forskning visar att vi måste börja redan i förskolan. Skulle läsförståelsen öka om vi införde detta på schemat?

Vi kan inte se exakt vilka elever som kommer att vara i behov av särskilt stöd – inte ens med ett fonologiskt test i F-klass. Det finns så många andra faktorer som påverkar läsutvecklingen och mycket händer under resans gång men genom att regelbundet screena, snabbt sätta in hjälp samt ge elever nödvändig kunskap för att lyckas borde fler elever kunna nå läsframgång och därigenom ha större chans att lämna skolan med rak rygg.



## Referenser

- Biemiller, A. (2000). Vocabulary: The missing link between phonics and comprehension. *Perspectives. The international dyslexia Association*, 26, s 26–30
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiment by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Clay, M. (1985). *The Early Detection of Reading Difficulties*. Hong Kong: Heinemann.
- Dahlqvist, A. & Järpsten, B. (1970). *Manual till diagnostiska läs- och skrivprov för årskurs 1*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Dalby, M. Elbro, C. Jansen, M & Krogh, T. (1992) *Boken om läsning III – omläsehandicappede og läsehandicap*. Munksgaard, Danmarks Pedagogiska Institut.
- Ericsson, B. (1996). (red) *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Studentlitteratur.
- Fonolek. (1994). Hemmingsson, I. & Olofsson, Å. *Bedömning av fonologisk medvetenhet*. Läspedagogisk Centrum, Östersund.
- Gjessing, H-J. (1978). *Specifika läs- och skrivsvårigheter – dyslexi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education* 7, s 6–10.
- Grundin, H. (1975). läs- och skrivförmågans utveckling genom skolåren. *Utbildningsforskning 20. Skolöverstyrelsens rapportserie*. Liber Läromedel/Utbildningsförlaget.
- Hallgren, B. (1950). Specific dyslexia (congenital word blindness): A clinical and genetic study. *Acta Psychiatrica et Neurologica Scandinavica Supplement No 65*.
- Hart, B & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H Brookes
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Holme, I. M. & Solvang, B.K. (1991). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur.
- Holmqvist, K. & Andersson, B. (2005). Snabbläsning – något för dyslektiker? *Dyslexi – Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter, nr 1*, s 12–21.
- Ingvars, M. (2006). Betyg i åttan missgynnar pojkar. *Artikel i Svenska Dagbladet 30/3 2006*
- Jacobson, C. (1993). *Ordkedjor, Manual*. Stockholm: Psykologiförlaget
- Jacobsson, C. & Lundberg, I. (1995). (red) *Läsutveckling och dyslexi. Frågor, Erfarenheter och Resultat*. Liber utbildning.
- Johansson, M-G. (2005). Oro över att ungdomar blir allt sämre på att läsa och stava. *Dyslexi – Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter, nr 1*, s 8–11.
- Järpsten, B. & Taube, K. (1997) *DLS Diagnostiska läs- och skrivmaterial för klasserna 4–6*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Järpsten, B. (1999). *DLS Diagnostiska läs- och skrivmaterial för klasserna 2 och 3* Stockholm: Psykologiförlaget.

- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber.
- Lundberg, I. & Frost, J. & Petersen, O-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*. XXIII/3.
- Lundberg, I. (1995). Reading difficulties can be predicted and prevented: a scandinavian perspective on phonological awareness and reading. In C. Holme and M Snowling (Eds) *Reading development and Dyslexia*. London: Whurr, p 180–199.
- Lundberg, I. (1998). Ett sätt att närma sig en definition av dyslexi. *Dyslexi – Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter nr 2*.
- Lundberg, I. (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review*. Vol. 14, No 1, p 45–59.
- Magnusson, E. & Naucler, K. (1990). Hur ser läsutvecklingen ut hos normalspråkiga och språkstörda barn under de första skolåren? I Hene, Birgitta och Wahlen, Staffan (utg.) *Barns läsutveckling och läsning*. ASLA Symposium 1990. Stockholm.
- Melin, L. & Lange, S. (red) (1989). *Läsning*. Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. En översikt av aktuell forskning. Skolverket.
- Myrberg, M. (2001). *IALS studie. Att Öppna Språkgränser*. Skolverket.
- Myrberg, M. (2003). *Att läsa och skriva*. En kunskapsöversikt. Skolverket.
- Myrberg, M. & Lange, A-L. (2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagoginsatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Konsensusprojektet. LHS: Stockholm.
- Näreskog, M. (2005). Skolans arbetsmiljö för elever med läs- och skrivsvårigheter. *Dyslexi – Aktuellt om läs- och skrivsvårigheter, nr 1*, s 5–7.
- Rudberg, B. (1993). *Statistik*. Studentlitteratur.
- Samuelsson, S. Byrne, B., Quain, P., Wadsworth, S., Corley, R., Defries, J., Willcut, E., Olson, R. (2005). Environmental and Genetic Influences on Prereading Skills in Australia, Scandinavia and the United States. *Journal of Educational Psychology Vol.97 No 4*, p 705–722.
- Skolverket, (2001) PIRLS. *Barns läskompetens i Sverige och i världen*.
- Skolverket, (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – sammanfattande huvudrapport*.
- Snow, C., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- SOU (1997). *Att lämna skolan med rak rygg*. Läs- och skrivkommittens slutbetänkande.
- Stadler, E. (1994). *Dyslexi. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. XXI/4.
- Stanovich, K.E. & R. F. West. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly* 2. s 402–433
- Stukat, S. (1991). *Grundkurs i statistik för lärare*. Studentlitteratur.
- Svensson, I. (2003). *Phonological Dyslexia. Cognitive, behavioural and hereditary aspects*. Göteborg: Institutionen för Psykologi. Göteborgs universitet.



