

Läsutveckling i nybörjarläsning

I artikeln ges en kort bakgrund till min vetenskapliga hemvist och det polariserade synsätt på specialundervisningens utformning som påverkat lärares inställning till hur skolan skall ta itu med inlärningsproblem i läsning. Vidare ställs frågan om Skolverkets betoning av tidig upptäckt av läsproblem samt den nya läroplanens markering av läsflytet i kunskapskraven kan ses som ett närmande till aktuell läsforskning. Artikelns fokus är emellertid att belysa läsflytets utveckling i en treårig longitudinell studie med syftet att göra lärare tidigt uppmärksammade på när utvecklingen börjar "gå snett". Slutligen ställs frågan om Nationella Proven (NP) i svenska i åk 3 fyller sitt syfte med tidig identifiering av läsproblem.

Det individpsykologiska och det socialinteraktionistiska synsättet på diagnostisering och en-till-en undervisning

I mer än tre decennier har jag haft kontinuerlig kontakt med läsforskningen vid institutionen för psykologi vid Umeå universitet, vilket förutom avhandlingar (Johansson, 1993, 2011) lett till utveckling av ett antal läs- och skrivdiagnoser. Senaste proven är *LäsEttan* (Johansson, 2009), de prov som använts i uppföljningen av nybörjarläsning från maj i åk 1 till och med NP i svenska på våren i åk 3.

Psykologiska institutionen vid Umeå universitet är traditionellt naturvetenskapligt orienterad och kvantitativa metoder, statistiska analyser, experimentella studier, testpsykologi och psykomedicinska förklaringsmodeller är involverade i deras vetenskapliga ansats. I deras individpsykologiska närmande är klassificering och kategorisering av elevers svårigheter en förutsättning för att komma fram till en individinriktad utvärderingsbar specialundervisning. Men ett sådant kliniskt närmande till specialundervisning har sedan 1980-talet mötts av ett kompakt motstånd från anhängare av den socialinteraktionistiskt inriktade specialundervisningen, som har fokus på det sociala samspelet i lärandemiljön. Funktionshinder och handikapp ses som samhällsrelaterade och etiketteringen byggd på psykomedicinska bedömningar anses leda till isolering och segregation (se t.ex. Rosenqvist, 2007). Det är knappast någon överdrift att påstå att influensen från det socialinteraktionistiska synsättet stundom lett till att det rått en närmaste diagnosfientlig inställning i skolorna samt en högst påtaglig fördömande attityd mot särbehandlande en-till-en undervisning. Elever skulle *Bemötas* och *inte Bedömas* och begreppet läs- och skrivsvårigheter borde "*skrotas*" (se Rask & Wennbo, 1983). Enligt Rask och Wennbo "*borde den obligatoriska grundskolans främsta mål vara att fostra eleverna till samhörighet och gemenskap*", s. 110.

Nationella prov i åk 3 och Lgr 11 en kursändring?

Idag har pendeln vänt på många håll inom skolvärlden och forskningsanknutna kunskapsutvärderande *RTI*-metoder, *Response To Intervention*, har praktiskt börjat nyttjas inom specialundervisningen. För att tillförlitligt kunna utvärdera om en intervention varit framgångsrik föreskrivs att utgångsläget fastställs noggrant och tidig upptäckt av problem understryks. Tidig identifiering av elevers svårigheter förespråkas även av Skolverket och som redskap har man tagit fram Nationella Proven (NP) också för åk 3. Våren 2009 genomfördes det första och från 2010 är proven obligatoriska för alla kommunala och fristående skolor. NP har förutom tidig upptäckt av läsproblem också som syfte att förtydliga och konkretisera kunskapsmålen och i Lgr 11 (gällande från höstterminen 2011) tas läsflytet upp i den första meningen för kunskapskraven i svenska från åk 3 till åk 9. Läsflytet graderas från *flyt*, *gott flyt* till *mycket gott flyt*. Detta visar att läsflytet fått en central roll för måluppfyllelse i svenskundervisningen,

vilket kan ha influerats av att aktuell läsforskning alltmer börjat uppmärksamma elevers svårighet att uppnå läsflyt (se t.ex Meyer & Felton, 1999; Torgesen, 2001; Wise et al., 2000). Språkjämförande studier har dessutom påvisat att detta gäller speciellt för elever med transparent¹ modersmål (Landerl & Wimmer, 2000, 2008; Seymour, Aro, & Erskine, 2003; Verhoen & Leeuwe, 2009).

Treårig uppföljning av nybörjarläsning

När börjar elever få flyt över sin nybörjarläsning? För att ta reda på detta undersöktes flera hundra elevers högläsning av funktion- och nonsensord under tre läsår. Funktionsord är högfrekventa småord såsom *vi, på, ut, jag, med, kan*, etc. och avser att mäta den snabbflytande ortografiska lässtrategin. Nonsensord används för att mäta hur eleverna klarar den fonologiska lässtrategin, dvs. förmågan att föra över en bokstavsräcka till ett okänt låtsasord. Såväl korrekthet som lästid mättes och en kvot beräknades på antal rätt delat med tiden. För att slippa decimal multiplicerades kvoten med 100. Förutom de två läsproven genomfördes också ett RAN-test på snabb benämning av siffror med anledning av att en mängd studier påvisat att det råder ett positivt samband mellan snabb benämningsförmåga - RAN (Rapid Automated Naming) - och lässvårigheter (för översikt se metastudie av Vukovic & Siegel, 2006). Alla delproven ingår i LäsEttans diagnosbatteri (Johansson, 2009).

Av de deltagande 709 eleverna² i åk 1 i maj deltog 384 i åk 2 och 297 i åk 3, se *Tabell 1*. En bortfallsanalys i åk 2 visade att de deltagande eleverna i uppföljningen i åk 2 inte skiljde sig på något av läsproven i åk 1 från eleverna som inte deltog i uppföljningen i åk 2. Däremot visade en bortfallsanalys att de 297 eleverna som deltagit i såväl uppföljningen i åk 2 och 3 låg något lägre till på läsning av funktionsord och nonsensord i åk 1 i förhållande till de elever som inte deltagit i alla tre uppföljningarna. Men även om bortfallsanalysen indikerar att resultaten från uppföljningen i åk 3 gäller ett något sämre elevunderlag än det ursprungliga så är underlaget tillräckligt stort för att resultaten ska kunna ge en uppfattning om elevers ortografiska och fonologiska läsutveckling under de tre lågstadieåren. Orsaken till bortfallet i åk 3 beror, dels på tidsbrist (Nationella Proven skulle också genomföras), dels på att specialläraren inte längre behövdes i klassen.

Tabell 1 visar att eleverna fortsätter att bli såväl snabbare som säkrare på att läsa både funktions- och nonsensord under lågstadieåren. Läsutvecklingen är störst/brantast under åk 2, vilket visar att det är under det andra skolåret elevernas automatisering får en rejäl fart. Den fortsatta förbättringen i avkodning under åk 3 visar dock att det fanns utvecklingsutrymme också under detta skolår på såväl högfrekventa småord som enkla nonsensord. Alltså blir såväl den fonologiska lässtrategin som den ortografiska alltmer automatiserad hos treorna. Eleverna själva bedömer att det blir allt lättare att läsa funktionsord genom de tre åren, vilket de knappast alls gör med nonsensord. Positivt att notera är att den rätt så höga andelen elever som i åk 1 *alltid eller ofta* ”ljudningsläste” på funktionsord har så gott som helt försvunnit i åk 3 (från 14,8 % till 0,3 %).

Benämningstiden på RAN-siffror har även sänkts mer under åk 2 än under åk 3 (från 40 i åk 1 till 32 i åk 2 och slutligen till 29 i åk 3). Att snabbt benämna siffror sänks mindre med tilltagande ålder är i linje med vad forskning rapporterat (se van den Bos m.fl., 2002).

¹ Med transparent avses att det råder överensstämmelse mellan ett språks stavning och uttal.

² Elevernas klasser kom från skolor runt hela Sverige.

Tabell 1. Medelvärden för funktionsord, nonsensord och RAN-siffror i åk 1, 2 och 3 i maj. Standardavvikelsen inom parentes.

Delprov	Åk 1 maj N=709	Åk 2 maj N=384	Åk 3 maj N=297
Funktionsord rätt (24 ord)	22,3 (3,6)	23,5 (1,7)	23,8 (0,66)
Funktionsord tid (24 ord)	38 (42)	17 (18)	13 (11,5)
Funktionsord rätt/tid x 100	106 (64)	174 (60)	207 (59,6)
Bedömd svårighet (1-5)	1,9 (0,99)	1,5 (0,68)	1,3 (0,60)
Ljudning - alltid/ofta	14,8 %	2,0 %	0,3 %
Ljudning – ibland	14,3 %	4,2 %	2,0 %
Nonsensord rätt (24 nonord)	20,1 (4,0)	21,7 (2,5)	22,5 (1,9)
Nonsensord tid (24 nonord)	66 (49)	35 (21)	28 (16,7)
Nonsensord rätt/tid x 100	46 (30)	78 (37)	95 (37,1)
Bedömd svårighet(1-5)	3,0 (1,20)	3,0 (0,99)	2,8 (0,93)
Ljudning - alltid/ofta	21, 4 %	6,8 %	2,0 %
Ljudning – ibland	19,7 %	12,3 %	5,7 %
RAN-siffror (50 ental)	40 (14)	32 (8)	29 (8,1)

Resultat från Nationella Provet i åk 3 för LäsEttans elever

Tabell 2 redovisar resultaten för de Nationella Proven (NP) i svenska i åk 3 våren 2010 för delprov B, skönlitterär text och delprov C, faktatext, för elever som genomfört LäsEttans delprov i åk 1 i maj 2008. Uppnåendemålet/kravnivån för båda texterna låg för 2010 på 13 rätt. De höga medelvärdena, 16,4 rätt på den skönlitterära texten och 16,3 rätt på faktatexten, är nästan identiska med vad Herkner (2011) rapporterar för proven 2010. Någon skillnad mellan resultaten mellan texttyperna kunde inte påvisas. Det råder också liten skillnad mellan lokaliserings- och tolkningsfrågor, vilket är helt avvikande från vad jag funnit i mina analyser av läsförståelse bland äldre elever (Johansson, 2004).

