

Uppföljning av elevers läsutveckling

En jämförelse av två mätinstrument –
Läsutvecklingschemat och God läsutveckling

Lena Bergsten och Frida Håkansson

Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för Undervisningsprocesser, Kommunikation och lärande

Examensarbete 10 p
Svenska
Allmänt utbildningsområde 3 (41-60 p)
Vårterminen 2007
Examinator: Gunilla Molloy
English title: Follow-up development of pupils reading ability
– a comparison between two measuring instruments



Uppföljning av elevers läsutveckling

En jämförelse av två mätinstrument – Läsutvecklingsstatistiken och God läsutveckling

Lena Bergsten och Frida Håkansson

Sammanfattning

Utbildningsförvaltningen fattade 2003 ett beslut om att alla lärare i Stockholm skulle använda mätinstrument för bedömning av elevers läsutveckling. Syftet med denna uppsats är att granska och jämföra de två vanligast förekommande mätinstrumenten i Stockholmsområdet. De båda mätinstrumenten finns beskrivna i böckerna *Nya Lusboken* och *God läsutveckling*.

En diskursanalys av de båda mätinstrumenten har gjorts och skillnader dem emellan har därigenom kunnat påvisas. Den största skillnaden är författarnas syn på fonologisk medvetenhet. Författarna till *God läsutveckling*, Ingvar Lundberg och Katarina Herrlin skriver att den fonologiska medvetenheten är av stor betydelse för läsinlärningen. Författarna till *Nya Lusboken*, Bo Sundblad, Birgita Allard och Margareta Rudquist skriver att det enbart är läsinlärning via ljudmetoden som fordrar en fonologisk medvetenhet. En konsekvens av denna skilda uppfattning blir inställningen till dyslexi. Enligt Lundberg beror dyslexi på brister i den fonologiska medvetenheten medan Sundblad anser att det inte finns tillräckligt mycket forskning för att kunna definiera dyslexi.

Slutligen diskuteras vilka eventuella konsekvenser användandet av de båda mätinstrumenten med bakomliggande teorier kan få.

Nyckelord

Läsutveckling, läsinlärning, LUS, fonologi, bedömning

Follow-up pupils development of reading –

A comparison between two measuring instruments

Abstract

In 2003 The Stockholm Education Administration came to the decision that all schools in Stockholm should use a measuring instrument to form an opinion of their students reading ability. The aim of this composition is to compare and examine the two most frequently used measuring instruments in Stockholm. The Measuring instruments are described in the books *Nya Lusboken* and *God läsutveckling*. The method used is of qualitative character. The intention has been to analyse and describe.

The greatest difference between them is the authors' view of phonological awareness. In *God läsutveckling* phonological awareness is described as crucial for progress in reading ability. The authors' of *Nya Lusboken* writes that phonological awareness is only necessary if you learn to read by the synthetic method, which is by connecting sounds to letters. They also differ in their attitude towards dyslexia.

In the last chapter of this composition a discussion of the possible consequences of the use of the two different measuring instruments will take place.

Key words

Assessment, Phonology, Reading

Kapitel 1. Bakgrund	2
Inledning.....	2
Syfte och problem	2
Frågeställningar	3
Undersökningsområde	3
Styrdokument om läsning	3
Mätinstrument	3
<i>Nya Lusboken</i> och dess mätinstrument LUS	5
<i>God Läsutveckling</i> och dess mätinstrument GLU	7
Kapitel 2. Teoretiskt perspektiv	10
Centrala begrepp	10
Automatisering.....	10
Avkodning	10
Avläsning	10
Fonologisk medvetenhet.....	10
"Knäcka koden".....	11
Läsning	11
Ordavkodning	11
Tidigare Forskning	11
Aktuella undersökningar	12
Teorier om läsning.....	12
Läs- och skrivsvårigheter.....	16
En läsutvecklingsmodell	17
Sammanfattning.....	19
Kapitel 3. Metod	20
Metodöverbäganden	20
Val av metod	20
Urval	20
Material	21
Materialbearbetning	21
Individuell granskning av böckernas innehåll	22
Jämförelse av punkter och steg.....	22
Analys av material	22
Upplägg och Genomförande.....	22
Tillförlitlighetsfrågor	23
Etiska aspekter.....	24
Kapitel 4. Resultat	25
Likheter i LUS och GLU	25
Uppföljning.....	25
Läslust.....	25
Gemensamma punkter/steg i mätinstrumenten	25
Skillnader i LUS och GLU	26
Uppbyggnad	26
Progression.....	26
Metoder.....	26

Avkodning/Avläsning	27
Fonologisk medvetenhet.....	27
Färdighet/Funktion.....	27
Ordbilder/ortografisk läsning.....	27
Läs- och skrivsvårigheter.....	28
Sammanfattning	28
Analys.....	29
Sammanfattning.....	31
Kapitel 5. Diskussion	32
Diskussion av huvudresultat	32
Likheter och dess konsekvenser	32
Skillnader och dess konsekvenser	33
Sammanfattning.....	36
Slutsatser	37
Betydelse	38
Reflektion över forskningsprocessen	38
Nya frågor	38
Referenser.....	39
Bilagor	41

Kapitel 1. Bakgrund

I detta kapitel presenteras de två mätinstrument som uppsatsen kommer att beröra. Dessa mätinstrument kommer senare i uppsatsen att granskas och kopplas till olika teorier om läsning.

Inledning

Att kunna läsa räknas som en självklarhet i vårt samhälle. En del barn lär sig läsa redan innan de börjar skolan, men för en majoritet av barnen är det i skolan som de upptäcker skriftspråkets budskap. För en del barn går det lätt, utan synbar ansträngning, medan det för andra barn går långsammare och kräver mer möda. Behovet av vägledning varierar från individ till individ. Varje lärare förväntas följa samtliga elevers individuella läsutveckling. Ur denna uppgift har instrument för bedömning av läsutveckling och läsförmåga vuxit fram. Vår uppsats kommer att behandla två av dessa mätinstrument¹. De två mätinstrumenten presenteras i böckerna *Nya Lusboken* av Bo Sundblad, Birgita Allard och Margareta Rudquist² samt *God läsutveckling* av Ingvar Lundberg och Katarina Herrlin³. Dessa två mätinstrument har vi kommit i kontakt med under vår lärarutbildning. Det är också dessa mätinstrument som används på våra vfu-skolor (verksamhetsförlagd utbildning). Vi har således fått uppfattningen att dessa mätinstrument är de mest förekommande i Stockholmsområdet.

Syfte och problem

Vårt syfte är att jämföra likheter och skillnader i de två böckerna *Nya Lusboken* och *God läsutveckling* samt respektive mätinstrument. Vi avser att granska de två mätinstrumenten med bakomliggande teori. Vi vill även undersöka vilken lästeori mätinstrumenten anknyter till för att kunna placera in böckerna i ett teoretiskt sammanhang. För att få insikt i vilka konsekvenser användandet av mätinstrument avser vi studera tidigare forskning inom området.

Vi vill även ge klarhet i vad som i dagsläget gäller beträffande direktiv om användandet av mätinstrument.

¹ I undersökningen kommer vi att benämna *Läsutvecklingsschemat* (LUS) och *God läsutvecklings* kartläggningsschema (som vi kallar GLU) med det gemensamma namnet mätinstrument.

² Försättningsvis kommer vi endast att referera till Sundblad, eftersom det främst är honom vi förknippar med LUS och *Nya Lusboken*

³ Försättningsvis kommer vi endast att referera till Lundberg, eftersom det främst är honom vi förknippar med GLU och *God läsutveckling*

Frågeställningar

Utifrån syftet har vi ställt följande frågor:

- Vilka likheter finns i *Nya Lusboken* med dess mätinstrument LUS respektive *God läsutveckling* med dess mätinstrument GLU?
- Vilka skillnader finns i *Nya Lusboken* med dess mätinstrument LUS respektive *God läsutveckling* med dess mätinstrument GLU?
- Vilka eventuella konsekvenser kan användande av de olika mätinstrumenten med bakomliggande teori få?

Undersökningsområde

Vårt undersökningsområde utgörs i huvudsak av böckerna *Nya Lusboken* och *God läsutveckling*. Utöver de två nämnda böckerna har vi även hämtat information från två hemsidor som är knutna till LUS⁴. Eftersom GLU inte har någon hemsida har vi valt att hämta bakgrundsinformation från Lundbergs tidigare bok *Språk och läsning* (1984). Inom vårt undersökningsområde ryms även teorier om läsning samt Läroplanens (Lpo94) riktlinjer för läsning.

Styrdokument om läsning

I Lpo94 står att alla elever efter genomgången grundskola ska behärska det svenska språket och kunna lyssna och läsa aktivt. I *Kursplanen* för svenska står att eleverna ska få en ökad förmåga att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur. Skolan ska sträva mot att eleverna utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt att eleverna gärna läser på egen hand och av eget intresse. Skolan ska också sträva mot att eleverna utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att de kan anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär.

I mål att uppnå för år fem står att eleverna ska kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom och att de ska kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter. (www.skolverket.se)

Mätinstrument

Tidigare skedde bedömning av elevers kunskaper enligt ett normeringssystem men idag är skolan mål- och resultatstyrd. I Lpo 94 betonas kunskap som en rättighet. Numera anses det som att skolan har en skyldighet att se till att eleverna får de kunskaper de har rätt till. För att kontrollera att eleverna når kunskaperna har Skolverket i Lpo94 utformat ”Mål att uppnå” som uttrycker vad eleverna minst ska ha uppnått när de lämnar skolan. Det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa

⁴ www.bibo.se och www.lus.nu

mål. Mål att uppnå finns utformat för skolår fem och nio. Med den nya regeringen som vann valet 2006 kommer mål att uppnå utformas även för skolår tre, förslaget kommer från utredningen ”Tydligare mål och uppföljning i grundskolan” (Metta Fjelkner 2007). Anette Ewald (2007) skriver i en nyutkommen avhandling om hur skolans målstyrning gör att kraven på *mätbara* och slutna läsfärdigheter ökar. (Vår kursivering) Här kommer mätinstrumenten in i bilden. Det är meningen att de ska fungera som en hjälp för läraren i bedömningen av huruvida eleverna har nått uppnåendemålen.

Utbildningsförvaltningen i Stockholm beslutade våren 2003 att alla Stockholms skolor ska använda sig av ett mätinstrument för att bedöma elevernas läsutveckling (Westlund 2004 s.47). Vi har upplevt att det råder en viss oklarhet över vilket mätinstrument som skall användas och huruvida det är obligatoriskt. Vi ringde till Utbildningsförvaltningen (2007-04-25) för att få svar på våra frågor (Bilaga 5). I växeln hänvisades vi till en person som tidigare arbetat med LUS. Hon berättade att det idag inte är obligatoriskt att ”lusa”⁵, men att ”det möjligtvis blir så igen med den nya majoriteten” (informantens uttryck). Hon sa att det aldrig varit obligatoriskt att ”lusa”, men att det från Utbildningsförvaltningens sida varit ett starkt önskemål. På frågan om det går bra att använda sig av andra mätinstrument svarade hon att hon inte känner till något annat och att vi kan fråga några rektorer på olika skolor.

Sundblad skriver i *Nya Lusboken* (2001) om två funktioner som måste uppfyllas av ett mätinstrument för att det ska vara användbart. Mätinstrumentet ska visa vilken kunskapsnivå eleven befinner sig på och vilken miniminivå eleven ska nå längre fram. De mätinstrument som uppfyller dessa funktioner kallar Sundblad för ”Kunskapsstandardmodell”. Enligt Sundblad är LUS en sådan. Han skriver också att mätinstrument kan inspirera elever till fortsatt utveckling. Sundblad menar också att LUS kan användas för att nå resultatstyrning och på så sätt visa att skolan behöver resurser för att hålla en god nivå.

Även Lundberg (2003) betonar fördelarna med att använda mätinstrument. Han skriver i boken *God Läsutveckling* att olika barn utvecklas olika snabbt och att de vid skolstart kommit olika långt i sin läsutveckling. Han skriver också att det ibland kan vara svårt att se utvecklingen hos samtliga barn i en klass.

Lundberg och Herrlin kallar sitt mätinstrument för en kartläggning av elevers läsutveckling. I boken finns ett mätinstrument för läraren och ett för eleven. De skriver att eleverna kan få hjälp av kartläggningen att reflektera kring sitt lärande.

Av de två mätinstrumenten vi behandlar i uppsatsen har det ena betydligt fler år på nacken. Den första versionen av LUS kom 1981, GLU kom 2003. I och med detta har LUS haft längre tid på sig att kritiseras och det finns vitt skilda åsikter om LUS. På senare år har en rad artiklar skrivits om LUS. Några lovordar mätinstrumentet medan andra kritiserar det. Här nedan följer exempel på respektive kategori:

I artikeln *Tidiga insatser gav hundra procent i mål* kan vi läsa om Oxhagsskolan i Akalla där 70 % av eleverna har invandrarbakgrund. Skolan visar slående resultat, sedan skolan började att ”lusa” sina elever två gånger per termin. Enligt artikeln når numera

⁵ Att ”lusa” är ett begrepp som används då man talar om att bedöma elever enligt LUS

alla elever upp till den godkända LUS-nivån (punkt femton) för år tre innan de lämnar årskursen. När eleven uppnått punkt femton i LUS läser de flytande med god förståelse: ”Barnens tankekraft kan helt ägnas åt förståelsen av texten, vilket är normaltillståndet för att nå punkt femton.” (2001 s.79)

I artikeln *Solna testat alla barn varje år* berättas om en lärare som har en annan erfarenhet av LUS. Hon hävdar att LUS inte passar för barn med läs- och skrivsvårigheter. Hon skriver att Sundblad inte verkar ha tagit till sig de senaste årens forskning inom området. Alla barn lär sig inte att läsa med hjälp utav ordbilder menar hon utan det finns fler sätt.

Nya Lusboken och dess mätinstrument LUS

Uppbyggnad

LUS är ett mätinstrument som är utformat i punktform (Bilaga 1) Det består av nitton⁶ punkter indelat i tre faser. Den första fasen kallas *Utforskande* och består av punkterna ett till tolv. I punkt ett står att barn kan lära sig att känna igen och avbilda sitt namn utan att egentligen ha lärt sig en enda bokstav.

Ett barns förmåga att känna igen sitt namn bland en massa andra ord är liktydigt med igenkännandet av sin "bild" eller kanske delar därav (Sundblad 2001 s.54).

I denna fas håller barnet på att tillägna sig sin läsförmåga. Avläsningen är ännu mycket ansträngande uttrycker Sundblad. Den andra fasen kallas *Expanderande* och består av punkterna tretton till nitton. När barnet nått denna fas har det en bas av fungerande lässtrategier. Under fasen utvecklas nya läsfunktioner t ex att sökläsa och att följa en arbetsbeskrivning. I punkt sju i denna fas har eleven tillräcklig läshastighet för att hinna med att läsa textremsan på TV. I punkt arton beskrivs att läsaren vanligtvis blivit en riktig bokslukare som helst läser en viss genre. Den tredje och sista fasen kallas *Litterat läsande*. För att ha nått denna fas förutsätts att man utvecklat ett hypotetiskt och abstrakt tänkande och att man utifrån texten kan dra slutsatser. Detta är något som vanligtvis uppnås först i vuxen ålder. LUS är utformat för att användas genom hela skolgången inklusive gymnasiet.

Fas 1: Utforskande	Punkt 1-12
Fas 2: Expanderande	Punkt 13-19
Fas 3: Litterat läsande	L

Figur 1 LUS- faser

Sundblad menar att punkterna är baserade på den utveckling som barn gör när de i naturligt samspel med redan läskunniga utvecklas till läsare. Han menar att utveckling sker i en bestämd följd, punkterna nås i tur och ordning. ”Läsutvecklingsschemat visar en progression och som en följd därav förutsätter punkt fem punkt fyra” (Sundblad 2001 s.60). Sundblad förtydligar också att LUS endast är ett mätinstrument för att synliggöra utvecklingen och alltså ingen metod.

⁶ 21 punkter om vi räknar med 18 b och c

Historik

Den ursprungliga modellen för LUS utvecklades i början på 1980-talet av Bo Sundblad och Birgita Allard och finansierades av Skolöverstyrelsen. Projektets vetenskapliga ledare var Åke Edfeldt, som då var professor vid Pedagogiska institutionen vid Stockholms Universitet. *Nya Lusboken* är en ny version av *LUS- en bok om läsutveckling* som utgavs 1981, den nyare versionen kom 2001 och är en omarbetning av den föregående. Syftet med en omarbetning var att förtydliga schemat och göra vissa tillägg. Två punkter har t ex fått byta plats i schemat (punkt 14 och 16), och texterna har förtydligats för att vara lättare att tillämpa.

Teoribakgrund

Läsning betraktas traditionellt sett som en färdighet enligt Sundblad. Enligt honom har detta gjort att läsning har blivit metodisk, alltså någonting som det finns utarbetade planer för hur man ska gå tillväga för att lära sig. Sundblad skriver att man ska ta fasta på likheten mellan talat och skrivet språk och att fokus ska ligga på budskapet. Han skriver också att man bör uppmuntra elevernas hypoteser om texten utifrån bilderna. Vidare skriver han att elevers lust att lära sig läsa bottnar i skriftens budskap och att det är läslusten som ska vara den drivande kraften. I samspel med skolans krav på läsning kan eleven upptäcka läsandets glädje skriver Sundblad. I *Nya Lusboken* har han valt att beskriva läsning som en *funktion*. (Vår kursivering) Han skriver också att Lpo94 betonar läsningen som en funktion. Han hänvisar till uppnåendemålen i svenska i slutet av årskurs fem och nio samt till de kommande uppnåendemålen för skolår tre (Bilaga 3).

Sundblad uttryckte under en föreläsning på Lärarhögskolan i Stockholm (2007-02-13) att han mötte mycket motstånd bland landets lärare när han föreläste om LUS i början på 1980-talet. Tidigare hade läsundervisningen skett främst genom ljudmetoden vilken Sundblad nu kritiserade. Sundblad skriver i *Nya Lusboken* att vi inte behöver alla bokstäver och att vi absolut inte ser alla bokstäver vid avläsningen. Under föreläsningen visade han ett exempel⁷ som han tycker bevisar att man inte behöver alla bokstäver vid avläsning. Så länge första och sista bokstaven står på rätt plats, kan resten stå huller om buller:

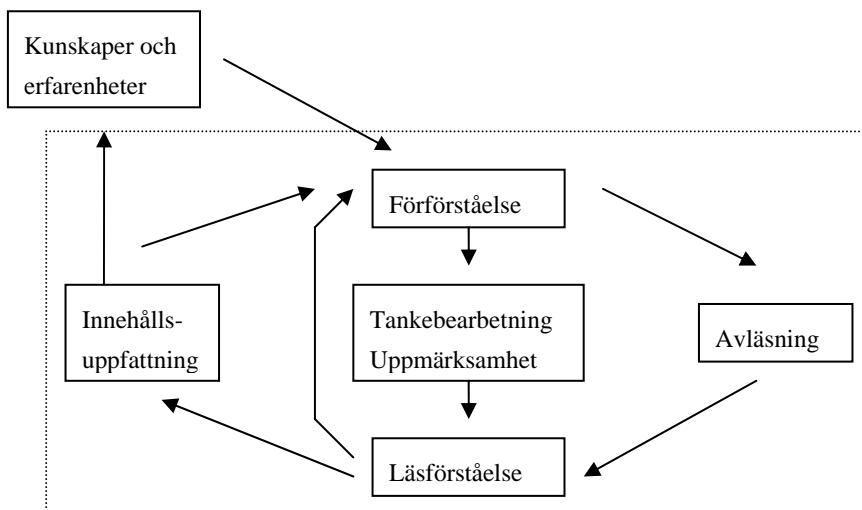
Eilngt en uneörnskdning på ett egnskelt uivtnierset
så seplar det inegn rlol i viekl n odonnig
bksortnävea i ett ord såtr i, det edna som är vtikigt
är att fsötra och ssita bavstoken såtr på rtät patls.
Rseetn kan stå hlelur om blluer och man kan ädnå
lsää tetxen uatn porbelm. Dttea broer på att vi itne
leäsr vjrae bkosatv för sig, uatn odern som hlehet.

Figur 2 OH-bild

⁷ Texten finns att hämta på www.bibo.se under OH-bilder

Läsprocessmodellen

I *Nya Lusboken* utgår Sundblad från Edfeldts *Läsprocessmodell* (1979) när han söker förklara vad som händer när vi läser. Han förklarar att modellen är en slags karta över verkligheten och alltså en förenkling. Bilden som följer är Sundblads tolkning av Edfeldts läsprocessmodell. I modellen ingår sex delar som tillsammans bildar läsprocessen. Dessa delar inverkar på varandra efter bestämda strukturer. I bilden som följer indikerar pilarna vilka delar som påverkar varandra.



Figur 3 visar Sundblads tolkning av Edfeldts Läsprocessmodell

Kunskaper och erfarenheter ligger utanför själva läsprocessen men ingår i modellen eftersom de påverkar förförståelsen.

Förförståelsen anger gränserna för hur vi uppfattar och förstår saker och ting, det sker utan att vi är medvetna om det.

I *Avläsningen* sker ett samspel mellan tankeverksamheten och synperceptionen, dvs., hjärnan tolkar det ögat läser av.

Den tankemässiga bearbetningen strukturerar om den omedvetna förförståelsen till en medveten förståelse.

Genom ett samspel mellan avläsningen och den tankemässiga bearbetningen framstår *Läsförståelse*. Sundblad anser att förståelsen ska stå i fokus från dag ett i läsundervisningen. Han skriver också att berättelsen måste stå i fokus, inte *tekniken* och att undervisningen bör ta fasta på likheten mellan talat och skrivet språk. (Vår kursivering) Ett exempel då läsförståelse är uppnådd är då barnet korrigerar sig själv.

Innehållsuppfattning är vår tolkning av textbudskapet, denna bild justerar vi under läsningen.

God Läsutveckling och dess mätinstrument GLU

Uppbyggnad

Lundberg (2003) menar att ett rum kan beskrivas med tre dimensioner (längd, bredd och höjd) och ändå förbli en sammanhållen helhet. Enligt Lundberg är det samma sak med

läsning, det är något som inte går att dela, det är något helt. Han skriver att ett barns läsutveckling består av fem dimensioner. Dessa fem dimensioner har ett eget förlopp samtidigt som de samspelar med varandra, men de behöver inte utvecklas i exakt samma takt. Det är ingen linjär utveckling, ett barn kan hoppa över steg i de olika dimensionerna.

Lundberg har utifrån dessa fem dimensioner utvecklat ett kartläggningsschema med sextio steg som bygger på barns läsutveckling (Bilaga 2). Nedan visas en modell med de fem viktigaste dimensionerna i den tidiga läsutvecklingen. Pilarna visar deras ömsesidiga samspel:

Fonologisk \leftrightarrow Ordavkodning \leftrightarrow Flyt i läsningen \leftrightarrow Läsförståelse \leftrightarrow Läsintrösse medvetenhet

Figur 4 Läsutvecklingens dimensioner enligt Lundberg

Fonologisk medvetenhet: För att barn ska kunna lära sig läsa måste de förstå att bokstäverna är de tecken som motsvarar ljuden i det talade språket.

Ordavkodning: Bokstavskänedom är en klar förutsättning för att vi ska kunna läsa. I början av läsutvecklingen kan orden ses som bilder, ett exempel som tas upp är barnets namn, det är först när barnet försöker skriva det som det behöver bli medveten om bokstäverna.

Flyt i läsningen: Flyt i läsningen innebär att man hittar den rätta satsmelodin och att man läser texten tillräckligt snabbt och felfritt. Ett exempel är att kunna läsa TV-texten, som kräver en viss läshastighet. Flyt i läsningen innebär mer än bara automatisering av läsningen, läsaren ger texten liv. Elever som har flyt i läsningen förstår samtidigt som de läser, ett tecken på detta är självkorrektion. En elev kan ha flyt i en text men inte i en annan.

När man har lärt sig att avkoda skrivna ord, får man samtidigt en klarare uppfattning om hur de talade orden egentligen är uppbyggda. När avkodningen går lätt och snabbt kan man också få bättre flyt i läsningen av hela meningar. En fin rytm i läsningen, där satsbyggnaden rinner fram, underlättar också identifieringen av enskilda ord, dvs. ordavkodningen (2003 s.9).

Läsförståelse: Läsaren tolkar texten utifrån sina erfarenheter och är på så sätt medskapare till textens budskap. Ett exempel på ett steg i denna dimension är att kunna följa en skriftlig anvisning. Läsförståelse innebär också en förmåga att läsa mellan raderna.

Läsintrösse: Läsinläringen måste alltid utgå från elevens lust att läsa. Utbytet av läsningen måste uppväga ansträngningen så att läsningen upplevs som meningsfull.

Lundberg anser att eleverna i skolår tre eller senast under första terminen i skolår fyra, bör ha uppnått det högsta eller näst högsta steget inom alla dimensioner. Varje dimension med respektive steg har ett eget kapitel i boken *God läsutveckling* och där beskrivs även övningar för att arbeta upp förmågorna i de olika dimensionerna.

Historik

God läsutveckling kom ut år 2003. Den är alltså relativt ny men bygger på Lundbergs tidigare forskning samt senare års forskning om läsprocessen. Den andra författaren Herrlin är lågstadielärare och universitetsadjunkt.

Teoribakgrund

Enligt Lundberg är läsning till stor del en färdighet och kräver därför mycket övning. Han skriver vidare att det behövs ungefär 5000 timmar av övning för att lära sig behärska något till fullo i allt från att lära sig en idrottsgren till att lära sig att läsa. Överinlärning är något som senare leder till automatisering av läsningen (Lundberg 1984). Lundberg skriver att skriftspråket inte motsvarar talspråket. Det bygger både på den fonematiska och på den morfematiska principen, dvs. det tar hänsyn både till ljuden men även till ordstammar. Som exempel nämner han bl a ordet högt som skrivs med g fast det uttalas med k. Han skriver vidare att en fonologisk medvetenhet är nödvändig för läsinlärningen.

Kapitel 2. Teoretiskt perspektiv

I detta kapitel kommer undersökningsområdet placeras in i ett teoretiskt sammanhang. Inledningsvis förklaras ett antal begrepp som används för att beskriva kunskapsområdet. I följande avsnitt redogörs kortfattat för en del av den forskning som behandlar området och ett urval av dem som tidigare beskrivit läsning och läsutveckling refereras. Slutligen presenteras den läsutvecklingsmodell som senare kommer att utgöra analysinstrument.

Centrala begrepp

Automatisering

I Nationalencyklopedin (www.ne.se) förklaras automatisering som något som går av sig självt. Automatiseringen av språkliga processer sker av sig själv menar Sundblad genom omedvetna upptäckter. Lundberg (1984) skriver att automatiserad läsning uppnås då avkodningen sker omedelbart och utan ansträngning. Carsten Elbro (2002) beskriver automatisering som en *färdighet* som uppnås genom övning. (Vår kursivering)

Avkodning

Begreppet avkodning beskrivs i NE som ”inom *kodningstekniken* en beräkning där man ur den mottagna teckensekvensen söker rekonstruera det meddelande som sänts över en osäker kommunikationskanal”. Lundberg skriver om avkodning i sin bok *Språk och Läsning* (1984) där förklarar han ordet med begreppen översätta och tolka. I *Metodboken* finner vi förklaringen ”Avkodning står för utnyttjandet av bokstävernas ljudinformation”(Ejeman och Molloy 1997 s.44).

Avläsning

NE översätter avläsa som ”skaffa upplysning om (viss storhet) genom att iaktta visat värde på instrument”. Som exempel tas termometern upp som ett instrument som läses av. Sundblad (2001) definierar avläsning som ett samspel mellan tänkandets och ögats verksamhet.

Fonologisk medvetenhet

NE förklarar fonologi som vetenskapen om språkens ljudstruktur. I fonologin studeras hur ljuden fungerar i språket och hur de förhåller sig till andra ljud snarare än hur de bildas eller vilka fysiska egenskaper de har, vilket studeras inom fonetiken.

Lundberg (2003) skriver att vi måste kunna koda av de ”stumma bokstäverna” och tolka de olika ljud de står för, för att kunna läsa. Man måste kunna förstå att bokstäverna kan delas upp i olika språkljud som smittar av sig på varandra.

Sundblad (2001) skriver att det bara är *ljudmetoden* för läsinlärning som kräver fonologisk medvetenhet, om vi använder andra tillvägagångssätt blir det annorlunda menar han. (Vår kursivering)

”Knäcka koden”

Att knäcka koden är ett vanligt uttryck för att lära sig hur den alfabetiska principen fungerar. Lundberg (2001) förklarar att knäcka koden med att barnet har lärt sig att själv kunna tyda vad bokstäverna vill säga, och att de genom detta ”självinstruerande verktyg” gör det möjligt att avläsa helt främmande ord.

Ejeman och Molloy (1997) förklarar att knäcka koden med att barnet ”upptäcker *att* och *hur* skriftens bokstäver svarar mot talets ljud”. De skriver att man inte kan bli en fullgod läsare om man inte har knäckt läskoden.

Läsning

I Nationalencyklopedin beskrivs läsning som ”en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas.”⁸ Vidare står att läsning består av två huvudmoment: avkodning och förståelse. I NE står också att det är nödvändigt att förstå den alfabetiska principen för att kunna lära sig läsa och att de flesta barn inte själva kan komma på hur tal och skrift är sammankopplade.

Karin Taube definierar läsning i boken *Läsinlärning och Självförtroende* som ”att få ut betydelsen av ett tryckt eller skrivet budskap” (1987 s.56).

Jörgen Frost beskriver läsning som ”avkodning multiplicerat med förståelse” alltså L= A x F (2002 s.44).

Ordavkodning

Begreppet *ordavkodning* står inte att finna i NE. Lundberg använder sig av begreppet *ordavkodning* då han talar om läsning i både *God läsutveckling* och *Språk och Läsning*. Han beskriver *ordavkodning* som en bas i läsningen och menar vidare att det inte är möjligt att ta in en textrad utan att man tolkar den, en tolkning är något som måste finnas med i läsprocessen.

Tidigare Forskning

Elbro (2004) skriver i *Läsning och läsundervisning* att ”den forskningsbaserade kunskapen om läsning har växt enormt de senaste tjugo åren” (2004 s.9). Vidare beskriver han läsforskningen som något som aldrig kan bli helt bestämt och absolut, han menar att det bara är religionerna som kan räknas till undantagslösa sanningar. Elbro menar att kunskap baserad på forskning aldrig kan fastställas till någon hundra procentig sanning.

I *Nya Lusboken* står ”Nya LUS har i sin utformning påverkats av forskning om hur barn lär sig läsa.”(Sundblad 2001 s.53)

⁸ Förklaringen är skriven av Ingvar Lundberg

I *God läsutveckling* står:

Forskning om läsprocessen har varit mycket intensiv under det senaste årtiondet och man vet nu mycket om *vad* som sker och *varför* det ibland kan gå snett. Den kunskapen finns i *God läsutveckling – Kartläggning och övningar*. (Lundberg 2001 s.6)

Aktuella undersökningar

Annette Ewald skriver i sin nyutkomna avhandling *Läskulturer* att LUS bidrar till att skapa en trend i skolan som leder till kvantitativ läsning istället för kvalitativ, alltså att ju fler böcker du läst desto bättre är/blir du på att läsa. Hon skriver vidare att Lpo94 gör det möjligt för lärare att tolka läsundervisningen till att bli ”ytlig färdighetsträning i läsning”, istället för att styra mot läsning med förståelse (2007 s.365).

Carina Fast skriver i den nyutkomna avhandlingen *Sju barn lär sig läsa och skriva* (2007) att barn lär sig läsa och skriva långt innan skolstart. Barnen hämtar inspiration från populärkulturen, de kan skilja på olika logotyper och varumärken långt innan de har fått någon formell undervisning. De berättar och delar sina kunskaper om karaktärer i tv-spel eller på Pokémonkort vilket gör att de bär på mycket erfarenheter vad gäller språket när de kommer till skolan.

Teorier om läsning

Läsforskningen har länge varit indelad i två traditioner; den syntetiska principen och den analytiska principen. Den förstnämnda utgår från delarna och innebär att eleverna ska upptäcka sambandet mellan språkljud, ord och begrepp. Barnen ska lära sig sammanfoga ljuden i orden till fraser och satser. Den analytiska metoden utgår från helheten och tonvikten ligger på innehållet, meningen i det vi läser. Med denna metod påbörjas inte ljudningen förrän eleven hunnit skaffa sig en uppfattning om ordets längd och satt det i ett sammanhang. Fokus ligger på förståelse (Ejerman & Molloy 2003).

Dagens forskning talar inte längre så uttalat om vilken metod som man ska använda sig av, utan förespråkar en blandning av de båda. Däremot lyser det ofta igenom vilken tradition forskaren influerats mest utav.

Elbro (2004) skriver att de delar som ingår i själva läsprocessen kan delas in i två huvudgrupper, avkodning och språkförståelse. Han menar att avkodning är unikt för läsning och att det innefattar mer än själva identifikationen av ordet. Avkodningen innebär även en koppling till ordets betydelse som aktiveras via förförståelsen. Inom språkförståelsen ingår bl a våra tidigare erfarenheter, och förmågan att göra inferenser (att läsa mellan raderna). Han menar att språkförståelsen inte är unik för läsning utan att den sätts igång även då vi lyssnar på tal. Vidare menar han att språkförståelsen är tolkningen av betydelsen i det specifika sammanhanget, orden tolkas i sitt sammanhang, när de sätts samman med andra ord begränsas tolkningsutrymmet. Som exempel tar han ordet blå som ger olika associationer beroende av vad som kommer efter, ex blåögd, blåblodig, blå berg.

I *Metodboken* (1997) beskriver författarna läsning med att först skriva avkoda och sedan skriva avläsa i parantes intill. Taube (1987) skriver att avkodning måste till om vi ska

kunna tala om läsning. Elbro (2004) skriver att en snabb och säker avkodning är helt avgörande för läsutvecklingen.

I förordet till boken *Läsning* skriver Frank Smith (1997) att det bara är genom att läsa som barn lär sig läsa. Han skriver också att det inte finns någonting som är unikt för just läsning, varken ur en biologisk eller ur en språklig synvinkel. Vidare menar Smith att läsinlärning förutsätter två villkor, att det finns meningsfullt läsmaterial och att det finns en vägledare i form av en mer erfaren läsare. Enligt Smith består läsning av två komponenter, visuell (det ögat registrerar) och icke-visuell (förståelse av språket, kunskaper och allmän läsförmåga) information. Dessa komponenter kan till viss del byta ut varandra, dvs. ju mer läsaren har av den ena, desto mindre behöver läsaren av den andra. Samtidigt säger han att läsaren bara kan ta in en viss mängd visuell information på grund av ögats och minnets begränsade kapacitet.