- Taube, K. (1995). *Läsinlärning och självförtroende*. Kristianstad: Raben Prisma.
- Torneus, M. (2000). *På tal om språk*. Liber AB.
- Vellutino, F. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. In A. Polselli Sweet & C. E. Snow (Eds) *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guildford Press.
- Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
- Witting, M. (1994). *Studentens arbete med att övervinna läs- och skrivsvårigheter*. Linköping: Linköpings universitet. Studentlitteratur.
- Wolff, U. (2005). *Characteristic and varieties of poor readers*. Göteborg: Institutionen för Pedagogik. Göteborgs universitet.
- Wood. (1999). *Hur barn tänker och lär*. Studentlitteratur.



## Gränsvärden

<b>Test</b>	<b>Låga</b>	<b>Höga</b>
<b>Fonolek</b>	0–16p	17–18p
<b>H4 1</b>	<35 ord/min	>35 ord/min
<b>H4 2 + 3</b>	<60 ord/min	>60 ord/min
<b>H4 3 + 4</b>	<100 ord/min	>100 ord/min
<b>Stava 2</b>	0–16p	17–20p
<b>Stava 4</b>	0–29p	30–36p
<b>Stava 5</b>	0–30p	31–36p
<b>Läsförståelse 1</b>	0–11p	12–18p
<b>Läsförståelse 2</b>	0–15p	16–18 p
<b>Läsförståelse 3</b>	0–21p	22–35p
<b>Nationella prov: Litterär text</b>	0–8p	9–10p
<b>Nationella prov: Sakprosa</b>	0–4p	5p
<b>Nationella prov L + S</b>	0–13p	14–15p





**Lärarhögskolan i Stockholm**  
Institutionen för individ, omvärld och lärande

## Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

### *Utgivna publikationer:*

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inläring och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång .... och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

- Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.
- Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.
- Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.
- Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.
- Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.
- Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.
- Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.
- Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.
- Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.
- Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.
- Nr 47 (2005) Berit Åstrand: Relation Play vid autismspektrumstörning. Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar under två år av vissa förmågor hos åtta barn som deltagit i Relation Play.
- Nr 48 (2005) Rina Andersson: Barn och ungdomar med invandrarbakgrund i den svenska skolan. Elevers attityder till skolan och undervisningen.
- Nr 49 (2006) Mimmi Waermö: Vad betydde Maria Fritidsklubb? Tolv ungdomar blickar tillbaka.
- Nr 50 (2006) Ulrika Jonsson: Bara Vara – en kvalitativ utvärdering av ett händelserike integrerat vid Tom Tits Experiment.
- Nr 51 (2006) Karin Engdahl: Förskolegården – det bortglömda uterummet? En empirisk studie om barns interaktion och lek på två förskolegårdar.
- Nr 52 (2006) Gabriella Höstfält: Från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram. En diskursanalys.
- Nr 53 (2006) Ylva Skogsberg: Språklig medvetenhet hos en- och flerspråkiga förskolebarn – en jämförande studie.
- Nr 54 (2006) Ingela Söderberg: Att ha och att vara. En analys av språket i dokument som rör barn i behov av särskilt stöd
- Nr 55 (2006) Karin Persson-Gode: Reflektioner och vulkanutbrott. En studie om hur förskolebarn resonerar kring naturvetenskapliga experiment.
- Nr 56 (2006) Anneli Skaring: Homo Docens – Den undervisande människan. En studie om hur yrkeskategorier interagerar för att uppfylla målen som står beskrivna i Lpo94.

- Nr 57 (2006) Regina Illner & Auli Poussu: ReadRunner eller traditionell lästräning. Single-Subject Experiment om läshastighet och läsförståelse.
- Nr 58 (2006) Monika Hoffmann: ”Du ska INTE tro att hans känslor syns i ansiktet, men dom FINNS”. Upplevelser av grundskoletiden skildrade av personer med autismspektrumdiagnoser – en studie av personliga berättelser.
- Nr 59 (2006) Elizabeth Carlsson: Att mäta språkutveckling utifrån processbarhetsteori. Ett specialpedagogiskt perspektiv på bedömning av flerspråkiga barns språkproblem.
- Nr 60 (2006) Viktoria Pajulioma & Therese Sporrang: Kritisk granskning av förändringsarbetet inom Norrmalms kommunala förskolor. En intervjustudie med förskolepedagoger om förändringsarbetet till Reggio Emilia-inspirerad förskola.
- Nr 61 (2006) Mina Labady: Låt mig tillhöra! En studie av invandrarungdomars konfliktfyllda anpassningsprocess.
- Nr 62 (2006) Martin Hellstadius: Varför blev det så? – En intervjustudie om elevers upplevelse av vad som har påverkat dem i placeringen på skoldaghem.
- Nr 63 (2006) Lena Gustafsson & Erja Luukkonen: Kommunikation och ledarskap – ur specialpedagogiskt perspektiv.
- Nr 64 (2006) Eva Svedin: "Jag är också doktor, ju" – en studie i lek och samspel mellan förskolebarn med och utan funktionshinder.
- Nr 65 (2006) Karina Kellinsalmi: Om Christian – Habiliteringsinsatser för en pojke med autism och utvecklingsstörning under levnadsåren 3–18 år. En fallstudie.
- Nr 66 (2006) Ewa Lundgren: Skriva och läsa i samspel. En studie av textproduktion via dator i en samundervisningsgrupp.
- Nr 67 (2006) Birgitta Bjersne: Är det möjligt att förutsäga läs- och skrivutveckling redan i förskoleklass?





## D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 59 00).

### *Utgivna rapporter:*

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.  
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?  
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinläring hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE