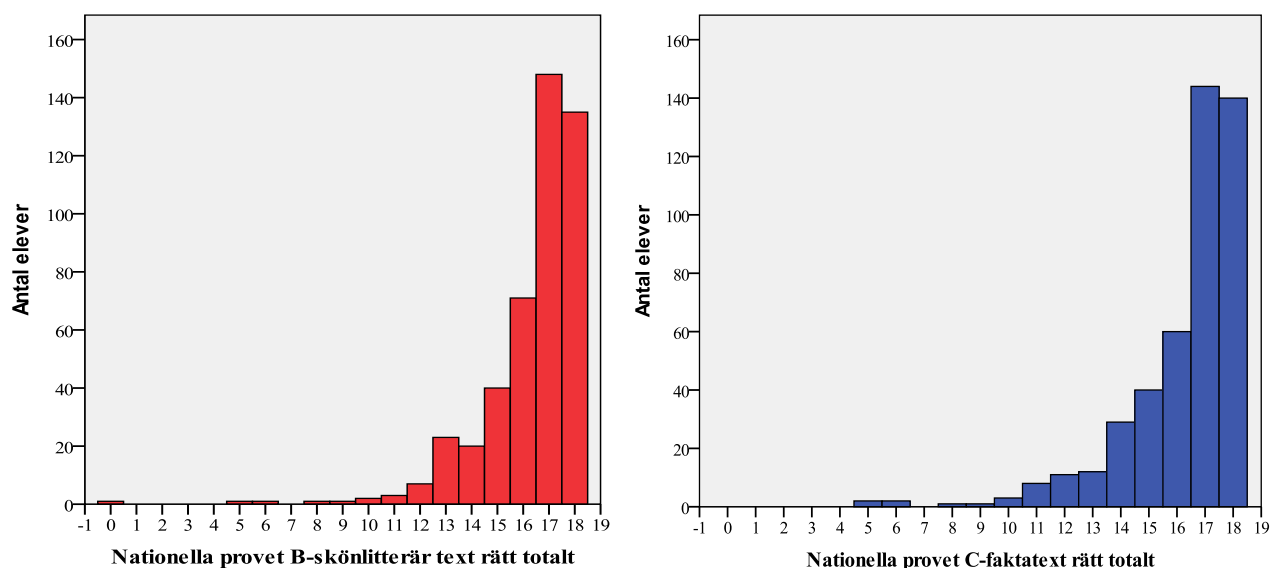
Tabell 2. Medelvärden för respektive frågor för skönlitterär- och faktatext på det nationella provet i svenska för åk 3. Standardavvikelsen inom parentes.

Nationellt prov i svenska åk 3 vt 2010	Antal elever	Antal rätt	Andel elever som ej uppnått kravnivån 13 rätt	Andel elever som har uppnått kravnivån på NP men har problem med avkodningen ³	
				Funktionsord	Nonsensord
Skönlitterär text delprov B					
- Totalt	454	16,4 (2,0)	3,7 %	14,8 %	11,8 %
- Lokaliseringsfrågor	420*	8,3 (1,1)			
- Tolkningsfrågor	420*	8,1 (1,2)			
Fakta text delprov C					
- Totalt	453	16,3 (2,1)	6,2 %	15,5 %	12,8 %
- Lokaliseringsfrågor	419*	8,4 (1,1)			
- Tolkningsfrågor	419*	7,9 (1,4)			

* Bortfall mellan antal resultat totalt och antal resultat på respektive texttyp beror på att lärare inte haft möjlighet att i efterhand ta reda på detta.

³ Gränsen för läsproblem i åk 3 har dragits vid 15:e percentilen som var 150 för funktionsord och 55 för nonsensord.

Antalet elever som uppnådde de högsta poängen, dvs. 17 och 18 rätt, var för LäsEttans elever för den skönlitterära texten 283 elever (62 %) och på faktatexten 284 (63 %). Majoriteten av eleverna klarade alltså av proven mycket bra, se *Figur 1*.



Figur 1. Histogram för antal rätt på skönlitterär text till vänster och faktatext till höger för NP i åk 3.

Av LäsEttans elever uppnådde inte 3,7 % kravnivån för den skönlitterära texten och 6,2 % för faktatexten, se *Tabell 2*. Motsvarande andel som inte klarade kravnivån på respektive text på riksnivå var 5,3 % och 5,7 %⁴. Det råder alltså stor samstämmighet mellan LäsEttans resultat och det på riksnivå. Båda visar att flertalet elever inte hade några som helst problem med att nå kravnivån 2010. På riksnivå var däremot andelen som inte nådde kravnivån högre 2009, nämligen 11 % för den skönlitterära texten och 16 % för faktatexten⁵. Detta indikerar att eleverna från årgång 2010 blivit bättre än de från 2009. Men är det en verklig förbättring som skett mellan årgångarna? Kan den synbara förbättringen bero på att kravnivån sänktes från 14 rätt till 13 rätt för den skönlitterära texten mellan 2009 och 2010 och/eller på att texterna och dess frågor var lättare 2010 än 2009? En annan möjlig orsak som lärare ute på fältet tagit upp är att den tilltagande konkurrensen mellan kommunala och fristående skolor lett till att svaga läsare ibland ”hjälpits upp” till uppnåendemålet under genomförandet av provet.