Fonologisk medvetenhet

Keith Stanovich (2000) skriver att den främsta specifika mekanism som möjliggör framgång i tidig läsning är fonologisk medvetenhet. Han skriver också att nybörjarläsaren vid någon punkt måste förstå den alfabetiska principen. Stanovich menar att den fonologiska medvetenheten är nödvändig i början, då läsaren tar hjälp av den för att identifiera okända ord. Därefter blir läsningen mer avancerad och övergår mer och mer i ortografiskt läsning, där orden känns igen direkt utifrån deras uppbyggnad.

Pär Fröjd (2005) skriver i avhandlingen *Att läsa och förstå* att det i den internationella forskningen talas om word recognition. Det innebär att en grafemsträng⁹ avkodas och får en lexikal träff, därigenom sker avkodning.

Smith (1997) menar att det finns andra betydligt enklare sätt än fonologi och ljudning för att få reda på ett ords budskap. Han säger att om man frågar duktiga läsare om deras strategier då de möter ett nytt okänt ord är den vanligaste strategin att hoppa över ordet, den näst vanligaste att gissa sig till betydelsen och den sista och minst vanliga är att man tar hjälp av fonetiken. Smith menar att fonetiken är det *minst* fruktbara valet. (Vår kursivering)

Lundberg (2003) skriver att han stödjer sig på en omfattande forskning från olika delar av världen som visar att fonologisk medvetenhet är av stor betydelse för läsutvecklingen. Barn som får chans att bli fonologiskt medvetna kommer att få en bättre läsutveckling. Vidare kan vi läsa om hur Lundberg lägger fram ett till argument för att arbeta med fonologisk medvetenhet:

De andra som kan sägas är att barn för det mesta är mycket förtjusta i övningar av det här slaget. De älskar att leka med språket, gå på upptäcktsfärd i språkljudens värld, vrida och vända på orden, smaka på dem och leka med dem. (Lundberg 2003 s.33)

Sundblad (2001) skriver att den enda läsundervisningen som kräver fonologisk medvetenhet är ljudmetoden. Vidare skriver han att barn kan dra slutsatser om bokstävernas ljud eftersom de kan uttala ord och därmed höra hur de låter.

⁹ En bokstavsföljd

Mats Myrberg skriver i *Läs- och skrivsvårigheter Dyslexi*, på vetenskapsrådets hemsida, att viktiga studier genomfördes under 1970- och 80-talet där det visades att det fanns ett orsakssamband mellan fonologisk förmåga och läs- och skrivinlärning. Flera studier i Danmark och England har också visat att barn som brister i den fonologiska medvetenheten, men får träning i form av språklekar för det mesta utvecklas till goda läsare. Barn som inte får samma träning utvecklar ofta läs- och skrivsvårigheter.

Kontext

Stanovich (2000) skriver att det finns två användningsområden för kontexten, det första innebär att läsaren använder kontexten för att identifiera ordbilder, det andra innebär att läsaren tar hjälp av kontexten för att underlätta förståelsen. Studier har visat att mindre goda läsare använder kontexten mer än goda läsare då det handlar om att identifiera ord, medan goda läsare använder kontexten mer då det handlar om att skapa förståelse. Stanovich menar att hjälpen från att använda kontexten i förhållande till andra hjälpmedel som t ex den fonologiska medvetenheten är så liten att den inte kan vara någon avgörande faktor för läsförmågan.

Smith (1997) skriver att vårt språk är redundant, dvs. det innehåller mer information än vi egentligen behöver. Han menar att en läsare känner till vilka bokstäver som är troliga att följa efter andra bokstäver och att vi därför ur en text kan plocka bort en del information (bokstäver) och ändå läsa texten.

Stanovich (2000) kritiserar Smith som säger att goda läsare i förväg bildar hypoteser om kommande ord för att sedan bekräfta dessa genom några få utmärkande drag i ordbilden. Stanovich hävdar att detta motsägs av ny forskning. Forskningen har snarare visat att goda läsare tar in hela ordbilden även då de läser förutsägbara ord. Med ordbild menas då bokstavskombinationen inte den visuella bilden.

Ordbilder/Ortografisk läsning

Sundblad (2001) förklarar att ord kan ses som visuella bilder, och att man inte behöver kunna en enda bokstav för att känna igen eller skriva sitt namn. Lundberg (2003) beskriver också i *God läsutveckling* att barn kan känna igen skyltar etc. som exempelvis GB utan att de egentligen kan läsa i början av sin läsutveckling. Detta kallas då för logografisk läsning. Men när läsaren utvecklas till att bli en avancerad avkodare händer något skriver Lundberg:

Beståndsdelarna i sammansatta ord, förstavelser, ändelser och stammar uppfattas direkt. Här behövs ingen ljudning. Det ortografiska mönstret (stavningen av ordet) känns igen som ett välbekant mönster som man sett många gånger. Det är viktigt att inse att denna ordläsning är något helt annat än den bildmässiga helhetsuppfattning som präglar de tidigaste stadierna. Nu utnyttjas verkligen den grafiska utformningen, det är bokstäverna och ordningsföljden dem emellan som avgör. (2003 s.45)

En god läsare använder sig av olika strategier menar Lundberg. Vidare skriver han i boken *Språk och läsning* (1984) att man inte kan läsa rent visuellt. Läsning är någonting som måste bearbetas språkligt, detta innebär att ordet måste avkodas och då krävs ett fonologiskt steg. Vi kan inte gå runt med tusentals bilder i huvudet för alla ord vi kan läsa, menar han.

Elbro (2004) skriver att det är vanligt att tro att goda läsare går runt med bilder i huvudet som är redo för att kännas igen. Han menar att om det skulle vara så skulle det vara svårt att läsa denna text: ”oM deT VoRe Så, sKULle dEt vara i StorT sEtt oMöLLIgT aTT läSA DeTTa, eftersom man knappast har sett just den utformningen förut” (s.33). Han förklarar detta med att ”Den säkra läsaren är inte speciellt beroende av ordens särskilda *grafiska* utformning, utan primärt av bokstavsföljden i orden.” (s.36). Elbro kallar ortografiska identiteter för bokstavsföljder och menar att dessa inte är bilder av ord.

Färdighet/Funktion

Både Sundblad och Lundberg beskriver läsningen som automatiserad när den fungerar. Lundberg (1984) skriver att processen mot automatiserad läsning kan börja så fort barnet förstått den alfabetiska principen. Automatiserad läsning innebär att orden avkodas omedelbart och utan ansträngning. Ett särdrag hos automatiserade processer är att de sker utan att man behöver tänka på det, dvs. du kan göra det samtidigt som någonting annat.

Ejeman och Molloy skriver i *Metodboken* att ”avkodningen måste vara automatiserad för att läsningen ska bli en färdighet” (1997 s.44). Elbro (2004) beskriver automatisering som en färdighet som uppnås genom övning.

Sundblad (2001) kritiserar Lundbergs teori från boken *Språk och Läsning* (1984) där Lundberg beskriver läsningens avkodningssida som en färdighet man får genom mycket övning. Sundblad menar att automatisering inte alls går till genom överinläring som Lundberg påstår, utan genom en strukturerad omedveten process. Sundblad håller med om att automatisering är ett relevant begrepp, men han avfärdar Lundbergs förklaring till det. Automatiseringen av språkliga processer sker av sig själv genom omedvetna upptäckter menar Sundblad. Det kan vara ett hinder att visa barnen hur de ska göra när de lär sig läsa, för att man inte vet exakt hur barn gör för att lära sig läsa. I Lundbergs bok finns ingen kritik mot andra forskare.

Hermann Ebbinghaus har lagt fram en teori om överinläring. Den bygger på att färdigheter som överinlärs inte glöms så lätt. I LUS skriver Sundblad att Ebbinghaus glömskekurva och modell för överinläring inte gäller för läsning, eftersom läsning är något betydelsefullt och inget inlärande av nonsensord som Ebbinghaus använde sig av i sina test.

Progression

Vygotsky menar att ett barns progression sker i den ”proximala utvecklingszonen” dvs. för att ett lärande ska ske måste barnet få sträva efter det. Utan utmaning sker inget lärande. Men det får inte heller vara för svårt, utmaningarna måste ligga inom den proximala utvecklingszonen. John Smith och Elley Warwick citerar Vygotsky i boken *How children learn to read* :

”The only good kind of instruction is that which marches ahead of development and leads it; it must be aimed not so much at the ripe as the ripening function.” (Smith & Warwick 1997 s.78)

Vygotsky delar in utvecklingszonen i fyra steg där eleven går från att behöva mycket stöd och vägledning till att klara sig själv. Sista steget innebär regrediering, dvs. en

tillbakagång, då kan eleven behöva gå igenom de tre första stadierna igen. Vygotsky menar att själva lärandet sker i utvecklingen. När eleven inte längre behöver stöttning menar Vygotsky att utvecklingen stannat av och att lärandet redan ägt rum. Då eleven behärskar prestationen själv har den automatiserats. Vygotsky skriver att ingenting vi lär oss stannar för evigt, det kan påverkas av vad som händer i våra liv, både fysiskt och socialt.

Läs- och skrivsvårigheter

Torleiv Høien och Lundberg (1997) definierar begreppet dyslexi i *Dyslexi från Teori till praktik* med att skriva att det är en konstant störning i avkodningen som beror på en svaghet i det fonologiska systemet. De utmärkande dragen för dyslexi är, enligt dem, problem med avkodning och rättstavning. Lundberg (2003) skriver att om en elev tar lång tid på sig att avkoda så kallade nonsensord (påhittade ord som inte har någon betydelse i svenskan) kan det vara ett tecken på dyslexi. Sundblad (2001) skriver att nonsensord ger en vrångbild av läsning och menar att barn ska ta hjälp av kontexten vid avläsningen. Vid läsning av ord som inte står i ett sammanhang börjar barnet avläsa mekaniskt vilket innebär läsning utan förståelse.

Om undervisningen är inriktad på avkodningen¹⁰ och alltså går ut på att *barn ska lära sig läsa av ord korrekt i alla sammanhang*, blir läsningen en isolerad teknik. Om det är riktiga ord eller nonsensord är egalt, om man förstår orden eller inte är betydelselöst vid avläsningen (s.40).

Dyslexiföreningen hänvisar på sin hemsida till *The international Dyslexia Association's* definition från 2002:

Dyslexi är en specifik inlärningssvårighet som har neurologiska orsaker. Dyslexi kännetecknas av svårigheter med korrekt och/eller flytande ordigenkänning och av dålig stavning och avkodningsförmåga. Dessa svårigheter orsakas vanligen av en störning i språkets *fonologiska* (vår kursivering) komponent som ofta är oväntad med hänsyn till andra kognitiva förmågor och trots möjligheter till effektiv undervisning. Sekundära konsekvenser kan innefatta svårigheter med läsförståelse och begränsad läserfarenhet, vilket kan hämma tillväxten av ordförråd och bakgrundskunskap (<http://www.ki.se/dyslexi/>).

Sundblad skriver på sin hemsida att bilden av dyslexi är långt ifrån så klar som många vill hävda att den är. Han menar att det finns för lite forskning för att kunna definiera dyslexi. Han skriver också att ”Det krävs systematisk övertolkning av data för dessa påståenden”. Han menar att diagnosen dyslexi kan göra det värre för en elev som har läs- och skrivsvårigheter snarare än att hjälpa den. Istället tycker Sundblad att man kan kalla det för grava läs- och skrivsvårigheter. Dessa kan ha flera olika orsaker, psykologiska, biologiska eller kulturella för att nämna några.

I artikeln *Finns det plats för dyslektiker i lusvärlden?* står det att det kan få katastrofala följder för barnet om en diagnos om dyslexi inte ges i tid. Läraren kan exempelvis tolka situationen som att barnet har andra inlärningssvårigheter fast eleven i själva verket är normalbegåvad. Detta kan placera eleven i fel fack från början vilket gör att dennes självförtroende kan skadas för livet.

¹⁰ Sundblad hänvisar här i parentes till sidan då vi kan se en modell för Nybörjarläsaren, den ser likadan ut som modellen för läsprocessen (figur 1), förutom att det tillkommit en pil som går från Tankebearbetning/uppmärksamhet till Avläsning.

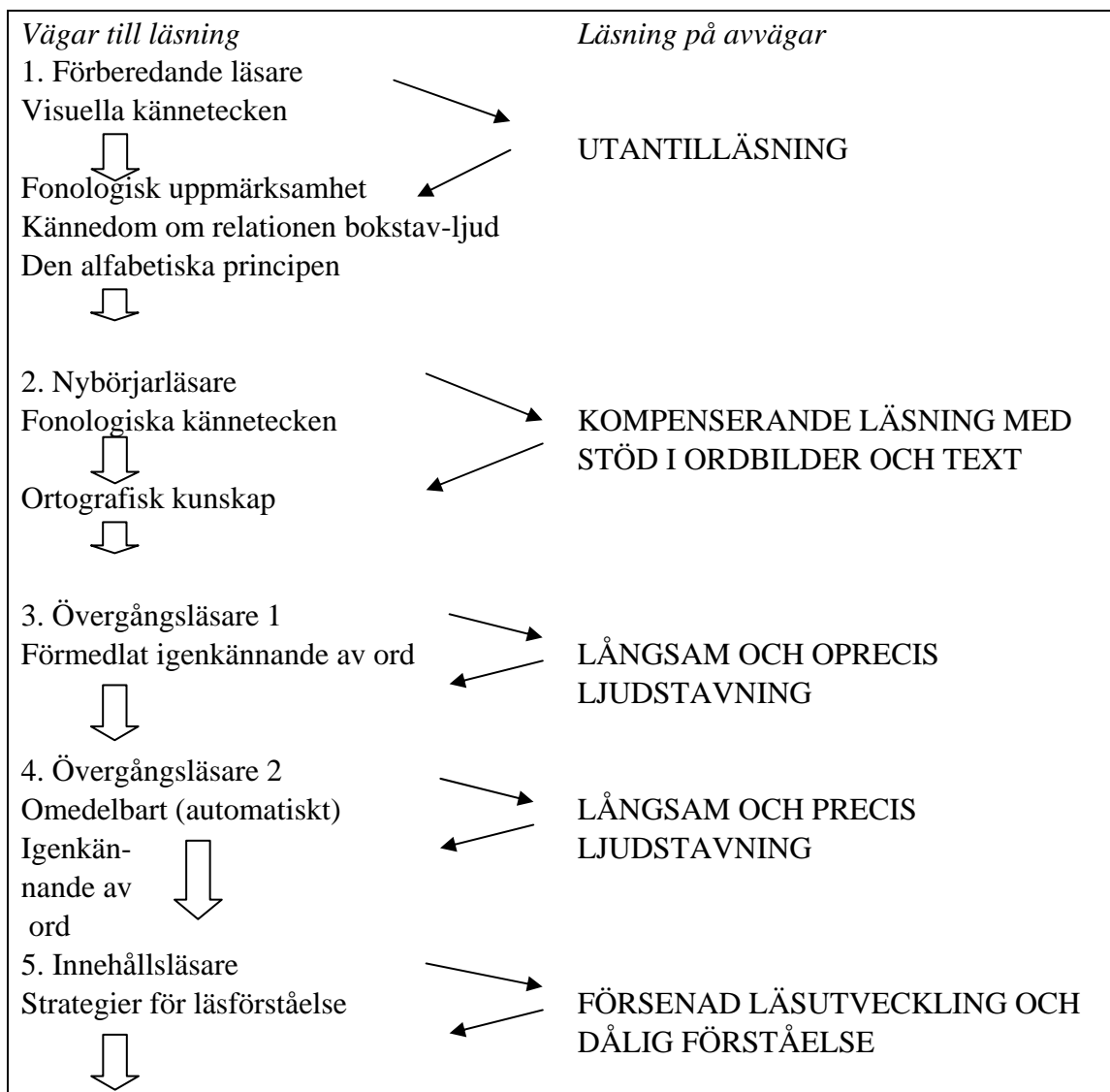
Stanovich (2000) beskriver en typisk dyslektiker med följande förklaring: ”The typical ”media dyslexic” is a bright, capable individual with a specific problem in the area of reading...” (s. 189)

Smith (1997) menar att alla människor är dyslektiska från början innan vi lär oss att läsa, och att vi kan bli det om och om igen varje gång vi hamnar i en situation där vi inte känner oss bekanta med ett ord. Vidare skriver Smith att vi kan bli av med dyslexi genom att läsa. Det finns alldeles för lite forskning för att man ska kunna hävda att barn skulle ha en ”specifik inlärningsförmåga” som endast berörde läsfunktionen (1997 s.194).

En läsutvecklingsmodell

En modell som beskriver läsutveckling är Spear-Sternbergs (*Figur 5*) som beskrivs i Frosts bok *Läsundervisning* (2002). Modellen bygger på teorier om läsutveckling. Denna modell kommer att utgöra analysverktyg då vi jämför likheter och skillnader mellan de två mätinstrumenten.