Identifierar Nationella Proven i svenska i åk 3 elever med läsproblem?

En fråga att ställa är om NP 2010 har uppfyllt sitt syfte att identifiera elever med läsproblem? I skolverkets pressmeddelande den 6 april 2011 står:

”De nationella proven är ett bra redskap för att upptäcka elevers svårigheter i ett tidigt skede. Men det får inte stanna vid upptäckt. Därefter måste relevant stöd sättas in.

De nationella proven bidrar till att synliggöra svårigheter men det är skolorna som måste utforma stödinsatserna så att eleverna når målen, säger Maj Göteborg, undervisningsråd på Skolverket.”⁶

⁴ http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.113989!Menu/article/attachment/Grundskolan%20-%20Provresultat%20-%20C3%85rskurs%203%20-%20Riksniv%C3%A5%20Tabell%205%202010.xls, hämtat 2011-09-12.

⁵ <http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/80/34/Grundskolan%20-%20Provresultat%20-%20C5rskurs%203%20-%20Riksniv%E5%20Tabell%205.xls>, hämtat 2010-08-20

⁶ <http://www.skolverket.se/sb/d/4387/a/24624>, hämtat 2011-03-13

Såväl i min undersökning som i Herknerns (2011) framkom att det fanns elever med uppenbara avkodningsproblem, men som ändå klarade kravnivån på NP 2010. Herkner fann i sin undersökning att av 99 elever fanns det 12 elever (12,1 %) som hade avkodningsproblem⁷, men som klarade det NP för skönlitterär text. Motsvarande för faktatexten var 13 elever (13,1 %). Läger också jag ribban för avkodningsproblem vid 15:e percentilen (de 15 % lägsta resultaten) i LäsEttans uppföljning har 14,8 % eleverna problem med snabb ordigenkänning av funktionsorden trots att de klarar kravnivån på den skönlitterära texten. Motsvarande för faktatexten är 15,5 %. För nonsensorden gäller 11,8 % och 12,8 % för respektive text. Procentsiffrorna för båda texttyperna visar att det råder en viss skillnad till nonsensordens fördel, vilket indikerar att elever med lässvårigheter i åk 3 i jämförelse med jämnåriga normalläsande elever släpar mer efter på den ortografiska lässtrategin än på den fonologiska. Med andra ord antyder det att elever har större problem i sin läsutveckling att uppnå automatisering/läsflyt än korrekt avkodning, vilket överensstämmer med vad Seymour m.fl., (2003) rapporterat vad det gäller transparenta språk.

Sammanlagt kan konstateras att både Herknerns undersökning och LäsEttans uppföljning har kommit fram till att elever kan klara av NP i åk 3 på godkänd kravnivå trots att de har påtagliga problem med att avkoda/läsa okända ”ord” (nonsensord) och/eller snabbt känna igen högfrekventa ord. Läsproblem som gör att de löper uppenbar risk att få problem med läsförståelsen på mellanstadiet där texterna blir längre och allt svårare. Likaså får de sämre möjlighet till att utvidga sitt ordförråd och därmed också sin generella språkförståelse. Nämnas kan att eleverna i Herknerns undersökning också genomförde ett annat läsförståelseprov (hämtat från den internationella IEA-studien) och där framkom att flera elever som låg under 15:e percentilen på IEA-provet inte fångades upp av NP.