Modellen beskriver ett förlopp på väg mot läsning med förståelse och vad som kan gå fel i de olika stadierna. Modellen tar hänsyn både till den fonematiska och till den morfematiska principen som barn behöver lära sig för att kunna bli läsare. Den fonematiska principen bygger på sambandet mellan bokstav och ljud, varje ljud i talet motsvaras av ett bokstavstecken. Den morfematiska principen bygger på ords uppbyggnad och semantiken, språkets struktur.



Figur 5 Läsutvecklingsmodell (Frost 2002 s.70)

Modellen delar upp processen på väg mot läsning med förståelse i fem stadier:

1. Den förberedande läsaren: "läser utifrån visuella kännetecken". I det här stadiet kan barnen känna igen vissa ord, t ex namn, på deras utseende (ordbilder) utan att känna till den alfabetiska principen.

Läsning på avvägar: Den första avvikelsen beror på en brist på insikt om den alfabetiska principen, i stället för att använda sig av fonologin kompenserar barnet genom att använda kontexten och minnet.

2. Nybörjarläsaren: På denna nivå har barnet fått en viss fonologisk medvetenhet vilket innebär att det förstår sambandet mellan bokstäverna och deras ljud. Barnet kan nu ljuda sig fram till ord med hjälp av bokstäverna, det har därmed knäckt koden.

Läsning på avvägar: Elever som inte tillägnat sig en fonologisk medvetenhet hamnar på avvägar och lutar sig på de visuella kännetecknen. Det är inte fel att använda sig av kontexten menar Frost, men när de visuella kännetecknen blir den främsta strategin hamnar läsningen på avvägar.

3 och 4. *Övergångsläsaren 1 & 2*: När barnet kommit så här långt har det tillägnat sig en ortografisk kunskap dvs. barnet kan känna igen vissa ord och delar av ord. Läsare som kommit hit har fått insikt om den morfematiska principen, att ord är uppbyggda av morfem- små betydelsebärande enheter, t ex ordstammar och ändelser. De har också fått insikt om systematiken kring språket.

När den fonologiska bearbetningen kommit igång automatiseras bokstaveringen och barnet börjar bilda representationer av ord som de kan känna igen utan att stava sig igenom dem (Frost 2002 s.71).

Läsning på avvägar: Ljudningen har inte ännu automatiserats vilket ofta beror på att eleven ännu inte behärskar den alfabetiska principen fullt ut. Konsekvensen blir att eleven stakar sig och läser fel.

5. *Innehållsläsaren*: I det här stadiet har avkodningen blivit helt automatiserad och läsaren kan koncentrera sig på förståelsen till hundra procent. Innehållet har inte varit irrelevant tidigare men det är först nu i detta stadium som eleven verkligen kan arbeta med förståelsen.

Modellen har gett en förnyad syn på dyslexi och läs- och skrivsvårigheter, i och med att den relaterar avvikelser till "normalgången". Om man känner till den "normala" utvecklingsgången blir det lättare att se avvikelser och veta vilka insatser som bör sättas in. Genomgående bygger avvikelserna på en brist i fonologisk medvetenhet.

Modellen betonar att avkodningen kommer före förståelsen, först i sista stadiet fokuseras förståelsen, även om den har betydelse genom hela processen.

Sammanfattning

De senaste tjugo åren har genererat nya rön inom läsforskningen. Både *Nya Lusboken och God läsutveckling* skriver att de bygger på denna forskning. Läsforskningen har länge varit indelad i två traditioner. Idag förespråkar de flesta forskare att läsundervisningen ska bygga på båda dessa traditioner. Den ena traditionen har byggt på en analytisk princip där man utgår från helheten och den andra traditionen har byggt på en syntetisk princip där man utgår från delarna. Utmärkande för den syntetiska principen är att den bygger på en fonologisk medvetenhet. Den analytiska principen bygger snarare på förståelsen. Vi har tyckt oss skönja influenser från dessa två traditioner i de böcker vi läst. Stanovich och Lundberg skriver att den fonologiska medvetenheten är en viktig faktor. Smith och Sundblad håller inte med. Författarna skiljer sig också åt vad det gäller uppfattning om kontextens betydelse, ordbildsläsning, och huruvida läsning är en färdighet eller funktion. Vi har också presenterat två sätt att förhålla sig till dyslexi, som en konstant störning i avkodningen eller som grava läs- och skrivsvårigheter som kan avhjälpas genom lästräning.

I kapitlet har vi också beskrivit den modell som vi senare i uppsatsen kommer att använda som analysverktyg. Modellen beskriver hur utvecklingen mot att bli en *Innehållsläsare* kan gå till. Modellen beskriver också vad som kan gå fel på vägen, *läsning på avvägar*. Dessa avvägar beror i huvudsak på brister i den fonologiska medvetenheten.

Kapitel 3. Metod

I detta kapitel avser vi att beskriva vårt tillvägagångssätt, de övervägande vi har gjort samt vilka urval detta har resulterat i. Vi diskuterar även uppsatsens tillförlitlighet samt de etiska aspekter vi tagit hänsyn till.

Vi använde en kvalitativ metod för arbetet med vår uppsats. Runa Patel och Bo Davidson (2003) skriver att syftet med kvalitativa metoder är ”att upptäcka företeelser, att tolka och förstå innerbörden av livsvärden, att beskriva uppfattningar eller en kultur” (s.103). En kvalitativ metod passade vår uppsats bäst eftersom det var att beskriva och tolka de två böckerna, *Nya Lusboken* och *God läsutveckling* samt deras respektive mätinstrument vi avsåg att göra. Patel och Davidson skriver att metoden är tids- och arbetskrävande, men att den ger ett utförligare resultat än den kvantitativa metoden.

Metodöverväganden

Från början hade vi en idé om att gå ut på våra vfu-skolor och pröva de båda mätinstrumenten för att undersöka deras tillförlitlighet. Vi ville se om vi skulle få samma resultat sinsemellan samt jämföra resultatet från de båda mätinstrumenten. Vi beslutade dock att detta skulle bli alldeles för omfattande för att rymmas under ett examensarbete som utgör tio poäng, dvs. tio veckors arbete.

Vi bestämde oss för att ta kontakt med Utbildningsförvaltningen. Vi började med att skicka ett mail men fick inget svar. Då tog vi kontakt per telefon och vi använde oss av en högtalartelefon för att båda skulle kunna höra. En av oss förde samtalet, den andre skrev ner vad som sades. Innan övervägde vi att spela in samtalet men eftersom vi inte ville berätta att vi skrev en uppsats valde vi bort det alternativet. Vi misstänkte att informanten skulle hämmas av den informationen.

Val av metod

Vi valde att göra en diskursanalys av de båda böckerna. Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips skriver i boken *Diskursanalys som teori och metod* (2000) att ”en diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (s.7). De skriver också att syftet med diskursanalyser är att arbeta med det som faktiskt sagts eller skrivits för att undersöka vilka mönster som finns i utsagorna.

Urval

Vi valde att göra en jämförelse mellan de två böckerna *Nya Lusboken* och *God läsutveckling* samt deras respektive mätinstrument, eftersom det främst är dessa vi kommit i kontakt med via Lärarhögskolan i Stockholm. I en uppsats skriven av Barbro Westlund (2004) föreslås också en sådan jämförelse som fortsatt forskning.

LUS är redan etablerat på många skolor, däribland våra vfu-skolor i Sollentuna kommun. GLU håller på att ta över som mätinstrument på en av våra vfu-skolor och det föll sig därför naturligt att analysen förutom LUS skulle gälla just detta mätinstrument. Vi tyckte också att det var intressant att Sundblad och Lundberg varit verksamma under ungefär samma tid och att de därmed haft chans att ta del av samma forskning.

Runa Patel skriver i boken *Grundbok i forskningsmetodik* (1987)

Forskaren kan genom att välja ut vissa fakta skapa en falsk bild av situationen eller händelsen. Med andra ord, man kan bevisa i stort sett vad som helst genom att välja enbart sådana korrekta fakta som stöder det man vill bevisa (s.85).

Vi hade ingen hypotes då vi började vårt uppsatsskrivande. Däremot insåg vi att den litteratur vi valde att läsa skulle påverka vår uppfattning om de båda mätinstrumenten. Vi försökte ha detta i bakhuvudet då vi valde ut litteraturen. Vi ville ge båda böckerna rättvisa, därför valde vi delvis ut litteratur från böckernas referenslistor. Samtidigt var vår avsikt att förhålla oss till aktuell forskning och sådan forskning som är internationellt erkänd.

Vi använde oss av olika sökmotorer¹¹ för att se vilka träffar vi får på orden: mätinstrument för läsutveckling, LUS, God läsutveckling, dyslexi, läs- och skrivsvårigheter. När vi sökte på ordet "LUS" på google och altavista fann vi bland de första träffarna Lus-hemsida (www.lus.nu) samt även Sundblads och Allards hemsida (www.bibo.se). Många träffar blev det också på olika skolor som nu använde sig av LUS. När vi skrev in "God läsutveckling" på de respektive sökmotorerna fann vi länkar till olika nätbokhandlares hemsidor samt några skolor som använde sig av GLU. Längre ned i listan hittade vi information om Ingvar Lundberg på Göteborgs universitet där han nu är verksam. Vi fann inte att GLU hade någon egen hemsida.

Material

Nya Lusboken är utgiven på Bonnier Utbildning AB år 2001 (Boken bygger på den första versionen som kom 1982) Till *Nya Lusboken* har även utkommit ett komplement, samma förlag år 2003. Vi avstod från att behandla komplementet i vår uppsats. Boken har totalt 175 sidor (inklusive referenser och bilagor). Vi fann också två hemsidor där vi hittade aktuell information om LUS (se ovan).

God läsutveckling är utgiven på Natur & Kultur år 2003. Boken har totalt 78 sidor (inklusive referenser). GLU har ingen hemsida därför har vi valt att söka mer information om Lundberg och hans syn på läsning i boken *Språk och läsning* (1984).

Materialbearbetning

Vi valde att kalla Sundblads läsutvecklingsschema och Lundbergs kartläggningsschema för den gemensamma beteckningen *mätinstrument*. Vi ville ha ett neutralt, gemensamt uttryck för de båda och valde därför begreppet mätinstrument. Författarna själva kallar

¹¹ Google, altavista, artikelsök via Lärums hemsida

inte sina respektive scheman för mätinstrument, men vi valde att kalla dem så utan att lägga någon värdering i det.

Vi analyserade böckernas texter, och därmed bortsåg vi från bilderna eftersom vi såg dem som illustrativa exempel för dem som skall använda mätinstrumenten. Vi ansåg inte att en analys av bilderna skulle fördjupa vår uppsats nämnvärt.

Nya Lusboken har fler antal sidor än *God läsutveckling*, vilket har inneburit att det tagit mer tid att sätta sig in i den förstnämnda.

Individuell granskning av böckernas innehåll

Vi läste böckerna flera gånger på var sitt håll och förde kontinuerligt anteckningar under processen. Sven Hartman (2003) skriver att skriva är det bästa hjälpmedlet och att det är lättare att kommunicera om något då det är nedskrivet.

Vi studerade båda två böckerna *Nya Lusboken* och *God läsutveckling* på var sitt håll. Vi sammanfattade böckernas innehåll genom att föra anteckningar och ta ut citat som vi tyckte var väsentliga och utmärkande. Vi gjorde båda varsin tabell med två kolumner, en för LUS och en för GLU (Bilaga 5). I dessa tabeller förde vi in våra anteckningar för att senare kunna jämföra dem med varandra. I begynnelsefasen ville vi arbeta var och en för sig för att inte påverka varandra med våra tankar och insikter. Under arbetets gång har vi hela tiden återkommit till de bägge böckerna för att läsa med nya ögon vad som egentligen står. När vi var klara med våra tabeller jämförde, diskuterade och analyserade vi tillsammans våra tabeller och böckernas innehåll. Vi jämförde också de bägge böckerna samt respektive mätinstrument i förhållande till forskning kring ämnet läsning och läsinlärning.

Jämförelse av punkter och steg

Vi valde att utgå från LUS vid jämförelsen av dess punkter och GLUs steg eftersom det mätinstrumentet har färre punkter än GLUs steg (Bilaga 6). Vi hade ambitionen att grundligt läsa vad som stod om de olika punkterna i *Nya Lusboken*. Efter varje punkt gick vi utförligt igenom *God läsutvecklings* steg i de fem dimensionerna för att se om vi hittade något där som överensstämde med punkten i LUS.

Analys av material

För att kunna jämföra och analysera de båda mätinstrumenten tog vi hjälp av en läsutvecklingsmodell utvecklad av Spear & Sternberg. Utifrån denna modell granskade vi de båda mätinstrumenten och vad författarna skriver om läsning.

Upplägg och Genomförande

Utifrån vår jämförelse av böckerna samt de respektive mätinstrumenten gjorde vi en diskursanalys, vilket innebär att vi studerade vad författarna säger om läsning både uttalat och outtalat. Winther Jörgensen och Phillips (2000) skriver att forskare ofta själva är en del av den kultur de undersöker och att de därför delar de underförstådda självklarheter som materialet uttrycker. De menar att ett av forskarnas syften är att lyfta fram dessa självklarheter och studera varför just dessa självklarheter har blivit

accepterade medan andra inte blivit det. Detta tyckte vi var mycket aktuellt i vår studie, eftersom det ena av våra två studerade mätinstrument är mycket mer etablerat än det andra. En följd av detta blev bl.a. att vi endast hittade kritiska artiklar om *Nya Lusboken* och dess mätinstrument. Då vi sökte på *God läsutveckling* fick vi endast träffar som rörde författarnas föreläsningar samt information från olika skolors hemsidor där de berättade att de använde sig av GLU.

Under hela processen har vi fört anteckningar och diskuterat våra iakttagelser. Patel och Davidson (2003) beskriver löpande analyser som något som utmärker kvalitativa undersökningar. Vi upplevde att den kvalitativa metod vi använde oss av var mycket tidskrävande, vilket Patel och Davidson också poängterar. Detta förklarar varför vi inte hade möjlighet att gå ut på skolorna och testa mätinstrumenten.

Vi jämförde de bägge böckernas referenslistor och letade efter likheter och skillnader i deras val av referenser. Vi fann bara en gemensam författare i referenslistorna och det var Ingvar Lundberg, men de refererade inte till samma bok. Utifrån de båda böckernas referenslistor sökte vi på de olika författarnas namn i Lärarhögskolans bibliotekskatalog. Vi fick fram flera böcker från de flesta av författarreferenserna. Vissa av böckerna hade vi redan läst och införskaffat under tidigare kurser på Lhs. Dessa böcker blev då naturliga val, eftersom de redan rekommenderats av lärare som undervisar om läsning. Vi valde bland övriga böckers titlar i samråd med vår handledare. Hon gav oss också tips om en nyutkommen avhandling som berör ämnet läsning samt tips om tidigare forskning kring läsning, läsutveckling och läsinläring.

Tillförlitlighetsfrågor

Vi har båda läst tre år på Lärarhögskolan i Stockholm med inriktning mot språk och språkutveckling. Detta har påverkat vårt val av ämnesområde och även vår bild av detta område. Många av de böcker vi använt oss av har vi redan läst i tidigare kurser och de fanns därför redan i våra bokhyllor hemma. Det har påverkat vårt val av litteratur. Våra tidigare erfarenheter från dessa böcker och de kurser där de ingick har kommit att påverka vår syn på språk och språkutveckling och alltså vår syn på läsning. Det var inte möjligt för oss att gå in helt objektivt i denna diskursanalys. Vårt material har filterats genom vår förförståelse och vår tankeprocess innan det bearbetats och förts ned på papper (Billy Ehn och Orvar Löfgren 2001).

Vi valde att båda två läsa all litteratur för att få två tolkningar och på så sätt höja reliabiliteten. För att bekräfta reliabiliteten skulle samma undersökning dock behöva göras om av någon annan.

Det resultat vi fått fram är unikt för denna undersökning och kan inte generaliseras på andra mätinstrument. Det vi avsett undersöka är likheter och skillnader mellan *Nya Lusboken* och *God läsutveckling* samt vilka eventuella konsekvenser användandet av respektive mätinstrument kan få, det är också detta som framkommer i uppsatsen.

I en undersökning som vår är det omöjligt att vara helt objektiv, vi har tolkat och analyserat och vid en sådan bearbetning lyser lätt forskarens egna uppfattningar igenom och påverkar resultatet. Likväl som de båda mätinstrumenten vi studerat är influerade av författarnas bakgrund är även vår uppsats präglad av vår bakgrund.

Etiska aspekter

1990 antog Humanistisksamhällsvetenskapliga forskningsrådet ett antal forskningsetiska principer (www.vr.se). Däribland finns fyra huvudkrav, dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialiteskravet och nyttjandekravet.

De två mätinstrument vi har studerat är offentliga handlingar och ingen särskild hänsyn behöver därför tas till etiska övervägande gällande just dessa.

Då vi sökt kontakt med uppgiftslämnare (på Utbildningsförvaltningen samt Bo Sundblad) har vi haft dessa krav i åtanke. När vi ringde till Utbildningsförvaltningen talade vi med en offentlig person. Vi valde att inte berätta att vi skrev en uppsats, men att vi är studenter på Lärarhögskolan och att vi ville få reda på hur direktiven för användandet av mätinstrument för läsutveckling se ut. De uppgifter informanten lämnade var inte av personlig karaktär, det var alltså inte fråga om aktivt deltagande (www.vr.se). Då vi kontaktade Sundblad berättade vi att vi skrev en uppsats om mätinstrument för läsutveckling. Sundblad är en offentlig person, vars bok vi granskat.