Sammanfattning av LäsEttans uppföljning

Sammanfattningsvis visar LäsEttans treåriga uppföljning att eleverna generellt höjt sin avkodningsförmåga betydligt genom de tre lågstadieåren samt att det är i åk 2 som läsflytet tar fart. Framstegen påvisar att skolans pedagogiska insatser i läsundervisningen för flertalet elever varit framgångsrika. Frågan är om LäsEttan varit behjälplig till tidig upptäckt av svagpresterande elever i åk 1, eftersom 45-50 elever med stora avkodningsproblem i åk 1 klarade de NP på 17-18 rätt i åk 3.

En annan fråga rör om kravnivån på NP varit för lågt ställd. LäsEttans uppföljning samt Herknerns undersökning (2011) påvisar att det fanns elever med påtagliga avkodningsproblem i åk 3 som inte fångades upp av NP. Det finns alltså skäl att ifrågasätta om NP på ett tillförlitligt sätt klarat av att tidigt upptäcka elever med uppenbara lässvårigheter. Fara finns att proven istället för att slå larm om stödbehov kommit att invagga föräldrar, lärare och rektorer att slå sig till ro. Tyvärr är sannolikheten då stor att utan hjälpinsatser blir det för alla parter ett obehagligt och kostsamt uppvaknande på mellan- och högstadiet, då ”olösta” läsproblem hindrar eleverna från att hänga med i skolarbetet. Att som hjärnforskaren Martin Ingvar uppmana lärare att handla medan hjärnan är som mest formbar och har de bästa förutsättningarna att uppnå automaticitet går om intet.

⁷ Avkodningen mättes med ett ordavkodningsindex baserat på en sammanvägning av z-värdena för ett fonologiskt prov (Vilket låter rätt?) och två ortografiska prov (Ordkedjor och Vilket är rätt?). Gränsdragningen för ordavkodningsproblem är satt vid -1,00 där de ca 15 % sämsta resultaten ligger.

Referenser

- Herkner, B. (2011). Läsutveckling I åk 2-6 belyst genom standardiserade test och nationella provet I svenska i åk 3. (Licentiatuppsats). Stockholms universitet. Specialpedagogiska institutionen.
- Johansson, M-G. (1993). *Utvärdering av några datorstödda läs- och stavningsprogram med interaktiv och auditiv feedback*. (Licentiatavhandling). Umeå universitet. Psykologiska institutionen.
- Johansson, M.-G. (2009). *LäsEttan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, M.-G. (2010). Datorträning i läsflyt och stavning: analys och utvärdering av fixerad och resultatstyrd flash-card exponering. (Doktorsavhandling). Umeå universitet. Institutionen för psykologi.
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2000). Deficits in phoneme segmentation are not the core problem of dyslexia: evidence from German and English children. *Applied Psycholinguistics*, 21, 243-262.
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161.
- Meyer, M.S., & Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhanced fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- Rask, L. & Wennbo, U. (1983). *Bemötas eller Bedömas*. Stockholm: Liber. Utbildningsförlaget.
- Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12/2 109-118.
- Seymour, P.H.K. (1990). Semantic processing in dyslexia. In D.A. Balota, G.B. Flores d'Arcais & K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 581-602). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Thaler, V., Ebner, E.M., Wimmer, H., & Landerl, K. (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54, 89-113.
- Torgesen, J.K., (2001). The theory and practice of intervention: comparing outcomes from prevention and remediation studies. In A. Fawcett (Ed.), *Dyslexia: Theory & Good Practice* (pp. 185-202). London: Whurr publishers.
- Verhoeven, L., & van Leeuwe, J. (2009). Modeling the growth of word-decoding skills: Evidence from Dutch. *Scientific Studies of Reading*, 13, 205-223.
- Vukovic, R.K. & Siegel, L.S. (2006). The double-deficit hypothesis: A comprehensive analysis of the evidence. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 25-47.
- Wise, B.W., Ring, J., & Olson, R.K. (2000). Individual differences in gains from computer-assisted remedial reading with more emphasis on phonological analysis or accurate reading in context. *Journal of Experimental Child Psychology* 77, 197-235.