Kapitel 4. Resultat

I detta kapitel presenterar vi resultaten från vårt arbete. Vi har jämfört LUS och GLU utifrån olika aspekter, men vårt syfte har genomgående varit att ta reda på vilka likheter och skillnader som finns mellan de två mätinstrumenten och där ligger också tyngdpunkten. I kapitlet görs även en jämförande analys av *Nya Lusboken* och *God läsutveckling* utifrån Läsutvecklingsmodellen som presenterats i Kapitel 2. Tidigare forskning.

Likheter i LUS och GLU

Uppföljning

Författarna till bägge böckerna skriver att det är viktigt att följa upp en elevs läsutveckling och att mätinstrument därför behövs. Båda mätinstrumenten är utformade som ett schema där bedömaren kan bocka av när eleverna uppfyller de olika punkterna respektive stegen. Författarna är eniga om att ett mätinstrument kan motivera och inspirera elever att utvecklas.

Kartläggningen av en elev ska ske regelbundet enligt Lundberg. I början ungefär varannan månad sedan, i skolår tre, en gång per termin. Sundblad skriver att "lusing" bör ske tre till fyra gånger per termin.

Läslust

Lundberg skriver att elevernas intresse och upplevelse av läsningen är avgörande för deras utveckling. Han skriver vidare att eleverna måste få känna glädje och att de måste få uppleva att de lär sig något och blir bättre. Sundblad skriver att läsutvecklingen drivs framåt av elevernas lust att läsa och att deras lust och vilja kan hjälpa dem att förstå texter. Han tycker inte att läraren ska gå in och visa eleverna vilka böcker de ska läsa utan att de kan välja själva. Lundberg å andra sidan tycker att läraren ska vara med att bestämma för att eleven ska få rätt utmaning. Författarnas syn på vilka böcker eleverna ska läsa skiljer sig något.

Gemensamma punkter/steg i mätinstrumenten

Båda skriver om läsning av TV:ns textremsa i en punkt respektive ett steg. Sundblad och Lundberg skriver att läsandet av TV-text kräver en viss läshastighet.

Båda mätinstrumenten har självkorrektion som en del i läsutvecklingen. Båda menar att elever rättar sig själva är ett tecken på att de förstår vad de läser.

Båda skriver även att ett steg i läsutvecklingen är att kunna följa en skriftlig beskrivning.

Skillnader i LUS och GLU

Uppbyggnad

Den första skillnaden är att mätinstrumenten är olika uppbyggda. LUS är utformat i punktform med nitton punkter indelat i tre faser, *utforskande*, *expanderande* och *litterat läsande*. GLU har istället sammanlagt sextio steg inom fem dimensioner: *fonologisk medvetenhet*, *ordavkodning*, *flyt i läsningen*, *läsförståelse* och *läsintresse*.

LUS är en förkortning av läsutvecklingsschemat medan Lundberg valt att kalla sitt mätinstrument för kartläggningsschema. Båda mätinstrumenten är utformade för att individuella läsprofiler ska kunna utformas.

LUS är utformat för att användas från barnens tidiga läsutveckling upp till vuxen ålder. GLU är avsett att användas från början av läsutvecklingen upp till skolår tre, fyra. Då anser Lundberg att eleverna bör ha nått de högsta eller näst högsta steget inom alla dimensioner.

Sundblad skriver att det är den lärare som står barnet närmst som ska genomföra läsningen, eftersom den läraren känner barnet och kan tolka ur ett helhetsperspektiv. I *God läsutveckling* står att det finns en risk att läraren som bedömer blir för subjektiv, Lundberg rekommenderar därför objektiva test som ett komplement till kartläggningsschemat. I boken finns exempel på objektiva test läraren kan använda sig av.

Progression

Det är möjligt att ligga kvar på olika punkter i LUS under långa perioder upp till fem år. Det beskrivs som att det inte är ovanligt att ligga på t ex punkt arton a i flera år. LUS skriver att läsutveckling är en progression och att man därför inte kan gå tillbaka i punkterna. De förutsätter varandra och nås i en bestämd följd och man kan inte heller hoppa över punkter.

Enligt GLU samspelar stegen inom de olika dimensionerna och en elev kan därför gå framåt i en dimension samtidigt som den står still eller går tillbaka i en annan. Lundberg skriver dock att det kan vara en varningssignal om en elev går tillbaka eller stannar upp på ett steg en längre tid. Beskrivningen av läsutvecklingens olika sidor visar att man inte kan lägga dessa dimensioner efter varandra i en tidsföljd.

Metoder

Nya Lusboken är ingen metodbok, skriver Sundblad. Den innehåller inga övningar eller instruktioner för hur läraren kan gå till väga vid läsundervisning. Sundblad menar att det kan vara ett hinder om läraren försöker visa vägen, eftersom man inte vet exakt hur barn gör när de lär sig läsa. Sundblad förespråkar en läsundervisning ”som tar fasta på likheterna mellan talat och skrivet språk” (2001 s.49). Han kritiserar den metod som bygger på att eleverna alltid ska läsa korrekt, dvs. att gissningar uppmärksammas och ifrågasätts då de inte är adekvata.

Lundberg föreslår övningar som lärare kan tillämpa för att hjälpa eleverna att utvecklas genom de olika dimensionerna. Han skriver att läraren ska stödja och undanröja hinder i barnens väg mot att bli läsare.

Avkodning/Avläsning

Nya Lusboken beskriver läsning med hjälp av begreppet avläsning. Sundblad menar att avläsning omfattar både tänkandets och ögats registrering av texten. Vidare förklarar han att avgörande delar av denna process sker redan innan vi läser av bokstäverna. Lundberg använder sig av två andra begrepp när han talar om läsning, nämligen avkodning och ordavkodning. Lundberg skriver att ordavkodning bygger på fonologisk medvetenhet men även stärks av läsförståelsen.

Fonologisk medvetenhet

Lundberg fäster stor vikt vid bokstäverna och skriver att man måste kunna förstå den alfabetiska principen för att kunna bli en god läsare och skrivare. Vidare skriver han att läsning kräver att man måste ha förmågan att kunna höra hur ett ljud låter och vilka ljud det är som bygger upp ett ord, dvs. ha en fonologisk medvetenhet. I GLU finns fonologisk medvetenhet med från steg ett i dimensionen med samma namn. LUS fyra första punkter tar inte upp fonologisk medvetenhet. I punkt fem står det att barn, vid denna punkt, börjar använda sin kunskap om bokstavsljuden, speciellt första bokstavens ljud. Då Sundblad använder sig av fonologisk medvetenhet som begrepp är det i form av kritik mot ljudningsmetoden. Han skriver att det endast är läsinlärning via ljudmetoden som kräver fonologisk medvetenhet. Sundblad skriver att barn kan lära sig läsa utan kunskap om bokstäverna och deras ljud. Vidare skriver han att vi inte behöver alla bokstäver för att avläsa ord, ”Vi ser inte och tittar definitivt inte på varje bokstav vid avläsningen” (2001 s.17). I GLU utgör steg ett i dimensionen ordavkodning att kunna namnen på fler än åtta bokstäver.

Färdighet/Funktion

Lundberg beskriver läsning som en färdighet som kräver mycket övning. Genom stora mängder övning kan en automatisering av avkodningen ske. Sundblad kritiserar Lundberg i hans beskrivning om att läsning skulle vara en färdighet som kräver stora mängder överinlärning. Han skriver i *Nya Lusboken* att läsning i Lpo94 betonas som en funktion, inte som färdighet. Sundblad har också en annan syn på automatisering. Han skriver att ”automatiseringen av språkliga processer sker av sig själv, genom omedvetna upptäckter” (2001 s.42). Sundblad uttrycker missnöje över att teorin om glömskekurvan länge präglat läsundervisningen.

Ordbilder/ortografisk läsning

Både Sundblad och Lundberg använder sig av begreppet ordbilder vid barnens tidiga läsinlärning. De menar båda att barn då kan använda sig av logografisk läsning. Lundberg vidareutvecklar begreppet ordbilder när läsningen blir mer avancerad. Han menar då att barnet med hjälp av förstavelser och ändelser kan känna igen ord. Men han understryker att detta inte är samma sak som när barn i de tidigare stadierna i sin läsutveckling känner igen ord som bilder. När vi utvecklats till goda läsare kan vi läsa

flera tusentals ord och det skulle inte vara hållbart att gå runt med alla dessa i huvudet menar Lundberg. När Sundblad skriver om ordbilder handlar det om igenkännandet av hela ord, dvs. visuell igenkänning. Lundberg skriver att visuell läsning inte är möjlig eftersom läsning är en språklig bearbetning. Denna bearbetning måste avkodas, och ett fonologiskt steg blir då nödvändigt.

Läs- och skrivsvårigheter

Lundberg skriver att dyslexi beror på brister i den fonologiska medvetenheten. Han skriver att en bra metod för att se om elever upptäckt den alfabetiska principen är att låta barn läsa nonsensord. Tar en elev lång tid på sig att avkoda ett nonsensord är de inte säkra på den alfabetiska principen ännu och de kan då behöva mer hjälp och stöd i sin läsutveckling. Barn som har svårigheter med nonsensord kan visa sig vara dyslektiker menar Lundberg, eftersom dyslektiker ofta tar hjälp utav ledtrådar vid avkodningen. I boken *God läsutveckling* finns därför också förslag på flera nonsensord en lärare kan använda sig av.

Sundblad skriver om nonsensord som verklighetsfrämmande för ett barn som ska lära sig läsa, eftersom orden inte finns i ett sammanhang. Sundblad kritiserar ljudmetoden och skolans läromedelstexter för att vara alltför abstrakta och på så sätt främja avläsning utan förståelse. Sundblad kritiserar begreppet dyslexi och skriver att en sammankoppling med ett sådant begrepp snarare kan förvärra för elever än hjälpa dem. Han skriver att det finns för lite forskning för att kunna förklara begreppet och vill hellre tala om grava läs- och skrivsvårigheter. Dessa skriver han kan ha olika förklaringar, kulturella, psykologiska, biologiska osv.

Sammanfattning

Likheter mellan de båda mätinstrumenten består av deras gemensamma uppfattning att uppföljning av elevers läsutveckling är viktig och att den kan bidra till att motivera elever. Båda författarna ser läsning som något komplext som innefattar flera delar som samspelar. De har även en gemensam syn på att läslust är en viktig förutsättning för läsutveckling. Både Lundberg och Sundblad skriver att första steget mot läsning ofta är att börja känna igen ord som bilder.

LUS och GLU skiljer sig framför allt åt vad det gäller inställning till fonologisk medvetenhet. Lundberg är en förespråkare för fonologisk medvetenhet och menar att den är essentiell för läsutvecklingen. Sundblad skriver att det bara är ljudningsmetoden som kräver fonologisk medvetenhet. En annan skillnad är att Lundberg skriver att läsning är en *färdighet* som lärs in med stora mängder övning, Sundblad å andra sidan betonar läsning som en *funktion* och kritiserar teorin om överinläring för läsning. En tredje stor skillnad är att GLU är utformat så att eleven kan utvecklas i olika takt inom de olika dimensionerna, stanna upp och ibland regrediera. LUS är utformat i punktform där varje förflyttning mellan punkterna sker framåt i bestämd ordning.

Analys

Vi ansåg att det var bra att använda en utomstående modell för att granska och jämföra de två mätinstrumenten. Vi valde Frosts tolkning av Spear-Sternbergs läsutvecklingsmodell. Modellen presenterades i kapitel 2, och nedanför är det kursiverade meningarna Frosts tolkning av läsutvecklingsmodellen. Vi kommer först att redovisa vår analys och sedan att sammanfatta den för att underlätta för läsaren att hålla en ”röd tråd”.

1. Den förberedande läsaren: I det här stadiet kan barnen känna igen ord på deras utseende utan att känna till den alfabetiska principen.

I första punkten i LUS beskrivs att barnet känner igen sitt eget namn. Barnet ser sitt namn som en bild och kan urskilja det bland andra ord. För att känna igen sitt namn behöver barnet inte känna till en enda bokstav, menar Sundblad.

I steg två för Ordavkodning i GLU beskrivs att barnet känner igen sitt eget och andra kända namn eller ord. I de tidigare stegen inom samma dimension menar Lundberg att barnet tar hjälp av kontexten framför bokstäverna, vidare skriver han att orden uppfattas som sammanhängande enheter. Lundberg och Sundblad verkar här vara överens med Frost om att barn har en förmåga att känna igen ordbilder i den tidiga läsutvecklingen. Fast skriver att många barn, redan innan de börjar skolan, känner igen en hel del ordbilder som de lärt sig genom deras lek och genom samspel med andra barn. Fast menar att lärarna bör ta tillvara på barnens tidigare erfarenheter och kunskaper i skolans läsundervisning i mycket högre utsträckning än idag.

2. Nybörjarläsaren: På denna nivå har barnet fått en fonologisk medvetenhet. Barnet kan nu ljuda sig fram till ord med hjälp av bokstäverna.

Läsning på avvägar: Elever som inte tillägnat sig en fonologisk medvetenhet hamnar på avvägar och lutar sig på de visuella kännetecknen.

Punkt tre i LUS innebär att eleven förstår att det skrivna går att säga, men ännu inte lärt sig ljuda. Vi ser detta som ett tecken på en begynnande fonologisk medvetenhet. I punkt fem beskrivs att barnet lägger grunden för bokstav- ljudkänedom. Punkt sex i LUS innebär att barnet tar hjälp av bokstäver (t.ex. första bokstaven) för att avläsa ord i texten. Detta är första gången som LUS verkligen beskriver att barnet tar hjälp av ljudning för sin läsning. Vidare skriver Sundblad i *Nya Lusboken* att om man bortser från ljudningsmetoden och tar hänsyn till hur barn använder språket bör man uppmuntra deras tolkningar utifrån bilderna. Vi tolkar det som att Sundblad inte ser något problem med att barnet använder sig av visuella kännetecken som huvudstrategi. Även Smith menar att användandet av visuella kännetecken är något naturligt. Smith skriver även att fonetik är det minst fruktbara valet för att identifiera ett okänt ord. Detta går emot Frosts teori som innebär att visuella kännetecken kan användas som hjälpmedel men inte som huvudstrategi. Frost menar att en fonologisk medvetenhet bör finnas med bland barnens lässtrategier.

Den första av Lundbergs fem dimensioner heter *Fonologisk medvetenhet*. Han menar att den är helt essentiell för läsningen. En svaghet i det fonologiska systemet kan vara ett tecken på dyslexi, menar han. Barnet måste behärska bokstävernas ljud för att kunna åstadkomma en säker avkodning. I steg fem inom den dimensionen ljudar eleven

samman tre språkljud, vilket är tecken på förståelse för den alfabetiska principen. Även inom dimensionen *Läsförståelse* berör Lundberg den fonologiska medvetenheten genom att i steg ett skriva ”avkodar enkla ord och förstår innebörden”. Stanovich skriver att den fonologiska medvetenheten är den främsta faktorn för framgång i den tidiga läsinlärningen.

3 och 4. Övergångsläsaren 1 & 2: När barnet kommit så här långt har det tillägnat sig en ortografisk kunskap dvs. barnet kan känna igen vissa ord och delar av ord.

Läsning på avvägar: Ljudningen har här inte automatiserats vilket ofta beror på att eleven ännu inte behärskar den alfabetiska principen fullt ut.

Sundblad tar inte upp begreppet ortografisk kunskap i *Nya Lusboken*. Det Sundblad skriver om ordbilder syftar inte på delar av ord utan på hela ord som t ex namn. Den här typen av ordbilder tas upp under första punkten i LUS. De ordbilder Frost skriver om bygger på en förståelse för den morfematiska principen, dvs. att delar av ord (stammar och ändelser) upprepas och kan finnas med i olika ord. Sundblad skriver att barn bara behöver fonologisk medvetenhet vid läsinlärning via ljudningsmetoden.

I steg fem i GLU inom dimensionen *Ordavkodning* skriver Lundberg att eleven ”känner igen vanliga småord” som t ex: och, en, han, hon. Förmågan att känna igen ord utvecklas gradvis och på steg tretton inom samma dimension är den fullt utvecklad. Det ortografiska mönstret känns då igen på bl a stammar och ändelser. Det är bokstavsföljden som möjliggör omedelbar identifiering. Steg ett i GLU inom dimensionen *Flyt i läsningen* innebär att eleven ”läser vanliga ord med automatik”. Automatiserad läsning har Lundberg tidigare beskrivit som att orden avkodas omedelbart och utan ansträngning. Fröjd skriver om word recognition, som är ett internationellt uttryck för att känna igen en bokstavsföljd. Han menar att avkodning sker genom lexicala träffar, då bokstavsföljder omedelbart identifieras av läsaren. Samma slags ordidentifiering skriver Elbro om. Han skriver att en säker läsare inte är beroende av den grafiska utformningen utan identifierar orden som specifika bokstavsföljder. Ett sätt att kontrollera att ljudningen fungerar hos ett barn är att be den läsa nonsensord menar Lundberg. Här finns ingen kontext att luta sig mot och man kan då som lärare se om barnet behärskar det alfabetiska principen.

5. Innehållsläsaren: Läsningen har nu blivit automatiserad och fokus kan helt riktas på förståelsen.

Sundblad menar att punkt 15 i LUS visar att barnet nu förstår vad det läser eftersom självkorrigering blir vanligt. Barnet visar här, genom att rätta sig själv, att han/hon förstod vad som lästes fel.

Barnens tankekraft helt kan ägnas åt förståelsen av texten, vilket är normaltillståndet för att nå punkt femton (2001 s.79).

I Frosts läsutvecklingsmodell på sista steget kan vi läsa om förståelse vid läsning. Frost menar här att det är först på denna punkt (*Innehållsläsaren*) som barnen verkligen kan jobba med sin förståelse av texten. Sundblads LUS slutar inte vid punkt femton, där eleven läser med förståelse, utan fortsätter ytterligare med punkterna: 16, 17, 18a, 18b, 18c och 19. Ewald ser en risk med användandet av LUS. Hon skriver att det kan leda till

kvantitativ läsning istället för kvalitativ, där fokus ligger på mängden läst material istället för förståelsen av det lästa.

GLU har en egen dimension för *Läsförståelse*. Redan från steg ett skriver Lundberg att eleven förstår innebörden av det den avkodat. Han menar alltså att förståelsen finns med hela vägen genom läsutvecklingen. Steg tretton inom samma dimension innebär att eleven övervakar sin egen läsning. På steg sexton läser eleven kritiskt och reflekterande, vi tolkar det som att eleven på detta steg (16) uppnått Frosts punkt *Innehållsläsaren* eftersom den nu har utvecklat en fördjupad förståelse.

Frosts modell relaterar läs- och skrivsvårigheter till den normala läsutvecklingen. I och med att avvikelserna beskrivs i relation till normalgången. Avvikelseerna bygger främst på brister i den fonologiska medvetenheten samt ett överbruk av visuella kännetecken. Sundblad håller inte med om detta då han beskriver hur barn bör ta hjälp av kontexten för att främja förståelsen av den. Han skriver också att träningen av fonologisk medvetenhet är överflödigt.

Sammanfattning

Läsutvecklingsmodellens beskrivning av hur *Den förberedande läsaren* känner igen ordbilder får medhåll av både Lundberg och Sundblad. Enligt läsutvecklingsmodellen behöver läsaren inte ha någon kunskap om den alfabetiska principen för att känna igen ordbilderna, även detta överensstämmer med Lundbergs och Sundblads beskrivningar av läsarens första stapplande steg mot att bli en läsare. Efter läsutvecklingsmodellens första steg börjar LUS och GLU att skilja sig åt. Det läsprocessmodellen nu tar in är den fonologiska medvetenheten. LUS beskriver ibland läsarens strategier på ett sätt som vi tolkar som att eleven utnyttjar sin fonologiska medvetenhet. Sundblad skriver t ex att barnet lägger grund för bokstav- ljudkänedom. Men Sundblad skriver aldrig att den fonologiska medvetenheten är viktig och nödvändig för fortsatt utveckling, snarare tvärtom, att det bara är en viss metod för läsinlärning som kräver fonologisk medvetenhet. Lundberg anser att en fonologisk medvetenhet är en förutsättning för en lyckad läsutveckling, vilket även läsutvecklingsmodellen visar. Genomgående beskriver modellen att orsakerna till läsning på avvägar, dvs. läsutveckling som inte utvecklas som den ska, är brister i den fonologiska medvetenheten. Modellen beskriver också läsning på avvägar som ett överbruk av visuella kännetecken. Sundblad skriver att man ska uppmuntra elever som tar hjälp av visuella kännetecken. Här råder en stor skillnad i författarnas uppfattningar om hur barns läsutveckling går till.

Kapitel 5. Diskussion

Vi har i detta kapitel kategoriserat de likheter och skillnader vi funnit mellan *Nya Lusboken* och dess mätinstrument LUS samt *God läsutveckling* och dess mätinstrument GLU. Vi kommer även att diskutera vilka konsekvenser mätinstrumenten kan få för elever och lärare. Avslutningsvis kommer vi att ha en slutdiskussion som vi avrundar med reflektioner kring forskningsprocessen samt de nya frågor som väckts under vårt skrivande.

- Vilka likheter finns i Nya Lusboken med dess mätinstrument LUS respektive God läsutveckling med dess mätinstrument GLU?
- Vilka skillnader finns i Nya Lusboken med dess mätinstrument LUS respektive God läsutveckling med dess mätinstrument GLU?
- Vilka eventuella konsekvenser kan användande av de olika mätinstrumenten med bakomliggande teori få?

Diskussion av huvudresultat

Likheter och dess konsekvenser

Uppföljning

Författarna är ense om att uppföljning av elevers läsutveckling är viktigt. Båda menar också att uppföljning med hjälp av mätinstrument kan motivera elever. Det blir tydligt för eleverna när de ser sin utveckling på papper. Det kan också motivera dem till att kämpa och att gå framåt i sin läsutveckling. Användandet av mätinstrumenten tydliggör elevernas utveckling för lärare och elev. För läraren kan detta underlätta i bedömningen om en elev behöver extra hjälp.

Läslust

Sundblad och Lundberg betonar bägge två hur viktig läslusten är för ett barns läsutveckling, men deras syn på lärarens roll skiljer sig åt. Sundblad skriver att lust inte kan tvingas fram och att läraren inte bör ställa krav på vilka böcker eleven läser utan på mängden böcker. I LUS handlar punkterna arton a, b och c handlar om lustläsning. Skillnaden mellan punkterna ligger i vilken typ av böcker eleven läser. Punkt arton a beskriver Sundblad med att eleverna kommit in i bokslukaråldern. Han skriver att det är vanligt och naturligt att eleverna bara läser en typ av böcker.

Vygotsky menar i teorin om den proximala utvecklingszonen att läraren ska stötta eleven och hjälpa eleven framåt. Om eleven då inte får hjälp att välja varierande böcker som kan utmana och utveckla läsningen, är det sannolikt att lärandet saktas ned, eller inte utvecklas i den mån de skulle kunna göra med rätt stöd.

Lundberg skriver att läraren har ett stort ansvar vad det gäller att skapa läslust hos eleven. Vidare skriver han att ett väl valt läromedel kan bidra till läsintresse. En trolig konsekvens för läraren som väljer *God läsutveckling* kan bli ett större engagemang i elevernas val av böcker. Därmed axlar läraren ett större ansvar.

Gemensamma punkter/steg i mätinstrumenten

Både LUS och GLU har en punkt respektive ett steg som behandlar TV-texten. Sundblad och Lundberg skriver att läsandet av TV-text kräver en viss läshastighet. De skriver också båda att barnen oftast är medvetna om detta och att det kan räcka att fråga dem om de hinner med att läsa textningen. Om barnen klarar detta har de nått punkt sjutton i LUS samt steg åtta i GLUs dimension *Flyt i läsningen*. En följd av detta blir att eleverna kan se nyttan med läsning utanför skolan och i andra sammanhang än böcker.

Båda mätinstrumenten har självkorrektion som en del i läsutvecklingen. Båda menar att när elever rättar sig själva är det ett tecken på att de förstår vad de läser. För läraren blir detta ett sätt att upptäcka om eleven läser med förståelse. En konsekvens av att båda mätinstrumenten tar upp självkorrektion som ett steg i utvecklingen, kan vara att eleverna får en positiv bild av att rätta sig själva. Eleverna kanske slipper skämmas för att läsa fel utan kan se det som något naturligt, som alla går igenom i sin läsutveckling.

Sundblad och Lundberg skriver bägge om att kunna följa en skriftlig instruktion tex. ett recept som ett led mot god läsning. De menar att detta indikerar att eleverna förstår vad de läser och kan omvandla det i handling. För eleverna blir det tydligt att de läser med förståelse då de lyckas följa en skriftlig beskrivning och det är också lätt för läraren att bedöma detta steg.

Skillnader och dess konsekvenser

Uppbyggnad

God läsutveckling är mer överskådlig som bok. Lundberg beskriver kortare men konkret. Stegen i mätinstrumentet har namn som direkt ger en anvisning om vad eleven ska ha uppnått för att ha nått steget, t ex ”läser det egna namnet och andra kända namn som ordbild”. Motsvarande steg i *Nya Lusboken* heter ”Namnet”. Efter påtryckningar från många lärare om ett förtydligande av punkterna gavs ett komplement ut till *Nya Lusboken*.

Båda mätinstrumenten förespråkar individuell uppföljning av elevers läsutveckling. LUS har nitton punkter medan GLU har fem dimensioner med sammanlagt sextio steg. Trots att GLU har så många fler steg tycker vi att det är mer lättarbetat. Stegen är tydligare beskrivna än LUS punkter. Vi tycker att LUS punkter flyter in mer i varandra och att de är mer svårtydda. GLU kan ge en mer nyanserad bild av en elevs läsutveckling, då den kan ligga olika högt i olika dimensioner. Enligt LUS följer alla elever samma utveckling, eftersom det bara finns en väg att gå.

Modern forskning förespråkar läsundervisning som bygger både på den syntetiska principen och på den analytiska principen. Vi anser att Sundblad framhåller den ena metoden, den analytiska. Lundberg förefaller ligga mittemellan de båda principerna.

En lärare som ska välja mätinstrument kan lättare sätta sig in i *God läsutveckling*. Den ger dessutom tips på hur man kan arbeta med barnen i de olika stegen. Sundblad skriver i *Nya Lusboken* att den inte är någon metodbok. Det kan då vara lättare för en lärare som inte har så lång erfarenhet av elevers läsutveckling att sätta sig in i processen med hjälp av *God läsutveckling* och att lyckas.

Progression

Lundberg och Sundblad har olika syn på hur läsutvecklingen går till. Sundblad menar att det enbart handlar om progression och att utveckling följer ett visst mönster. Han skriver i *Nya Lusboken* att punkt fem förutsätter punkt fyra. Han skriver vidare att eleven aldrig kan hoppa över ett steg eller gå tillbaka. Majoriteten av den forskning som behandlas inom ramen för denna uppsats stödjer inte detta påstående. Sedan den förra versionen av LUS (1981) har punkt fjorton och sexton bytt plats. Detta talar emot påståendet att punkterna uppnås i en viss ordning. Om de skulle vara så hur kan då punkter byta plats och vad säger att det inte är fler punkter som ligger på fel plats i förhållande till varandra?

Lundbergs mätinstrument har många fler steg än LUS. Dessa steg menar Lundberg samspelar och kan uppnås i individuell ordning. Lundberg menar att det inte går att förutsäga hur en elevs läsutveckling kommer att se ut. En elev kan utvecklas i olika takt inom de olika dimensionerna. Vygotsky har lagt fram en teori om den proximala utvecklingszonen, där beskriver han fyra steg som barn går igenom då de lär sig något. Det fjärde steget inom denna teori innebär en regrediering. Vygotsky menar att ingenting vi lär oss stannar för evigt, det är möjligt att gå tillbaka i sin utveckling. Sundblads teori om att elever aldrig går tillbaka i sin läsutveckling håller inte om vi utgår från Vygotskys teori om den proximala utvecklingszonen. Om ett barn aldrig får möjlighet att gå tillbaka i sin läsutveckling utan endast utvecklas framåt, kan det innebära att barnet får stå och stampa på samma punkt under ett antal år. Detta kan göra att barnet står i en för hög punkt för länge i LUS och inte får den hjälp den behöver. Om någonting är för svårt lär sig inte barnet något enligt Vygotsky. För att ett lärande ska ske måste det vara inom den proximala utvecklingszonen.

En konsekvens för lärare som använder LUS kan vara att det blir svårt att bedöma en elevs läsutveckling som inte följer LUS punkterna i ”rätt” ordning. GLU tillåter en friare och mer nyanserad tolkning av elevernas utveckling.

Fonologisk medvetenhet

En majoritet av författarna vars böcker vi kommit i kontakt med talar om fonologisk medvetenhet som en förutsättning för att kunna bli en bra läsare. Omfattande forskning visar att fonologisk medvetenhet är av stor betydelse för läsutvecklingen. Av de böcker vi läst har vi funnit två författare som inte stödjer detta resonemang, Smith och Sundblad. Dessa två författare hänvisar till annan forskning. Exempelvis skriver Smith i sin bok *Läsning* att goda läsare väljer ljudningsmetoden som sista strategi då de ställs inför nya okända ord. Sundblad skriver att det bara är läsinläring med hjälp av ljudmetoden som kräver fonologisk medvetenhet.

Forskning visar att barn som får hjälp med den fonologiska medvetenheten i tid i lägre grad utvecklar läs- och skrivsvårigheter. Vi anser att Sundblad inte har någon forskning

bakom sig när han säger att fonologisk medvetenhet endast behöver tillämpas vid ljudningsmetoden. Flera av de författare vi lyft fram i vår uppsats hävdar motsatsen till Sundblads argument. Att medvetandegöra barnen om fonologi kommer att gynna dem i deras läsutveckling. Vissa barn klarar sig bra utan träning i fonologisk medvetenhet medan andra barn kan få större svårigheter utan träning än de skulle ha fått med träning.

Läsförståelse

I kursplanen för svenska står att eleverna ska få en ökad förmåga att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur. Skolan ska sträva mot att eleverna utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt att eleverna gärna ska läsa på egen hand och av eget intresse. Skolan ska också sträva mot att eleverna utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att de kan anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär.

Lundbergs dimension *läsförståelse* beskriver hur utveckling mot en djupare förståelse kan gå till och vilka steg som uppnås på vägen. Den innehåller bl a steg för förmågan att läsa mellan raderna och slutsteget består i att läsa engagerat och länge. Spear-Sternbergs modell för läsutveckling bygger på utvecklingen mot att läsa med förståelse. Förståelse är alltså själva utgångspunkten som Frost menar att läsningen strävar mot. Sundblad skriver att förståelsen ska vara utgångspunkten för läsundervisningen, och nämner punkt femton då barnet kan använda hela sin tankekraft till förståelsen. Vidare skriver han att de vid punkt femton ännu inte är lustläsare men att kunskaperna de har uppnått på denna punkt, i samspel med skolans krav på läsning, kan få dem att upptäcka läsandets glädje.

Ett barn i början av sin läsutveckling kan inte alltid klara av den komplexa uppgiften att hitta nya utmanande böcker på rätt nivå, tror vi. Barnet kan också i så fall välja böcker som egentligen är för enkla och som inte utmanar dem och då sker ingen utveckling enligt Vygotsky. Vi tror på ett aktivt lärarengagemang där elev och lärare väljer böcker med varandra.

Läs- och skrivsvårigheter

Forskningen om fonologi har öppnat upp för nya teorier kring dyslexiforskningen. Det var under 1970-talet som forskarna utvecklade kunskap om sambandet mellan fonologisk förmåga och läs- och skrivsvårigheter. Av den litteratur vi läst stödjer de flesta detta samband; en svag fonologisk medvetenhet kan vara ett tecken på dyslexi. Lundberg stödjer detta resonemang och skriver tillsammans med Høien att dyslexi är en störning i kodningen av skriftspråket och därmed en svaghet i det fonologiska systemet. På Dyslexiföreningens hemsida står det att dyslexi kännetecknas av en svaghet i den språkliga fonologiska komponenten. Detta stödjer Lundberg och Høiens teori om att fonologisk medvetenhet skulle vara en väsentlig del i läsutvecklingen. Lundberg skriver också, å ena sidan, att barn kan lära sig att avkoda ord utan att ha utvecklat en väl fungerande fonologisk medvetenhet, men å andra sidan främjar ordavkodningen den fonologiska medvetenheten. Detta visar att de olika dimensionerna i läsutvecklingen samspelar, det finns en ömsesidighet emellan dem. Spear-Sternbergs läsutvecklingsmodell visar avvikande beteendemönster från normalgången. Avvikelserna menar de bygger på störningar i den fonologiska medvetenheten.

Sundblad skriver att det finns alldeles för lite forskning bakom för att kunna definiera begreppet dyslexi. Han menar att det snarare rör sig om grava läs- och skrivsvårigheter men att det kan avhjälpas genom läsning. Smith säger att vi alla föds som dyslektiker och enda sättet att bota detta är att läsa.

Huvuddelen av de författare vi läst inför denna uppsats sluter upp bakom forskningen som säger att fonologisk medvetenhet är av yttersta vikt vid läsinlärning. Lundberg och Sundblads olika teorier om dyslexi ger olika konsekvenser för de elever som får problem med att läsa och skriva. Lundberg menar att vi ska stödja eleverna i deras läsutveckling och visa vägen. Stödåtgärder i form av språklekar som främjar den fonologiska medvetenheten ska sättas in för de elever som behöver extra hjälp med sin språkliga medvetenhet. Sundblad menar att alla barn kan lära sig läsa och skriva och att begreppet dyslexi kan göra det svårare för en elev med läs- och skrivsvårigheter. Vi tolkar det som att Sundblad tycker att det är fel att ge ett barn en sådan diagnos och att det inte skulle hjälpa dem att övervinna sina svårigheter. Sundblad skriver också att vi inte ska gå in och hjälpa barnen lära sig läsa. Han menar att det är mycket osannolikt att barn som lär sig läsa utan hjälp skulle utvecklas till mekaniska avläsare dvs. utan läsförståelse. Beroende på vilket mätinstrument med bakomliggande lästeori man som lärare väljer att stödja sig på, så kommer detta att få konsekvenser för ens elever. Särskilt med de elever som har svårigheter med att tillägna sig språklig medvetenhet.

Ordbilder /Ortografisk läsning

Lundberg och Sundblad talar om att ord kan ses som bilder i början av läsutvecklingen. De skriver båda att man kan känna igen ord som ordbilder, vilket betyder att båda anser att man kan läsa logografiskt. Denna strategi är dock inte hållbar när man utvecklas till en god läsare menar Lundberg. Det är inte möjligt att ha färdiga bilder på tusentals ord i huvudet. Han vidareutvecklar begreppet ordbild och skriver att en god läsare kan lära sig att känna igen beståndsdelarna i sammansatta ord, så kallade ortografiska mönster. Elbro säger sig kunna bevisa att det inte är sannolikt att vi läsare går runt med bilder av ord i huvudet. Genom tidigare exempel med en mening bestående av en blandning av gemener och versaler visar Elbro att påståendet om ordbilder är osannolikt. Det är bokstavsföljderna vi lär oss menar han inte ordens grafiska utformning.

Vi tror att barn som i för hög utsträckning lär sig läsa med hjälp av ordbilder får problem när de ställs inför nya ord. Att lagra en mängd ordbilder i huvudet blir onödigt om det istället går att få en lexikal träff genom kunskap om ordens uppbyggnad. Barn som läser med hjälp av ordbilder använder sig av hela kontexten för att kunna dra slutsatser om vilket ord som kommer närmast, skriver Sundblad. Men vad händer om det inte finns någon bild, och om barnet inte känner igen ordet och inte heller kan gissa sig till det?

Sammanfattning

Att använda sig av mätinstrument tydliggör elevernas utveckling både för eleverna själva och för läraren. Detta är gemensamt för både LUS och GLU. Vi anser att *God läsutveckling* är mer överskådlig och lärarens bedömningsarbete blir därmed lättare. Att utgå från elevernas läslust skapar en positiv spiral, menar både Lundberg och Sundblad men deras olika sätt att förhålla sig till vilka böcker eleverna läser får konsekvenser.

Båda mätinstrumenten tar upp självkorrigering som en del av läsutvecklingen. En trolig konsekvens av det är att det tonar ner känslan av misslyckande vid felläsningar.

Vilket mätinstrument man väljer att använda sig av får troligtvis konsekvenser för hur man ser på elevernas läsutveckling. Bl a Vygotsky stöder Lundbergs teori om att elever kan gå tillbaka i sin utveckling. Enligt Sundblad går elever bara framåt. En konsekvens av detta kan bli att eleven blir bedömd att ligga på "fel" punkt, mätinstrumentet tappar då sin funktion. Sundblads teori avfärdar den fonologiska medvetenhetens betydelse och detta kan få stora konsekvenser för elever som inte har en stark fonologisk medvetenhet, eftersom de då inte får något stöd för att utveckla den.

Slutsatser

LUS och GLU är två mätinstrument konstruerade för att följa barns läsutveckling. De båda gör det möjligt för oss som lärare att följa individens läsutveckling fast på olika sätt. Den största skillnaden som vi ser det ligger i synen på fonologisk medvetenhet. Framförallt för elever med läs- och skrivsvårigheter har den fonologiska medvetenheten stor betydelse. Vi som blivande lärare skulle inte våga chansa på att utesluta denna del ur läsundervisningen och på så sätt riskera att våra elever inte får den kunskap de har rätt till. Den fonologiska medvetenheten har mycket forskning bakom sig och det gör den tillförlitlig. Sundblad har enligt vår uppfattning inte lika gedigen forskning i ryggen när han hävdar att man endast behöver fonologisk medvetenhet när man lär sig läsa efter ljudningsmetoden.

God läsutveckling är lite som ett lexikon för de lärare som arbetar med barn som ska lära sig läsa. Här finns tips på övningar som du kan tillämpa på hela klassen eller på de elever som behöver en extra puff i rätt riktning. LUS är ingen metodbok skriver Sundblad i *Nya Lusboken*, och vi konstaterar att den inte är det. Hur individuell läsutvecklingen får vara avgör LUS. En elev kan inte hoppa över punkter eller gå tillbaka i sin läsutveckling. Det är en progressiv utveckling. Är detta mätinstrument då individanpassat?

Lundbergs mätinstrument ger enligt vår åsikt en mer nyanserad bild av ett barns läsutveckling. Det möjliggör en mer individanpassad bedömning utav läsutvecklingen med dess fem olika kolumner med sammanlagt 60 olika steg. Ett barn kan hoppa över punkter och röra sig olika snabbt i kolumnerna vilket vi tycker främjar den individuella läsprofilen.

Avslutningsvis tycker vi att det är alarmerande att LUS fullständigt kan ignorera begreppet dyslexi och den forskning begreppet lutar sig på. Vi skulle inte vilja vara den elev med läs- och skrivsvårigheter som kommer till en klass och inte får någon hjälp. Sundblads tanke är god när han skriver att alla kan lära sig läsa bara lusten finns där och det vore härligt om det kunde vara så. Men verkligheten idag är en annan. Ju tidigare insatser för att främja den fonologiska medvetenheten desto lägre andel elever kommer att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Detta är vad majoriteten av alla läsforskare skriver idag.

Betydelse

Vi hoppas att vår uppsats kan inspirera andra lärarstudenter och yrkesverksamma att fatta medvetna beslut gällande användandet av mätinstrument. Vi önskar att lärare är kritiska till det mätinstrument de väljer att använda eftersom det får konsekvenser för eleverna. De mätinstrument vi jämfört i denna uppsats visar att författarnas teorier om läsning lyser igenom och därför ska man som lärare göra ett medvetet val.

Vi tycker att mätinstrument på många sätt kan underlätta en lärares vardagsarbete som ett redskap för att följa upp elevers läsutveckling. Men i valet av dem ska man som lärare vara medveten om på vilket sätt de kan skilja sig från varandra.

Slutligen vill vi säga att om inte LUS fanns skulle aldrig denna debatt om barnens läsutveckling kommit igång lika starkt som den gjort idag. Lärare på flera skolor i landet talar med varandra i hur de ska skapa en bedömaröverensstämmelse för barnen i deras läsutveckling. Läsinlärningen har blivit något lärarna kan diskutera öppet och ingenting som behöver pågå i det tysta bakom stängda klassrumsdörrar. Det har vi nog Sundblad och LUS att tacka för.

Reflektion över forskningsprocessen

Det har varit oerhört lärorikt och spännande att gå in på djupet i de båda mätinstrumenten. Vi har också fått en fördjupad insikt i läsprocessen och vilka komponenter den innefattar. Flertalet gånger har vi sagt att vi önskar att vi hade längre tid på oss. Det hade också varit spännande att genomföra en undersökning där vi prövade de båda mätinstrumenten. Vi har förundrats över resultatet av vår undersökning, att mätinstrumenten skiljer sig så markant hade vi inte kunnat ana. Vi förvånades över hur få likheter vi såg och hur många skillnader. Vi kommer att ha mycket stor nytta av vår nyvunna kunskap då vi har fått insikt i vilka konsekvenser valet av mätinstrument kan få för oss själva och för våra blivande elever.

Nya frågor

Ingen av böckerna tar upp ett genusperspektiv, dvs. skiljer på flickors och pojkars läsning och läsutveckling. Finns det några skillnader och i så fall vilka? Gör lärarna någon skillnad på pojkars och flickors läsning? Det finns ju böcker som riktar sig mer mot pojkar och andra som riktar sig mer mot flickor, finns det några skillnader mellan dem? Hur är språket i flick – pojkböcker, påverkar det läsutvecklingen? Kursplanen för svenska i grundskolan (2000) skriver att pojkar och flickor läser på olika sätt (s.99). Det vore intressant att forska om detta. Är det verkligen så att pojkar och flickor läser olika och hur skulle mätinstrumenten kunna förhålla sig till det?

Det vore också intressant att utföra den undersökning vi från början tänkt oss, att testa LUS och GLU på ett antal elever och se vilket resultat de olika mätinstrumenten ger samt hur resultaten skulle förhålla sig till varandra.

Vi saknar perspektiven klass, kön och etnicitet. *God läsutveckling* tar inte upp dessa. *Nya Lusboken* tar upp etnicitet till viss del i punkt femton och i komplementet.

Referenser

Litteratur:

Allard B, Rudqvist M, Sundblad B. (2001). *Nya lusboken, en bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning

Ejeman, G och Molloy, G. (1997). *Metodboken Svenska i grundskolan*. Angered: Almqvist & Wiksell

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Malmö: Liber

Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Malmö Högskola

Frost, J. (2002). *Läsundervisning Praktik och teori*. Stockholm: Natur och kultur

Hartman, S. (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Falun: Natur & Kultur

Lundberg, I och Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur

Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Liber

Myrberg, M. (2007) *Läs- och skrivsvårigheter Dyslexi -En kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Patel, R och Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur

Patel, R och Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur

Smith, F. (2003). *Läsning*. Stockholm: Liber

Smith, S, Warwick, E. (1997). *How children learn to read- Insights from the New Zealand experience* Katonah, N.Y.: Richard C. Owen, cop

Stanovich, K.I. *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*, Guilford, cup 2000 N.Y & London.

Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende*. Smedjebacken: Norstedts Akademiska Förlag

Winther Jörgensen, M & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Uppsats

Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 2000-2002*. Göteborg: Göteborgs Universitet

Westlund, B. (2004). *Av-Lusning eller På-lusning*, Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm

Tidskrifter

Fjelkner, M. (2007). Skolvärlden nr: 8

Lööv, K. (2002). *Tidiga insatser gav hundra procent i mål*. Skolledaren 7-8

H, L. (2002). *Solna testar alla barn varje år*. L&S Läs&Skrivsvårigheter, nr: 4

Fast, C. (2007). *Reklam och teve lär barn att läsa och skriva*. Specialpedagogik nr: 2

Föreläsningar

Sundblad B. (2007-02-13). Dalströmssalen Lärarhögskolan i Stockholm

Hemsidor:

Sundblads hemsida: <http://www.bibo.se/> 2007-05-22

LUS hemsida: <http://www.lus.nu/start/> 2007-05-22

Utbildningsförvaltningens hemsida:

<http://www.stockholm.se/Extern/Templates/InfoPage.aspx?id=35483> 2007-05-22

Lotta Edholms beslut om obligatoriskt LUS maj 2007:

<http://www.stockholm.se/Extern/Templates/NewsPage.aspx?id=167253>

Kursplanen i svenska:

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087> 2007-05-22

Nationalencyklopedin: www.ne.se använda sökord: automatisering, avkodning, avläsa, fonologi, läsning

Dyslexiföreningens hemsida: <http://www.ki.se/dyslexi/> 2007-05-22

Vetenskapsrådets hemsida (länk till Mats Myrbergs bok):

<http://www.vr.se/huvudmeny/pressochnyheter/nyhetsarkiv/nyheter2007/dyslexienkunska/apsoversikt.5.61663a161121008575380002898.html> 2007-05-22

Sökmotorer:

www.lhs.se , www.google.se , www.altavista.se

Bilagor

Bilaga 1 Lusprotokoll

Bilaga 2 GLUs kartläggningsschema

Bilaga 3 Punktvis jämförelse mellan LUS och GLU

Bilaga 4 Mail från Bo Sundblad

Bilaga 5 Referat av samtal med informant på Utbildningsförvaltningen i Stockholm

Bilaga 6 Tabellbearbetning av *Nya Lusboken, God läsutveckling och Språk och läsning*

Bilaga 7 Utdrag från Utbildningsförvaltningens hemsida angående införandet av LUS i Stockholms skolor maj 2007

Bilaga 1

<i>Fas 1 Utforskande</i>															
1.	Namnet														
2.	Läsriktningen														
3.	"Skrivet kan sägas"														
4.	Ordbilder														
5.	Listar ut nya ord														
6.	Någon bokstav														
7.	Fler bokstäver														
8.	Läser och skriver lappar														
9.	Ljudar effektivt														
10.	Växlar strategier														
11.	Läser staplande mer text														
12.	Läser minst 3-4 ord														
<i>Fas 2 Expanderande</i>															
13.	Nästan flytande														
14.	Sökläser														
15.	Läser flytande														
16.	Instruktion, arbetsbeskrivning														
17.	TV-text														
18a.	Bokslukande														
18b.	Söker mer än handlingen														
18c.	Söker och hittar djupdimensioner														
19.	Fördjupande/överblickande														
<i>Fas 3 Litterat läsande</i>															
L	Litterat läsande														

Bilaga 2

Elevens läsutveckling

Kartläggningen är ett hjälpmedel när du observerar dina elever.

Fonologisk medvetenhet	Ordavkodning	Flyt i läsningen	Läsförståelse	Läsintresse
	Kan läsa de flesta vanliga ord snabbt, direkt och utan ljudning (13)	Hinner med att läsa textremsorna på TV (8)	Läser engagerat och länge (17)	Berättar och kommenterar ofta vad som står i tidningen (12)
	Läser ljudstridigt stavade ord (12)	Läser en hel bok med lite mer text och färre bilder på egen hand (7)	Läser kritiskt och reflekterande (16)	Tar initiativ till läsaktiviteter i klassen (11)
	Kan avkoda nonsensord (11)	Läser en hel bok med enkel text och många bilder på egen hand (6)	Läser böcker på mer än 100 sidor med nästan enbart text (15)	Känner till många boktitlar och författare (10)
	Läser ord med komplicerad konsonantförbindelse (10)	Läser barnserier (5)	Läser och förstår text i dagstidningar (14)	Är en riktig bokslukare (9)
	Prövar på egen hand att läsa okända ord (9)	Korrigerar fel-läsningar spontant (4)	Övervakar sin egen läsning (13)	Föredrar ofta läsning framför andra aktiviteter (8)
		Läser lite svårare och längre meningar med flyt, säkerhet och förståelse (3)	Söker fakta i olika källor (12)	Läser gärna för andra (7)
		Läser enkla meningar med flyt, säkerhet och förståelse (2)	Kan rita en händelsekarta över innehållet i en berättande text (11)	Går ofta till biblioteket på eget initiativ (6)
Bildar ord med givet begynnelseljud (10)	Läser ord med enkel konsonantförbindelse (8)	Läser vanliga ord med automatik (1)	Uppfattar "den röda tråden" i ett händelseförlopp (10)	Gillar att få böcker i present (5)
Klärar fonembyte (9)	Läser tvåstaviga ord med enkla ljudföljder (7)		Läser och följer anvisningar (9)	Väljer spontant att läsa på egen hand (4)
	Läser enkla nya småord (6)		Läser mellan raderna – gör inferenser (8)	Lånar gärna hem böcker från klassbiblioteket/biblioteket (3)
	Känner igen vanliga småord (5)		Kopplar det lästa till egna erfarenheter och tidigare kunskap (7)	
	Försöker läsa nya enkla ord genom att läsa början av ordet och gissa resten (4)		Samtalar och ställer frågor om det lästa (6)	
Klärar enkel fonemaddition (8)			Läser enkla hela stycken med förståelse (5)	
Klärar enkel fonemsubtraktion (7)	Känner igen flera ordbilder på skyltar och förpackningar (3)		Frågar gärna om innebörden av nya ord (4)	
Delar upp ord i språkljud – analys (6)	Läser det egna namnet och andra kända namn som ordbild (2)		Läser en längre mening och förstår innehållet (3)	
Ljudar samman tre språkljud – syntes (5)	Kan namnen på fler än 8 bokstäver (1)		Läser en enkel mening och förstår innehållet (2)	
			Avkodar enkla ord och förstår innebörden (1)	
Identifierar samma ljud i olika ord (4)				Blir glad när vi läser tillsammans (2)
Identifierar första ljudet i enkla talade ord (3)				Vill gärna lyssna på sagor (1)
Kan markera antal stavelser i ord (2)				
Kan höra rim och kan själv rimma (1)				

Elevers namn _____

_____ _____ _____ _____

_____ _____ _____ _____

Använd olika färger vid de olika kartläggningstillfällena så ser du elevens läsutveckling tydligare – använd t ex överstrykningspenna. Markera de tomma rutorna ovan med samma färg så att du skiljer på de olika kartläggningstillfällena. Skriv datum bredvid rutan.

Kopiera hela uppslaget i A3-format. Hållsät i mitten

Kopieringsunderlag 1

Obs! Läsutvecklingen är individuell och förloper inte alltid i den ordning som presentationen här. Så kan t ex en del elever ha svårt för att läsa mellan raderna medan de klarar att läsa och följa anvisningar.

Bilaga 3

- **Punkt ett** i LUS innebär att barnet *läser (hittar) och skriver (avbildar) sitt namn*. I GLUs kartläggningsschema motsvaras punkten av steg två inom dimensionen ordavkodning, eleven *läser det egna och andra kända namn som ordbild*. En skillnad är att LUS bara tar upp det egna namnet medan GLU tar upp det egna namnet men också andra kända namn.
- **Punkt två** i LUS innebär att eleven *känner till läsriktningen*, det finns inget motsvarande steg i GLU.
- **Punkt tre** i LUS innebär att eleven förstår att *det skrivna går att säga*. Det står att tecken på att denna punkt är nådd kan vara att eleven ”låtsasläser” eller frågar vad det står. Inte heller denna punkt har någon motsvarighet i GLU.
- **Punkt fyra** i LUS innebär att eleven *läser bekanta ord i texten med hjälp av ordbilder*. Den motsvaras av GLUs steg tre i dimensionen ordavkodning, känner igen flera ordbilder på skyltar och förpackningar. Vi förmodar att författarna menar samma sak eftersom de använder sig av samma begrepp, dvs. ordbild.
- **Punkt fem** i LUS innebär att barnet *listar ut nya ord med hjälp av de ord barnet har mött tidigare*. Här lägger barnet grunden för bokstav - ljud kännedom. Vi tolkar punkt fem som att barnet ännu inte nått dit. Vi anser att Sundblads punkt fem till viss del överensstämmer med GLUs steg tre inom dimensionen fonologisk medvetenhet, där beskrivs att barnet kan *identifiera första ljudet i enkla talade ord*.
- **Punkt sex** i LUS innebär att barnet *tar hjälp av bokstäver (t.ex. första bokstaven) för att avläsa ord i texten. Korrigerar sig själv ibland*. Barnet använder sig i huvudsak av gissningsstrategier och tar hjälp av kontexten. Men också av kunskapen om bokstävernas ljud. I GLU motsvaras detta av steg fyra inom dimensionen ordavkodning, här beskrivs steget som att bokstäverna här har fått ljudvärden för barnet men att det fortfarande är svårt att sätta ihop flera ljud. Barnet gissar också med hjälp av kontexten precis som i LUS beskrivning av punkt sex.
- **Punkt sju** i LUS innebär att barnet *tar vid behov effektiv hjälp av bokstäverna i sin läsning. Självkorrektur är vanlig*. Barnet är fortfarande beroende av förförståelsen som är viktigare än bokstäverna då de ska lista ut vad som står. De korrigerar sig själva oftare än tidigare. Barnet tar hjälp av fler bokstäver men efter tre till fyra sammanljudningar ger de oftast upp. Denna punkt påminner om GLUs steg fem inom dimensionen fonologisk medvetenhet, dvs. att barnet ljudar samman tre språkljud. Punkt sju i LUS stämmer också överens med de tre stegen, 6-8, inom dimensionen ordavkodning. Dessa steg innebär att barnet läser nya enkla småord, att de läser tvåstaviga ord med enkla ljudföljder och att de läser ord med enkel konsonantförbindelse. Denna bedömning gjorde vi genom

att jämföra de ord som finns i LUS och GLUs exempel. Vi tittade också på de ordtest som finns på s. 69 i GLU, där vi jämförde ordens längd och komplexitet med LUS beskrivning av punkt sju. Vi fann också att GLUs steg fyra inom dimensionen flyt i läsningen, *korrigerar felläsningar spontant*, överensstämmer med punkten. Slutligen stämmer också dimensionen läsförståelse steg två, *läser en enkel mening och förstår innehållet*, överens med punkt sju.

- **Punkt åtta** i LUS innebär att barnet kan ersätta en muntlig kommunikation med en skriftlig, t ex skriva lappar. Det finns ingen motsvarighet i GLU eftersom den inte tar upp skriften.
- **Punkt nio** i LUS innebär att barnet ljudar bra och kan läsa ut längre, obekanta ord. Detta motsvaras av GLUs steg nio inom ordavkodningen och steg tre inom läsförståelsen.
- **Punkt tio** i LUS innebär att barnet kan växla mellan olika strategier för en mer funktionell läsning av enklare texter. I GLU motsvaras denna punkt av steg två inom dimensionen flyt i läsningen, steg nio-tio inom ordavkodningen.
- **Punkt elva** inom LUS innebär att barnet stakar sig mycket, för att komma fram till förståelse. GLUs motsvarighet för denna punkt är steg sex i flyt i läsningen och steg tio inom ordavkodning.
- **Punkt tolv** inom LUS innebär att barnet kan läsa tre – fyra ord i följd innan de fastnar. Steg sex inom flyt i läsningen och steg tio inom ordavkodning motsvarar denna punkt.
- **Punkt tretton** inom LUS innebär mer flyt i läsningen. Det motsvarar steg sju i GLUs dimension flyt i läsningen.
- **Punkt fjorton** i LUS innebär sökläkning, att man kan hitta information utan att läsa precis allt som står. I GLUs steg tolv inom dimensionen läsförståelse står att man söker fakta i olika källor.
- **Punkt femton** i LUS innebär att man läser flytande med god förståelse, korrigerar sig själv och föredrar tyst läsning. GLUs steg tretton inom ordavkodningen innebär att kunna läsa de flesta vanliga ord snabbt, direkt och utan ljudning.
- **Punkt sexton** i LUS innebär att kunna följa en arbetsbeskrivning i flera led. GLUs nionde steg för läsförståelse innebär att kunna läsa och följa anvisningar.
- **Punkt sjutton** i LUS innebär att kunna läsa TV-texten. Detta motsvaras av steg åtta i GLUs dimension flyt i läsningen.

- **Punkt arton a** i LUS innebär att lustläsa böcker som t ex Sune och Bert. Steg femton inom dimensionen läsförståelse i GLU innebär att läsa böcker på mer än hundra sidor med nästan bara text. Steg nio inom läsintresse är att vara en riktig bokslukare.
- **Punkt arton b** innebär att lustläsa böcker som t ex Wahl, Svedelid. Har ingen direkt motsvarighet i GLU.
- **Punkt arton c** i Lus innebär att lustläsa böcker av t ex Guillou, Nesser. GLUs sjuttonde steg för läsförståelse innebär att läsa engagerat och länge.
- **Punkt nitton** i Lus innebär översiktsläsning. Har ingen direkt motsvarighet i GLU.

Bilaga 4

Hej

Titta på förslaget till rev av kursplanen i Sv med mål att uppnå åk 3

<http://www.skolverket.se/sb/d/1820>

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det **tredje skolåret**:

Eleven skall:

- kunna läsa och förstå berättande, beskrivande och förklarande texter som anknyter till elevens intressen och erfarenheter samt till gemensamma samtal i klassen,

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

Eleven skall

- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall

- kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det,
- kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka.

Hela tiden preciserar vad de skall kunna använda läsningen till dvs läsningen funktion.

Läser man hela texten så blir de än mer dominerade.

Se även komplementet till Nya LUS-boken.

Bilaga 5

Från och med förrförra året sköter skolorna det själva. Innan hade utbildningsförvaltningen ansvaret.

Det är inte obligatoriskt att lusa. Möjligt att det blir det igen med den nya majoriteten. Skolorna ligger på stadsdelsförvaltningen, den första juli (2007 vår anmärkning) läggs de över på utbildningsförvaltningen igen, då kommer de bilda en grundskoleenhet. Det är då möjligt att någon på den avdelningen tar på sig huvudansvaret.

Lus används flitigt på skolorna.

Hon känner inte till GLU, hon slutade med detta för två år sedan då avdelningen las ned. Hon vet inte om man får välja själv vilket schema man ska använda, hon föreslår att vi kontaktar olika skolor och rektorer.

Det har aldrig varit obligatoriskt men ett starkt önskemål, Utbildningsförvaltningen ordnade kurser m.m., de som jobbade med detta har slutat.

De straffade inte de som inte jobbade med lus.

Råder oss att ta kontakt med Vantörs stadsdelsförvaltning som jobbade mycket med lus.

Bilaga 6

<p>LUS</p> <p>I Lpo 94 betonas läsning som funktion, inte som färdighet s.15</p> <p>Ebbinghaus glömskekurva gäller ej om det finns en mening i det man lär s.12</p> <p>Kritik mot färdighet och överinläring s.39</p> <p>18 punkter</p> <p>Läsprocessmodellen, Å.Edfeldt s.9</p> <p>Modellen definierar läsförmågan s.36</p> <p>Avläsning s.16</p> <p>Läsförståelse – samspel mellan avläsning och tankebearbetning s.20&21</p> <p>Mekanisk avläsning s.21, tar man bort tolkningen finns inte begreppet ”avläsning” kvar!</p> <p>Jmf. s.44 ”själva avläsningen, t ex hur bokstav – ljud – kombinationerna sätts samman till ord.”</p> <p>Vrångbild av läsning ”bär står en bi..” låter tokigt, rättar sig själv s.46 – Ej säkert, allt förvirrande</p> <p>Ljudningstekniken kan bara användas på ljudenligt stavade ord s.24</p> <p>Kritik mot ljudmetoden s.42</p> <p>Lästest, konstruerade så att ingen ska kunna läsa felfritt s.22 - Påstående!</p> <p>Läshastigheten är alltid beroende av förförståelsen s.25 –mekanisk avläsning då?</p> <p>”omöjligt för dem att förstå” om läromedel som kom på 60-talet. s.27</p> <p>Lärotexter – mekanisk avläsning s.33</p> <p>Läsning uppstår när alla delar är verksamma i relation till varandra. s.38</p> <p>Avkodning s.39 - begreppsblandning! Första gången det nämns?!</p>	<p>God läsutveckling</p> <p>Läsning är i väsentliga delar en färdighet, .. stora doser övning s.16</p> <p>3-4 första skolåren s.5</p> <p>Olika dimensioner samspelar men kan utvecklas olika s.6</p> <p>Alla elever följer inte samma förlopp s.7</p> <p>Kartläggningen visar om en elev stannat upp eller utvecklas långsammare än de andra s.7</p> <p>Elevens eget schema s.8</p> <p>Fonologisk medvetenhet – knäcka koden s.11</p> <p>Ordavkodning ordbilder s.12</p> <p>Automatisering – mött ett ord många gånger s.13</p> <p>Flyt i läsningen – tillräckigt snabbt, intonation, identifiera ord och förstå samtidigt s.14</p> <p>Läsförståelse avkodning och förståelse går hand i hand. Gissa ok i början, sedan ”fel” s.14</p> <p>Läsintresse</p> <p>Naturligt att man under den första delen av läsutvecklingen har en viss tyngd på avkodningen s.10</p> <p>Kostnader och utbyte, ex. effektivare avkodning s.17</p> <p>Nonsensord s.19</p> <p>Hoppa över faser, gå tillbaka s.19</p> <p>Objektiva test s.7</p> <p>Språk och läsning</p> <p>Läsning som en tolkning av skriften som språk – tre punkter s.10</p> <p>Språkpsykologiskt perspektiv s.10</p> <p>Samtalsspråket lärs in spontant medan</p>
--	--

<p>Automatisering av språkliga processer sker av sig själv, genom omedvetna upptäckter s.40-1</p> <p>Skrivet språk är ett system som avbildar talat språk s.44</p> <p>Betydelsen i fokus, ok att gissa s.49</p> <p>Nya LUS påverkat av forskning, ändrats i förhållande till det gamla som var påverkat av skolmetodik s.53</p> <p>”jobbar öppet med bedömmaröverensstämmelse” s.132</p> <p>Synperceptionen – resultatet av en tolkningsprocess, dvs. ett mycket invecklat samspel mellan tänkandet och sinnesorganet. Man ser det man vill se. s.16</p> <p>Perceptionen styrs av en mängd rationella och irrationella faktorer.. s.17</p> <p>Logiska konsekvensen att vi inte behöver alla bokstäver vid avläsningen. s.17</p> <p>jmf. föreläsning!</p> <p>Inte självklart att läsa och skriva hör ihop s. 7</p>	<p>inläring av skriften kräver planmässig vägledning s.12</p> <p>Artskilda kommunikationsformer s.13</p> <p>Modalitet / prosodin s.13</p> <p>Natusbata – budskapets struktur s.18</p> <p>LTG s.20</p> <p>Skriften motsvarar ej talljuden s.30</p> <p>Kognitiv språklig utveckling s. 32</p> <p>Undersökning – forskning s.32&33</p> <p>Språklig medvetenhet s.39</p> <p>Språklig forskning s.41</p> <p>Lexical access s.58</p> <p>Avkodningssidan av läsning är en färdighet.. s.69</p> <p>Kontrollerad, automatisk, ortografisk s.74</p> <p>Dåliga läsare använder sig mer av kontexten s.75</p> <p>Tiden för inläringen är den mest kritiska faktorn s.77</p>
---	---

LUS- Sundblad, Allard, Rudqvist	God läsutveckling- Lundberg/Herrlin
Läsning betraktas traditionellt sett som en färdighet inte som en funktion. I LPO 94 beskriver man den som en funktion. Sid 15	Läsning är en färdighet. För att en färdighet ska kunna utvecklas krävs stora doser av övning. S.16. Minst 5000h måste man öva för att bli bra på något. S.18
I schemat finns 3 faser med olika steg. Fas 1 behandlar steg 1-12, fas 2 behandlar steg 13-19 och i fas 3 handlar det om litterat läsning. Eleven kan aldrig hoppa över eller gå tillbaka ett steg. Läsutvecklingsschemat visar en progression och som en följd därav förutsätter punkt fem punkt fyra. 60	I schemat finns 5 olika dimensioner. En elev kan ligga olika högt i dimensionerna. En elev kan också gå tillbaka och hoppa över de olika dimensionerna. Sid 7 Beskrivningen av läsutvecklingens olika sidor visar att man inte kan lägga dessa dimensioner efter varandra i en tidsföljd.S.9.

<p>Förförståelse: förutsättningar att förstå på omedveten eller förmedveten nivå. Sid 14</p>	<p>Genom att aktivera elevernas förförståelse, genom att visa hur bilder knyter an till innehållet etc. S.10.</p>
<p>Avläsning: Avgörande delar av denna process sker redan innan vi läser av bokstäverna. Avläsningen omfattar både tänkandets och ögats registrering av texten. 17</p>	<p>Avkodning: Att identifiera de skrivna orden. ”Översättning/tolkning” fr Språk och läsning</p>
<p>Vi behöver inte alla bokstäver vid avläsning. 17. Benämner bokstäverna som ”de där olika detaljerna” sid 61</p> <p>Först på punkt fem skriver de att barnen börjar använda sin kunskap om bokstavsljuden, speciellt första bokstavens ljud. 63</p>	<p>För att bli en fungerande läsare och skrivare måste man förstå den alfabetiska principen. 11 Man måste ha förmågan att kunna höra hur ett ljud låter och vilka ljud det är som bygger upp ett ord.</p> <p>Även om barnet inte har en väl utvecklad fonologisk medvetenhet, kan de komma igång med ordavkodningen. 12</p>
<p>Steg i läsprocessen: Kunskaper och erfarenheter Förförståelse Avläsning Läsförståelse Innehållsuppfattning Tankebearbetning Uppmärksamhet</p>	<p>Läsutvecklingens olika fem dimensioner: Fonologisk medvetenhet Ordavkodning Flyt i läsningen Läsförståelse Läsintresse</p>
<p>Ord kan ses som bilder, man behöver inte kunna en enda bokstav för att känna igen eller skriva sitt namn. 54</p>	<p>Barn kan känna igen skyltar etc. som GB tex. utan att de egentligen kan läsa. 12</p>
<p>Det kan vara ett hinder att visa barnen hur de ska göra när de lär sig läsa. Detta för att man inte vet exakt hur barn gör för att lära sig läsa. S.64</p>	<p>Lundberg skriver att vi ska stödja och undanröja hinder för barnen i deras väg på väg mot god läsning. S.5</p>
<p>Det innebär att de termer och begrepp vi använder är sådana som vi bedömer</p>	

<p>fungerar, så att alla vet vad vi syftar på. S.6</p>	
	<p>I början av läsutvecklingen är det en viss tyngdpunkt på avkodningen. S.10.</p>
	<p>Eleverna ser tydligt i deras scheman att de blir bättre att de utvecklas. S.10 Han menar att hela kartläggningen gynnar läsarna till att blir aktiva och intresserade.</p>
<p>Nonsensorden finns inte i ett sammanhang därför är de verklighetsfrämmande. Barnet tar hjälp av bilderna när hon läser vilket gör att om bilden inte stämmer överens med texten tvingas barnet läsa rätt och då mot den ”rena” avkodningen. Barnens förförståelse tar hjälp av bilderna för att läsa rätt S.47</p>	<p>Läsaren är medskapande i texten tolkar utifrån egna erfarenheter.S.16 Sammanhanget spelar en stor roll i början utav läsutvecklingen. S.13 Läsning av nonsensord innebär att man kan se att eleven utnyttjar den alfabetiska koden utan att använda sig av ordbilder. S.69.</p>

Bilaga 7

Lotta Edholm (fp): Stockholm inför läsutvecklingscheman i lågstadiet

2007-05-31

Skolroteln, Andreas Åström, pressekreterare

Telefon: 08-508 29 486

E-post: andreas.astrom@stadshuset.stockholm.se

- Jag vill ge barn mer stöd och uppbackning så att de tidigt lär sig läsa. Därför inför Stockholm obligatoriska läsutvecklingscheman, LUS, i årskurs ett till tre.

- Det är viktigt att utvärdera elevernas kunskapsinhämtning så att lärarna snabbt kan sätta in tidiga insatser för att förbättra elevers läsförmåga. Barn som har svårt att lära sig läsa, och som är i behov av extra hjälp, är de som har störst nytta av läsutvecklingscheman.

Det säger skolborgarrådet Lotta Edholm (fp) med anledning av att Stockholms stad genomför en allmän lässatsning i årskurs ett till tre hösten 2007. Staden kommer bland annat att återinföra obligatoriska läsutvecklingscheman.

Fakta:

Läsutvecklingscheman (LUS) är ett verktyg som syftar till att tidigt och kontinuerligt följa upp elevernas läsutveckling. Resultaten för de uppsatta kvalitetsnivåerna (LUS-punkter) ska från och med höstterminen 2007 redovisas terminsvis i den skriftliga information som ska erbjudas alla föräldrar. I informationen ska anges om eleven beräknas nå/har nått LUS-punkter för skolår tre. En arbetsgrupp, i utbildningsförvaltningens regi, ska innan sommaren ta fram förslag på vilka kvalitetsnivåer som ska uppnås i skolår 1-3.